

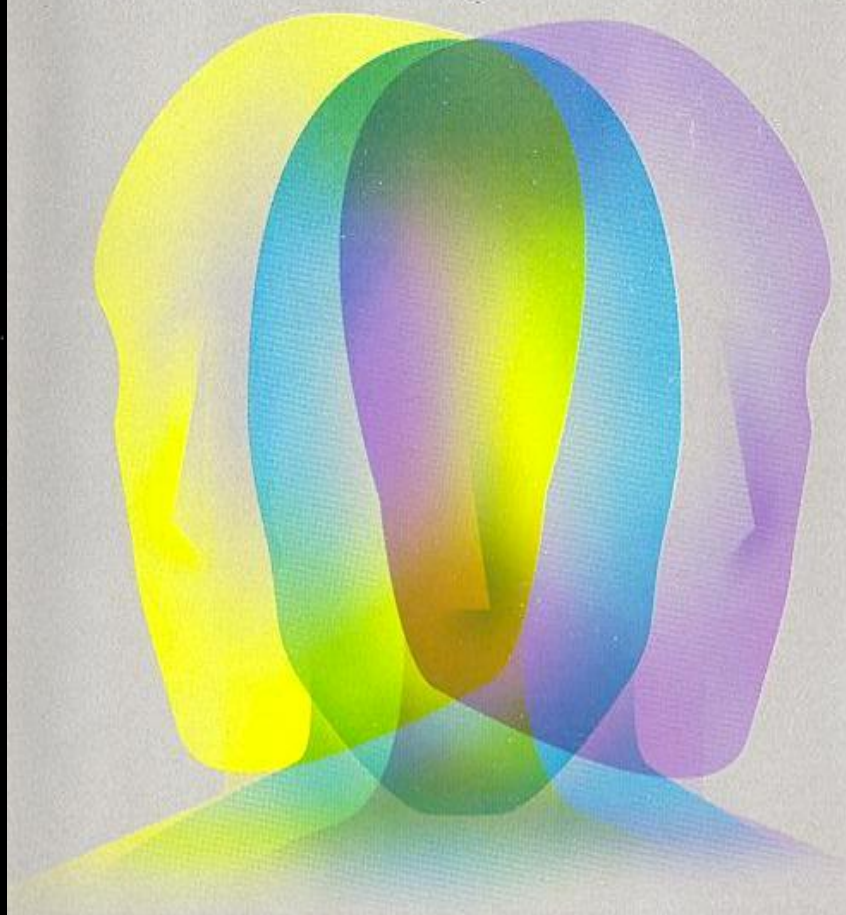
Competencias
en Educación Básica:
Un cambio hacia la reforma



Competencias en Educación Básica: Un cambio hacia la reforma

Competencias
en Educación Básica:

Un cambio hacia la reforma



**COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN BÁSICA:
UN CAMBIO HACIA LA REFORMA**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
México
2009

**COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN BÁSICA:
UN CAMBIO HACIA LA REFORMA**

Secretaría de Educación Pública
ALONSO LUJAMBIO IRAZÁBAL

Subsecretaría de Educación Básica
JOSÉ FERNANDO GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Dirección General de Desarrollo Curricular
LEOPOLDO FELIPE RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ

Dirección General de Desarrollo de la Gestión
e Innovación Educativa
JUAN MARTÍN MARTÍNEZ BECERRA

Dirección General de Materiales Educativos
MARÍA EDITH BERNÁLDEZ REYES

Dirección General de Educación Indígena
ROSALINDA MORALES GARZA

Dirección General de Formación Continua
de Maestros en Servicio
LETICIA GUTIÉRREZ CORONA

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA

El punto de vista de los artículos publicados es responsabilidad absoluta de los autores

A los maestros mexicanos

COORDINACIÓN GENERAL: Edgar Jiménez Cabrera

EDICIÓN: Ilse Lobo Vázquez

Paola María López Iturbe

Mónica Hernández Rodríguez

CORRECCIÓN DE ESTILO: Alejandra Solís González FORMACIÓN: Ilse Lobo Vázquez

DISEÑO DE PORTADA: Pablo Gabriel Martínez Sarmiento

Primera edición, 2009

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2009

Argentina 28, Centro,

06020, México, D. F.

Subsecretaría de Educación Básica

Av. Cuauhtémoc 1230, Santa Cruz Atoyac,

03310, México, D. F.

ISBN 978-607-469-167-2

Se prohíbe la reproducción parcial o total de este libro sin la autorización expresa de los editores.

Impreso en *México* • *Printed in México*

ÍNDICE

PRÓLOGO:

En busca de relevancia y pertinencia: educación
basada en competencias

17

Margarita Zorrilla Fierro

Competencias en la reforma educativa

33

José Fernando González Sánchez

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIONES TEÓRICAS, PSICOLÓGICAS Y ONTOLÓGICAS DE LAS COMPETENCIAS

La formación humana integral desde el proyecto ético de
vida y el enfoque de las competencias

51

Sergio Tobón Tobón

Educación y competencias un intento de resignificación
conceptual

81

Francisco Miranda López

Visiones competentes sobre...competencias (aproximaciones pedagógicas)

127

Tomás Miklos Ilkovich

SEGUNDA PARTE: LAS COMPETENCIAS Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS

La ruta de la transformación educativa en México y sus desafíos
163
Pedro José Zepeda Martínez

Proyectos formativos: didáctica y evaluación de competencias 175
Sergio Tobón Tobón

Formación de profesores: necesidades y competencias pedagógicas 217
Gabriel de Pujadas Hermosillo

Los maestros frente a otros profesionales: competencias y caminos convergentes 261
Arturo Ballesteros Leiner

De las competencias básicas al currículo integrado 285
Rafael Feito Alonso

TERCERA PARTE: APROXIMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL AULA

Desarrollo de competencias en el aula 317
Laura Frade Rubio

Las competencias cívicas. Otra forma de pensar la educación en valores 327
Ana Corina Fernández Alatorre

Las competencias didácticas en educación normal. Un acercamiento a la formación de profesores en lengua extranjera 353
Teodoro Fernández Contreras

Sexualidad en el marco de las competencias de formación cívica y ética 367
Gabriela Rodríguez Ramírez

SÍNTESIS CURRICULARES

ÍNDICE DE TABLAS

COMPETENCIAS EN LA REFORMA EDUCATIVA

TABLA 1. Enfoques que dan sustento a las competencias 37

LA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL DESDE EL PROYECTO ÉTICO
DE VIDA Y EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS

TABLA 1. Dos acepciones distintas del término competencias 65

TABLA 2. Ejes de la Cartografía Conceptual para construir un concepto 68

TABLA 3. Componentes de una competencia en educación básica 72

TABLA 4. Ejemplo de descripción de una competencia en educación básica 73

EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS UN INTENTO DE RESIGNIFICACIÓN CONCEPTUAL

TABLA 1. Competencias laborales 85

TABLA 2. Competencias para la vida 86

TABLA 3. Competencias proyecto Alfa-tuning 87

VISIONES COMPETENTES SOBRE COMPETENCIAS

TABLA 1. Módulos UNESCO de competencia en TIC para docentes .
Enfoque relativo a las nociones básicas de TIC..... 154

TABLA 2. Módulos UNESCO de competencia en TIC para docentes.
Enfoque relativo a la profundización del conocimiento 156

TABLA 3. Módulos UNESCO de competencia en TIC para docentes.
Enfoque relativo a la generación de conocimiento..... 158

PROYECTOS FORMATIVOS: DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

TABLA 1. Síntesis de algunas estrategias didácticas que se pueden
integrar en los proyectos formativos362

TABLA 2. Componentes generales de un proyecto formativo 187

TABLA 3. Ejemplo de una competencia descrita desde el enfoque
sistémico complejo 192

TABLA 4. Ejemplo de criterios de valoración para el 6to. grado
de educación Básica 192

TABLA 5. Descripción de los niveles de dominio de las competencias 202

TABLA 6. Estructura general de una matriz de evaluación de
competencias en un proyecto formativo203

TABLA 7. Ejemplo de una matriz de evaluación de competencias
en un proyecto formativo 204

TABLA 8. Algunas competencias docentes genéricas para abordar
la metodología de los proyectos formativos209

SEXUALIDAD EN EL MARCO DE LAS COMPETENCIAS DE
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

TABLA 1. Porcentaje de estudiantes según principales medios donde
obtuvieron información sobre anticoncepción376

TABLA 2. Porcentaje de persona que impartió la última clase
de educación sexual en la escuela377

TABLA 3. Porcentaje de mujeres (15 a 19 años) que utilizaron algún
anticonceptivo en su primera relación sexual 378

TABLA 4. ¿Por qué NO usaron Anticonceptivos? 378

TABLA 5. Porcentaje de mujeres de 15 a 19 años que han estado
embarazadas por estrato socioeconómico 379

TABLA 6. La secularización del sexo jóvenes mexicanos (2005) 380

TABLA 7. Competencias de Formación cívica y ética 382

ÍNDICE DE FIGURAS

COMPETENCIAS EN LA REFORMA EDUCATIVA

FIGURA 1. Corrientes y enfoques pedagógicos y psicológicos34

FIGURA 2. Contextos de las competencias43

LA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL DESDE EL PROYECTO ÉTICO DE
VIDA Y EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS

FIGURA 1. Relación del Proyecto Ético de Vida con la formación
humana integral y las competencias61

FIGURA 2. Componentes sistémicos del Proyecto Ético de Vida
Adaptado de Tobón (2009a) 62

FIGURA 3. Estructura compleja de las competencias 67

FIGURA 4. Cartografía Conceptual de las competencias desde el enfoque
complejo, adaptado de Tobón (2009a)70

FIGURA 5. Ejes responsables en la formación de personas integrales con
competencias, Referencia: tomado de Tobón (2009) 77

VISIONES COMPETENTES SOBRE....COMPETENCIAS

FIGURA 1. Decálogo de Estrategias Transversales 147

PROYECTOS FORMATIVOS: DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

FIGURA 1. Definición de Proyectos Formativos177

FIGURA 2. Niveles de participación de los estudiantes en la planeación
de un proyecto formativo. Referencia: Tobón (2004)181

FIGURA 3. Componentes de la Ruta Formativa185

FIGURA 4. Componentes de un proyecto formativo 180

FIGURA 5. Fases del empleo del portafolio 280

LAS COMPETENCIAS CÍVICAS. OTRA FORMA DE PENSAR LA
EDUCACIÓN EN VALORES

FIGURA 1. Momentos implicados en la deliberación344

FIGURA 2. Principios en los que se sostiene la democracia345

SEXUALIDAD EN EL MARCO DE LAS COMPETENCIAS DE
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

FIGURA 1. Construcción cultural de la Sexualidad371

ÍNDICE DE GRÁFICOS

EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS UN INTENTO DE
RESIGNIFICACIÓN CONCEPTUAL

GRÁFICO 1. Movimiento Teoría-Práctica 115

GRÁFICO 2. Movimiento organizativo116

GRÁFICO 3. Movimiento operatorio 117

PRÓLOGO

EN BUSCA DE RELEVANCIA Y PERTINENCIA:
EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Margarita Zorrilla Fierro

¿Por qué hablar de competencias en la Educación Básica? ¿Para qué? ¿Qué significa? ¿En qué reside la novedad? Si me lo permite el amable lector, iniciaré este prólogo con unas reflexiones sobre este tema de la educación por competencias.

Como dice Sylvia Schmelkes (2009)¹, estamos asistiendo a un cambio de paradigma en la educación escolar. Lo que ofrece la escuela tiene que ser pertinente a las necesidades de los alumnos, a la vez que relevante a las exigencias de la sociedad.

¿A qué se refiere esto del cambio de paradigma? Los conocimientos sobre distintos ámbitos de la naturaleza y la vida humana han tenido un crecimiento exponencial a partir de la segunda mitad del siglo xx. Sin desconocer la importancia del conocimiento, ya que éste es el sustento de las habilidades y los valores, lo cierto es que el currículo no puede ser más un compendio del "conocimiento" que las generaciones mayores buscan entregar a las jóvenes. Asimismo, la tarea pedagógica en la escuela no puede continuar basada sólo en su "transmisión".

En este sentido, el cambio de paradigma supone que los conocimientos sean seleccionados en función de lo que los alumnos requieren para

¹ Schmelkes, S. (2009). "La evaluación de competencias para la vida en México", ponencia presentada en el Taller Conjunto SEP-OCDE sobre Evaluación y Calidad Educativa. México, D.F. 30 de junio-2 julio.

enfrentar y vivir en su contexto; así como también para desarrollar las habilidades y valores de todos.

El surgimiento del concepto de "competencias" en la educación escolar - yo diría el resurgimiento- es parte de este cambio paradigmático.

Como bien señala Rafael Feito, uno de los autores de este libro, "aprender para la vida" tiene sus raíces en una tradición pedagógica que cuenta con más de un siglo de "ida.

Aquí encontramos a John Dewey, Freinet, Paulo Freire y otras decenas más de connotados educadores de varias partes del mundo. Lo que a mi juicio acontece hoy día es el hecho de contar con mejores herramientas de conocimiento sobre cómo acontece el aprendizaje escolar y los dilemas y tensiones que enfrentan alumnos y docentes para aprender y para enseñar. Asimismo, contamos con mejor conocimiento sobre la naturaleza y características de cambios sociales y culturales en los que la educación en general y, la educación escolar en particular, se encuentran inmersas.

Uno de los ejemplos del cambio de paradigma es el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, PISA por sus siglas en inglés. Como sabemos, este Programa evalúa "competencias para la vida" y las agrupa en tres conjuntos esenciales: comprensión de lectura, matemáticas y ciencias. ¿Cómo se llegó al planteamiento de PISA? Contando la historia de manera sencilla, resulta que, auspiciados por la OCDE:, se empezaron a reunir personajes importantes de la política de países con liderazgo económico y se preguntaron: ¿qué es lo que deben saber nuestros estudiantes a fin de que enfrenten con éxito las exigencias y demandas de una sociedad globalizada? Al responder esta pregunta se definieron las "competencias para la vida" antes mencionadas y se decidió evaluarlas en estudiantes de 15 años que continúan estudiando.

Los resultados de las evaluaciones de PISA en los años 2000, 2003 y 2006 representan una base de información, análisis y reflexión importante para los países que participan en el programa. Representan una invitación para analizar el currículo y para preguntarse si éste favorece o no el desarrollo de competencias para la vida.

Por su parte, las evaluaciones nacionales a gran escala, que México ha emprendido en los años recientes, están alineadas al currículo nacional

en el caso de la educación básica (EXCALE y ENLACE) Y en el caso de la educación media superior; ENLACE ha desarrollado una prueba para evaluar competencias. Aún tenemos un largo camino que recorrer para derivar de los análisis de resultados de estas pruebas reflexiones y decisiones de mejoramiento de la educación escolar.

En el sustrato de este cambio de paradigma está, sin duda, el propósito de mejorar de manera sustantiva la calidad de la educación. México no es ajeno a dicho propósito.

Desde la escuela y el salón de clases, el desafío para mejorar la calidad de la educación supone desarrollar habilidades básicas y superiores de pensamiento, valores para la convivencia a través del manejo de conocimientos comunes y diversos comprendidos como una herramienta que favorezca que todos nuestros alumnos puedan arribar a puerto seguro.

Los distintos textos que nos ofrecen los autores en este libro muestran distintas facetas de la discusión sobre la educación con un enfoque por competencias. Muchas conversaciones honestas habremos de tener los educadores mexicanos a fin de ir construyendo los consensos y acuerdos más sensatos que nos permitan orientar conceptualmente el enfoque por competencias, identificar los cambios institucionales y curriculares pertinentes que permitan su desarrollo, atender la formación de los docentes en la misma dirección, construir una evaluación por competencias con el objeto de observar avances, retrocesos y limitaciones. En suma, la tarea que tenemos enfrente representa uno de los mayores desafíos para nuestro sistema educativo en general y para la educación básica en particular. Debemos dedicarle el tiempo que sea necesario y definir por aproximaciones las decisiones que hay que tomar e implementar en los distintos ámbitos para dar cauce a la transformación educacional que México como país y cada uno de sus habitantes se merecen.

En este libro que nos entrega la Subsecretaría de Educación Básica encontramos más de una decena de contribuciones de varios autores que, desde distintas perspectivas, buscan responder las preguntas planteadas al inicio y que son parte de las conversaciones que debemos sostener de manera permanente los educadores mexicanos.

Cada autora y autor, con su propio estilo, comparten análisis, reflexiones y propuestas que tienen como sustento sus preocupaciones, saberes y experiencias. Como un botón de muestra y con el único propósito de animar la lectura, hago mención de algunos elementos de cada uno de los textos intentando responder a las preguntas con las que he iniciado esta presentación.

El libro inicia con el texto Competencias en la reforma educativa, de Fernando González, quien argumenta acerca de la necesidad de que los estudiantes adquieran y desarrollen ciertas habilidades básicas; por lo que en México se ha pensado dar un giro importante al enfoque de la educación escolar. El propósito de esta reforma es ofrecer una mejor preparación a los alumnos que favorezca su inserción en un mundo cada vez más complejo y globalizado. Se sostiene que la educación es una tarea que debe plantearse para toda la vida, es decir, beneficiar el aprendizaje a lo largo de la existencia.

González señala que las competencias se comprenden de distinta manera según el enfoque teórico. Así, desde un enfoque conductual la competencia se comprende como un conjunto de comportamientos clave; el enfoque constructivista se centra en el análisis y resolución de dificultades y problemas; el enfoque funcionalista en la aplicación del análisis funcional y el enfoque sistémico-complejo pone el énfasis en la ética y la epistemología, junto con la aplicación de los principios del pensamiento complejo.

Considerando estas diferencias de origen teórico, el texto sostiene que la competencia "no es la aplicación mecánica de un conocimiento sino la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real; exige relacionar, interpretar, inferir, interpolar, inventar, aplicar, transferir los saberes a la resolución de problemas, intervenir en la realidad o actuar previendo la acción y sus contingencias". Esto significa reflexionar sobre la acción y saber actuar ante situaciones no previstas.

La discusión sobre lo que son las competencias lleva al autor a planteamientos sobre las competencias para la vida (aprendizaje permanente, manejo de información, manejo de situaciones, así como la convivencia para la vida en sociedad), y a los desafíos que suponen

para la docencia en tanto actividad y para el docente como actor principal del proceso de enseñanza. Finalmente, González plantea de manera breve los rasgos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y la introducción del enfoque por competencias desde la educación preescolar (2004) y la educación secundaria (2006). Se destaca la necesidad de reformar el currículo de la educación primaria para que sea consonante con el de los niveles anterior y posterior. Asimismo, se menciona la necesaria articulación de los tres niveles que componen la educación básica.

Posteriores al texto de Fernando González, los siguientes se agrupan en tres partes: la primera aborda contribuciones, en las que se analizan fundamentos teóricos, psicológicos y ontológicos de las competencias; la segunda relaciona el enfoque por competencias con las necesidades educativas y, finalmente en la tercera, los autores plantean aproximaciones del enfoque por competencias en el aula.

En la primera parte, Sergio Tobón, Francisco Miranda y Tomás Miklos ofrecen un conjunto de análisis, debate y reflexiones que busca responder a las siguientes preguntas: ¿qué son las competencias?, ¿por qué este enfoque? y ¿para qué en el ámbito de la educación escolar?

Sergio Tobón plantea un análisis sobre el pensamiento complejo que conduce necesariamente a una antropología filosófica sobre la naturaleza de lo humano. En la medida en que se avanza en la lectura del texto se va comprendiendo la dinámica compleja de los diferentes factores que influyen en la formación de competencias en las instituciones educativas. Con fundamento en este análisis, el autor plantea su propuesta, a la que denomina "enfoque socioformativo complejo". Ésta parte de un concepto de ser humano dentro de una multiplicidad de dimensiones que son interdependientes y cuya realización se da en el intercambio con los otros y en un contexto determinado; la estructura, que se refiere a los nodos problematizadores y proyectos formativos versus la organización tradicional del currículo por asignaturas; las metas refieren a la formación de competencias que hagan posible en cada persona su autorrealización, así como la contribución a la convivencia social y al desarrollo económico en contacto con procesos históricos, culturales y políticos; la didáctica con énfasis en la formación de competencias con base en los

problemas de la comunidad y los intereses de los estudiantes con respeto a sus ritmos de aprendizaje, promoviendo la formación del espíritu emprendedor, la exploración y la intervención en el entorno; y la evaluación centrada en la valoración, que permita promover la formación humana. Se enfatiza la auto valoración de las competencias complementada con la covaloración y la heterovaloración. Finalmente, y no por ser menos importante, sino por el papel que desempeña, el docente se asume como un facilitador de recursos, conceptos, fuentes de conocimiento, metodologías y espacios para que los estudiantes construyan su formación desde lo que el autor llama el proyecto ético de vida.

Este amplio marco filosófico, antropológico y epistemológico que nos ofrece Sergio Tobón resulta muy sugerente en la búsqueda de sentido de toda actividad educacional en el ámbito escolar.

Los planteamientos de Sergio Tobón me recuerdan la propuesta de Teoría de la Educación que hace T.W. Moore (1980).² Este autor inglés dice que la estructura de toda teoría educacional tiene los siguientes componentes: ¿cuáles son los fines que desea alcanzar la escuela?, ¿cómo se define la naturaleza del educando?, ¿cómo se comprende la naturaleza del conocimiento, habilidades, destrezas, valores, competencias?, ¿qué métodos utilizar en la escuela y en el aula?

Como podemos apreciar, las preguntas esenciales no cambian, son las respuestas y sus soluciones las que se transforman en el tiempo debido a la confluencia de factores y la complejidad de su naturaleza e interacciones.

Enseguida, tenemos el texto Educación y competencias, un intento de re significación conceptual, que aporta Francisco Miranda. Inicia con una frase contundente: "Ha recorrido demasiada tinta en los últimos veinte años sobre el enfoque de competencias en educación. Durante este periodo, en el centro del crecimiento de la globalización y la economía del conocimiento, el concepto ha venido evolucionando en una ruta discontinua de acalorados debates y críticas, pero también de importantes avances programáticos."

Francisco Miranda atiende, por un lado, la complejidad del escenario político e institucional de las reformas educativas, los cuestionamientos teóricos e ideológicos; por el otro, los problemas de orden logístico y operativo que enfrentan los sistemas escolares.

El balance que Miranda realiza entre las filias y fobias hacia el enfoque por competencias se ubica más del lado de las filias, sin desconocer que las críticas advierten que sea la prudencia la que oriente la acción.

Con base en un análisis sociológico de la globalización, el autor señala que la revolución del conocimiento, el cambio tecnológico, la discusión global de los problemas sociales, culturales, económicos y políticos nos plantean a los educadores desafíos para construir el conocimiento relevante y necesario para actuar en realidades humanas cada vez más complejas.

En este contexto, las competencias se convierten en un dispositivo para el cambio en educación, de ahí que su re significación permite colocarlas en las rutas de la formación integral y del aprendizaje a lo largo de la vida. Por esta razón se califican como "competencias para la vida".

El autor se propone "abonar" nuevas reflexiones que permitan: contextualizar el concepto de competencias en el escenario de la globalización y la sociedad del conocimiento; re significar las competencias a fin de vincularlas con el desarrollo humano a través de una revaloración del concepto de "necesidades humanas" y, por último, aportar algunos elementos de naturaleza metodológica que permitan avanzar en el diseño e implementación del enfoque' basado en competencias en la educación.

Francisco Miranda ve las competencias como nuevas formas de ser, pensar, saber y actuar, que van de la mano con la transformación de época que estamos viviendo.

Evocando una frase de Montaigne, Edgar Morin habla de la necesidad de "formar cabezas bien puestas" y esto significa algo más que acumular saber, es disponer simultáneamente de una aptitud general para plantear y analizar problemas y de contar con principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido.

En este marco de planteamientos y reflexión, Miranda desarrolla lo que denomina "la apuesta de la formación por competencias". Resumo en palabras del mismo autor la esencia de su propuesta: "la formación refiere al conocimiento y conciencia exigidos para pensar el mundo y para transformarlo". Con esta sencillez se expresa lo fundamental y se advierte su complejidad en lo conceptual, metodológico y operativo.

A partir de la reflexión sobre las necesidades humanas, Miranda hace una propuesta operativa fundada en dos movimientos: el teórico-práctico y el organizativo. En este movimiento, el autor distingue, por una parte, entre competencias genéricas y competencias intermedias que tienen que ver con un campo de actividad particular y, por otra, las competencias específicas asociadas a tareas operativas puntuales.

Por último, un señalamiento de Miranda que me parece central: las competencias no pueden ir solas en el proceso de cambio educativo, esto es, no pueden ser consideradas al margen de las condiciones en que se adquieren y de los resultados que con ellas se obtienen.

El último texto de esta primera parte es de la autoría de Tomás Miklos, y se titula Visiones competentes sobre... competencias (aproximaciones pedagógicas).

Tomás Miklos centra su atención en el desarrollo tecnológico y las transformaciones sociales que se han derivado de éste. Sostiene que a pesar de que la globalización impacta distintos ámbitos de la vida social, incluida la educación en lo general, no se observan grandes cambios en "el currículo, el salón de clases y las prácticas diarias de los profesores".

El autor señala que la pedagogía, los educadores y la escuela se encuentran en constante debate y son sujetos de no pocas críticas. Afirma también que ésta es nuestra realidad porque la ciencia cambia y avanza, la tecnología se desarrolla, las sociedades y la cultura se transforman.

De acuerdo con el autor, éste es el contexto del programa PISA de la OCDE en el que se definieron las "competencias para la vida" que interesa evaluar en los estudiantes de 15 años. Asimismo, recurre a los cuatro pilares de la educación definidos en el Informe Delors de la UNESCO: saber como conocimiento, saber hacer como habilidades,

querer hacer como actitudes, saber convivir como valores e incluye un quinto que denomina poder hacer referido a las aptitudes.

También discute el significado de formar en competencias y cuál sería la responsabilidad de cada tipo educativo (básico, medio superior, superior y la educación para la vida y el trabajo). El cierre de esta parte ilustra el pensamiento del autor, mismo que se refleja en la siguiente frase: "en otro tiempo uno se formaba para toda una vida, hoy en día nos pasamos la vida formándonos".

En el último apartado, Miklos aborda un tema central: las competencias docentes. Sin duda alguna, en la persona del maestro descansa la operación de una educación basada en competencias. Para ello, los docentes requieren desarrollar, además de las competencias que se busca desenvolver en sus alumnos, aquellas que son propias de la actividad de enseñar.

La segunda parte del libro, que agrupa trabajos sobre las competencias y necesidades educativas, abre con un texto de Pedro Zepeda titulado La ruta de la transformación educativa en México y sus desafíos, para iniciar la exploración de las competencias y las necesidades educativas.

El punto de partida de Pedro Zepeda, como en el caso de otros autores de este libro, son los retos que la globalización, el desarrollo científico y el tecnológico imponen a la vida económica, social y cultural de los estados nacionales, pues integran el contexto en el que se ubican las reformas educativas de las últimas décadas, cuyo desafío es favorecer el desarrollo y bienestar de las personas y las sociedades.

Este autor afirma que "en este nuevo escenario, el desenvolvimiento de las capacidades de la gente y las sociedades para adquirir, procesar, divulgar y aplicar nuevos conocimientos, apoyado en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, adquiere una importancia estratégica para la creación y distribución de riqueza".

A partir de estos elementos, el autor habla del desarrollo del sistema educativo nacional, tanto de sus avances en la cobertura y eficiencia de la educación básica como en lo que se refiere a la acumulación de grandes rezagos educativos. Aquí ubica la propuesta de reforma de la

actual administración federal expresada de manera programática en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y en la Alianza por la Calidad de la Educación. Esta última es concebida como una estrategia para la transformación educativa que requiere nuestro país.

El autor considera que el recurso indispensable para lograr que la educación básica atienda la formación integral de las personas es el desarrollo de competencias. A éstas las define como "el saber, el saber hacer y la capacidad para valorar las consecuencias de los propios actos" y las ubica en un enfoque más amplio de aprendizaje permanente. En este punto volvemos a advertir la noción que ha propuesto la UNESCO de "aprendizaje a lo largo de la vida".

Sergio Tobón, en su segunda contribución en este libro, hace una descripción de la metodología de Proyectos Formativos como una propuesta de planeación y evaluación dentro del enfoque basado en competencias. El autor afirma que "se constató que la mejor forma de aprender las competencias era abordar la educación desde el aprender a emprender por medio de proyectos, considerando el proyecto ético de vida".

El autor ofrece una serie de recursos pedagógicos dirigidos al docente para enriquecer su desempeño como mediador del aprendizaje de las competencias de los alumnos, así como para el trabajo dentro del aula.

Tobón cierra el artículo Proyectos Formativos: didáctica y evaluación de competencias con una propuesta de evaluación por medio de matrices o el empleo del portafolio de evidencias que "demuestran el aprendizaje de competencias a lo largo de un determinado periodo de tiempo".

Enseguida, Gabriel de Pujadas ofrece un texto que intitula Formación de profesores: necesidades y competencias pedagógicas y cuya finalidad, dice el autor, es reflexionar sobre algunos temas que tienen relación con la formación del profesorado en las competencias necesarias para su desarrollo profesional y personal, ya que ambas dimensiones se encuentran "hondamente enlazadas".

Gabriel de Pujadas enfatiza la importancia de reconocer que el trabajo docente es un trabajo pleno de subjetividad e intersubjetividad en el que no sólo se utilizan herramientas derivadas del conocimiento racional, sino otras que tienen que ver con la intuición racional y afectiva.

Define competencia como "un conjunto de habilidades y destrezas de procedimientos, motoras, intelectuales y afectivas, que se actualizan de acuerdo con el potencial humano del sujeto que las posee y que se ponen en marcha mediante acciones que tienen como fin superar obstáculos o afirmar elementos facilitadores que impiden o posibilitan el logro de un objetivo determinado, en un contexto circundante particular".

Después de una amplia argumentación sobre las competencias, Gabriel de Pujadas señala que para la formación de los docentes, es necesario responder al menos a dos cuestiones: una, el desarrollo interno del propio aprendiz de profesor, que es la base de su actuar pedagógico con sus futuros alumnos; y dos, la consideración objetiva y sistemática de las necesidades pedagógicas de aprendizaje de sus propios alumnos.

A juicio de este autor, las competencias por desarrollar en los docentes son de desarrollo personal, de autoaprendizaje permanente, de interacción social, de conocimientos y las competencias técnicas o instrumentales.

Continuamos con el texto de Arturo Ballesteros, que también se enfoca en los docentes y se titula: Los maestros frente a otros profesionales: competencias y caminos convergentes.

Este autor se propuso analizar las características inherentes al ejercicio profesional de actividades diversas que han sido el fundamento que permite reconocer dichas actividades como profesionales. A partir de ello, el autor pretende ir más allá al explorar algunas convergencias y divergencias que se presentan en el caso de la profesión docente en México frente a otros profesionales.

La conclusión del autor respecto a la profesión objeto de su reflexión es contundente: "la denominación de profesional a quienes se ocupan de la docencia infiere un complejo proceso, que involucra, entre otros aspectos: a) el dominio del conocimiento; b) las formas de transmisión de conocimientos; c) el desarrollo del conocimiento abstracto a través de la reflexión sistemática sobre la docencia; d) el control del ámbito de jurisdicción y la organización colegiada por principios básicamente profesionales; e) una deontología precisa que oriente a la práctica profesional a partir de una ética de convicciones y responsabilidad; f) el control de los mecanismos de acceso y permanencia en la profesión con criterios que involucren sobre todo el dominio actualizado de los saberes y su aplicación práctica en el ejercicio de la docencia".

El último texto de la segunda parte del libro es de Rafael Feito y lo titula De las competencias básicas al currículo integrado.

Como punto de partida, el autor afirma que el aprendizaje por competencias es una oportunidad invaluable para replantearse el sentido del quehacer de la educación. ¿Qué se puede esperar de una persona que pasa un mínimo de diez años en la escuela?, ¿qué es lo esencial que debe haber adquirido?, ¿qué le debe entregar la escolarización a una persona a fin' de que pueda desenvolverse como trabajador, ciudadano, como miembro de una familia y de una comunidad?

Las preguntas no son ociosas, inquirir de nueva cuenta y con nuevos elementos sobre el significado personal y social de la escolarización es insoslayable y al mismo tiempo una responsabilidad para todos.

La idea de competencia, dice Rafael Feito, se refiere a algo tan simple como que no bastan sólo con los conocimientos, a pesar de que éstos son el punto de partida. Como ejemplo señala que adquirir la competencia lingüística de escribir no es sólo un acto de "conocimiento de las reglas gramaticales", se requiere de algo más. "Saber escribir requiere ser capaz de ordenar las ideas, estructurarlas, conectar un párrafo con otro, tener una visión de conjunto de lo que se quiere decir, buscar y contrastar información. Dependiendo del tipo de escrito, se precisa una toma de posición, una interpretación, un enfoque."

Afirma que cuando decimos que una persona "es competente", hacemos alusión a que es capaz de resolver problemas. Así, saber significa ser capaz de utilizar lo aprendido en nuevas situaciones.

A pesar de lo novedoso que pueda parecer el discurso sobre las competencias, lo cierto es que, según el autor, la reflexión sobre lo que significa aprender para la vida posee sus raíces en una tradición pedagógica que tiene en su haber más de un siglo. Lo que nos sucede a los educadores, ante la insuficiencia de encontrar respuestas a los múltiples desafíos que enfrentan la enseñanza y el aprendizaje, no nos queda más que buscar nuevas salidas. De esta manera el autor ubica aprender por competencias.

A partir de estas afirmaciones Rafael Feito se va planteando preguntas como ¿por qué nuestra escuela funciona del modo en que lo hace?, ¿por qué no nos queda más remedio que cambiar?, ¿qué son las competencias? Estos interrogantes representan el faro que guía su argumentación.

Con el enfoque de la educación basada en competencias, se trata de formar a las personas no sólo para que puedan participar en el mundo del trabajo, sino para que cada quien sea capaz de construir y desarrollar un proyecto de vida personal.

Finalmente, Rafael Feito regresa a su argumento inicial, las competencias inauguran un nuevo escenario para la enseñanza. Las evaluaciones internacionales están orientadas a la medición de competencias. Los desafíos para el diseño y desarrollo del currículo no son menores. Se trata ahora de pensar y actuar en la escuela de una manera diferente que permita aprender para la vida y hacerlo a lo largo de toda la vida.

La tercera y última parte del libro trata una aproximación a las competencias en el aula, e incluye cuatro trabajos.

En primer lugar, Laura Frade plantea la importancia de la capacidad del docente para educar en el aula, la cual "se concretiza en la posibilidad de llevar a cabo mediaciones inteligentes y de calidad a partir de las cuales el sujeto que aprende desarrolla capacidades que

le permitan integrarse de manera adecuada al momento histórico que le tocará vivir". La autora hace énfasis en que los docentes deben identificar las diferencias conceptuales que emergen en torno a las competencias y, de esa manera, aplicar cualquier tipo de modelo, así como definir el tipo de particularidades de una mediación que garantice el desarrollo de competencias necesarias en sus alumnos para responder a las demandas y exigencias de la sociedad en la que viven.

El texto de Ana Corina Fernández, Las competencias cívicas. Otra forma de pensar la educación en valores sostiene que la organización de la experiencia educativa escolar no ha logrado articular el saber, el saber hacer y el ser. Esta desarticulación es un impedimento para que los sujetos puedan enfrentar a los cambios que demanda una sociedad cada vez más compleja.

Frente al enfoque tradicional de transmisión de conocimientos que enfatiza la memorización de contenidos diversos con poca conexión entre ellos, el enfoque de la educación por competencias plantea integrar la adquisición de conocimientos y el dominio de destrezas, así como el desarrollo de valores congruentes con formas de convivencia democráticas. Todo ello debe permitir que el sujeto que se forma desarrolle la capacidad de transferir los aprendizajes más allá de los muros de la escuela.

La autora centra su trabajo en el desarrollo de la dimensión ética que de manera explícita se plantea en los nuevos programas de Formación Cívica y Ética para la Educación Básica. Esta dimensión ética implica favorecer en el estudiante la construcción autónoma de un código personal fundado en los principios y valores de la ciudadanía democrática.

El texto de Ana Corina Fernández busca responder las siguientes preguntas: ¿qué implicaciones tiene el propósito de la Formación Cívica y Ética antes enunciado?, ¿qué desafíos se le plantean al docente?, ¿qué líneas y estrategias de trabajo pueden apoyar la construcción de un ethos democrático?

A lo largo del texto, Fernández va ofreciendo su análisis y reflexión, así como propuestas sencillas y sugerentes para el trabajo cotidiano del docente en el aula.

En el artículo sobre competencias didácticas en educación normal, Teodoro Fernández hace una reflexión acerca de las competencias que es necesario desarrollar en los docentes de lengua extranjera; por ello, comienza contextualizando la era del conocimiento y afirma que "se puede decir que los elementos didácticos se entienden hoy, como procesos difícilmente separables del contexto en el que se producen".

El autor aborda el concepto de desempeño como parte fundamental del desarrollo de las competencias docentes, pues sostiene que éste se manifiesta en el hecho de poner en práctica aquello que el individuo ya domina, lo que implica "las posibilidades de actuación".

Culmina el artículo mostrando una tabla en donde se relacionan las competencias con lo que se debe desarrollar en los docentes de la escuela normal, así como el perfil de egreso abarcando la formación de docentes de lenguas extranjeras.

Por último, la aportación de Gabriela Rodríguez, titulada Sexualidad en el marco de las competencias de formación cívica y ética se centra en el controvertido ámbito de la educación de la sexualidad. La autora sostiene que a pesar de las dificultades que entraña este ámbito de la formación "el silencio ante un tema tan vital para los seres humanos es el peor camino, todos sabemos que el mayor riesgo es mantener en la ignorancia a los alumnos y a sus padres, de ahí la importancia de aceptar que, aunque mueve nuestras emociones, es necesario sobreponerse, superar las limitaciones y afrontar la educación sexual con responsabilidad".

Con la integración de la educación sexual en el programa de Formación Cívica y Ética (FCYE) en la educación básica, se reconoce que más allá de ofrecer conocimientos y desarrollar actitudes de prevención, la formación exige promover los valores que favorecen el ejercicio de la libertad y la autonomía responsables, así como el respeto, la solidaridad y la tolerancia.

El planteamiento del programa de FCyE para el desarrollo de competencias ha abierto enormes posibilidades pedagógicas tendentes a facilitar la educación de la sexualidad de los estudiantes, ya que se busca articular conocimientos, habilidades y valores.

A partir de estos presupuestos, la autora desarrolla su texto abordando asuntos como la sexualidad vista como una construcción cultural, los cambios en los sistemas familiares, género, sexualidad y violencia, reglamentaciones sexuales, intervenciones políticas, educación sexual y embarazo de adolescentes, las competencias en la Formación Cívica y Ética, y cierra su aportación con la sugerencia de un conjunto de pautas pedagógicas útiles para los docentes y su trabajo en el salón de clases.

Sin duda, el conjunto de trabajos que integran este libro, y sobre los que he presentado algunos de sus rasgos distintivos, son ya de suyo una invitación para su lectura.

Para cerrar, me resulta ineludible recurrir a los antiguos e irremediables griegos. Hago mía la frase de Sócrates de "sólo sé que nada sé" en el sentido de que afirmarla con plena conciencia, según decía el sabio, significa que la sabiduría no consiste en la plena acumulación de conocimientos.

Tres conceptos danzan en mi cabeza: información, conocimiento y sabiduría. La información sólo significa la acumulación de datos. Por su parte, el conocimiento se construye cuando se tiene la capacidad de relacionar dichos datos entre sí a fin de responder preguntas. Y la sabiduría refiere a la capacidad de imprimirle un significado humano al conocimiento.

México, D.F., julio de 2009

COMPETENCIAS EN LA REFORMA EDUCATIVA

José Fernando González Sánchez

Debido a las tendencias internacionales y a la detección de necesidad de que tanto estudiantes como trabajadores cuenten con ciertas habilidades básicas, México le está dando un giro al enfoque de la educación en aras de una mejor preparación de los alumnos para un mundo globalizado; un mundo complejo que demanda un cambio de visión del mundo. En México, al igual que ocurría en diferentes países del mundo, al mismo tiempo que se hacían propuestas para mejorar y elevar la productividad en las empresas, en el sector educativo se proponían cambios relacionados con la revisión de las diferentes asignaturas y con la didáctica a emplear para el trabajo en el aula.

Actualmente, existe una demanda a nivel mundial basada en la globalización, en ser competente, en la especialización y, a la vez, en el conocimiento holístico. Se trata de un mundo cambiante en el que se requiere de un alto grado de adaptación a las nuevas condiciones de intercambio, a la comunicación y a las condiciones ambientales. Por ello, se torna indispensable un ajuste al enfoque educativo que se debe gestar desde el nivel básico para permear, desde la base, la preparación de los individuos que se insertarán en el mercado laboral.

Haciendo una reflexión acerca del desarrollo podemos decir que éstas se han enriquecido de diversas enfoques pedagógicos y psicológicos previos.



FIGURA 1.
CORRIENTES Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y PSICOLÓGICOS

La educación es una tarea que debe plantearse para toda la vida, de aquí que surja la necesidad de hacer que el sector educativo responda al reto de un mundo cambiante; por ello, el cambio abarca desde los marcos tradicionales de la existencia hasta la total comprensión del orbe. En el siglo xx, se comienza a vivir un fenómeno social, económico y político debido al proceso de globalización que comprende una transformación en la organización espacial de las relaciones y transacciones sociales que generan corrientes y redes de actividades transcontinentales.

Dentro de los cambios mencionados, se produce una propuesta para ubicar el aprendizaje. Así pues, se realiza una articulación de las actividades de aprendizaje de los niños; se prepara una educación en la que lo importante no es tener más conocimientos, sino el uso que hacemos de ellos; en realidad, no se trata de demostrar qué tanto

sabes, sino cómo aplicas ese conocimiento. En este sentido, podemos decir que las competencias no sólo se trabajan sobre la base del saber teórico, sino que se orientan al saber práctico, técnico, metodológico y social, mediante el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores.

Se busca una formación en la que el desarrollo de una competencia vaya más allá de la simple memorización o aplicación de conocimientos de forma instrumental en situaciones dadas. La competencia implica la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real; exige relacionar, interpretar, inferir, interpolar, inventar, aplicar, transferir los saberes a la resolución de problemas, intervenir en la realidad o actuar previendo la acción y sus contingencias. Es decir, reflexionar sobre la acción y saber actuar ante situaciones imprevistas o contingentes.

Competencia es la "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, Philippe, 2002:7). Es 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.

En este orden de ideas, la UNESCO define competencia como el "conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o tarea". Con esto, se pretende llegar a las metas educativas que se requiere alcanzar con la finalidad de propiciar un aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo de la cultura social y económica de la sociedad del conocimiento.

1. COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN

El enfoque de formación basado en competencias es un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas para gestionar

y asegurar la calidad en los diferentes niveles educativos. Diversas experiencias en varios países (España, Chile, Colombia, Argentina, Brasil y México) muestran que el enfoque de competencias, cuando se implementa con rigurosidad y profundidad, hace contribuciones muy importantes para superar diversos problemas de la educación tradicional, como la falta de pertinencia de los procesos educativos respecto a los retos del contexto, el poco énfasis en la formación de la idoneidad, la ausencia de estrategias para desarrollar la creatividad y el poco apoyo a la autorrealización de los estudiantes. Entonces, podemos encontrar que se le atribuyen diversos significados, algunos de los cuales -según consideran muchos docentes en Latinoamérica- tienen una clara connotación de imposición de un modelo socioeconómico capitalista sobre las metas educativas. En este sentido, las tres acepciones más ampliamente difundidas e indistintamente usadas por pedagogos y docentes son *capacidad, competitividad e incumbencia*.

La capacidad se refiere a la posibilidad de "saber hacer" algo con los aprendizajes que se han adquirido en la escuela, pues la información pura se queda limitada en un mundo que exige más haceres que saberes; es decir, actuaciones concretas, claras, adecuadas y asertivas de los individuos en una comunidad.

Por otro lado, la competitividad implica la capacidad que tiene el individuo para hacer valer sus haceres en una comunidad, demostrar que son los mejores, los más adecuados, los de mayor calidad. En consecuencia, esta concepción es la que está más ligada al concepto del mundo globalizado, ya que no es más que el reflejo de las condiciones sociales, económicas, políticas y sociales del mundo contemporáneo.

La competencia como incumbencia implica que el alumno entienda que los aprendizajes no son algo aislado limitado a las aulas, sino que es un saber directamente apegado a su realidad presente y futura.

Ahora bien, aun y cuando cada una de las dimensiones de las competencias se conceptualizó de manera aislada, estas dimensiones se entrelazan entre sí y se complementan una a la otra dentro del

campo de acción de la educación con el fin de entender la compleja actuación de los actores implicados, así como la importancia del docente dentro de dicho proceso. En este sentido, a éste se le concibe como el facilitador del aprendizaje, a la vez que transformador social y educador. Por eso, competencia es la enseñanza privilegiada de los hombres que permite formar y construir nuevos seres humanos, útiles y eficientes para sí mismos.

Desde que en 1965, Noam Chomsky introdujera el término COMPETENCIA en el ámbito de la educación, se ha tenido que trabajar para buscar un concepto "universal" de dicho término. Uno de los aspectos que mayor confusión crea -así como una profunda resistencia por parte de muchos docentes e instituciones para trabajar en la línea de las competencias- es la múltiple etimología que sobre la misma palabra se tiene en los contextos pedagógicos y educacionales contemporáneos.

¿Qué son las competencias? La respuesta a esta interrogante nos lleva a los siguientes enfoques para comprenderlas: el conductual, el funcionalista, el constructivista y el sistémico-complejo.

Tabla 1. Enfoques que dan sustento a las competencias	
Enfoque conductual	Se centra en competencias como comportamientos claves
Enfoque constructivista	Se centra en el análisis y resolución de dificultades y problemas
Enfoque funcionalista	Se centra en la aplicación del análisis funcional
Enfoque sistémico-complejo	Se centra en ética y la epistemología, junto con la aplicación de los principios del pensamiento complejo

Desde el enfoque sistémico-complejo, que es el último que se ha desarrollado en este campo, las competencias se definen como procesos complejos de desempeño ante problemas que encuentran

significado frente a la idoneidad, la responsabilidad y el compromiso ético; todo ello mediante la articulación de diferentes saberes el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir, que buscan favorecer la realización personal, el desarrollo social, económico y el desarrollo sostenible.

El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, que busque asegurar el aprendizaje de los estudiantes, teniendo como punto de referencia la gestión de calidad. En este sentido y de igual manera, se busca articular el tema de las competencias con el pensamiento complejo.

Podremos partir de concebir las competencias para la vida como "el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los sujetos desarrollan para poder integrarse a un mundo heterogéneo, incierto, cambiante, inestable y complejo" (Ramírez, 2006); competencias que, a la vez, son necesarias para poderse incorporar a diversos ámbitos como la familia, la escuela, la comunidad y el trabajo.

Alvin Toffler comenta que "la sociedad actual es una Sociedad del Conocimiento, en la cual los individuos, comunidades y naciones exitosas son aquellas que manejen la información, que innoven en los procesos, que sean de mente flexible y altamente adaptable, que muestren un elevado nivel de creatividad en la resolución de problemas, incluso que sean capaces de anticiparse a los acontecimientos y planeen y ejecuten, con alta calidad y eficiencia, las formas como enfrentarán dichos acontecimientos; serán quienes competirán mejor y podrán mostrar un mejor nivel de desarrollo social, económico- molesto, pero innegable indicador de desarrollopolítico y cultural"(Salas, 2005).

Cada día, es más grande la necesidad de hacer una mejora en la educación que reciben los alumnos en los centros escolares, ya que la transmisión de conocimientos, la necesidad de muchos maestros de mantener el control en el aula, la repetición, la copia y el aprendizaje memorístico han mostrado sus carencias, debido a que el alumno adquiere conocimientos poco significativos, todo esto lo aleja de la oportunidad de formar un ser capaz de enfrentarse a las exigencias

de su contexto presente. "El concepto de competencias llegó a la educación formal básica desde el campo del lenguaje, a partir de la competencia lingüística y la competencia comunicativa, las cuales apuntan a asumir el estudio de la lengua y de la comunicación humana más allá de la transmisión de reglas y memorización del significado de las palabras" (Tobón, 2006). Es así como al combinar estos elementos con la teoría del procesamiento de la información las inteligencias múltiples y las competencias laborales, se llegó a introducir el término de competencias en la educación.

Al referirnos al concepto de competencias en la educación, podemos decir que "Las competencias son el conjunto estructurado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que intervienen en el desempeño responsable y efectivo de las tareas que se realizan en la vida cotidiana y en contextos específicos" (Frade, 2004), lo que supone la necesidad de una formación integral y, por ende, una participación activa por parte del docente.

Aprender a aprender implica que los alumnos se relacionan con el medio mediante el contacto con la información, con la búsqueda, la indagación, la comunicación, la resolución de problemas, el análisis y el diálogo. El reto es avanzar hacia la integración de los aportes, comenzar a establecer un orden, una matriz básica que dirija la formación de cualquier campo de desempeño humano. Que se potencie en el alumno el desarrollo de estas herramientas, que le permitirán constituirse poco a poco como persona autónoma, capaz de relacionarse con un mundo en permanente evolución en el que el cambio, la incertidumbre, lo imprevisto y las transformaciones están a la orden del día.

En ese sentido, ¿qué relevancia puede tener el trabajo docente en el desarrollo de las competencias en el alumno? Se debe subrayar que su papel es determinante, ya que en la medida en que un docente comparta y reflexione sobre el cambio, el alumno se verá más posibilitado y dispuesto al conocimiento, a romper con esquemas y adentrarse en el mundo complejo de las competencias. Es necesario que el maestro se conciba como un aprendiz que ha abandonado las certezas y asuma el papel de investigador, para lo que es preciso mantener una reflexión permanente sobre la práctica que realiza al interior del aula.

En este enfoque educativo es importante diseñar actividades en las que lo primordial no sea la memorización de contenidos, sino el uso que los estudiantes puedan hacer de los contenidos revisados y la actitud que se vaya fomentando para poderlos transferir a diferentes escenarios. Una vez más, se deja ver la importancia del docente como agente investigador y facilitador del aprendizaje, pues "el enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, que busque asegurar el aprendizaje de los estudiantes" (Tobón, 2006).

2. DOCENCIA POR COMPETENCIAS

El docente es el actor principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el ejercicio del papel profesional intervienen factores interrelacionados tales como el contexto socioeconómico, el compromiso de la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, la preparación científica y pedagógica y el entrenamiento en los mismos procesos de aprendizaje que éste pondrá en práctica, la cual estará centrada en la reflexión y la investigación sobre su ejercicio profesional.

La tarea docente implica actividades administrativas, asistenciales, de adaptación, de adopción del currículo y de los programas y el uso de libros de texto, entre otras. Por ello, se requiere una simplificación de actividades que se logrará mediante una formación por competencias, debido a que la competencia involucra modos, conocimientos valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho.

Se torna de gran importancia la necesidad de que la sociedad cuente con maestros y profesores eficaces y eficientes para poner en práctica, en las ocasiones oportunas, distintos y adecuados recursos con el fin de acceder a mejores logros educativos. De esta manera, el docente juega un papel fundamental en las ideas que los niños y las niñas se formen sobre lo que significa aprender en la escuela e influirán en el desarrollo de sus habilidades intelectuales, actitudes y en la adquisición de los conocimientos que les permitan relacionar lo aprendido con su vida cotidiana. En ese sentido, las competencias son un enfoque para la educación, y no un modelo pedagógico para

orientar los procesos educativos y, por lo tanto, deben apropiarse con espíritu crítico y flexible, haciendo posible:

- La integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas;
- La construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto;
- La orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En este sentido, como bien se expone en Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes o también desde su propia integración.

Ahora bien, en la consolidación del enfoque de competencias en la educación no sólo han influido estos desarrollos disciplinares, sino también el momento histórico y la economía. Y eso se debe tener en cuenta para tener un criterio crítico en su empleo.

En lo social, se tienen las crecientes presiones para que la educación forme para la vida y para el trabajo con calidad, con el fin de que rebase el énfasis en lo teórico y la mera transmisión de la información, pues con la paulatina emergencia de la Sociedad del Conocimiento lo más importante no es tener conocimientos, sino saberlos buscar, procesar, analizar y aplicar con idoneidad.

El término idoneidad hace referencia a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores, criterios o estándares de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto; relaciona e integra aspectos como calidad, empleo de recursos, oportunidad y contexto.

El desempeño idóneo requiere de la integración del saber ser con el saber conocer y el saber hacer, que, a su vez, son parte medular del proceso del diseño del currículo. Las competencias

movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Éstas se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente, por ejemplo, se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales.

El concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en situación y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento, los que permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se crean en formación.

Entonces, al hablar de competencias es deseable no sólo referirse a la integración de la teoría y la práctica o la aplicación de la misma, sino a la necesidad de formar estudiantes que tengan un alto dominio de los saberes disciplinares y formación en actitudes y valores que puedan aplicar en la vida cotidiana, en la investigación, así como en el ejercicio de una actividad profesional, buscando impactar al contexto; de ahí que se pueda hablar de que el contexto se conecta con relaciones familiares, sociales, valorativas y multiculturales.



FIGURA 2
CONTEXTOS DE LAS COMPETENCIAS

3. COMPETENCIAS PARA LA VIDA

En todo el mundo, cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto, es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Todo esto, exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana.

La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, a determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo y reorganizarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son diseñar y aplicar una encuesta; organizar un concurso, una fiesta o una jornada deportiva; montar un espectáculo; escribir un cuento o un poema; editar un periódico. De estas experiencias, se puede esperar una toma de conciencia de la existencia misma de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no es cuestión de inspiración, pues demanda trabajo, perseverancia y método.

Las competencias que aquí se proponen contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas,

procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos.

- **COMPETENCIAS PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE.** Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- **COMPETENCIAS PARA EL MANEJO DE LA FORMACIÓN.** Se relacionan con la búsqueda, evaluación y sistematización de información; con pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; con analizar, sintetizar y utilizar información; con el conocimiento y el manejo de distintas lógicas de su propia construcción en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- **COMPETENCIAS PARA EL MANEJO DE SITUACIONES.** Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas y manejar el fracaso y la desilusión.
- **COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA.** Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.
- **COMPETENCIAS PARA LA VIDA EN SOCIEDAD.** Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos

humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo y manifestar una conciencia de pertenencia a la propia cultura, al país y al mundo.

4. COMPETENCIAS Y LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA

Los planes y programas de los años 92 y 93 están cimentados en una posición un tanto tradicional, y aunque la práctica pedagógica posterior a éstos no se modificó de inicio, puesto que se siguieron aplicando en el aula, poco a poco, algunos docentes fueron adaptando y adquiriendo estrategias constructivistas, de tal forma que el papel del alumno cambió para ser constructor del conocimiento con base en sus conocimientos previos, a través de la mediación o cuestionamiento del profesor. Sin embargo, a pesar de esto, resultó muy común que los maestros regresaran a sus antiguas prácticas, que ya dominaban, para garantizar el conocimiento de sus alumnos.

Ante el surgimiento de nuevos planes y programas diseñados por competencias: Programa de Preescolar 2004, Reforma de la Educación Secundaria 2006, Plan 2009 para Primaria y Marco Curricular Común 2008 para el Bachillerato, se plantea un nuevo fin de la educación: pasar de la construcción del conocimiento a su uso por medio de habilidades de pensamiento en diferentes contextos. Esto implica diseñar situaciones didácticas y escenarios de aprendizaje que provoquen que los alumnos utilicen el conocimiento previo y que construyan los subsecuentes, pero además que lo usen en la resolución del conflicto cognitivo que se les presente, ya que lo que hace competente a una persona "es lo que sabe hacer frente a las demandas del entorno; por lo que trabajar por competencias es construir el desempeño adecuado de las demandas del medio ambiente" (Frade 2006). Esto impone, además, un criterio de adecuación y de satisfacción entre lo que el medio necesita y lo que el alumno realiza, no sólo para conocer, sino para transformar, innovar y recrear el entorno.

Por lo tanto, a partir del análisis de la resolución de casos, problemas y escenarios, y de la elaboración de proyectos en los que el estudiante elabora nuevos productos, el conocimiento no sólo se construye y se adquiere, sino que se usa, y al hacerlo, su espiral se potencializa; puesto que trabajar con el enfoque basado en competencias centrarse en el uso que se le da al conocimiento desde su inicio en salón de clase hasta el final.

La educación básica tiene fines y objetivos propios, orientados hacia la formación integral de la persona humana y hacia la participación en la vida familiar y en la vida económica, social, política y cultural. Se trata, pues, de un tipo de educación completo en sí mismo y necesario para todos, independientemente de las bases que establece para que cada persona pueda continuar aprendiendo por sí misma durante toda la vida.

El diseño de políticas educativas está encaminado a dar un paso no sólo cualitativo sino también cuantitativo para asegurar una "educación enfocada al desarrollo integral de las personas, que de manera equilibrada desarrolle conocimientos, valores, convicciones éticas, habilidades cognitivas, dominio de sí mismo, actitudes críticas y objetivas, competencias lingüísticas y expresivas, capacidad para trabajar colectivamente, visión de su región, del país y del mundo como un todo que interacciona sensibilidad social, aprecio y responsabilidad con el medio ambiente y conocimiento de la historia y las culturas como fundamentos de la identidad" (SEB, 2007).

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 establece en su objetivo cuatro: "ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional para fortalecer la convivencia democrática e intercultural" (PROSED, 2007).

Con la Reforma Curricular en la Educación Preescolar (2004), que establece la obligatoriedad del preescolar, se puso en marcha -y se está impulsando- una reforma pedagógica de este nivel educativo, a fin de que los alumnos vivan una experiencia formativa para desarrollar sus competencias intelectuales y socioafectivas; y con la Reforma de la Educación Secundaria (2006) se sentaron las bases del perfil de

egreso de la educación básica en general y de la coyuntura entre la formación básica y la educación media superior.

La articulación de la educación básica implica integrar los niveles preescolar, primaria y secundaria como un trayecto formativo consistente con las correspondientes interrelaciones entre conocimientos específicos, habilidades y competencias. Por ello, hoy en día, este proceso se torna un requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso contenido en el último nivel. En este sentido, surge la necesidad de hacer una revisión de la escuela primaria para que permita dicha coyuntura con el último año de preescolar y el primero de secundaria.

Es importante contribuir a la formación de ciudadanos para que participen en la sociedad y resuelvan problemas de carácter práctico. En ese sentido, es necesaria una educación centrada en el desarrollo de competencias. Actualmente, son más altos los niveles educativos requeridos para participar en la sociedad; esto exige considerar el papel de la adquisición de los conocimientos socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente.

La equidad con calidad se logrará si las competencias cumplen su función asignada, ya que se vinculan con la preparación del individuo para resolver los problemas de la vida cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

Frade L. (2009, abril). Amenazas del siglo XXI y la creatividad social para enfrentarlas. Calidad Educativa Consultores. Consultado en: <http://w~vw.calidadeducativa.com/laura-frade/amenazas-del-sigloxxr.html>

Frade L. (2009, marzo). ¿Construir el conocimiento versus uso del conocimiento? Calidad Educativa Consultores. Consultado en: <http://www.calidadeducativa.com/laura-frade/construccion-del-conocimiento.html>

Perrenoud, P. (2002). Construir competencias desde la Escuela. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Sarramona, J (2004). Las competencias Básicas en la Educación Obligatoria. España: CEAC educación.

Subsecretaría de Educación Básica (2007). Gobernabilidad y Gestión Educativa. México: SEP.

Tobón, S., et al. (2006) Competencias, Calidad y Educación Superior. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Tobón, S. (2007). Competencias en la Educación Superior. Políticas Hacia la Calidad. Colombia: De Ecoe Ediciones.

Tobón, S. (2006). Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Colombia: de Ecoe.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIONES TEÓRICAS, PSICOLÓGICAS
Y ONTOLÓGICAS DE LAS COMPETENCIAS

LA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL DESDE EL
PROYECTO ÉTICO DE VIDA Y EL ENFOQUE
DE LAS COMPETENCIAS

Sergio Tobón Tobón

PRESENTACIÓN

Aunque la educación es un proceso complejo en el cual confluyen diferentes miradas, modelos pedagógicos y epistemologías, en la actualidad hay un amplio consenso, entre las personas que analizan, reflexionan y estudian este campo, de que es necesario llevar a cabo, y con urgencia, cambios significativos en las prácticas educativas. Esto es algo que se pide fuertemente desde diferentes sectores como las organizaciones sociales y empresariales, los líderes comunitarios, los investigadores de la educación, las familias, los estudiantes, los directivos de la educación y los mismos maestros y maestras. Por consiguiente, debe ser un compromiso ético de quienes trabajamos en la educación determinar cómo orientar la reforma educativa en las aulas y en la comunidad y emprender así acciones concretas pertinentes y significativas para hacer esto una realidad.

¿Por qué cambiar las prácticas educativas con nuestros estudiantes? Aunque se ha escrito mucho sobre este tema, es preciso hacer énfasis en que uno de los grandes hechos que hacen necesario este cambio es que se requiere formar personas para (1) fortalecer el entrettejido social mediante la cooperación, la solidaridad y la convivencia basada en el respeto; (2) generar equilibrio y sustentabilidad en el ambiente ecológico; (3) mejorar las condiciones de vivienda, salud

y recreación; (4) emprender nuevos proyectos sociales, investigativos y/o empresariales que eleven el bienestar y la calidad de vida; y (5) tener nuevos profesionales, líderes sociales y políticos que actúen con idoneidad, ética y vocación.

Asimismo, es evidente como, en las últimas dos décadas, hemos tenido importantes desarrollos teóricos y metodológicos en la didáctica y la evaluación del aprendizaje, así como también en la gestión educativa, pero la educación continúa, en gran medida, formando a personas del siglo XXI con los enfoques y metodologías de los siglos XVIII y XIX; lo que se refleja al considerar la apropiación de contenidos por asignaturas parceladas como el centro de la pedagogía. Al respecto, es importante tener presente que en toda ciencia y disciplina se dan cambios en las teorías y metodologías para responder a los nuevos escenarios, y en la educación es preciso asumir que en nuestro papel de maestros y maestras debemos estar en una continua formación para incorporar los avances en la disciplina pedagógica y así tener presentes los nuevos escenarios sociales, políticos, económicos y culturales que aseguren un proceso formativo más pertinente.

El actual espíritu de reforma que se vive en diversos países, como en el caso de México, es importante que sea asumido de forma propositiva y pro activa como una oportunidad ideal para analizar, evaluar, tomar conciencia y transformar las prácticas educativas y de evaluación con los estudiantes. Sin embargo, debe prevenirse que en la búsqueda del mejoramiento de la educación no nos quedemos sólo en un asunto de forma, cambiando, por ejemplo, el término "objetivos" por el término "competencias", o el término "indicadores de evaluación" por "criterios de desempeño", sin llevar a cabo una reforma de las prácticas de aprendizaje y de docencia.

Más allá de que la reforma actual de la educación en el mundo tenga como referencia el enfoque de las competencias, es preciso considerar que la esencia de la educación debe ser, como está en sus bases, la formación humana integral, objeto central que no se puede perder tras los contenidos ni los métodos educativos. Así llegamos al propósito del presente capítulo, el cual consiste en hacer un análisis de la formación humana integral como el eje central de toda reforma educativa, y para ello lo hacemos desde dos ámbitos: el proyecto ético de vida y la formación por competencias. Se espera que las reflexiones

aquí propuestas se tomen sólo como una referencia para que sean los mismos directivos de la educación, así como los maestros y maestras, los que construyan sus propias reflexiones, y esto lleve a un cambio real y significativo de las prácticas educativas con los estudiantes.

1. ¿POR QUÉ LA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL ES LA ESENCIA DE LA EDUCACIÓN?

La respuesta a esta pregunta es obvia para quienes estamos en el mundo educativo: la formación humana integral es la esencia de la educación porque, en ella, se trata de que las personas desarrollen todas sus potencialidades acorde con sus visiones y los retos del contexto social, cultural, comunitario, laboral, profesional, político, económico y ambiental, mediante la gestión escolar y la mediación pedagógica de los maestros y maestras. Esto es lo que encontramos en las propuestas de los grandes filósofos y pedagogos tradicionales. Veamos:

- H. Pestalozzi dice: "debemos tener presente que el fin último de la educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida; no la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente. Debemos tener en cuenta que cualquiera que sea la clase social a que un discípulo pueda pertenecer y cualquiera que sea su vocación, hay ciertas facultades en la naturaleza humana, que son comunes a todos y que constituyen el caudal de las energías fundamentales del hombre. No tenemos derecho a privar a nadie de las oportunidades para desenvolver todas estas facultades. Puede ser discreto tratar alguna de ellas con marcada atención y abrigar la idea de llevar otras a su más alta, perfección. La diversidad de talentos e inclinaciones, de planes y de aspiraciones, es prueba suficiente de la necesidad de tal distinción. Pero, repito que no tenemos derecho a impedir al niño el desenvolvimiento de aquellas otras facultades que en el presente no podamos concebir como muy esenciales para su futura vocación o situación en la vida" (Pestalozzi, E., 1976, p. 180). Pestalozzi siempre enfatizó en la necesidad de que el

maestro cambie y tenga amor a su trabajo como esencial para formar integralmente.

- María Montessori. Su filosofía se puede sintetizar en la siguiente frase: "Ayúdame a que lo haga yo mismo". Esta frase resume la esencia de la filosofía educativa de Montessori, que está basada en apoyar a que los niños desarrollen plenamente sus potencialidades a partir de posibilitar la libertad y diferentes opciones de aprendizaje, y que la educación no se quede solamente en impartir conocimiento. Desde la niñez, la persona tiene facultades para aprender y desarrollar todo su potencial; lo que debe hacer la educación es facilitar las condiciones ambientales y diferentes actividades para que esto suceda con base en el amor (Montessori, 1948). Cuando esto se da, el impacto se da en tener una mejor sociedad.

- Paulo Freire. Plantea que es el mismo estudiante el que debe formarse desde su autonomía a través del diálogo con sus maestros, su familia y la sociedad. La educación debe trascender su concepción bancaria, es decir, dejar de acumular conocimientos en los estudiantes. Así lo expresa Freire: "quien se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. En este sentido, se entiende cómo enseñar no es transferir conocimientos y contenidos; formar tampoco es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña, enseña alguna cosa a alguien" (Freire, 2002: 25). En esta corriente pedagógica dialogante, no se trata de privilegiar el Yo sobre el nosotros ni tampoco el nosotros sobre el Yo, sino un proceso formativo considerando el Yo, el nosotros, la sociedad y la economía, buscando la formación de personas críticas. No se trata entonces, de que el estudiante posea conocimientos y habilidades, sino que se empodere y autogestione su formación.

- Hans-Georg Gadamer. Es uno de los filósofos que planteó el concepto de formación como esencia de las ciencias humanas. Este autor entiende este concepto como un proceso por medio del cual la persona se apropia y adquiere la cultura. Esto es lo que le da humanidad a las personas. Así lo expresa este autor: la "formación" se refiere a "algo más elevado y más interior; al modo de percibir, que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética y que se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter" (Gadamer, 1992: 39)

A partir de las ideas anteriores, ¿qué entendemos por formación humana integral? En concreto, la formación humana integral es el proceso por medio del cual cada persona desarrolla todas sus dimensiones (corporal, cognoscitiva, afectiva, ética, estética, social, espiritual y laboral-profesional) en el ámbito de la autorrealización, para dar respuesta de forma continua y ascendente a sus necesidades vitales y afrontar los retos del contexto, en lo social, laboral, político, ambiental, deportivo, etc., con autonomía, y en el marco de procesos cooperativos. Esto significa que la formación integral es el desarrollo de las diversas dimensiones personales en un entorno socioeconómico determinado con base en la ética y el pensamiento crítico.

La educación apunta a la formación integral cuando trasciende su énfasis en los contenidos cognitivos y/o técnicos, y se centra en la persona del estudiante como un todo indivisible. Para ello, las prácticas educativas cotidianas deben considerar a los estudiantes en la búsqueda de su autonomía y proceso de transformación, desde la unidad en la diversidad.

Sin embargo, el sistema educativo en el mundo ha estado orientado en menor o mayor medida y con diversos matices y enfoques, en aspectos parciales y particulares de la educación, con muy escasa referencia a la formación humana integral. A continuación se describen algunos aspectos de esto:

- En las prácticas educativas actuales es común encontrar acciones propias del nacimiento de la sociedad preindustrial y de las fábricas, que fueron adoptadas por las instituciones

educativas en el siglo XIX, y consisten en formar personas con las mismas meras y criterios; gestionar la educación de forma jerárquica; desarrollar habilidades y conocimientos básicos sin pensamiento crítico; y considerar que hay personas inteligentes y menos inteligentes. Hoy, es claro que la formación debe apuntar a tener en cuenta los estilos de aprendizaje de las personas, ser flexible en sus itinerarios educativos, abordar la incertidumbre y gestionar la dinámica escolar de forma más horizontal y acorde con el mundo de la vida.

- La educación tradicional se estructuró a partir de contenidos cognitivos porque en ese momento histórico era importante el saber. Luego, a los contenidos cognitivos, se les estableció los contenidos procedimentales y después los contenidos afectivos. Hoy en día, falta integrar todavía estos últimos contenidos en la educación, algo que se innovó a finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX. Decir, entonces, que es una innovación abordar la educación con base en estos tres tipos de contenidos es simplemente volver a una demanda de hace ya un buen número de décadas, que hoyes totalmente insuficiente. Los retos del contexto actual ya no son simplemente formar estos tres tipos de contenidos, sino articularlos en el marco de la formación de competencias, con base en la formación humana integral, que asegure que las personas posean un pensamiento crítico y emprendedor integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir en todos los espacios educativos.

Para superar estos problemas en la educación, se vienen implementando diversos procesos de reforma en Latinoamérica, y aunque se ha avanzado en mejorar la cobertura y en la gestión escolar, todavía no hay impacto en la formación humana integral (Torres, 2000), porque lo aprendido no se refleja en que las personas sean más felices y tengamos una sociedad más justa, democrática, cooperativa, pacífica, tolerante, emprendedora, creativa, sujeta a las normas acordadas y en profundo respeto con el ambiente y el equilibrio ecológico sustentable.

El reto actual es, entonces, hacer de la formación humana integral la esencia de la educación, considerando a la persona como un todo

en sus dinámicas contextuales y evolutivas, y articular en ella el enfoque de las competencias. Esto exige gestionar las instituciones educativas de forma dinámica, horizontal, flexible y mediante el trabajo en equipo para asegurar el cambio de las prácticas docentes hacia la mediación basada en la búsqueda del pleno desarrollo de las potencialidades humanas.

Es importante que los maestros y maestras asuman el cambio como la esencia de ser profesionales, y no como una carga más de trabajo. Para ello es importante revisar qué pasa en otras disciplinas tales como la medicina, la psicología, la sociología y la ingeniería, en las cuales continuamente hay cambios teóricos y metodológicos, y esto permea las prácticas. En la educación, la mediación que se hace con los estudiantes en las aulas no puede retardar más el cambio, porque cada día que pase se convierte en una posibilidad menos de formar los ciudadanos que requiere el siglo XXI.

2. ¿CÓMO SE ENTIENDE LA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO?

Para abordar esta pregunta, es necesario comprender primero el significado del pensamiento complejo. Tradicionalmente, ha imperado en la sociedad occidental el paradigma de la simplificación, que se basa en reducir los diversos fenómenos a una o varias variables para explicarlos, separando los saberes entre sí, sin establecer sus conexiones. Fue entonces cuando el profesor Edgar Morin, inspirado en las contribuciones de otros epistemólogos, establece el nuevo paradigma del pensamiento complejo, con el cual se busca comprender los procesos de la realidad en sus interacciones, articulando los saberes entre sí, tanto saberes académicos como no académicos (por ejemplo, artísticos y míticos).

Frente a lo complejo, Morin (2000^a, 31) expresa: "Complexus significa lo que está tejido en conjunto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que tienen un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las

partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre sí, la complejidad es, de hecho, la unión entre la unidad y la multiplicidad ... "

De esta manera, el pensamiento complejo es un método o perspectiva a través de la cual se analiza, se comprende, se construye y se actúa ante los fenómenos o procesos de la realidad personal y/o externa estableciendo un tejido entre las partes y entre las partes y el todo, considerando su dinámica cambiante de organización- reorganización.

Lo complejo, como bien explica Morin (1994), no es complicación ni confusión, sino la asunción de que los fenómenos reúnen entre sí el orden, el desorden y la organización, así como lo uno y lo diverso en la misma organización; de igual manera, la complejidad se refiere a la articulación de concepciones opuestas y contradictorias para generar nuevas realidades. En este orden de ideas, es esencial comprender la diferencia entre lo simple y lo sencillo: lo simple es cuando un fenómeno complicado lo reducimos a una variable sin ningún análisis de la relación entre sus componentes; mientras que lo sencillo, en cambio, es abordar los ejes esenciales de un fenómeno complejo comprendiendo sus interrelaciones, de tal manera que podamos llegar a operarlo.

Frente al pensamiento complejo es importante analizar dos errores comunes en la educación. Un error es tender a pensar que lo complejo elimina la simplicidad y la destierra para siempre del proceso formativo. Frente a esto, la complejidad es una alternativa a las fallas de la simplificación, pero aun así integra aspectos del proceso simplificador tales como el orden, la claridad, la distinción y la precisión en el conocimiento. Sin embargo, más que abordar la simplificación como tal, se basa en la sencillez, que busca lo esencial sin caer en la unidimensionalidad.

El segundo error es pensar que la complejidad es lo mismo que la completud. El pensamiento complejo busca construir la totalidad a partir de la interacción de las partes, con base en la multidimensionalidad, pero sabe de antemano que la completud es imposible porque siempre va a faltar algo por conocer. De allí la importancia de que las personas posean amor al saber, como una motivación intrínseca a la formación continua a lo largo de toda la vida.

Desde el pensamiento complejo, la formación humana integral se entiende como un proceso sistémico y complejo. Sistémico, porque implica el desarrollo personal de las diversas dimensiones de acuerdo con ciertas finalidades, en interacción dinámica con los procesos contextuales con los cuales se relaciona la persona; todo lo cual se da en un entretelado de relaciones recursivas. Y complejo porque la concepción y las posibilidades de formación humana integral pasan por el tipo de pensamiento que poseamos. Si nuestro pensamiento es simple, por más que hablemos de la integralidad de la formación, ésta va a ser siempre fragmentada, y si nuestro pensamiento es complejo, entonces la formación humana será integral.

La formación humana integral como proceso complejo es una unidad global, cuyas manifestaciones no se pueden explicar a partir de las dimensiones que la conforman (cognoscitiva, afectiva, social, corporal, etc.), Por consiguiente, la formación humana manifiesta propiedades emergentes nuevas que no tienen significado para las dimensiones tomadas de forma separada.

De aquí que, desde el pensamiento complejo, uno de los mayores desafíos para hacer realidad la formación humana integral consista en modificar nuestro pensamiento de tal forma que podamos pensar la realización personal en interdependencia de la realidad externa a través de la autoorganización (Morin, 2000b), comprendiendo los cambios en su proceso de organización-reorganización-nueva organización. Además, el pensar complejamente nos lleva a entender los elementos de incertidumbre y de caos, para luego afrontarlos estratégicamente.

Cuando los directivos de la educación y/o los maestros y maestras tienen un pensamiento simple, se llega al abordaje de la formación humana desde una o varias dimensiones, sin comprender su integralidad en forma de sistema, que tiene por finalidad la plena autorrealización. Desde allí, comienza a afectarse el desarrollo de la sociedad y eso explica en buena medida las grandes crisis actuales de la convivencia, la destrucción del medio ambiente, la desesperanza social, la falta de oportunidades económicas y el escaso emprendimiento social y empresarial.

Respecto a la educación, poseer un pensamiento complejo nos iluminaría en cómo interrelacionar las áreas curriculares y orientar la educación en torno a retos de largo plazo, buscando que siempre se tenga presente al estudiante como persona. De allí que la educación debe ocuparse en considerar los grandes retos hacia el futuro para orientar la formación humana integral (Morín, 2000..1).

Respecto al conocimiento en la educación, es bueno tener presente la forma en la que Morin llegó a la necesidad de trascender las fronteras entre los saberes y lograr su articulación para poder comprender y actuar en la realidad personal, social y ambiental:

"Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelado, nunca pude aislar a un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mí complementarias, sin dejar de ser antagonistas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad" (Morin, 1994, Prólogo).

No se trata de no tener paradigmas en el proceso de conocimiento y de formación integral, porque siempre vamos a tener referentes para pensar el mundo, sino que nuestros paradigmas nos posibiliten superar la racionalidad simplificadora, permitiéndonos una herramienta de crítica y cuestionamiento de la propia racionalidad, para así tener un modo de pensar complejo (Morin, 1994).

Desde un enfoque complejo, la formación humana es socioformación porque es el resultado de la articulación de las dinámicas históricas, sociales, económicas y ambientales que operan sobre el sujeto con los procesos personales (Lizarraga, 1998; Tobón, 2009..1). Esto es descrito de forma magistral por Morin (2000..1, 41) cuando plantea que "el hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber y aprender), y no hay espíritu (mind, mente), es decir, capacidad de conciencia y de pensamiento, sin cultura". Entonces, hay una intercreación entre el hombre y la cultura: la cultura crea al hombre y el hombre crea la cultura.

La formación humana integral, acorde con el paradigma socioformativo, debe ser, entonces, una responsabilidad firme de la sociedad porque a través de ella las personas se forman buscando su autorrealización personal y, a su vez, es esta formación la que posibilita la permanencia y continua recreación de la sociedad. Esto es contrario a una educación reproductiva de las estructuras sociales porque la formación humana integral, cuando realmente se da, lleva a las personas a emprender cambios sociales que mejoren las condiciones y la calidad de vida.

3. ¿QUÉ ES EL PROYECTO ÉTICO DE VIDA Y CÓMO SE PUEDE ORIENTAR?

El Proyecto Ético de Vida (PE") es la concreción de la formación humana integral y, al mismo tiempo, orienta la formación y puesta en acción de las competencias (véase figura 1). De manera más precisa: la formación humana integral es el desarrollo de todas las dimensiones humanas de forma articulada en el marco de las dinámicas contextuales, y el PE" es la manera en la que la formación humana integral se da en cada persona con base en el compromiso ético. Las competencias, por su parte, son la forma como la persona actúa respecto a sí misma, a los demás y al contexto a partir del PE", teniendo en cuenta de base la formación humana integral.

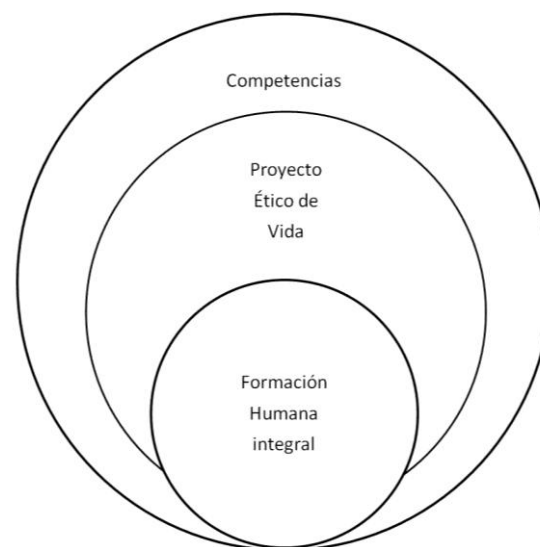


FIGURA 1.
RELACIÓN DEL PROYECTO ÉTICO DE VIDA CON LA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL Y LAS COMPETENCIAS.

El Proyecto Ético de Vida es el proceso por el cual el ser humano vive buscando su realización personal acorde con sus necesidades vitales y visión de la vida, asumiendo los retos y posibilidades del contexto local y global, con un fuerte compromiso ético, que se refleja en cumplir de forma íntegra con las siguientes condiciones mínimas: (1) tener una convivencia pacífica basada en los derechos humanos, el respeto y la resolución de los conflictos a partir del diálogo y el acuerdo; (2) contribuir al tejido social a través de la solidaridad y la cooperación; (3) realizar el ejercicio ocupacional o laboral con idoneidad y responsabilidad; (4) contribuir a la propia calidad de vida y a la de los demás; y (5) buscar el equilibrio y la sostenibilidad del entorno ecológico en la Tierra Patria.

En suma, tener un PEV sólido es alcanzar cada vez mayores niveles de realización personal cumpliendo con cada una de las condiciones éticas mínimas señaladas, de manera íntegra. Por lo tanto, no basta cumplir una condición para ser éticos, se requiere cumplir con todas las condiciones de forma armónica y coherente. Aquí son fundamentales los valores, los cuales consisten en esquemas de pensamiento arraigados en la persona que le llevan a actuar de acuerdo con determinados principios, sin sentir debilidad o peligro y con firmeza.

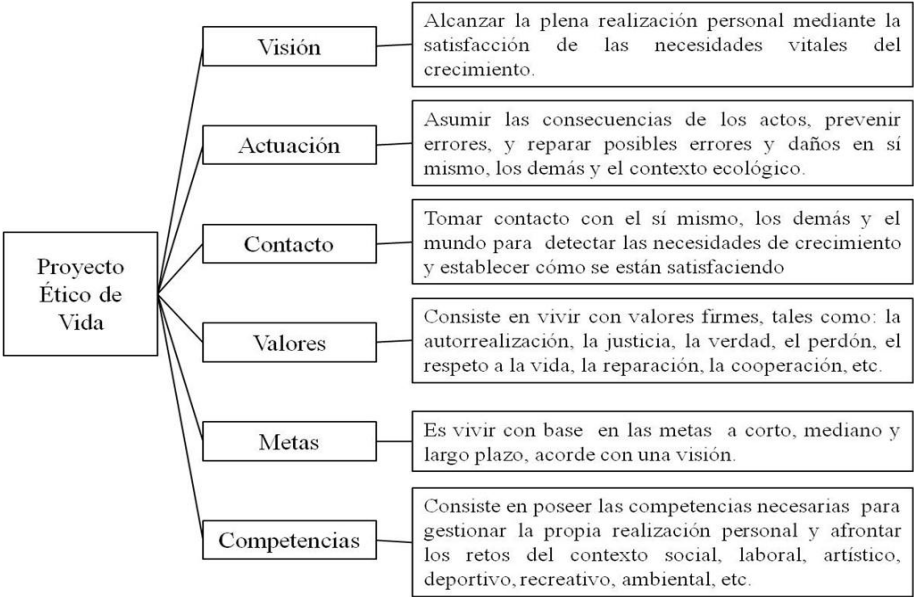


FIGURA 2.
COMPONENTES SISTÉMICOS DEL PROYECTO ÉTICO DE VIDA ADAPTADO DE TOBÓN (2009A).

El papel de la educación debe ser mediar las condiciones necesarias para que las personas autogestionen un sólido PEV en el marco de la formación humana integral. Para ello, es preciso que tomen contacto con sus necesidades vitales de crecimiento y trabajen por realizarlas, desarrollando y fortaleciendo los valores en el marco de la triada persona-sociedad-especie-tierra patria.

En base a las reflexiones y planteamientos anteriores, para que los estudiantes desarrollen un sólido PEV, es preciso que los maestros, maestras y directivos de la educación lo posean primero. Así lo expresaba de forma clara la maestra Montessori (1948, 71): "El maestro que creyera poder prepararse para su misión únicamente por la adquisición de conocimientos, se engañaría: debe ante todo crear en él ciertas disposiciones de orden moral". Cuando los directivos y los maestros estructuran un PEV sólido, entonces están en condiciones de favorecer la formación de personas íntegras, integrales, idóneas y éticas.

Una vez que se tiene un PEV sólido, entonces se debe realizar una mediación sistemática para facilitar que los estudiantes desarrollen y fortalezcan día a día su PEV. Algunas recomendaciones que se deben tener en cuenta en dicha mediación son las siguientes:

- Realizar tutoría personal y/o en grupo para apoyar a los estudiantes en la construcción de su PEV, identificando las necesidades de crecimiento, construyendo una visión hacia donde se quiere llegar, estableciendo metas a corto, mediano y largo plazo y ayudando a los mismos estudiantes para que las alcancen y se autoevalúen de forma continua en cómo lo están haciendo, aprendiendo de las dificultades y tomando los logros como motivación para seguir adelante.
- Generar procesos de diálogo en las aulas y en la institución para establecer los valores que se deben seguir en la conducta y la forma como se pueden promoverlos, así como las consecuencias de los actos que vayan en contra de tales valores.
- Establecer modelos, situaciones y diversos ejemplos que muestren el seguimiento de valores, para que esto alimente su desarrollo y fortalecimiento por parte de los estudiantes.

Con frecuencia los estudiantes tienen un exceso de ejemplos y modelos negativos que, en vez de reforzar los valores, refuerzan los antivalores, por lo cual, las instihICiones educativas deben hacer una labor pedagógica de mostrar lo contrario para formar verdaderos ciudadanos.

- Establecer de forma participativa acciones de grupo para no tolerar los actos que vayan en contra de los valores y buscar que las personas que cometen actos contra ellos y contra la ética sientan vergüenza, y esto genere opciones de cambio.
- Identificar, con los estudiantes, las diversas situaciones en las cuales se afectan los valores, analizarlas, determinar las causas y consecuencias, y establecer opciones alternativas de comportamientos éticos. Opcionalmente, se pueden trabajar dilemas morales como una forma de reflexionar y construir valores éticos.
- Incluir el análisis y la formación de valores en las diversas asignaturas, porque esto debe ser un tema transversal y un componente fundamental del ejercicio de la pedagogía en cualquier contexto.

4. ¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS Y CÓMO SE INSCRIBEN EN EL PROYECTO ÉTICO DE VIDA?

Respecto a las competencias hay que decir que este enfoque educativo ha venido a la educación como una forma de producir cambios en las estructuras pedagógicas tradicionales basadas en contenidos aislados, con el fin de que las personas aprendan a aplicar los saberes en actividades y problemas del mundo real, integrando lo afectivo-motivacional con lo cognoscitivo y lo procedimental. Esto implica transversalizar el currículo, ya que los problemas en la realidad no se presentan como problemas exclusivos de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, de las lenguas o de las matemáticas, sino que los problemas son integrales y tienen diversas dimensiones relacionadas con estas áreas.

El término de competencias no es nuevo, ya que desde hace varios siglos se viene utilizando. En español tiene dos grandes acepciones. Una se refiere a competir y otra a competente (véase Tabla 1). En educación hemos retomado el término competencias con la significación de

competente, es decir, lo que le corresponde o le incumbe a toda persona hacer en una determinada área de forma apta o adecuada (Tobón, 2009a, 2009b). Tal concepción implica la actuación ética, así como la apropiación de conceptos y el uso pertinente de procedimientos en situaciones del entorno.

Tabla 1. Dos acepciones distintas del término competencias	
(Del lat. competentia; cf. competir).	(Del lat. competentia; cf. competente).
1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo. 2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa. 3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio. 4. f. Persona o grupo rival. Se ha pasado a la competencia. 5. f. Am. Competición deportiva.	1. f. incumbencia: obligación y cargo de hacer algo. 2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. 3. f. Atribución que legitima a un juez o a otra autoridad u órgano para el conocimiento o resolución de un asunto.

Fuente: Diccionario de la lengua española (2009). Vigésima segunda edición.

Aunque este cambio comienza a ser una realidad en algunas instituciones educativas, es preciso anotar una serie de falencias en su implementación, a saber: como

1. Es poco frecuente que las competencias se vinculen con la formación humana integral, ya que hay un marcado énfasis en abordarlas en la educación desde el marco de la aplicación de los contenidos en los problemas y actividades, sin considerar el ser de la persona. Una evidencia de esto es la escasa referencia a la trascendencia de los estudiantes, a la ética y al sentido de la vida en los planes de estudio, documentos, libros y materiales sobre el tema.
2. Las competencias se tienden a abordar netamente como un saber hacer, sin tener presente que implican reflexión, creatividad y afectividad, así como también la apropiación de contenidos conceptuales sin los cuales no es posible comprender y resolver los problemas de la vida.

3. Se tiende, a veces, a pensar que las competencias en la educación son para alimentar la competitividad entre los estudiantes, docentes e instituciones para que sobresalgan los mejores. Esto es contrario al enfoque de competencias porque no se trata de impulsar la competitividad, sino de favorecer la cooperación a través de analizar, comprender y resolver juntos los problemas, aportando lo mejor de cada uno de acuerdo con las potencialidades personales.

4. Muchas veces, por la falta de capacitación en el tema, se tiende a concebir las competencias como otra forma de denominar los objetivos, los propósitos educativos y las capacidades, cuando en realidad son conceptos estructuralmente diferentes y con consecuencias distintas en la mediación de la formación, del aprendizaje y de evaluación.

5. También, es común observar cómo las competencias se quedan generalmente en los planes de estudio, pero se llevan escasamente a la realidad cotidiana de los estudiantes debido a la falta de claridad y/o de capacitación de los maestros y maestras. Al respecto, hay que tener presente que cuando las competencias se hacen realidad en el aula, poco a poco comienza a mejorar la formación y la calidad en las instituciones educativas.

6. A veces las competencias se abordan en el aula, pero no se busca que los estudiantes las pongan en acción en la vida cotidiana, con lo cual no se logra la transferencia y queda la percepción de que son parte de los contenidos académicos, cuando en realidad las competencias son para desenvolverse en la vida, abordando las situaciones presentes y futuras, más allá de lo académico.

7. Hay maestros y maestras, así como directivos de la educación, que opinan que el enfoque de competencias no trae nada nuevo a la educación y por eso no se comprometen con éste. Es común encontrar las siguientes concepciones: "eso es lo mismo que siempre he hecho", "se trata de una moda más", "eso es para reducir la inversión en educación", "con las competencias se busca promover el capitalismo", "es otra reforma educativa sin nada de fondo", etc. Al respecto, es recomendable que la comunidad educativa estudie la literatura académica y analice experiencias educativas bajo este

enfoque, lo cual, con seguridad, ayudará a tener más claridad y promoverá su aplicación para transformar las prácticas educativas del pasado que hoy no son pertinentes porque estamos ante una sociedad diferente.

Desde el enfoque complejo de las competencias se ha venido buscando superar estas falencias mediante una serie de proyectos educativos que tienen la participación de maestros y maestras. Básicamente, se parte de la concepción de que las competencias son el resultado de la formación humana integral a partir del PEV (véase, por ejemplo, Tobón, 2009a; Tobón y Carda Fraile, 2009). En los otros enfoques de las competencias (como el conductual, el funcionalista y el constructivista), las competencias, en cambio, se tienden a concebir con escasa referencia a la formación integral y a la ética. Y cuando hay referencia a la ética, ésta se instrumentaliza como una competencia más, con lo cual el desempeño humano queda fragmentado.

De acuerdo con lo anterior, desde el enfoque complejo de las competencias se plantea que éstas son "actuaciones integrales para identificar, comprender y resolver situaciones y problemas del contexto personal, social, ocupacional, laboral, profesional, económico, ambiental y/o artístico integrando el saber ser con el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir, en el marco de la idoneidad y el compromiso ético".



FIGURA 3.
ESTRUCTURA COMPLEJA DE LAS COMPETENCIAS.

En la Figura 4, se representa el concepto de competencias desde el enfoque complejo con base en la Cartografía Conceptual (véase Tobón, 2009a, 2009b). La Cartografía Conceptual es una estrategia didáctica para formar y representar conceptos académicos y científicos,

que se compone de siete ejes básicos, los cuales se abordan a través de un taller reflexivo-constructivo que tiene como base los saberes previos de los estudiantes y las estrategias metacognitivas (véase Tabla 2).

Tabla 2. Ejes de la Cartografía Conceptual para construir un concepto	
Eje	Descripción
Nocional	Es la definición del concepto con diferentes acepciones y la parte etimológica.
Categorización	Es la clase general dentro de la cual está el concepto.
Caracterización	Son las características que hacen único el concepto que le dan identidad.
Diferenciación	Se describen los conceptos con los cuales es necesario diferenciar el concepto de referencia.
Subdivisión	Es ordenar el concepto hacia abajo, estableciendo los conceptos en los cuales se divide el concepto central de referencia. En ocasiones no es posible subdividir un concepto, y lo que se hace es dejar el espacio vacío o anotar las partes del concepto.
Vinculación	Se describen los vínculos del concepto con teorías, epistemologías, movimientos sociales, movimientos políticos, líneas investigativas y disciplinares, etc.
Ejemplificación-Aplicación	Se describe cómo se aplica el concepto y uno o varios ejemplos.

Referencia: Tobón y García Fraile (2009).

A continuación, se presenta una síntesis del concepto de competencia acorde con lo formulado en la figura 4:

NOCIÓN: el concepto de competencias, en su aplicación a la educación y a la gestión del talento humano, se estructuró con base en las contribuciones de diversos autores, entre los cuales están Chomsky, McClelland y Spencer, etc., y se definen como actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto.

CATEGORIZACIÓN: las competencias son parte de la formación humana integral porque contribuyen a la realización personal y al abordaje de los diferentes retos del contexto.

CARACTERIZACIÓN: las competencias se caracterizan por la actuación integral, la articulación de saberes (ser, conocer, hacer y convivir) y la resolución de problemas. Si a una competencia le falta alguna de estas tres características entonces no es competencia.

DIFERENCIACIÓN: las competencias se diferencian de las capacidades y de los objetivos, así como de otros conceptos tales como habilidades, destrezas y propósitos. La diferencia fundamental es que una competencia integra todos estos aspectos.

SUBDIVISIÓN: las competencias se subdividen en competencias básicas (esenciales para la vida), genéricas (esenciales para diferentes ocupaciones y profesiones) y específicas (propias de una ocupación o profesión).

VINCULACIÓN: las competencias se vinculan con la sociedad del conocimiento y con la gestión de la calidad.

EJEMPLIFICACIÓN-APLICACIÓN: las competencias se aplican mediante tres componentes esenciales: descripción de la competencia, criterios y evidencias. De esta forma, se plantean los perfiles de egreso y se estructuran las secuencias didácticas.

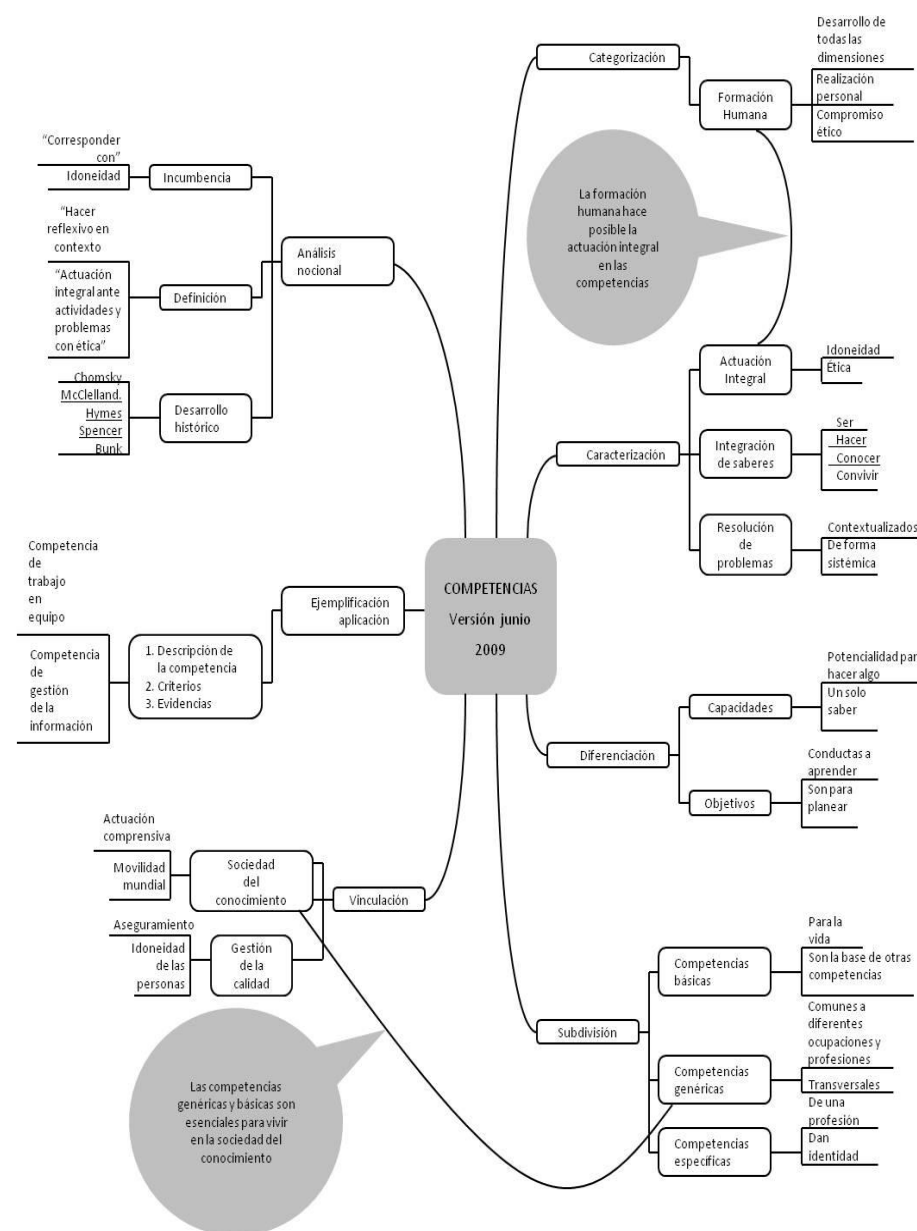


FIGURA 4.
CARTOGRAFÍA CONCEPTUAL DE LAS COMPETENCIAS DESDE EL ENFOQUE COMPLEJO, ADAPTADO DE TOBÓN (2009A).

Para comprender mejor la parte nocional de las competencias, es necesario hacer un análisis de cómo se estructuró históricamente el concepto en su etimología y aplicación a la educación y a la gestión del talento humano. Al respecto, hay que plantear que desde las civilizaciones antiguas se vienen abordando las competencias (Tobón, 2009a), aunque sólo es a partir de la década de los 70 que tienen una estructuración académica y práctica en las organizaciones y en la educación (Weigel, Mulder y Collins, 2007).

A continuación, veamos una síntesis de este desarrollo histórico, con el fin de comprender su relevancia.

El Código de Hammurabi se escribió en una época muy remota (1792-1750 a.c.) y allí se menciona un concepto comparable al de competencia, tal como se puede observar en su traducción al francés. En el Epílogo se puede leer: "Telles sont les décisions et justice que Hammurabi, le roi compétent, a établies pour engager le pays conformément à la vérité et à l'ordre équitable."¹ (Mulder, Weigel y Collins, 2007).

En el griego antiguo, también hay un uso de un concepto comparable al de competencia que es *ikanótis*, que se traduce como la habilidad de conseguir algo (Mulder, Weigel y Collins, 2007). Sin embargo, hay muchas contribuciones de la filosofía griega que, implícitamente, conciben las competencias, como la reflexión sobre las facultades en Aristóteles y el conocimiento verdadero en Platón, entre muchos otros aspectos (Tobón, 2009a).

En el siglo XVI, el concepto de competencias ya existía en varios idiomas como el latín (*competens*), inglés, francés y holandés. En inglés, por ejemplo, se tienen los términos *competence* y *competency*, que significan la capacidad general para realizar una actividad o resolver un problema en un curso. Esto nos muestra que no se trata de un término creado recientemente o que ha sido traído del mundo laboral a la educación.

En conclusión, el término de competencias tiene una larga historia porque la humanidad siempre se ha preocupado porque las personas sean capaces de hacer las cosas que les corresponde hacer con

¹Se trata de las decisiones y justicia que Hammurabi, el rey competente, estableció para establecer un país según la verdad y el orden justo.

calidad. Sin embargo, la aplicación académica del concepto de competencias comienza sólo en la década de los 70, siendo en la década de los 90 en la que se comienza a poner en práctica en la educación como tal. Esto se hace a la par que se posiciona una serie de cambios educativos por la introducción del aprendizaje autónomo, el aprendizaje significativo, el constructivismo, la metacognición y las nuevas teorías de la inteligencia. Hoy en día, las competencias se abordan desde estos diferentes enfoques buscando que las personas se apropien de los saberes y los apliquen en acciones concretas con idoneidad y responsabilidad.

5. ¿CÓMO SE DESCRIBE UNA COMPETENCIA EN LA MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DE LA EVALUACIÓN?

Las competencias a nivel internacional tienden a describirse con una amplia variedad de términos y componentes. Esto propicia la dificultad en su puesta en práctica porque implica que los maestros y maestras consideren muchos aspectos, cuyas diferencias son con frecuencia demasiado sutiles.

Desde el enfoque complejo se propone describir y poner en práctica las competencias a través de tres aspectos esenciales: descripción de la competencia a formar, identificación de criterios y establecimiento de evidencias. De forma opcional, se puede identificar la clase general a la cual pertenece la competencia así como organizar los criterios en ámbitos o ejes para un mejor seguimiento del proceso de aprendizaje. En la Tabla 3 se describen los aspectos que se utilizan en la descripción de una competencia.

Tabla 3. Componentes de una competencia en educación básica
Dominio de competencia: es la categoría general, en la cual se organizan las competencias de una misma área (este aspecto es opcional).
Competencia: se describe la competencia que se pretende formar en los estudiantes acorde con los lineamientos curriculares que se posean. Esto se hace teniendo en cuenta el desempeño, el objeto conceptual (contenidos conceptuales), la finalidad (para qué) y la condición de referencia (condición contextual).

Ámbitos de estudio: son los grandes componentes, temas o bloques en los cuales se divide una competencia para facilitar su formación y evaluación.	
Criterios o aprendizajes esperados: son los aspectos esenciales por considerar en la evaluación de la competencia en un determinado nivel, ciclo o grado. Orientan las actividades de aprendizaje y se establecen para cada ámbito, bloque o tema de estudio.	Evidencias o productos: son las pruebas concretas y tangibles que se van a considerar en la evaluación de la competencia. Son los resultados de las actividades de aprendizaje en cada ámbito, tema o bloque de estudio.

En la Tabla 4, se analiza un ejemplo de descripción de una competencia acorde con la reforma de la educación básica en México para el grado Primero. El dominio de competencia es la comunicación porque ésta es la categoría general en la cual se clasifican las diversas competencias de español. Luego, se indica la competencia, y puede observarse que tiene un desempeño ("utiliza"), un objeto conceptual ("el lenguaje oral y escrito"), una finalidad ("comunicarse") y una condición contextual de calidad ("con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales"). Después, se ha seleccionado un ámbito de estudio, y dentro de éste, se especifican los criterios (aprendizajes esperados) y las evidencias (productos) que van a orientar las actividades didácticas y de evaluación.

Tabla 4. Ejemplo de descripción de una competencia en educación básica
Dominio de competencia: Comunicación
Competencia: Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además, posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.

Criterios o aprendizajes esperados: <ul style="list-style-type: none">• Identifica la información principal de los anuncios publicitarios.• Identifica anuncios publicitarios en un periódico.• Identifica las letras pertinentes para escribir frases o palabras determinadas.• Establece correspondencias entre partes de escritura y partes de oralidad al tratar de leer frases y oraciones.• Reporta a la clase las actividades realizadas.• Busca letras conocidas para guiar su lectura.	Evidencias (productos): <ul style="list-style-type: none">-Carteles-Anuncios clasificados-Avisos-Exposiciones
---	---

Referencia: SEP (2009, 65).

Si consideramos el análisis que hemos realizado a lo largo del presente artículo sobre la necesidad de que en todos los procesos educativos la formación humana integral sea la que oriente, tendríamos que decir entonces que los maestros deberían mediar la competencia de utilización del lenguaje oral y escrito teniendo como base el PEV de los estudiantes, reconociendo sus intereses y formulando valores a través de las actividades docentes. Con ello, entonces, ya no se trata sólo de que aprendan la competencia, sino que aprendan esta competencia como parte de su formación integral, analizando y produciendo anuncios de servicios desde los valores éticos.

6. ¿CÓMO SE FORMAN LAS COMPETENCIAS Y DE QUIÉN ES LA RESPONSABILIDAD DE SU FORMACIÓN?

Las competencias se desarrollan buscando la formación humana integral a partir del PEV. Para ello, se tienen en cuenta los valores de la persona Y sus necesidades vitales de crecimiento, así como los retos del contexto social, comunitario, laboral, ambiental, económico, recreativo, etcétera.

En la formación concreta de las competencias, nosotros proponemos la metodología de la Ruta Formativa (Tobón, 2009a), y su aplicación mediante proyectos formativos, pues consideramos que ésta es una de las mejores estrategias para que los estudiantes aprendan las

competencias desde sus intereses, en el marco del PEV. Sin embargo, la Ruta Formativa se puede abordar con base en otras estrategias didácticas, como el método de aprendizaje experiencial de Kolb (Tobón y Carcía Fraile, 2009).

A partir de las experiencias en la formación de las competencias desde el PEV, hemos llegado a identificar una serie de principios esenciales que se deben tener en cuenta. A continuación hacemos una síntesis de dichos principios:

1. Claridad de las metas: los estudiantes deben tener claridad de las metas del proceso de formación de acuerdo con las competencias establecidas y el plan de estudios formulado, buscando que se considere la formación humana integral desde el PEV. Asimismo, se requiere que aprendan a autoevaluar el grado en el cual están alcanzando dichas metas.
2. Actividades de aprendizaje contextualizadas: es necesario que las actividades de aprendizaje que se realicen con los estudiantes respondan a las metas de formación y a los retos del contexto personal, social, comunitario, económico y ambiental, en la actualidad Y considerando el futuro.
3. Estrategias de aprendizaje: como bien se expone en Tobón (2009a), un factor de gran implicación en el desarrollo de las competencias es que los estudiantes posean estrategias de aprendizaje cognitivas (redes semánticas, mapas mentales, cartografía conceptual, heurísticos, etc.) , de sensibilización (atribución causal, cambio de actitudes, visualización, etc.), cooperativas (diálogo, resolución de conflictos, etc.) y metacognitivas (automotivación, metacompreensión, etc.).
4. Retroalimentación: consiste en mediar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para que los estudiantes tengan información oportuna sobre

sus logros, aspectos a mejorar y sugerencias de cómo alcanzar una mejor formación.

5. Abordaje de los saberes: en las actividades del aula y por fuera del aula, es necesario que el docente medie acciones para que los estudiantes vivan situaciones que les posibiliten aprender a ser, conocer, hacer y convivir, considerando las metas de la formación.

6. Comunicación docentes-estudiantes: la formación humana integral, con base en el PEV y las competencias, sólo es posible si hay canales de comunicación adecuados entre los estudiantes y los docentes, y entre los mismos estudiantes.

7. Contexto de la clase: el entorno de las clases debe ser seguro, motivante, brindar confianza, ser propositivo y contar con los recursos necesarios en cuanto al espacio físico, el confort y los materiales educativos.

8. Resolución de problemas: consiste en generar situaciones problematizadoras con los estudiantes para que éstos aprendan a identificarlas, analizarlas y resolverlas con idoneidad y compromiso ético.

Por último, ¿de quién es la responsabilidad de que los estudiantes se formen de manera integral, con ética y competencias?, ¿es del docente?, ¿de los estudiantes? o ¿de las familias? Desde el enfoque complejo, la responsabilidad de la formación integral es compartida por los mismos estudiantes, sus las familias, las instituciones educativas, la sociedad, las organizaciones sociales y empresariales, y el Estado. En la Figura 5, se describen algunos ejemplos de esta responsabilidad.

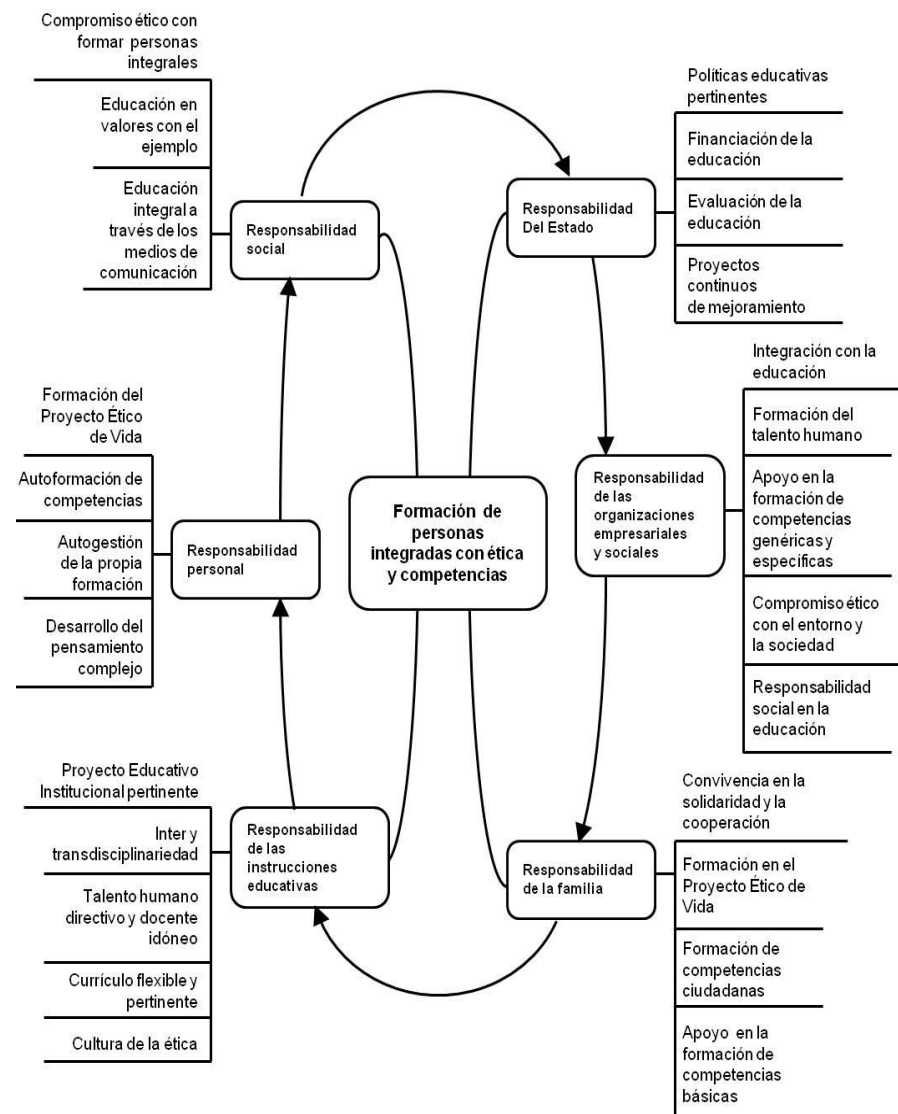


FIGURA 5

EJES RESPONSABLES EN LA FORMACIÓN DE PERSONAS INTEGRALES CON COMPETENCIAS, REFERENCIA: TOMADA DE TOBÓN (2009).

BIBLIOGRAFÍA

Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Edúcere: Revista venezolana de Educación*, 31, 120-147.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. (7ª ed.). México D.F.: Siglo XXI Editores.

Gadamer, H-G. (1992). *Verdad y Método* (vol. 1). Salamanca: Sígueme.

Garda F. J,A. y Tobón, S. (2008). Diseño y gestión de módulos por competencias en educación superior. (pp. 89-107). En Garda F.J,A. y Tobón, S. (coord.), *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima: A. B. Representaciones Generales, S. R. L.

López R. N.M. (2008). Los proyectos formativos: una estrategia didáctica para la formación por competencias (pp. 167-199). En Garda F. J,A. Y Tobón, S. (coord.). *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima: A. B. Representaciones Generales, S. R. L.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. (Trad. Marcelo Pakrnan). Barcelona: Gedisa.

Morín, E. (2000a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Morin, E. (2000b). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

Montessori, M. (1948). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada.

Mulder, M., Weigel, T. y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical analisis, *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88.

Pestalozzi, H. (1976) (1801). *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños*. Libros de Educación elemental (Próls.), México: Porrúa.

RAE (2009). *Diccionario de la lengua española* (Vigésima segunda edición).

SEP (2009). *Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación básica Primaria*. México: SEP.

Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender: un enfoque curricular*. Medellín: Funorie.

Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Funorie-Corporación Lasallista.

Tobón, S. (2009a). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2º ed.). Bogotá: Ecoe.

Tobón, S. (2009b). *Gestión de la calidad educativa en un enfoque por competencias*. Bogotá: Ecoe.

Tobón, S. et al. (2006a). *Manual de diseño curricular*. Bogotá: Dike.

Tobón, S., Garda F. J,A., Carretero, M. y Rial, A. (2006b). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.

Tobón, S., y Garda F.J,A. (2009). *Estrategias didácticas para formar competencias*. Lima: A.B. Representaciones Generales.

Weigel, T., Mulder, M., y Collins, K. (2007) The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states,] *ournal of Vocational Education and Training*, 59, 1,51-64.

EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS UN INTENTO DE RESIGNIFICACIÓN CONCEPTUAL

Francisco Miranda López

INTRODUCCIÓN: LAS COORDENADAS DE LA DISCUSIÓN

Ha corrido demasiada tinta en los últimos veinte años sobre el enfoque de competencias en educación. Durante este período, en el centro del crecimiento de la globalización y la economía del conocimiento, el concepto ha venido evolucionando en una ruta discontinua de acalorados debates y críticas, pero también de importantes avances programáticos de organismos internacionales y de gobiernos, que han impulsado políticas claramente orientadas a instalar el enfoque de competencias en el corazón de los sistemas educativos (Dominique y Salganik, 2004). Puede afirmarse que asistimos a un escenario complejo en el cual, al mismo tiempo que se realizan importantes esfuerzos políticos e institucionales de reforma educativa para orientar los distintos programas curriculares hacia el enfoque de competencias, crecen a su vez los cuestionamientos teóricos e ideológicos, al mismo tiempo que se manifiestan distintos problemas de orden logístico y operativo.

Esa evolución tensa y contradictoria parece ser la expresión de un escenario todavía inacabado, en el cual no se terminan de alinear adecuadamente las fuerzas, los actores y los proyectos que forman parte del contexto emergente de la globalización. Como en otros campos de la vida social, el debate sobre la educación por competencias aparece como el locus de una transición, vale decir, un intento para acomodar y dar una respuesta integral a tres campos que en la

educación parecen todavía no tener un espacio sólido de encuentro. Me refiero al mercado, en el código de economías de conocimiento altamente competitivas y dinámicas; a la democracia, en el código de apertura a la participación política y el fortalecimiento de la nueva ciudadanía; y al multiculturalismo, en el código de la atención a la diversidad y el desarrollo sustentable. A ello habría que agregar el gran inconveniente de la exclusión y la desigualdad social que parece ser el gran desafío contemporáneo de las sociedades modernas en el escenario de la mundialización y el reordenamiento geopolítico.

Considero que muchas de las críticas y de las dificultades de implementación que el enfoque de educación basado en competencias tiene, derivan de esta tensa transición y del carácter todavía inacabado que plantea el alineamiento de estos campos y códigos que se enfrentan en el escenario del mundo global.

Buena parte de las críticas que van desde el plano ideológico hasta el ámbito teórico y en el campo disciplinario de la pedagogía y la didáctica derivan de esta fuente original de tensiones. Hay que recordar que el mismo término de "competencias" ha sido cuestionado por la carga de significado con la cual se manifiesta, más cercano a paradigmas productivistas de mercado, neo-conductuales e individualistas (Levy y Murnane, 2004; Gonczy y Athanasou, 1996) que a una idea más universal vinculada con el desarrollo humano, el bienestar y la democracia.

Otros cuestionamientos provienen del "carácter descontextualizado" con el que se coloca el concepto de competencias, al insistir en que se formulan con una pretensión de adecuar la formación y el desempeño esperado de la misma, al escenario específico de una sociedad pensada como el ápice de la modernidad, sin tomar en cuenta la diversidad, la desigualdad social y las situaciones de fragmentación que vive la gran mayoría de las sociedades (Godoy, 2004; Canto-Sperber y Dupuy, 2004). En tal sentido, se estima que las competencias no vienen sino a reproducir la correlación de fuerzas y el statu quo de la geopolítica nacional e internacional ahora en el contexto de la mundialización-globalización.

Otras críticas provienen del complejo campo de la educación y la pedagogía (Milos, 2003; Cox, 2004), y en él las competencias se han

cuestionado por carecer de una teoría de soporte, así como por no disponer de un dispositivo sólido de articulación con los debates más actuales de la psicología cognitiva, la pedagogía constructivista y la educación activa.

En el ámbito del diseño y desarrollo curricular también se ha llamado la atención sobre las dificultades que plantea para insertar su enfoque y contenidos en el contexto de las estructuras curriculares formales, con lo cual no es todavía suficientemente claro cómo reemplazar la estructura por objetivos respecto a una estructura por competencias, especialmente cuando aparece el tema de las competencias con carácter transversal¹. En este terreno, quizá lo más problemático ha sido reconocer las implicaciones institucionales para adecuar los recursos educativos para favorecer la formación por competencias, en particular por lo que hace al trabajo docente, los materiales educativos y los diversos elementos del trabajo colegiado y de vinculación de la institución escolar con el entorno.

Éstas y otras críticas contrastan, sin embargo, con los argumentos a su favor, en particular, con aquellos que colocan a las competencias al centro de un cambio profundo del modelo educativo, no sólo

¹ Como una muestra significativa de las dudas e inquietudes sobre los problemas de diseño e implementación curricular del enfoque de competencias, puede referirse al conjunto de preguntas planteadas dentro del proyecto Alfa- Tuning para América Latina (Tuning, 2007), para muchas de las cuales todavía las respuestas nos son del todo claras. ¿Qué significa educar para el desarrollo de competencias? ¿Cómo sería una enseñanza basada en competencias? ¿Cuáles serían los modelos pedagógicos más adecuados?

¿Cómo se construye un currículum basado en competencias?

¿Cómo se lleva a la práctica educativa el desarrollo de las competencias? competencias en términos de conocimiento, comprensión y habilidades? ¿De qué modo se podría evaluar por competencias?

¿Qué herramientas deben acompañar a una reforma curricular basada en competencias? ¿Cada cuánto tiempo deben revisarse las competencias diseñadas?

¿Cómo incorporar nuevas competencias que se relacionen con las necesidades que surgen?

¿Cómo diseñar competencias que preparen a los estudiantes para anticiparse a las necesidades que se avecinan?

¿De qué manera se integra la generalidad de las competencias a las particularidades institucionales y nacionales?

¿De qué manera se pueden incluir, en el currículum de formación de profesores, competencias que permitan fortalecer la interculturalidad presente en el contexto latinoamericano?

¿Cómo se reflejan los componentes de orden teórico y práctico de los diferentes modelos educativos latinoamericanos en las competencias genéricas?

Asimismo, en un foro realizado por el Observatoire des Réformes en Éducation (ORÉ) de la Universidad de Québec, en la que participaron varios especialistas del mundo, se dejan claras las dudas, inquietudes y debates sobre los siguientes aspectos relacionados con el enfoque de competencias: a) La relación entre competencias y situaciones; b) la reacción de competencias en los currículos y desarrollo de competencias en las aulas; c) la relación entre la pedagogía desde un enfoque por competencias y la pedagogía por objetivos; y d) los docentes frente a las reformas educativas (ORÉ, 2007).

por razones de refuncionalizar la formación de los educandos de conformidad con las exigencias del mundo actual de la globalización y de la sociedad del conocimiento, sino, especialmente, por llevar implícito un conjunto de propuestas para lograr aprendizajes efectivos que sean significativos y útiles para enfrentar los grandes y complejos problemas de la "ida personal, social y productiva. Todo ello ha permitido poner en tela de juicio el funcionamiento de los sistemas educativos, el comportamiento de sus actores tradicionales y cuestionar el sentido y pertinencia de lo que se aprende en la escuela y cómo se aprende (Perrenoud, 2004).

Diversas razones de política, de teoría y de pertinencia social colocan a las competencias en un contexto importantísimo para convertirse en un dispositivo de cambio educativo y transformación social (Mulder, Weigel y Collings, 2008). Quizá éste sea el motivo del esfuerzo de re significación que se ha intentado, especialmente por parte de distintos espacios internacionales para tratar de replantear su origen empresarial y del descarnado mundo del mercado y para colocar a las competencias en la ruta de la formación integral, el aprendizaje permanente y las "competencias para la vida" (UNESCO, 1997; 2000; 2004).

Como se puede observar en los recuadros 1 a 3, el marco de reorientación con el cual se ha buscado replantear y re significar el concepto de competencias en educación es claro. Comprende desde las definiciones iniciales, cargadas de un fuerte contenido "productivista" asociado a la idea de las competencias laborales (Recuadro 1), hasta la noción de las competencias para la "ida (Recuadro 2), que involucra importantes dimensiones culturales, sociales y personales; y pasa por los esfuerzos de internacionalización y movilidad académica que buscan construir "espacios comunes" para permitir la comparabilidad de las formaciones sobre un presupuesto básico de consenso sobre lo que es esperable de la formación de las personas (Recuadro 3).

La transformación gradual de los sentidos y orientaciones de la idea de competencias no deja lugar a dudas, amén de que se tejen mejor las coincidencias formativas para el mercado, para la sociedad y la cultura. Quizá en esa perspectiva es que vale la pena abonar nuevas reflexiones para realinear los esfuerzos hacia las capacidades humanas y hacia el objetivo fundamental de atender sus complejas, crecientes

y diversificadas necesidades en una perspectiva de sustentabilidad y desarrollo equitativo.

Éste es el objetivo al que pretende contribuir el presente trabajo. Para ello se muestra, en primer lugar, un ejercicio de contextualización con el fin de colocar el concepto de competencias en el escenario actual de la globalización y la sociedad del conocimiento, pero destacando las tensiones y desafíos para la formación y actuación de los nuevos actores sociales. En segundo lugar, se formula una propuesta de re significación de las competencias mediante la formulación de una apuesta para vincularla al desarrollo humano a través de una revalorización del concepto de necesidades humanas, con lo cual se intenta potencializar la ruta del debate hacia un proyecto planetario coherente y de largo plazo. Finalmente, con el ánimo de aportar algunos elementos de carácter metodológico, se realiza un breve apunte respecto a una propuesta operativa que permita avanzar en el redimensionamiento del diseño e implementación del enfoque de competencias en educación.

Tabla 1. Competencias laborales	
Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCAN`S)	
Competencias básicas: Habilidades básicas: lectura, redacción, aritmética y matemáticas, expresión y capacidad de escuchar. Aptitudes analíticas: pensar creativamente, tomar decisiones, solucionar problemas, procesar y organizar elementos visuales y otro tipo de información, saber aprender y razonar. Cualidades personales: responsabilidad, autoestima, sociabilidad, gestión personal, integridad y honestidad.	Competencias transversales: Gestión de recursos: tiempo, dinero, materiales y distribución, personal. Relaciones interpersonales: trabajo en equipo, enseriar a otros, servicio a clientes, desplegar liderazgo, negociar y trabajar con personas diversas. Gestión de información: buscar v evaluar información organizar v mantener sistemas de información, interpretar y comunicar, usar computadores. Comprensión sistémica: comprender interrelaciones complejas, entender sistemas, monitorear y corregir desempeño, mejorar o diseñar sistemas. Dominio tecnológico: seleccionar tecnologías, aplicar tecnologías en la tarea, dar mantenimiento y reparar equipos.

Fuente: Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCAN`S, 1990).

Tabla 2. Competencias para la vida

UNESCO (La educación encierra un tesoro) 1996	OCDE (DeSeCo) 2004
<p>Los cuatro pilares básicos de la educación:</p> <p>Aprender a conocer: Atañe a las capacidades intelectuales como saber solucionar problemas, ejercer un pensamiento crítico, tomar decisiones y comprender sus consecuencias.</p> <p>Aprender a ser: Se refiere a las capacidades personales, como la gestión del estrés y las emociones, la conciencia de sí mismo y la autoestima,</p> <p>Aprender a vivir con los demás: Se trata de las habilidades sociales, tales como la comunicación, la negociación, la autoafirmación, la capacidad de trabajar en equipo y la empatía.</p> <p>Aprender a hacer: Abarca todo lo relativo a las destrezas manuales como las competencias prácticas necesarias para desempeñar un trabajo o llevar a cabo determinadas tareas.</p>	<p>Las competencias clave:</p> <p>Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así también como instrumentos físicos como los computadores.</p> <p>Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos.</p> <p>Competencias que permitan actuar autónomamente, como comprender el contexto en el que se actúa y decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.</p>

Fuente: Delors, J. (2004)

Fuente: Dominique Simone, R. Laura y H. Salganik (2004).

Tabla 3. Competencias proyecto ALFA-TUNING

Acepciones del concepto:	Tipos de competencias:
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. • No solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo. • Complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social. • Propone zanjar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. • Saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo. • Se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: <ul style="list-style-type: none"> • Cognoscitiva (saber) • Psicomotora (saber hacer, aptitudes) • Afectiva (saber ser actitudes y valores) • No se puede reducir al simple desempeño laboral, a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competencias para realizar múltiples acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. • Competencias interpersonales: capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales). • Competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales).

Fuente:

1. LAS COMPETENCIAS EN EL SIGLO XXI

1.1. NUEVOS DESAFÍOS PARA LOS ACTORES SOCIALES

De todos los rasgos que parecen caracterizar la "nueva gramática" de la globalización, es necesario subrayar uno que sintetiza bien su naturaleza fundamental y que afecta directamente a los procesos educativos. Se trata del efecto que la diferencia, la instantaneidad, la redefinición espacio-temporal, la ambivalencia y el riesgo tienen en la disolución de las fronteras entre entidades económicas, culturales y políticas que hacen más versátiles y móviles las líneas demarcatorias entre individuos, grupos, instituciones y organizaciones que rotularon por mucho tiempo sus límites espaciales y temporales² (Beck, 1998).

Asistimos a la configuración efectiva de un verdadero sistema-mundo, cuya estabilidad se estructura en torno a tendencias fundamentales: la mundialización de los mercados, la información y la comunicación de la aldea global, la legitimación internacional de la democracia, la aceptabilidad del desarrollo sostenible y el multiculturalismo (Beck, 1998; Bauman, 2007). Éstas son tendencias que, junto a su fuerza estructural, evidencian tensiones internas y externas que generan un conjunto de dinámicas que son sumamente poderosas por su alcance planetario pero, al mismo tiempo, de un enorme riesgo para la sobrevivencia y el desarrollo mundial. Vivimos un sistema global de delicado equilibrio en el que los resortes de la integración pueden ser tanto oportunidades de crecimiento, bienestar y desarrollo como generadores de crisis, inestabilidad y catástrofe³.

²Entre las características más sobresalientes de la globalización pueden marcarse las siguientes:
 = La alta movilización de bienes y servicios que fluyen en distintas direcciones y circuitos regionales de producción, distribución y consumo,
 = La reducción de las distancias geográficas por la fuerte influencia de los medios de comunicación y transportación,
 = El crecimiento de la interdependencia social entre individuos, grupos, instituciones, áreas geográficas y naciones completas apoyados por los medios teleinformáticos,
 = El replanteamiento de las nociones de espacio-tiempo que se desterritorializan por el efecto de la instantaneidad, el aceleramiento del cambio tecnológico y el crecimiento de las áreas de incertidumbre.
 = El ingreso a patrones comunes de producción, intercambio y consumo de bienes materiales, culturales y políticos que introduce la simultaneidad y el encogimiento de horizontes en el marco de estándares mundiales que son más accesibles para sociedades distintas (Laidi, 1997).

³El siglo XXI es un lugar interesante para evaluar las posibilidades que se abren en la perspectiva mundial, con una nueva conciencia para resolver los límites que pueda plantear la presencia contradictoria de las tendencias globales. Algunas interrogantes se hacen necesarias: ¿Hasta dónde la democracia podrá regular los efectos catastróficos del mercado? ¿Cuál es el punto límite de las

Quizá por ello la globalización bien puede ser entendida como una sociedad de riesgo.

La diferencia entre el ámbito interno y externo, sus líneas de demarcación, flujos e interacciones que formaron parte de las pautas predominantes del pensamiento y acciones sociales, ahora, con la globalización y sus resortes teleinformáticos, tecnológicos y de mercado pierden fuerza, contundencia y hasta sentido para regular determinadas pautas de comportamiento o trayectorias sociales.

El crecimiento geométrico de la información, la agilización de los instrumentos y mecanismos para su procesamiento, transmisión y distribución, la diversificación de los campos de conocimiento y las crecientes aplicaciones tecnológicas para analizar y recrear realidades múltiples y variadas hacen cada vez más difícil y complicada la relación entre los objetos y los sujetos, así como entre los discursos que estos últimos elaboran para dar cuenta del mundo y sus transformaciones.

El debilitamiento de las líneas que demarcan las fronteras bien puede ser pensado como un incremento y complejidad de los referentes -contextuales, epistémicos y ontológicos- que definen el mundo al que asistimos: la nueva gramática de la globalización modifica sustancialmente los campos de referencia lingüística, los alfabetos y las reglas sintácticas y semánticas para producir discursos con sentido que sean comunicables y susceptibles de entendimiento, validez y discusión.

La ampliación y multiplicación de los campos de referencia tienen también una repercusión central en la capacidad reflexiva de los sujetos al modificar las modalidades, ritmos e intensidades de la relación entre conocimiento y prácticas sociales. La gramática de la globalización trae consigo un nuevo proceso de alfabetización que ya no tiene centros convencionales ni monopolios exclusivos, sino que amplifica los códigos, los diversifica, modifica los centros de producción de conocimiento y amplía la competencia entre los

hegemonías financieras y políticas sobre la pobreza de vastas zonas de la humanidad? ¿Cómo construir el punto de equilibrio entre la vorágine de la innovación científico-tecnológica y la sustentabilidad ambiental? ¿Cómo se cubrirán los costos de la desigualdad económica, financiera y social del nuevo sistema mundial? ¿Cómo construir una nueva modalidad de convivencia frente a las crecientes manifestaciones de corrupción, fundamentalismos ideológicos y degradación personal?

discursos que den sentido descriptivo, normativo y explicativo de las realidades pasadas, presentes y futuras (OCDE, 2004; Bauman, 2007b). Con ello, la reflexividad de la vida social moderna en el marco de la globalización-mundialización se torna multifacética debido a que las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de la nueva información sobre esas mismas prácticas que, de esa manera, alteran su carácter constituyente⁴.

Frente a la diversidad y las agendas globales legitimadas internacionalmente, la educación tiene que propiciar y articularse con nuevos actores sociales, al mismo tiempo de responder a las exigencias del Estado y los retos específicos de sus diversas realidades locales y regionales. Por lo tanto, nuevas contradicciones y oportunidades surgen para el funcionamiento de los sistemas educativos para llevar a ámbitos más universales lo que en otros momentos han sido problemas particulares, por lo que hoy parece necesario transformar los viejos paradigmas de los papeles educativos entre la sociedad y las instituciones educativas y llevarlos hacia fórmulas más diversificadas, abiertas y plurales.

Sin lugar a dudas, la revolución del conocimiento, el cambio tecnológico y la discusión global de los problemas nos plantea desafíos importantes para construir el conocimiento necesario y relevante para actuar en consecuencia de las realidades complejas: con la globalización el pensamiento simple, mecánico y lineal ha llegado al fin de su historia y es reemplazado por un pensamiento multirreferencial, múltiple, diverso y de altas exigencias para el acceso, procesamiento y uso de grandes cantidades de información (Morin, Ciurana y Motta, 2003).

El esbozo de esa nueva gramática que recorre el mundo con la globalización permite pensar con mayor sustento el efecto que los

procesos de globalización-mundialización tienen sobre los distintos actores sociales y la educación. En principio puede aceptarse que la educación es profundamente susceptible a los cambios contextuales, epistémicos y ontológicos que trae consigo la multirreferencialidad y la nueva dinámica de la reflexividad social que está implícita en la globalización.

Especialmente porque los cambios en el conocimiento y sus dinámicas de producción, asimilación, transmisión y distribución afectan directamente a los procesos educativos y sus formas institucionales y organizacionales que regulan su existencia social y su funcionamiento. Ni que decir de la inserción de conocimiento en los distintos mercados que incluso han configurado un poderoso espacio simbólico de amplio consumo cultural, en el que la educación se convierte en un instrumento fundamental para acceder eficientemente a los ámbitos laborales, políticos y sociales (Giddens, 1999).

La globalización y la sociedad del conocimiento están generando un nuevo escenario de rearticulación de los nexos individuales y colectivos, surgidos de contactos directos o mediatizados por imágenes que se universalizan, contribuyen a establecer la sensación de pertenencia a un mismo mundo de la cual es difícil sustraerse, a reconocerse en formas culturales comunes y también a plantear el sentimiento y la necesidad de diferenciarse. La aldea global empieza, entonces, a asemejar a un conglomerado de aldeas que en muchos casos producen un fenómeno de balcanización.

Lo anterior crea nuevos marcos de referencia, demandas distintas y formas de comportamiento de los actores sociales. Aquellos que tradicionalmente habían tenido una preocupación central en la educación como la iglesia, los empresarios, las grandes organizaciones de trabajadores, la burocracia, los partidos políticos y los intelectuales han tenido que modificar sustancialmente sus discursos y sus formas de reivindicación y definición de proyectos (Miranda, 2008). Pero sobre todo destaca el hecho, por demás significativo, del surgimiento de nuevos actores sociales que han crecido al abrigo de la propia dinámica social generada por la globalización.

Nuevas identidades sociales que se instalan en las corrientes principales de la globalización o en trincheras de resistencia han caracterizado también la composición y el desarrollo de nuestros

⁴ En consecuencia, la globalización se sitúa en un lugar contradictorio puesto que al mismo tiempo que instala una corriente dominante para la reflexión social genera, asimismo, distintos espacios para la revisión y el examen detenido de discursos y prácticas por razón de la diversidad discursiva y la multirreferencialidad gramatical, técnica y de mercado que la caracterizan. En consecuencia, la globalización hace posible diversas expresiones reflexivas: desde el optimismo exagerado hasta el pesimismo recalcitrante pasando por las visiones cínicas y las actitudes pragmáticas. Quizá por ello no encontremos hoy discursos acabados ni totalmente convincentes; al contrario, asistimos a una revisión constante y a formas híbridas pragmáticas o hasta el enfrentamiento entre fundamentalismos ideológicos. Todo ello reflejo de la diferencia, incertidumbre, ambivalencia y riesgo que nos ha heredado la globalización y que hace vulnerables las fronteras entre los ámbitos de interacción social y humana.

contextos sociales. Organismos no gubernamentales que han entrado a los procesos sociales para debatir, coadyuvar o participar en distintos ámbitos sociales, desde el empleo hasta la asistencia social, pasando por los derechos humanos, han jugado, sin duda alguna, un papel primordial en los esfuerzos para construir un desarrollo social más justo y sustentable. Otros actores han surgido más como sistemas de protesta y lucha frente a las injusticias sociales y económicas de formas de poder, autoridad y prácticas que han caracterizado a nuestro país. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), la Alianza Cívica, el Barzón y diferentes formas de disidencia sindical, entre otros, si bien constituyen evidencias de transgresión institucional, forman referentes ineludibles para pensar y actuar en consecuencia de los valores contemporáneos de la democracia.

El cambio de los comportamientos de los actores tradicionales, el surgimiento de nuevas identidades sociales y el papel fundamental que tiene la cultura para establecer los lazos mínimos entre unidad y diversidad hacen que la educación tenga que ampliar sus campos de referencia, flexibilizar sus formas tradicionales de acción y, sobre todo, contribuir decisivamente a desarrollar nuevos códigos culturales que generen, al mismo tiempo, defensa de la tradición e iniciativa ante la innovación. La educación tiene la gran misión de convertir las identidades de resistencia y las que legitiman el poder en identidades proyecto, vale decir, en nuevos sentidos de la acción que aprovecha oportunidades, discute críticamente fundamentos, cuestiona la injusticia y busca la solidaridad social y la convivencia como criterios fundamentales del desarrollo social.

1.2. LAS COMPETENCIAS COMO NUEVAS FORMAS DE SABER Y ACTUAR

El marco global en el que ahora se desarrollan las problemáticas sociales, políticas y culturales plantea a la educación nuevos desafíos con procesos que necesitan ser articulados para garantizar un mayor impacto en la sociedad y una mayor relevancia institucional de su organización y de los servicios que ofrece. Por una parte, la educación tiene que responder a los nuevos retos globales y a la gran diversificación de las problemáticas planteadas y, por otra, tiene que desarrollar programas que impliquen formas

de trabajo conjunto e interacción permanente con los diversos actores sociales que protagonizan demandas, proyectos y diferentes estrategias de acción.

Las instituciones educativas se han visto forzadas a ser pioneras en las nuevas formas de pensamiento y acción que exige el nuevo orden global. Las formas de ser, pensar y actuar que han sido parte medular de la tarea educativa no sólo exigen un conocimiento más actualizado y mayor capacidad de problematización y discusión, sino que requieren introducir un gran sentido de finalidad frente a un mundo que se caracteriza por la fugacidad de las cosas, la simultaneidad, el cambio profundo del espacio y el tiempo y la ruptura permanente de las líneas divisorias entre el yo y el otro, sean éstos estados nacionales, instituciones, grupos o individuos. Vivimos, ciertamente, un cambio trascendental de época en la que saber pensar va de la mano con saber ser y saber actuar.

Por eso, el mundo actual exige una nueva filosofía para enfrentar sus principales desafíos. Además de la tolerancia y el respeto a la diferencia, es necesario mejorar nuestras capacidades: no sólo se trata de poseer mayor conocimiento o información, sino de saber usarlo con una perspectiva que vaya de la mano con el desarrollo humano y el incremento permanente del bienestar de las sociedades. Necesitamos una nueva conciencia crítica que nos permita pensar al mundo en sus múltiples relaciones y repercusiones.

Edgar Morin, en una alocución retomada de Montaigne acerca de la necesidad de formar "cabezas bien puestas", aclara muy bien el reto que enfrentan los sistemas educativos:

"Una cabeza repleta -dice Morin- es una cabeza en la que el saber se ha acumulado, apilado, y no dispone de un principio de selección y de organización que le otorgue sentido ... Una cabeza bien puesta significa que, mucho más importante que acumular el saber, es disponer simultáneamente de una aptitud general para plantear y analizar problemas; principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido" (Morin, 1999,28).

Pero saber pensar no es por sí solo suficiente. Necesitamos, igualmente, nuevas fórmulas para transformar el mundo y situarnos en él. Es, por tanto, exigencia fundamental crear una estrategia que encuadre las

dimensiones básicas de la educación en el de bate mundial no sólo para recoger sus demandas, sino también para realizar nuevas propuestas que demuestren la contribución de nuestro pueblo al desarrollo planetario. La educación no puede ser reducida al estrecho marco de la lucha entre contrarios; ahora -en la polis global- la educación debe estar llena de capacidades creativas para saber coordinar, articular, potenciar fuerzas, incluir divergencias y motivar la participación de los diferentes agentes sociales e institucionales. Hoy más que nunca nuestra educación debe ser ilustrada e ilustradora, generosa, sensible y responsable, abierta a la crítica y rendir cuentas a la sociedad a la que se debe y, más aún, evaluar su alcance y fuerza frente a los desafíos de un mundo crecientemente globalizado.

Es indispensable una filosofía que permita pensar con un profundo sentido trascendental al mundo de la vida y los diversos sistemas donde se insertan. Por ello, además de la eficiencia de nuestras acciones, se requiere reflexionar sobre su orientación y significados en un mundo que, no obstante sus progresos, pierde también identidad y es objeto de la catástrofe y la exclusión. Probablemente, se necesite un nuevo pensamiento utópico que descubra universos posibles frente a la enorme fuerza de las realidades de la globalización con sus efectos perniciosos, pero también con las ventanas de oportunidad que abre (Salganik, 2004).

Los nuevos paradigmas de la educación en el mundo globalizado enfatizan que la educación tiene la responsabilidad de crear un conocimiento socialmente relevante, actualizado y congruente con los avances mundiales de la ciencia y la tecnología. Tiene que conformar una comunidad sólida, orgánica y lo suficientemente flexible que permita potenciar la sensibilidad y la creatividad intelectual en la ciencia, la tecnología y la cultura (Núñez, 2001). Los educadores que necesita nuestro país deben orientar su mirada y su entusiasmo analítico hacia campos de aplicación cruciales para el desarrollo nacional que permitan enfrentar, decisivamente, los problemas del desarrollo, la pobreza y el crecimiento productivo. Por ello, debemos tener una agenda educativa congruente con las necesidades del país, con la ciencia y la tecnología, ciertamente, pero también con las exigencias de la economía, la cultura, la política y la sociedad, es decir, con los compromisos de la democratización de la vida social y productiva (Ferraro, 1999).

Se trata, en última instancia, de pensar en la educación como el gran "locus" de conocimiento e igualdad social, lo cual se traduce en la necesidad de desplegar un esfuerzo extraordinario para formar "sujetos competentes" que puedan traducirse en "sujetos empoderados". En este sentido se expresa Zigmunt Bauman:

" ... estar <empoderado> significa ser capaz de elegir y de actuar de manera efectiva conforme a las elecciones realizadas, lo que, a su vez, supone la capacidad de influir en la amplitud de opciones disponibles y en los contextos sociales en los que se eligen y se materializan tales opciones ... Para que el <empoderamiento> sea de verdad, es necesario adquirir no sólo las habilidades exigidas para jugar a un juego diseñado por otros, sino también los poderes y las competencias que permiten influir en los objetivos, las apuestas y las reglas del juego, es decir, no sólo las habilidades personales, sino también las competencias sociales" (Bauman, 2007, 165).

Las exigencias de transmisión de conocimiento que corren en paralelo con las responsabilidades de nuestras instituciones educativas, pasan por estrategias de innovación de nuestros programas académicos, por lo que concierne al currículo, a la formación docente, a los recursos didácticos y a las tecnologías de la enseñanza. Necesitamos recrear, asimilar y transmitir un conocimiento relevante acorde con las características de nuestra demanda estudiantil y en congruencia con las exigencias sociales de la sociedad del conocimiento que hoy vivimos.

Es requerimiento fundamental transmitir nueva cantidad y calidad de conocimientos articulando saberes, habilidades y destrezas con tradiciones, creencias y expectativas: necesitamos crear una nueva fórmula de integración entre saber, ser, saber pensar, saber convivir y saber hacer como lo ha sugerido recientemente la UNESCO (Delors, 2004).

La formación de calidad a la que aspiramos no equivale necesariamente a una imitación de las modas intelectuales o de los modelos pedagógicos vigentes en otras latitudes históricas; se traduce mejor en esfuerzos que concilien igualdad de oportunidades, acceso a experiencias de aprendizaje relevantes y resultados favorables en

capacidades y resultados académicos y profesionales. Para ello, justamente son de utilidad las propuestas curriculares, los recursos didácticos y las tecnologías de la educación; todos ellos elementos activos que deben permitir agilizar y movilizar en los educandos los conocimientos de punta, pero que también sirvan para compensar deficiencias o desigualdades culturales, económicas, geográficas o de género.

Siempre hay tener presente que en toda propuesta curricular, modelo pedagógico o programa académico de formación no sólo se intenta la innovación de prácticas de enseñanza y aprendizaje, sino que subyace a ellos también un cambio profundo en los perfiles educativos y de desempeño productivo y social de nuestros educandos.

De nada serviría disponer de las mejores tecnologías educativas si éstas no sirven para mejorar las oportunidades de aprendizaje y para acercar el conocimiento a las necesidades sociales: el aprendizaje ya no equivale solamente al acceso de nuevos contenidos, sino a su movilización pertinente y eficaz en función de los contextos de aplicación -que son más que requerimientos de mercado y más que expectativas de éxito profesional- para convertirse en nuevas fórmulas de participación en el desarrollo social, político, económico y cultural, lo cual no sólo se refleja en las lógicas de la competencia, sino en las dinámicas sociales de la solidaridad, las tradiciones y los compromisos comunitarios.

Las crecientes necesidades de actualización en saberes y aprendizajes obligan a nuestras instituciones educativas a generar una oferta congruente y diversificada de educación continua que cubra las necesidades de especialización y entrenamiento actualizado en los diferentes campos de actividad profesional, que exige el desarrollo social y productivo de la nación. Esto nos abre una enorme veta de formación académica dirigida a los diferentes sectores sociales que requieren ponerse al día en diversos campos de especialización o subespecialización. Educar continuamente equivale a actuar en congruencia con los avances del conocimiento, la actividad productiva, las necesidades sociales y las exigencias de desempeño profesional.

El carácter estratégico de la educación radica, justamente, en crear oportunidades pertinentes y de calidad para amplios grupos sociales que necesitan ponerse al día en sus conocimientos y destrezas para

mejorar sus desempeños productivos y sus compromisos sociales. Por ello, tenemos el imperativo de crear una oferta educativa curricularmente pertinente, tecnológicamente adecuada y con contenidos relevantes en el marco de los cambios del conocimiento y sus aplicaciones tecnológicas y productivas.

Nuestras instituciones educativas no deben olvidar su compromiso con los diferentes segmentos de la población que tienen el derecho de consumir y apropiarse del conocimiento como cultura, con la finalidad de incorporar códigos que les permita interpretar mejor y reconocer con más claridad los fenómenos que le rodean. El aprendizaje social que genera una amplia y efectiva divulgación del conocimiento representa, en última instancia, una fórmula de acceso a lo que la sociedad dice, reflexiona y produce sobre sí misma a través de sus instituciones educativas; es, por tanto, un espacio de recreación y crítica del conocimiento que desea convertirse en socialmente útil y culturalmente movilizador. De ahí que lograr llevar el saber hacia la sociedad sea una tarea de grandes compromisos: llevarlo a la cotidianidad de la vida como instrumento de análisis y reflexión de la problemática socialmente compartida, objeto de disfrute cultural, vía alternativa para la racionalización creativa y crítica del mundo que nos rodea, así como apoyo estratégico para ampliar nuestros horizontes en la resolución de necesidades.

Las instituciones de educación no pueden funcionar aisladamente siendo ajenas a los esfuerzos y acciones que realizan diferentes sectores sociales en las distintas áreas productivas y sociales. Si aceptamos el hecho de que el conocimiento no solamente es un código central de la comunicación humana, sino un nuevo activo productivo, debemos asumir también, con todas sus implicaciones, la necesidad de hacerlo disponible a las diversas iniciativas sociales que realizan diariamente importantes esfuerzos de producción económica y desarrollo social. No sólo por razones de que el valor-conocimiento está replanteando los patrones de acumulación de riqueza, sino porque en la vinculación entre conocimiento y producción se encuentra una veta invaluable de distribución y acceso al bienestar económico y social (Sakaiya, 1997).

La educación, la ciencia y la tecnología son ahora instrumentos centrales para mejorar la productividad y la competencia económica

y, por esa vía, generan importantes posibilidades para mejorar nuestros desempeños laborales y crear fórmulas progresivas de distribución del ingreso. Paralelamente, el conocimiento científico y tecnológico que se vincula a las actividades productivas procrea condiciones de sustentabilidad en el mediano y largo plazos al ofrecer alternativas cada vez más racionales de consumo productivo y explotación de recursos que no vulneren la integridad de la naturaleza y ecología social.

2. LA APUESTA DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

El contexto contemporáneo que hoy vivimos no deja lugar a dudas para recuperar la idea integral del hombre y la sociedad. La finalidad principal debe estar orientada hacia la formación del hombre en el marco de las exigencias planteadas en el mundo contemporáneo. En este sentido, formación significa que el individuo sea consciente de sus necesidades y de sus potencialidades para atenderlas. Por lo tanto, formación refiere al conocimiento y conciencia exigidos para pensar el mundo y para transformarlo.

Todo proyecto de formación lleva implícita la idea de racionalidad, entendida como capacidad de dirección que asocia, con intencionalidad y sentido, elementos del mundo. Es la expresión del sentido de finalidad como conciencia y capacidad de transformación mediante el saber y el conocimiento. Todo ello sintetizado en la figura del hombre y de la humanización del mundo, en este sentido vale decir usar medios y construir fines que liberen a los individuos de sus ataduras y limitaciones para buscar el reencuentro con sus semejantes, su cultura y su realidad material con una orientación emancipatoria; base filosófica del iluminismo que hoy se actualiza en la necesidad de competencias indispensables para la competitividad, el desarrollo y el bienestar (Longworth, 2003).

El punto de partida de este fundamento es la relación entre *homo sapiens* y *homo faber*, es decir, el hombre como ser pensante pero también como hombre productor. El puente entre ambos componentes se tiende en la esfera pública y en la esfera privada, entendidas como espacios de sociabilidad, identidad y oportunidades de desarrollo frente a necesidades sociales dentro de esquemas de derechos y obligaciones de los miembros que la constituyen.

La formación a la que se hace referencia tiene su expresión concreta en un proceso de interacción entre realidad, necesidad, pensamiento y acción. La satisfacción de necesidades sólo puede realizarse mediante el trabajo individual y social que genera riqueza, en virtud de la creciente capacidad del sujeto y de sus esquemas de colaboración (Markus, 1985).

Frente a necesidades crecientes de la población aparece una amplia base de necesidades, pero también de capacidades en las cuales aparece como elemento central y unificador el trabajo productivo que muestra eficiencia técnica como condición de su eficacia social. De esta forma, la base ontológica de las capacidades humanas se transforma en fundamento epistemológico para la apropiación creativa del mundo, un mundo revolucionado por la ciencia y la técnica, por las competencias mundiales, por las crecientes necesidades y por las amenazas de la escasez.

La formación a la que se aspira supone la recuperación integral de un proceso de interacción entre realidad, necesidad, pensamiento y acción. La satisfacción de necesidades sólo puede realizarse mediante el trabajo que genera opciones de transformación y valor público y privado, en virtud de la creciente capacidad del sujeto y de sus esquemas de colaboración. Esta afirmación constituye nuevo fundamento para la valorización de los actos productivos, profesionales, sociales y educativos, no sólo como relación cognoscitiva y práctica con el mundo, sino ante todo como un espacio de la nueva convivencia social que exige el mundo moderno.

A ello se incorpora la idea de competencias para la vida entendidas como capacidades humanas para el desarrollo, pues sintetiza la necesidad y la conciencia, la destreza y los valores, la capacidad de pensar y la capacidad de transformar. Es, asimismo, un nuevo fundamento para la valorización de los actos productivos, no sólo como relación cognoscitiva y práctica con el mundo, sino ante todo como un espacio de la nueva convivencia social que exige el mundo moderno.

La idea moderna de formación del hombre encierra en el fondo una línea de reflexión y acción de carácter antropológico y filosófico. El modelo de competencias debe pretender situar la relación estrecha

entre el sentimiento, pensamiento, acción y decisión del hombre dentro de un esquema integrado que, desde lo educativo, permite pensar, recuperar e innovar el pasado como necesidad, el presente como facticidad y futuro como posibilidad (Fullat, 1992).

Desde estas dos vértices sustantivos es que tiene sentido recuperar los impulsos creativos del hombre a través de las competencias. Con esta perspectiva, se pretende construir un modelo educativo que vincule con pertinencia a la sociedad y al individuo para recuperar lo heredado y lo adquirido en la conciencia plena y creativa del sujeto.

La finalidad principal es un modelo de formación pertinente y relevante en el marco de la sociedad del conocimiento, la globalización (en el sentido de la cooperación mundial) y las exigencias de desarrollo nacional. En este sentido, formación significa que el individuo sea consciente de sus necesidades y de sus potencialidades para atenderlas (UNESCO, 2007).

El modelo de competencias se sitúa en la convergencia de la cultura, la tecnología y las instituciones. En la cultura, al contribuir en el mejoramiento de las formas de producir y consumir de la sociedad; en la tecnología, en tanto procurará participar en los procesos de transformación y adecuación de satisfactores a las condiciones sociales; y en las instituciones, al propiciar una forma organizada de acción para el logro de fines.

Las competencias pretenden ser interpretativas del mundo, de su progreso, de sus necesidades y de su vitalidad como hábitat del hombre. De allí que competencia deba ser un canal vivo y activo de comunicación entre razón técnica y razón sustantiva, es decir, entre habilidad y valor, entre ética y práctica, entre actitud y eficacia. En tal sentido, "(...) una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones" (Perrenoud, 2000).

Las competencias se distinguen de otras formas: conocimiento y acción por la pretensión explícita de estar fundadas en el pensamiento interactivo y en un nuevo discurso sobre los comportamientos individuales y colectivos. Las competencias deben conformar

capacidades creativas para enfrentar la incertidumbre, más que seguir escrupulosamente una norma. Las competencias se apartan del pensamiento lineal y mecánico en la medida en que incorporen un espíritu abierto y tolerante, autónomo y cooperativo, curioso e imaginativo, como fuente de nuevas cualidades y actitudes para mejorar las capacidades de actuación y de transformación social y educativa (Weinert, 2004).

Las competencias constituyen, en este sentido, una forma de expresión formal, sistemática e intencional de lo que las personas realmente desarrollan en sus prácticas sociales concretas, esto es, enfrentar situaciones utilizando una serie de capacidades y recursos. Por eso la necesidad de que los sujetos sean capaces de movilizar esos recursos y de poder transferir sus saberes a contextos específicos de resolución de problemas. Eso es lo que Perrenoud se empeña en subrayar al decir que:

"La descripción de las competencias debe partir del análisis de las situaciones y de la acción y de ahí derivar de los conocimientos. Se va demasiado deprisa, en todos los países, se lanzan en la redacción de programas sin tomarse el tiempo de observar las prácticas sociales, de definir las situaciones a las cuales se enfrentará a la gente común y ordinaria y realmente. ¿Qué se sabe verdaderamente si las competencias incluidas parten de una necesidad de la vida cotidiana, un desempleado, un emigrante, un minusválido, una madre soltera, un disidente, un joven de los suburbios?" (Perrenoud, 2001: 4).

La propuesta de competencias pretende que el sujeto en educación ingrese al dominio de una práctica competente. Es decir, que el estudiante aprende a asimilar y apropiarse de las demandas de un campo, entendido como algo que se puede aprender y que está representado en sus rasgos más esenciales por las competencias. Las competencias sugieren lo que un educando debe aprender en este campo: sus conceptos, lenguajes, instrumentos, métodos, proyectos y posibilidades; a esto debe añadir su propia imagen de cómo puede sacar mejor provecho de lo que quiere aprender.

El propósito fundamental es generar un perfil que sea capaz de realizar una práctica competente con base en la asimilación gradual

y sistemática de conocimientos, actitudes y habilidades (Carson, 2004). El resultado esperado es un sujeto que desarrolla habilidades con conciencia y significado, como condición de la eficiencia en la realización de tareas. Por lo tanto, incluye una formación básica pero con precisión práctico-empírica que abre espacios de actualización y especialización de acuerdo con las necesidades de polivalencia y transferibilidad de las competencias y sus desempeños en distintos ámbitos de intervención social.

La formación basada en competencias enfatiza el "saber hacer" y el "saber pensar", es decir, mostrar competencia es más que conocimiento y destreza, pues supone actuar y desarrollar capacidad para mejorar la relación medios-fines en las distintas áreas de la vida social, personal y productiva de los sujetos.

Se asume que las competencias son capacidades demostradas para realizar una tarea específica, es decir, la especificación detallada de las condiciones bajo las cuales se demostrará el desempeño de una tarea. La competencia distingue claramente conocimiento, comprensión, actitud y habilidad, y el término que la define enfoca su atención sobre resultados, en otras palabras, acerca de lo que la gente puede hacer; está integrada sobre la cabeza y sobre las manos. Esto hace posible transferir este desempeño desde un contexto dado hacia nuevas tareas o situaciones de trabajo, interacción y desempeño.

Lo anterior constituye quizá el retro principal de la formación por competencias, toda vez que:

”... la transferencia y la movilización de las capacidades y conocimientos no son dadas "en la marcha", es necesario trabajarlos, involucrados. Eso exige tiempo, gestiones didácticas y situaciones apropiadas" (Perrenoud, 2001: 6).

Se entiende por competencia el resultado de una movilización de saberes y capacidades que se espera de una persona en un contexto determinado e incluye la capacidad de transferir y aplicar habilidades, conocimientos y actitudes en situaciones y ambientes diversos. Incluye todos los aspectos del desempeño social y no se reduce solamente a las habilidades y destrezas, es decir, incluye también actitudes y valores asociados al trabajo en equipo y relaciones interpersonales.

3. NECESIDADES HUMANAS⁵ Y COMPETENCIAS

3.1. LAS COMPETENCIAS COMO UN “MODELO DE REPUESTA” A LAS NECESIDADES HUMANAS

Las necesidades humanas han sido un problema para el hombre, asociado permanentemente a su forma de producir y consumir; un problema cotidiano que enfrentan los individuos, que crece y modifica su significado cuando se llega a dimensiones agregativas de grupo o colectividad y que alcanza rango público cuando pasa al nivel de atributos globales de la sociedad. Así, las necesidades humanas adquieren un carácter fundante de las actividades del hombre, como individuo y como sociedad, al ser una referencia implícita o explícita de lo que hace y cómo lo hace. Representan, también, una forma de justificación de la empresa humana para encontrarle sentido a sus proyectos, acciones y resultados en el espacio y en el tiempo. A su vez, las necesidades humanas se convierten en el "parámetro último" para evaluar el progreso histórico del hombre, o sea, su despliegue productivo y sus repercusiones en el mejoramiento de la vida.

El peso y significado de las necesidades humanas para la vida del hombre, sin embargo, no son garantía de claridad ni de uniformidad. Debido a que la historia social del hombre ha generado una amplia diversificación, con los efectos asociados de diferenciación y desigualdad, ha sido difícil generar el consenso básico sobre lo que encierra una necesidad y sobre cómo ésta se distingue de otras "circunstancias" o "condiciones" de la existencia humana.

La necesidad es algo que no es elegible porque se sitúa en el ámbito de las condiciones vitales del hombre. No es elegible en términos de que no se puede sustituir, por lo menos no en su contenido vital, porque al hacerlo se atenta contra la continuidad de la vida. No puedo elegir dejar de comer, ni dejar de abrigarme o dejar de respirar aire en condiciones mínimas de pureza o dejar de dormir.

Si lo hago atento contra la vida. Puedo elegir medios y formas para satisfacer tales necesidades, como comer carne o verduras, en un

⁵ En este apartado recupero las ideas fundamentales desarrolladas en mi libro *Necesidades Humanas y Educación*. Vid. Miranda (2003).

restaurante o en mi casa; puedo desear dormir en una cama ortopédica o en una de agua; puedo inclusive preferir vivir en la montaña para respirar aire puro o desear abrigarme con una chaqueta confortable o un abrigo de "rnik". En cualquier caso, estoy eligiendo sobre los satisfactores que puedo preferir o desear, pero no estoy eligiendo sobre la sustituibilidad de las necesidades⁶.

Las necesidades, por lo tanto, tienen un carácter restrictivo por ser expresiones de condiciones vitales. Por eso, aceptan el atributo de fundamentales o básicas como condiciones mínimas para la existencia humana en un sentido biológico y social; no hay reducción de las necesidades biológicas, sino que se amplían a aquellas vinculadas al carácter de la actividad individual y social del hombre. No solamente necesito comer, abrigarme o dormir para vivir, también necesito capacidad de iniciativa, participación y libertad para vivir como sujeto autónomo en el ámbito de la interacción social con mis semejantes.

El carácter restrictivo implícito en la idea de necesidad la dota de un signo objetivo y universalizable⁷, por lo que las necesidades pueden ser pensadas en términos normativos tanto en el sentido de la condición vital que impone la naturaleza del hombre (norma natural) como en un sentido positivo de algo que, por ser considerado deseable, puede y debe realizarse en términos sociales (norma social).

Las dimensiones normativas de las necesidades (natural y social) adquieren un sentido dinámico e histórico. Satisfacerlas se constituye

en un problema en el proceso de interacción social que supone los niveles individual, agregado y global en las sociedades.

A nivel individual, se sitúa el problema de la deliberación humana, donde operan los actos individuales reales como convergencia o discrepancia entre la satisfacción de una necesidad y los deseos y preferencias. La diferencia entre evitar daños serios y sufrimiento a los seres humanos y la búsqueda de placer individual puede ser tan amplia que es probable que genere situaciones de desequilibrio permanente y, por lo tanto, serios problemas en el mantenimiento y reproducción de la vida. Es posible necesitar algo que se quiera, pero también querer algo que no se necesite. Una afirmación común puede ilustrar esta diferencia: "yo quiero un cigarro, pero necesito dejar de fumar", lo que expresa ciertamente que la satisfacción de necesidades puede ser alterada por los impulsos biológicos, los deseos y las preferencias, o hasta por la inconciencia (Doyal y Gough, 1992).

De esta forma, razón, voluntad y sentimiento no siempre coinciden en la satisfacción de necesidades, lo que supone un profundo trabajo de comunicación y diálogo entre el individuo y la sociedad para construir una alternativa mínima de consistencia. Esto es particularmente relevante en las condiciones sociales de mercado donde operan instituciones especializadas de fomento del consumo en términos de valores de cambio y no de uso, lo que hace que la libertad se mueva en un marco de tensión permanente entre la posibilidad del hacer individual y las restricciones y exigencias sociales.

En su dimensión social, las necesidades operan en un sentido normativo, lo que puede llegar a convertir a las necesidades en un derecho. La agregación social de los individuos y los atributos globales propios de la sociedad como un todo permiten valorar una forma o un estadio de desarrollo deseable de las facultades humanas, físicas, mentales y sociales (como gozar de una adecuada alimentación o salud, disponer de una vivienda adecuada o poseer determinado nivel educativo o de ingreso), mismas que se convierten en criterios normativos de la actividad social (Sen, 1992).

Sin embargo, los riesgos de alteración son claros cuando las normas sociales y su moral implícita son presa de los predomios sociológicos

⁶ Tal como lo ha planteado Manfred Max-Neef en su propuesta de desarrollo a escala humana que "las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables, y que son las mismas en todas las culturas y todos los períodos históricos. Lo único que cambia, a través del tiempo y las culturas, es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de necesidades" (Max-Neef, 1986, 27).

⁷ Doyal y Gough (1992) han desarrollado una interesante y amplia argumentación para demostrar las debilidades de las diversas vertientes del relativismo cultural sobre las necesidades. Ni las tesis del utilitarismo de la economía ortodoxa acerca de la "subjetividad individual" y la "soberanía del consumidor", ni las afirmaciones de la nueva derecha acerca de la "predilección del mercado" como ordenador social de las preferencias, al igual que las propuestas de "necesidades radicales" dentro del marxismo, o del "pluralismo político" dentro de la teoría del discurso, o las afirmaciones fenomenológicas relativas a las "negociaciones permanentes" de significados en la vida cotidiana, ni las "culturas de la opresión" reivindicadas por los críticos del imperialismo cultural son suficientes para invalidar la existencia de necesidades universales. En opinión de los autores siempre existen estándares no preferenciales, que operan como referentes externos. De este modo, la universalidad de las necesidades humanas se sustenta en la idea del sufrimiento y los "daños serios" que su no satisfacción puede generar en el desarrollo del hombre, o bien en las patologías que se generan cuando una necesidad no satisfecha rebasa límites críticos de intensidad y duración (Max-Neef, 1986).

(como la moda) derivados de intereses creados o de la imposición hegemónica de expectativas de clases o grupos sociales que disputan el predominio social y político o de la efervescencia ideológica de masas (como las demandas particularistas de ciertos movimientos sociales como el feminista, antirracista o antiimperialista)⁸ o bien, por el clientelismo político de regímenes y gobiernos.

En todo caso, la dimensión objetiva y universalizable de las necesidades puede ser objeto de una amplia disputa social, en la que los "intereses generalizables" se enfrentan a consensos ficticios o contingentes, con lo que se altera el carácter distributivo de la satisfacción social de necesidades; su lógica social se mueve entre fórmulas regresivas que generan la continua privación social de grupos y segmentos sociales y fórmulas progresivas que intentan modificar la escala social. Como quiera que sea, lo cierto es que la dimensión social de las necesidades tiene como "precondiciones" la producción material, la reproducción, la transmisión cultural y el ejercicio democrático de derechos y libertades políticas (Held, 1997).

3.2. COMPETENCIAS COMO CAPACIDADES HUMANAS

De acuerdo con la argumentación anterior, podrían pensarse los rasgos esenciales del hombre como una cuestión de capacidades. Por ello, para que éste tenga capacidad de trabajo, socialización y conciencia necesita formarse en términos sociales, es decir, aprender y apropiarse de la historia productiva del ser social. Para garantizar que éste siga universalizándose, en el sentido de ampliar el rango de objetos susceptibles a su actividad transformadora, la sociedad debe transmitir las capacidades creadas para hacer un consumo productivo de los valores de uso (medios, instrumentos y objetos) que el hombre hereda y que expresan sintetizadamente una historia de problemas y soluciones a los mismos. Igualmente, la sociedad debe transmitir la cultura y los valores fundamentales para garantizar la capacidad de comunicación y reciprocidad entre sus individuos. A su vez, debe transmitir la historia de la conciencia humana, es decir, las formas de saber y conocer, las orientaciones de la sensibilidad y sentido

humano y los mecanismos de aplicación productiva y social de los descubrimientos humanos.

Pero el hombre no sólo necesita transmisión, sino crear nuevas condiciones para la innovación productiva a través del trabajo, la interacción social y las formas de conocimiento y aprendizaje; así como, desarrollar nuevos recursos, enfrentar nuevos problemas y satisfacer necesidades emergentes, y para ello construir las condiciones de su proactividad. El ser humano no sólo requiere apropiarse de la herencia histórica, exige también "hacer salir" su creatividad, elevar y formar sus capacidades. Es necesario que se renueve permanentemente como animal que piensa (*homo sapiens*), animal que trabaja (*homo faber*) y animal que habla (*homo loquax*), Precisa articular la razón con el entendimiento, el sentimiento con la moral y la voluntad con la decisión en los términos que le plantean los retos productivos de su vida social (Fullat, 1992).

Para lograr lo anterior, al hombre le hace falta educación intelectual y educación moral⁹. La primera consiste en formar la razón, como razón activa y autónoma, combinando la lógica y la acción para conformar las estructuras mentales más esenciales. Como apunta Piaget, "(...) se trata de un cierto ejercicio no únicamente verbal, sino ante todo y fundamentalmente relacionado con la acción sobre los objetos y con la experimentación" (Piaget, 1985: 46). La segunda plantea un problema de autogobierno que dote al individuo de autonomía y participación, así como de respeto al prójimo. Se trata de "(...) un autogobierno llevado lo más lejos posible y que sea paralelo al trabajo intelectual en común, [para que se consiga] el doble desarrollo de personalidades dueñas de sí y de su mutuo respeto" (Piaget, 1985: 57).

La educación que se basa en competencias debe servir para reconocer, problematizar y satisfacer las necesidades humanas, tanto las que conciernen a su condición vital como las que refieren a las capacidades de ser y hacer, se vuelven objeto de estudio para las conciencias humanas, de los niños y de los jóvenes que emergen generacionalmente

⁸ Doyal y Gough (1992) han planteado que el discurso de derechos es una opción de los grupos oprimidos y dominados para expresar y dar curso a sus demandas, pero que pueden reflejar una filosofía social o una ideología que imponga criterios sobre las necesidades sociales.

⁹ Durkheim había destacado estos componentes cuando define a la educación como: "(...) la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado, la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado" (Durkheim, 1974,77).

(Godoy, 2004). Pero también, tales necesidades humanas, a través de la educación, se vuelven objetos auto-experimentables por sujetos que interpretan y transforman su mundo. La educación dota a los individuos de capacidades mentales y prácticas para potenciar su disponibilidad de recursos, y buscar la efectividad máxima entre el consumo y la satisfacción de necesidades. En general, la educación puede asumirse como un espacio que la sociedad abre para que, a través de los hombres, se mire a sí misma, se distancie de sí y de lo que es, y discrepe de ella misma para conferirle sentido a lo que hace o a lo que no hace; la educación se convierte así en una forma de conciencia de las necesidades humanas y su grado de satisfacción.

En la perspectiva del desarrollo humano, las competencias deben expresar, en última instancia, capacidades humanas como una pieza clave para ampliar la actividad productiva y social del sujeto, mediante la apropiación y producción de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que se van adquiriendo en procesos de interacción comunicativa¹⁰ en los que el individuo asimila la experiencia social en materia de tecnología, cultura e instituciones. Pero, a través de la educación no sólo se recrea el saber social, sino que, además, se promueven los espacios para innovar y crear nuevo conocimiento. Tal objetivo se cumple mediante la asimilación y el dominio de los medios fundamentales de transmisión y creación de conocimiento y práctica, a saber: los lenguajes, las habilidades y los conocimientos que, de manera conjunta y articulada, pueden ser entendidas como formas codificadas de construcción de sentido y acción que dotan al individuo de herramientas para transformar su mundo natural y social.

Los lenguajes permiten comunicar, hacen posible reconstruir mentalmente las realidades materiales, favorecen la proyectividad del sujeto para pensar mundos de experiencia posible y permiten cambiar al mundo por medio de su representación. Por su parte, las habilidades permiten canalizar la praxis de los sujetos en el manejo

operativo y funcional, definen las opciones instrumentales para la transformación de las realidades concretas, permiten conectar pensamiento con acción, cerebro con manos y hacer efectivo el deseo, el proyecto y la voluntad de transformación que toda acción humana supone.

Los conocimientos son formas condensadas y sistematizadas de saberes que connotan y denotan actitudes y habilidades en campos concretos de la actividad humana.

Los lenguajes, las habilidades y conocimientos que forma y transforma la educación dotan al individuo tanto de la capacidad para "distinguir-elegir-poner-reunir-contar-decir", es decir, armar un discurso interpretativo, como de la capacidad para "reunir-adaptar-fabricar-construir", o sea, facultad de producción a través de la técnica (Castoriadis, 1989).

En estos términos, la educación basada en competencias debe reflejar la constitución de capacidades indisolublemente ligadas a la actividad vital del hombre. Por ello, deben ser una herramienta central de pensamiento, acción y praxis en todas las oportunidades de la vida, tanto en el ámbito de la producción como de la distribución y el consumo. Ésta constituye, asimismo, una pieza clave para el mantenimiento de la moralidad social pues facilita la socialización de los deberes y derechos. Incluye también la dimensión utópica de la existencia al fomentar necesidades futuras adelantando en el presente los medios sociales e instrumentales para su logro sustentable.

Conseguir lo anterior plantea la necesidad de establecer los espacios y los medios adecuados para que la educación cumpla con su cometido de transmitir y producir lenguajes, habilidades y conocimientos. De tal modo que pensar en el desarrollo educativo como parte medular del bienestar puede ampliar la evaluación del progreso social.

¹⁰ De acuerdo con Habermas, se trata de dos procesos de "racionalización social", uno de trabajo o "acción racional", y otro de "acción comunicativa". El primero, "(...) se orienta por reglas técnicas que descansan sobre el saber empírico [e] (...) implican en cada caso pronósticos sobre sucesos observables, ya sean físicos o sociales; estos pronósticos pueden resultar verdaderos o falsos (...)"; el segundo proceso de "acción comunicativa" es "(...) una interacción simbólicamente mediada. Se orienta de acuerdo con normas intersubjetivamente vigentes que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas, por lo menos por dos sujetos agentes (...)" (Habermas, 1986,68-69).

4. UNA PROPUESTA OPERATORIA

4.1 ESQUEMA ANALÍTICO

El modelo de competencias debe ser un modelo centrado en el que aprende, el cual organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a las cualidades que un individuo requiere para actuar efectivamente en el mundo real. Su enfoque debe considerar las diferencias en las experiencias e incluso en los estilos de aprendizaje de los individuos.

El enfoque basado en competencias difiere de los diseños centrados en problemas, ya que éstos tratan de integrar la enseñanza-aprendizaje de varias disciplinas aplicándolas a un problema específico, pero no señala las competencias necesarias para enfrentar y resolver dichos problemas.

El enfoque de competencias se distingue de los modelos curriculares basados en objetivos conductuales, ya que, si bien incorpora dichos objetivos, éstos no están predeterminados rígidamente. El modelo tradicional, centrado en los temas, está orientado a transmitir contenidos de alguna ciencia o disciplina.

Al respecto, Perrenoud ilustra este rasgo relevante de la noción de competencias cuando advierte que en la escuela no se trabajan la transferencia y la movilización, por lo cual, al formular los objetivos de la formación en términos de competencias" (...) se lucha abiertamente contra la tentación de la escuela; prepararse a sí mismo, marginar la referencia a situaciones de la vida y de no tomarse el tiempo de ayudar a la movilización de los acervos en situaciones complejas. El enfoque por competencias es una manera de tomar seriamente, dicho en otras palabras, una problemática antigua, la de la "transferencia de conocimientos" (Perrenoud, 2003).

Un modelo de competencias debe relacionar en forma interactiva, integral y ponderada tres unidades básicas del pensamiento y la acción: conocimientos, actitudes y habilidades, de acuerdo con las áreas simbólicas y empírico-analíticas que connotan.

En lo que concierne a los conocimientos, éstos abarcan un conjunto de informaciones y saberes acerca de los principios y mecanismos fundamentales de ciertos objetos de estudio. Incluye los principios,

postulados, axiomas, supuestos y formas de aproximación a la realidad. Los contenidos se construyen como una matriz básica de conceptos, proposiciones y juicios que permiten explicar áreas de la realidad. La educación requiere de un conjunto articulado de taxonomías y teorías explicativas que orientan el entendimiento de los procesos de la naturaleza y la sociedad.

Las actitudes representan tomas de postura frente al mundo, respecto a la dinámica de su realidad. La actitud no es estrictamente cúmulo de información, aunque ésta juega un papel importante; tampoco se reduce a un conjunto de creencias y valores, aun cuando éstas siempre están implícitas. La actitud refiere en conjunto a las formas en que el sujeto se sitúa para resolver problemas, para discriminarlos, jerarquizarlos, confrontarlos con la experiencia y con los conocimientos disponibles. De esta forma, la actitudes asocian conocimientos, experiencia y habilidades en un momento determinado para hacer frente a situaciones problemáticas. Esa asociación depende de la apertura para "ver y pensar", para ampliar la voluntad para comprometerse activamente con los problemas y sus soluciones. Actitud es, por lo tanto, compromiso, colaboración, apertura al diálogo y a la búsqueda de lo que no se conoce. Es empeño en lo que se hace y responsabilidad en sus resultados y consecuencias.

Por lo que se refiere a las habilidades, éstas remiten a cualidades intelectuales y operativas para hacer. La habilidad de los sujetos implica destrezas manuales conducidas por instrucciones del cerebro. Manipulación adecuada de materiales, procedimientos y situaciones para producir un efecto en la realidad constituyen el núcleo de toda habilidad. Las habilidades no dependen solamente de la experiencia y la rutina, aun cuando hay áreas de habilidad que exigen la "habituación", sino que incluyen un circuito de integración de conocimiento, actitud y destreza que muestra su eficacia cuando se logra lo deseado. Si bien, la habilidad es ante todo una cuestión práctica, la formación de habilidades supone un proceso para "saber qué" y "saber cómo" en el marco de realidades concretas. Formar e incorporar habilidades en el individuo de manera intencional significa "cultivar" sus sentidos con base en una relación específica respecto al mundo.

Un modelo de competencias tiene como elementos: finalidad, destinatarios, entornos, contenidos y medios (UNESCO, 2008).

La finalidad como proyecto apunta hacia el mejoramiento de la capacidad de las personas, en el sentido de incrementar las posibilidades de pensar, ser y transformar a través de una oferta estructurada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se incorporarán en los individuos con el objetivo de que éstos dispongan de capacidades que habrán de realizar en contextos determinados.

Los destinatarios de esta oferta se ubican en el entorno social y educativo: niños, adolescentes o jóvenes que se preparan para ingresar a la esfera activa de la sociedad y del trabajo, con la expectativa de constituir una vida adulta con significado moral, social, económico y profesional; pero también adultos que conforman la población económicamente activa y que requieren actualizar y mejorar sus potenciales productivos y ciudadanos.

Los entornos son sociales, económicos y tecnológicos marcados por la globalización de los procesos, la búsqueda necesaria de la equidad y la justicia sociales y la nueva integración nacional en los derroteros de la competitividad y el desarrollo. A su vez, destacan los espacios institucionales educativos y laborales, familiares, políticos y culturales, que obligan cada vez más a pensar en sistemas articulados y complementarios que den cabida a la vinculación estrecha, la colaboración y el esfuerzo compartido.

Los contenidos refieren a la materia propiamente educativa, a las nuevas estructuras curriculares que pretenden, con intención y claridad, formar capacidades mediante una organización sistemática y coherente de objetivos y procesos.

Finalmente, los medios se afianzan en los recursos disponibles y necesarios para conducir y apoyar la realización de los contenidos educativos. Nuevos instrumentos de trabajo, tecnologías, equipos de apoyo al proceso educativo, infraestructura moderna que sustente la formación y materiales didácticos congruentes con las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje y expectativas de los actores educativos serán los medios de la nueva educación por competencias.

4.2 ARTICULACIÓN Y ENFOQUE INTEGRAL

Las competencias se asumen como una secuencia de atributos y propiedades que se desarrollan integrando conocimientos, actitudes y habilidades, los cuales se articulan en distintos momentos y con diferentes connotaciones de manera ponderada. Esta articulación debe estar mediada, metodológica y prácticamente, por la relación entre problemas y proyectos. Como lo enfatiza Perrenoud:

"Para desarrollar las competencias, es necesario trabajar sobre todo por problemas y por proyectos, por lo tanto proponer tareas complejas, retos, que inciten a los alumnos a movilizar sus acervos de conocimientos y habilidades y hasta cierto punto a completarlos. Eso supone una pedagogía activa, cooperativa, abierta sobre la ciudad o el pueblo. ¡El profesor debe dejar de pensar que dar cursos está en el corazón del oficio! Enseñar, hoy, debería consistir en concebir, establecer y controlar situaciones de aprendizaje, siguiendo los principios de las pedagogías activas y constructivistas" (Perrenoud, 2001,6).

La noción de competencia, si bien incluye de manera relevante la construcción y desarrollo de habilidades prácticas con niveles de desempeño adecuados, no reduce su espacio de aplicación específica. Toda habilidad sitúa y relaciona conocimientos y actitudes, y a la inversa, todo conocimiento y actitud tiene como referencia las habilidades específicas, con lo cual se conforma un circuito integrado de multiacción y proactividad, en el que tiene sustento la "comprensividad" de la práctica, es decir, la integralidad de la práctica, la flexibilidad de la acción, el conocimiento aplicado y la actitud reflexiva para transferir saberes y experiencia y la polivalencia en contextos de innovación y cambios permanentes.

Con el objetivo de expresar lo que el enfoque de competencias supone, puede afirmarse que se constituyen tres movimientos lógicos y metodológicos que, aun cuando están en permanente interacción, permiten reconocer sus principales rasgos alternativos.

El primer movimiento es el teórico-práctico y en él se construye un primer ámbito de construcción que permite re significar un momento clave de articulación entre los enunciados formales y las actividades prácticas.

El segundo alude a un espacio de organización entre los diseños y las realizaciones prácticas de enseñanza-aprendizaje, en el cual las competencias van reflejando una especie de "mapa de progreso" en los procesos de asimilación y aprendizaje.

El tercer movimiento constituye un momento de gestión operatoria, en el cual las competencias, como tales, descansan en sus articulaciones teórico-prácticas y de desarrollo curricular.

4.2.1 EL MOVIMIENTO TEORÍA-PRÁCTICA

La noción de competencia supone un movimiento teórico-práctico permanente, fuertemente interactivo y con fuerza de retroalimentación sistémica. La gran apuesta de un enfoque por competencias tiene el enorme reto de articular de manera distinta dos dimensiones complejas de la formación; por una parte, la que corresponde a la articulación conocimientos-actitudes-habilidades; por la otra, la que corresponde a la relación teoría-práctica.

Las competencias pretenden formar habilidades, con eficacia práctica, pero se desea lograr este propósito mediante un sistema regulado de asimilación teórico-práctica. Este mecanismo de asimilación supone, además, entradas diferenciadas y articuladas de conocimientos, actitudes y habilidades. En conjunto, estos elementos permiten constituir un enfoque de comprensividad de la práctica.

Como se muestra en el Gráfico 1, a diferencia de los modelos instruccionales que privilegian las habilidades prácticas como resultado de la aplicación lineal de instrucciones de realización, el enfoque de competencias privilegia la práctica como resultado de habilidad~ desarrolladas con sustento cognitivo y base actitudinal que, en conjunto, constituyen una habilidad y su demostrabilidad en contextos situados.

La noción de práctica y habilidades en los modelos instruccionales sólo interesa en tanto se cumpla estrictamente lo estipulado y funda su eficacia en la habituación de conductas. Por el contrario, la noción de práctica en la **noción** de competencia se funda en la asimilación de conocimiento y actitudes, por lo que no sólo persigue la habituación de conductas, sino la conciencia de las mismas y su

aplicación creativa, diferencial y ponderada así como su utilización flexible en circunstancias inéditas. Por lo mismo, las habilidades no son circunscritas a su campo de aplicación, sino que son potenciales en función del cambio de situaciones y contextos.

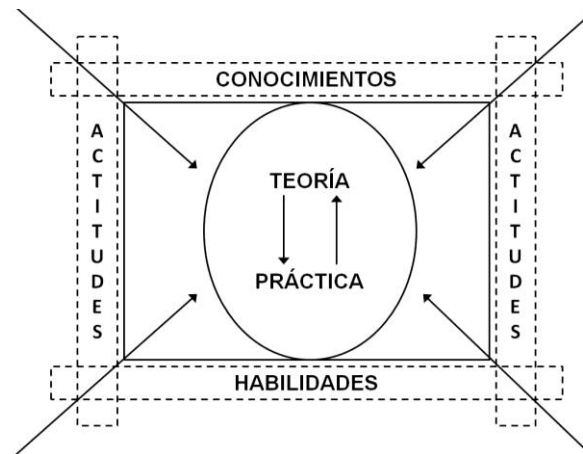


GRÁFICO 1
MOVIMIENTO TEORÍA-PRÁCTICA

4.2.2 EL MOVIMIENTO ORGANIZATIVO

Las competencias se diseñan, se desarrollan y se aplican. Pueden ser representadas en tres momentos o etapas estratégicas estrechamente relacionadas, en las que la articulación conocimientos-actitudes-habilidades y el movimiento teórico-práctico se van enriqueciendo y resignificando. Se trata de sistemas de interrelación que reflejan niveles de progreso sucesivo en el aprendizaje (Ver Gráfico 2).

En el diseño, la apuesta fundamental es cognitiva, por lo que los conocimientos aparecen como el elemento articulador de habilidades y actitudes. Aquí se toman decisiones fundamentales respecto al proyecto formativo, en el cual se predefinen las competencias a lograr como objetivos de aprendizaje enunciados en términos formales.

En la etapa de desarrollo, la relación se vuelve más compleja puesto que ésta ya no es solamente cognitiva, sino que empiezan a aparecer espacios mucho más cercanos con las realidades prácticas: problemas, procesos, inquietudes, temas, obstáculos, expectativas y, en general,

exigencias mayores de asimilación y demostrabilidad. En esta etapa, el componente cognitivo se amplía en un espacio de mayor presencia de actitudes y habilidades, de conformidad con las exigencias del campo de conocimiento y de las necesidades de desempeño.

La etapa de realización es quizá la más compleja porque ahí se expresan las capacidades de movilización de los saberes aprendidos y de eficacia resolutoria frente a situaciones problemáticas concretas. Tal vez, es el momento clave de la transferibilidad, o sea, la capacidad de mostrar que lo aprendido es útil y tiene sentido.

4.3 EL MOVIMIENTO OPERATORIO

El movimiento operatorio incluye un nivel de agregación de los otros dos movimientos -el teórico-práctico y el organizativo- y plantea la necesidad de reconocimiento de niveles de construcción y de actuación de las competencias, los cuales pueden ser expresados en términos genéricos, intermedios o específicos¹¹ (Ver Gráfico 3).

Las competencias genéricas involucran un conjunto articulado de conocimientos, actitudes y habilidades. Esto se traduce en manejo de terminología, convenciones, tendencias y secuencias, clasificaciones y categorías, metodologías, teorías y estructuras. A ello se vincula la capacidad de análisis, síntesis, comprensión, aplicación y evaluación.

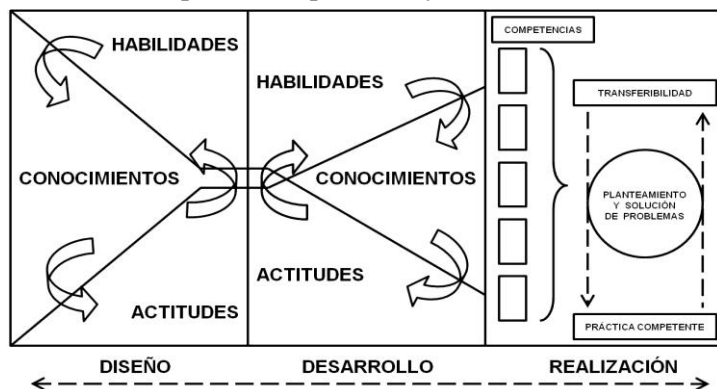


GRÁFICO 2
MOVIMIENTO ORGANIZATIVO

¹¹ De acuerdo con Franz Weinert "(...) las competencias clave no siguen limitaciones formales de definición. Las competencias y las competencias clave se definen en distintos niveles de universalidad, generalidad y abstracción (...)" (Weinert, 2004: 106),

Las competencias intermedias tienen que ver con un campo de actividad particular. En este campo, las competencias genéricas adquieren pertinencia y especificidad analítica y práctica. Aquí, los conocimientos y actitudes se operacionalizan en función de habilidades concretas. En este nivel, las competencias precisan universos de significado, marcos simbólicos y mecanismos convencionales de ejecución. Asimismo, incorporan códigos y normas, áreas de desarrollo específicas y estructuras de comunicación. También se identifican niveles de aplicabilidad conceptual y técnica, tendencias de innovación y prospectiva dentro de un campo de intervención práctica.

Las competencias específicas se asocian, por su parte, a tareas operativas más puntuales. Requieren criterios de desempeño en función de exigencias contextuales. Cada criterio de desempeño se caracteriza por el uso de materiales, equipos y herramientas en condiciones de operación concretas. Plantea relaciones insumo-producto en la realización de actividades orientadas hacia el mejoramiento de una tarea o actividad. Por esta razón, el desempeño práctico define puntos mínimos de ejecución en función de cantidades y calidades: tiempos, movimientos y espacios y lógicas de efectividad de las tareas, que se vuelven atributos básicos de desempeño y resolución de problemas.

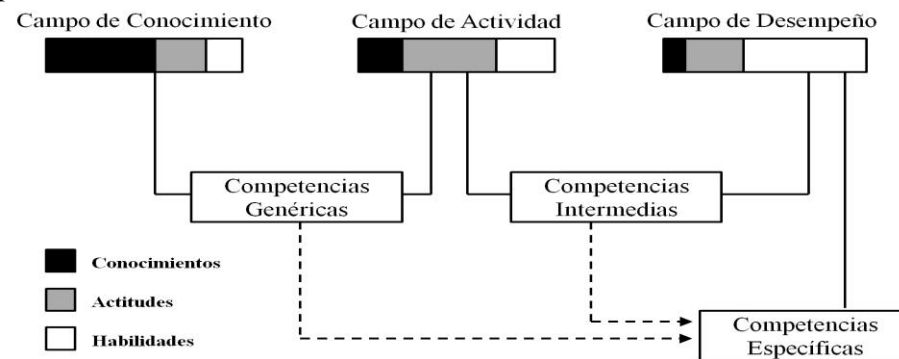


GRÁFICO 3
MOVIMIENTO OPERATIVO

Cada uno de estos niveles pondera, en forma agregada y diferencial, conocimientos, actitudes y habilidades.

Las competencias genéricas se estructuran con un mayor peso cognoscitivo y actitudinal y es donde las habilidades se introducen

como formas iniciales de operacionalización empírica. Estas competencias genéricas se transfieren al nivel intermedio, en el que comienzan a adquirir mayor precisión en los contextos y campos de acción e intervención.

Las competencias intermedias amplían el espacio de las habilidades y el área actitudinal las cuales, en conjunto, re significan el sentido primordial del avance cognoscitivo. Aquí, al introducir los códigos y convenciones lingüísticas, normativas e instrumentales de un campo, los conocimientos penetran actitudes y se comienzan a sintetizar en habilidades, las cuales se introducen como acervo necesario de situaciones a ser conocidas y asimiladas en términos teóricos y prácticos. En este sentido, las competencias específicas hacen viable el desarrollo de prácticas competentes.

En las competencias específicas se amplían significativamente las habilidades como espacio de especificación del conocimiento acumulado y actitudes favorables. Esto conforma competencias que dan respuesta a los estándares de desempeño fijados por los requerimientos de las áreas de aplicabilidad. Realizar tareas en el manejo de materiales, herramientas, instrumentos y equipo; simular espacios de "economías de escala" y cumplir los requerimientos en el uso cuantitativo de insumos y producción de resultados con rangos de calidad aceptable, entre otros, son reflejo de las competencias específicas adquiridas.

Las competencias generales, intermedias y específicas construyen una secuencia integrada de propiedades y atributos. Su relación es indispensable y cada nivel de competencia se deriva de otra y es casi su resultado necesario. De esta forma, desempeñar adecuadamente una tarea como resultado de las competencias específicas adquiridas ocurre de manera consistente y por efecto de la apropiación de competencias genéricas e intermedias. En última instancia, se trata de situaciones concretas en las que las competencias se expresan en diferentes sentidos de la práctica como la habilidad técnico-instrumental y operativa en el desempeño de tareas con sentido y pertinencia en los rangos de variabilidad de la praxis debido a la capacidad crítica, reflexiva e intuitiva forjada por las competencias genéricas.

5. A MANERA DE CONCLUSIÓN

La razón fundamental que justifica la educación como una necesidad humana es, precisamente, que aparece como un eje articulador de la existencia del hombre, o sea, que refleja una situación entre carencia y potencia: el conjunto de necesidades del hombre se expresa en la educación como un conjunto de potencialidades y capacidades a desarrollar para enfrentarlas. De ahí que el desarrollo educativo se fundamente en la relación que establecen las categorías existenciales y axiológicas del hombre, tomando en cuenta el nivel de contribución de la educación al despliegue humano para satisfacer sus necesidades fundamentales en términos mínimos y óptimos.

La argumentación a favor de las necesidades humanas se inserta más allá de una fundamentación ontológica. Asume, por lo tanto, una perspectiva social de desarrollo que lleva a discutir las necesidades humanas como necesidades sociales, lo cual equivale a plantear el vínculo entre individuo y sociedad desde el punto de vista de una estrategia conjunta que no sólo desea resolver los niveles de privación o carencia, sino que apunta hacia la construcción de ámbitos superiores de prosperidad. Éste es el objetivo de pensar el desarrollo social como un proceso continuo de articulación entre las condiciones básicas de existencia natural y social del hombre y las necesidades que exigen innovación y creación humanas permanentes.

En la brecha que se construye entre ambas necesidades aparece un proceso de transferencia histórica que da forma al basamento sobre el cual es posible valorar el desarrollo, en función de la magnitud y ritmo con que una innovación pueda transferirse al área de actividad vital de los hombres en términos individuales y sociales. El carácter de esta transferencia es de por sí un indicador de las opciones de desarrollo social, pero sobre todo cristaliza en un núcleo irreductible de necesidades satisfechas que refleja el nivel de avance logrado por la sociedad en atención a las necesidades de sus miembros; un núcleo irreductible se convierte en la base irrenunciable del desarrollo y el punto de partida para las nuevas generaciones en su esfuerzo por conformar las nuevas opciones de desarrollo. Por supuesto que esta base inexorable no obedece a un acto lineal y mecánico, sino que supone siempre un proceso contradictorio que involucra la reivindicación social, la lucha, la negociación y diferentes actos de inteligencia humana para lograrla.

Al concepto de competencias es aplicable el mismo modo de razonamiento y conceptualización. Existen competencias educativas fundamentales como saber leer y escribir, por ejemplo, que bien pueden situarse como parte del núcleo irreductible que la educación tiene que atender. Pero también la educación se desenvuelve en el plano proactivo, en el campo de la innovación y la creatividad. Así, por ejemplo, un nuevo conocimiento o un nuevo descubrimiento de la realidad natural y social puede transferirse al núcleo irreductible como parte del acervo necesario que todos los miembros de una sociedad deben mínimamente conocer como soporte ineludible de su formación. Esto es, en última instancia, lo que fundamenta el avance moral e intelectual del desarrollo educativo de la sociedad. Como puede fácilmente advertirse, no se trata de pura tecnología o solamente de nuevos valores o habilidades instrumentales. Aunque es aceptable la transferencia en cada uno de estos ámbitos, el propósito es casi siempre lograr un avance integral y articulado sin que esto suponga, necesariamente, una lógica acumulativa, sino que acepta también las transformaciones radicales o esquemas de reforma que replanteen estructuras, discursos y prácticas sociales y educativas.

Es importante tomaren consideración que las competencias no pueden ir solas en el proceso de cambio educativo. Es indispensable pensarlas desde un razonamiento articulado. Deseamos entender la educación como algo que se manifiesta centralmente en las capacidades de la gente, pero que éstas no pueden ser consideradas al margen de las condiciones en que se adquieren y de los resultados que con ellas se obtienen. De ahí la exigencia de asumir su mutuo condicionamiento en términos de una propuesta de racionalidad; no es posible pensar en las capacidades de la gente y sus competencias, como saber sumar o restar o manejar un determinado equipo mecánico o eléctrico, o bien saber trabajar en equipo o ser apto para participar en política si no se alude a las condiciones en que estos saberes se aprenden, ya sea con relación a una infraestructura material, a un ambiente cultural o a situaciones específicas de aprendizaje. En suma, pues, a la idea de competencias hay que agregarle el conjunto de oportunidades y el conjunto de realizaciones.

Cuando las competencias se piensan en esta perspectiva, es necesario considerar los compromisos del Estado, por supuesto -yen primerísimo lugar-, pero también en la corresponsabilidad social.

Si bien es cierto que la educación involucra la acción institucional educativa, puesto que ésta expresa el área por excelencia a través de la cual la sociedad canaliza y moviliza sus recursos fundamentales para la formación de las capacidades de la gente, no es menos irrefutable el hecho de que los propios individuos en el ámbito de sus propias redes sociales y de otras expresiones institucionales, como la familia y los grupos endogámicos y culturales, realizan un sinnúmero de actividades que repercuten directamente en su desarrollo educativo. Este ámbito social debe merecer una atención especial considerando el entramado cultural e institucional que establece con las acciones estatales con el fin de valorar el grado de complementariedad entre las mismas y, con ello, avanzar en el análisis acerca de las potencialidades que la propia sociedad tiene para desplegar su desarrollo educativo.

El reto mayor para darle viabilidad al enfoque basado en competencias está muy cercano a lo que Michael Fullan ha planteado, al asumir que el cambio educativo supone tres componentes básicos: nuevas competencias, que se traducen en conocimiento, habilidades y actitudes que se requieren; nuevos recursos, no sólo dinero o tecnología, sino ideas y experiencia; y nuevas motivaciones, las energías que los actores puedan desplegar y comprometer para enfrentar los retos de equidad y calidad educativa (Fullan, 2007). Quizá, el concepto de competencias pueda ser pensado como un dispositivo estratégico para incorporar el componente de la acción humana para hacer efectivo el resto de los componentes del bienestar y el desarrollo: los recursos y las oportunidades. Me parece que este argumento coloca adecuadamente el reto futuro que tenemos en el complejo, pero al mismo tiempo apasionante, tema de la educación basada en competencias.

BIBLIOGRAFÍA

Argüelles, A. (comp.) (s/f). Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: SEP/CNCCL/CONALEP/LIMUSA.

Barber, M. Y More M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. PREAL. Julio.

Bauman, Z. (2007a). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2007b). Vida Líquida. Paidós: Barcelona.

Canto-Sperber y Dupuy, J.P. (2004). Competencias para una buena vida y una buena sociedad. En D. S. Rychen y L. Hersh. Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: FCE.

Carson, J. (2004). Definición y selección de competencias: reflexiones históricas sobre el caso del IQ. En D. S. Rychen y L. Hersh. Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: FCE.

Castoriadis, C. (1989). La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona: Tusquets.

Cox, C. (2004). Reformas curriculares y evaluación internacional de resultados de aprendizaje. Categorías analíticas y datos para la reflexión. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Delors, J. (2004). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.

Rychen, D.S. y Hersh S., L. (2004). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: FCE.

Doyal, L. y Gough, I. (1992). A theory of Human Need. New York: The Guilford Press.

Durkheim, E. (1974). Educación y sociología. Buenos Aires: Shapire.

Ferraro, R. A. (1999). La marcha de los locos. Entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas. México: FCE.

Fullan, M. (2007) Mejoras en Colegios: requisitos para la formación de profesores. Revista Pensamiento Educativo, 4, 293-314.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. Canada: RoutledgeFalmer. Ontario Institute for Studies in Education.

Fullat, O. (1992). Filosofías de la Educación. Barcelona: Paideia/CEAC.

Gonczy, A y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. En Argüelles, A. (comp.). Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: SEP/CNCCL/CONALEP/LIMUSA.

Godoy, J. (2004). Competencias y educación: diversidad contextual. En D. S. Rychen y L. Hersh. Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: FCE.

Habermas, J. (1986). Ciencia y técnica como ideología. Madrid: Tecnos.

Hager, P. y Becket, D. (1996). Bases filosóficas del concepto integrado de competencia (Australia). En Argüelles, A. (comp.), Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: SEP/ CNCCr./ CONALEP/LIMUSA.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). El liderazgo sostenible. España; Morata.

Haste, H. (2004). La ambigüedad, la autonomía y la actuación: restos psicológicos para la nueva competencia. En D. S. Rychen y L. Hersh. Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: FCE.

Giddens A. (1999). Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. España: Taurus.

Held, D. (1997). La democracia y el orden global. Madrid: Paidós.

Laidi, Z. (1997). Un mundo sin sentido. México: FCE.

- Levy, F y Murnane, R (2004). Competencias clave para el éxito económico. En D. S. Rychen y L. Hersh. Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: FCE.
- Longworth, N. (2003). El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje. Barcelona. (s/e),
- Marina, J. Ay Bernabeu, R (2007). Competencia social y ciudadanía. Madrid: Alianza.
- Markus, G. (1985). Marxismo y sociología. México: Grijalbo.
- Max, N. y Elizalde, M.A. (1986). Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro. Santiago de Chile: Fundación Dag Hammarskjöld/Capaur.
- Milos, P. (2003). Cómo articular competencias básicas y técnicas en la capacitación de jóvenes. Paris: UNESCO-IPE.
- Miranda, L. F. (2004). Necesidades Humanas y Educación. Una aproximación al concepto de desarrollo educativo. México: PRAXIS/ UAEH.
- Miranda, L. F. (2008). Educación Internacional y Análisis Comparado. Aprendizajes y experiencias para la educación en México. México: PRAXIS/UAEH.
- Morfin A. (1996). La nueva modalidad educativa: educación basada en normas de competencia. En Argüelles, A. (comp.). Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: SEP/ CNCCL/CONALEP/LIMUSA.
- Morin, E. R e. y Motta, RD. (2003). Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999a). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México: UNESCO.
- Morin, E. (1999b). La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mulder, M. T. Wigel y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: análisis crítico. En Profesorado. Revista del curriculum y formación del profesorado. Consultado en <http://www.org.es/local/reefpro/rev123ARTG.pdf>
- Núñez H., e. (2001). Educar para construir un sueño. Ética y conocimiento en la transformación social. México: ITESO/UPN.
- OCDE (2004). Quality in Teaching. Paris.
- ORÉ (2007). Sistematización del E-Foro acerca del enfoque de competencias. Quebec: Universidad de Montreal.
- Perrenoud, P. (2004). La clave de los campos sociales: las competencias del actor autónomo. O como evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico o poderoso. En Dominique Simone, R y Laura H. Salganik. Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: FCE.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Suiza: Universidad de Ginebra. Facultad de Psicología y Ciencias.
- Piaget, J. (1985). A dónde va la educación. México: Teide.
- Hersh, S. L. (2004). Competencias para la vida: un reto conceptual y empírico. En D. S. Rychen y L. Hersh. Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: FCE.
- Sakaiya, T. (1995). Historia del futuro. La sociedad del conocimiento. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Sen, A. (1992). The Standard of Living. Cambridge University Press.
- SCAN'S (1996). Identifying and Describing the Skills Required by Work. Washington, D.C.: Pelavin Associates, Inc.
- Tuning. América Latina (2007). Reflections and Outlook for Higher Education in Latin America. Europa/AID, Bilbao: University of Deusto/University of Groningen.
- Ulrich, B. (1998). ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo. Respuestas a la globalización. Barcelona: Paidós .

UNESCO (1997). Prepared for Life? How to Measure Cross-Curricular Competencies, Prêts pour l'avenir? Comment mesurer les compétences transdisciplinaires. Paris: Christian Cox D.

UNESCO (2000). Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris: Autor.

UNESCO (2004). Unesco's Post-Dakar Role in Education for All. París: Autor.

UNESCO (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. Londres: Autor.

Weinert, F. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. S. Rychen y L. Hersh. Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: FCE.

VISIONES COMPETENTES SOBRE.... COMPETENCIAS (APROXIMACIONES PEDAGÓGICAS)

Tomás Miklos Ilkovics

INTRODUCCIÓN

El futuro comienza ahora y las decisiones sobre él deben tomarse hoy; las acciones deben iniciarse inmediatamente después porque los resultados son para mañana mismo.

Esto, que suena fácil en los hechos, no lo ha sido en la realidad; en materia de competencias menos aún. De hecho, si fuera fácil ya lo hubiéramos hecho.

Mucho hemos argumentado a favor y en contra sobre competencias. El término ya forma parte de nuestro lenguaje. Ya es tiempo de que lo integremos a nuestro quehacer cotidiano y de que conquistemos de manera inmediata sus beneficios, puesto que ya forma parte de nuestra vida diaria. Llegó el momento de que también se integre a nuestro quehacer educativo.

Para lograr lo que deseamos, es nuestro papel hacerlo bien; no es suficiente pensarlo, hay que hacerlo, pero, además hay que hacerlo bien y alcanzar los mejores resultados posibles.

Es cierto que la irrupción de las denominadas competencias en nuestro vocabulario, su génesis conceptual y operativa provocaron

el natural rechazo de muchos teóricos y críticos de las ciencias sociales. Su origen empresarial y laboral gestó descrédito e inconformidad de quienes exigían, y con sobrada razón, un cierto rigor científico y epistemológico como requisito indispensable para incorporarlo en la filosofía, en la pedagogía y en las ciencias del comportamiento humano.

"Y, sin embargo, se mueve" diría Galileo. "Y, sin embargo, nos mueve" ... pudiéramos agregar nosotros. Ahí están y llegaron para quedarse. Aprendamos a "sacarle jugo", a aprovechar sus beneficios y a eliminar, o al menos reducir, los daños potenciales que pudieran implicar. Es necesario opinar racional y pro activamente en esta materia. Esto es particularmente cierto -y serio- cuando de materia educativa se trata, dado su potencial sinérgico, multireferencial y pluricausal, para bien o para mal.

1. GLOBALIZACIÓN Y BRECHA EDUCATIVA

En la actualidad, es común hablar de globalización, tanto en pláticas informales como en grandes foros internacionales; se argumenta sobre las ventajas y desventajas de sus efectos y se establecen sus características e impacto en los distintos campos del quehacer humano.

La globalización aparece en el mundo alrededor de los años ochenta y permea todos los ámbitos de la vida. Mucho se ha dicho desde entonces, algunas veces para apoyarla y otras para contradecirla; no obstante, sus conceptos básicos siguen existiendo como reguladores del funcionamiento económico, político y social del mundo.

Una de las premisas más importantes que se han manejado a raíz de los conceptos globalizadores etiqueta a la educación como factor primordial del desarrollo económico y social. Esto ha generado altas expectativas, pues la gran mayoría de los países apuestan a los sistemas educativos como instrumentos privilegiados para el crecimiento de las economías y el aumento de la productividad.

Se dice que la educación es el ingrediente principal para la cohesión social y la consolidación de los valores de la sociedad, ya que se convierte en el medio más potente para alcanzar el bienestar individual

y colectivo (Brunner, 2003). A pesar de ello, la problemática que se ha generado como resultado de asignar un papel tan importante a la educación es tan compleja y diversa como lo es el contexto de cada país o región.

Con la finalidad de dar algunas soluciones a este respecto, se incluyen en el ámbito educativo enfoques, temáticas y conceptualizaciones que aportan nuevas variables a la problemática (y que no necesariamente la resuelven). Ahora se habla de calidad educativa, multiculturalidad, atención a la diversidad, educación para la paz, educación a lo largo de la vida como respuestas para lograr la vinculación entre el desarrollo económico y social con el sistema educacional de cada país.

A la par de toda esta situación, existe una variable más que detona cambios en el paradigma que hasta hoy se ha trabajado en el contexto educativo: el desarrollo tecnológico.

El uso de los medios, en especial de Internet, ha propiciado una gran diferencia entre lo que el medio y la sociedad requieren y los conocimientos generados dentro de las aulas de clase.

Si bien hay quienes sostienen que la globalización tiene efectos sobre la educación, la realidad muestra que, hasta ahora, las consecuencias sobre el currículo, el salón de clases y las prácticas diarias de los profesores no han generado grandes cambios. Hoy, puede hablarse de cuatro grandes escenarios que se derivan del cruce entre lo tecnológico y lo pedagógico (Brunner, 2003: 126-161):

1. Nuevas tecnologías dentro del modelo tradicional
2. La sala de clases interactiva
3. Nuevas competencias básicas
4. Nuevos entornos de aprendizaje.

En el primer escenario, la computadora es utilizada como una extensión de lápiz y papel, por lo que la tecnología tiene sólo una función secundaria que no supera el esquema frontal de la enseñanza tradicional. En el mejor de los casos, el uso de medios es visto como apoyo para transferir información y volver más eficientes las rutinas de adquisición de conocimientos.

El segundo escenario, la sala de clases interactiva apoya el enfoque centrado en la enseñanza, ya que el uso de los medios se plantea como opción para que los estudiantes controlen sus propios aprendizajes. Este escenario supone un alumno con grandes capacidades de autoformación, altamente motivado y dispuesto a tomar en sus manos una parte importante de su proceso de aprendizaje.

El tercer escenario, aun cuando es uno de los modelos más difundidos en estos momentos, es resultado de un cruce interesante entre los requerimientos de la sociedad de la información, los cambios del mercado laboral y la aplicación de la tecnología en la educación. El desarrollo de las nuevas competencias básicas no requiere, en realidad, de grandes transformaciones en los salones de clase; sin embargo, éstas son el resultado de las necesidades de la vida actual, en la que la tecnología es parte de todos los ámbitos. Incluso, aunque no es necesario cambiar la esencia del salón de clases, es conveniente sintonizarlo con las demandas del mundo exterior y generar la alfabetización informática para responder a los cambios necesarios para que las personas se desempeñen productivamente a lo largo de la vida.

Por último, el cuarto escenario, el de los nuevos entornos de aprendizaje, es el resultado de la transformación total del paradigma educativo. En éste, no sólo se rompe la estructura del salón de clases al derribar sus paredes con la creación del "Aula Virtual", sino que construye una pedagogía nueva para resolver y aprovechar la necesidad de aprendizaje por medios virtuales. El constructivismo toma nuevas formas por medio de las redes virtuales que generan "comunidades de aprendizaje". Esto permitirá a los aprendices acceder directamente al conocimiento contenido en los medios convencionales y generar modelos de la vida real que puedan abordarse desde todos los ángulos imaginables.

Como se ha mencionado, la globalización conforma el marco general dentro del cual empiezan a producirse cambios en la educación, pero no puede atribuirse a ella ninguno de esos cambios como causa próxima e inmediata en particular, ya que, si bien puede considerarse probable que la globalización opere directamente a nivel de las políticas económicas de los países y, algo más directamente por medio de su impacto sobre ciertos procesos de reestructuración de

los mercados laborales, sus resultados no tienen impacto real en los niveles operativos donde se llevan a cabo los procesos de formación.

Por otro lado, este proceso mundial supone, adicionalmente, una mayor compenetración entre diversas culturas, la difusión internacional de los estándares de consumo propios de las sociedades industriales y la aparición de un mercado global de mensajes audiovisuales (Brunner, 2003). La complejidad y el cambio se convierten en constantes del mundo actual dentro de este marco global.

Como factor de desarrollo, la educación se ve afectada en cada país por políticas internacionales que dan respuesta a necesidades nacionales, al mismo tiempo que promueven la competitividad en la formación de recursos humanos de calidad que potencialicen el sector productivo. Los resultados obtenidos en la competencia internacional dan plusvalía a los recursos humanos.

Es una realidad que, a partir de la globalización, se ha extendido el uso de pruebas de comparación internacional en el ámbito educativo, con ello, se pretende estimular a los países para adoptar políticas de eficiencia de logro nacional. Esta situación ha favorecido la pérdida de los objetivos de equidad y cohesión social.

A pesar de que muchos organismos internacionales se han dado a la tarea de diseñar y aplicar estudios para evaluar la calidad de la educación desde los años setenta, durante la última década, se ha producido un notable incremento de la evaluación educativa a escala mundial. Ésta se ha transformado porque, de centrarse básicamente en los estudiantes y en el currículo, ha pasado a fijar la atención en el funcionamiento de los establecimientos docentes y en el rendimiento de los sistemas educativos (Tiana, 1998).

Al principio, los estudios realizados tenían objetivos limitados, una metodología relativamente sencilla y la participación de un número reducido de países. Actualmente, existe un espectro más amplio de aplicación; esto aunado al hecho de que se considera gran variedad de indicadores, se aplican metodologías sofisticadas y se realiza la comparación de indicadores complejos en los que intervienen múltiples variables. Además, hoy se promueve la participación de un gran número de países.

Los resultados obtenidos proporcionan información relevante acerca de algún aspecto significativo de la situación educativa. Aun cuando la mayoría de los estudios realizados son de carácter cuantitativo y no explican las relaciones causales de los fenómenos que suceden alrededor de los procesos educativos, permiten detectar problemas, proporcionan elementos para la interpretación de los sucesos involucrados y aportan datos para evaluar los sistemas de educación.

Organismos internacionales como la Asociación para la Evaluación de los Logros Educativos (Internacional Association for the Evaluation Achievement (IEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y, en el ámbito latinoamericano, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) han centrado sus investigaciones en la evaluación hacia la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos estudios permiten la comparación del rendimiento educativo entre los países participantes y proporcionan elementos de reflexión acerca de los objetivos pedagógicos que éstos se han propuesto, los medios que han puesto en marcha y los resultados efectivos que han logrado. A pesar de conocer la relevancia y pertinencia de los estudios como base de la toma de decisiones en política educativa, los países latinoamericanos han estado ausentes en la mayoría de las investigaciones. La falta de resultados se aprecia a nivel internacional, y los pocos países de la región que han participado en las evaluaciones ocupan niveles por debajo de la media en casi todos los estudios.

A lo largo del tiempo, los resultados de estos estudios han servido para la consolidación de otras formas de medir la calidad de los sistemas educativos de los países participantes, pero cada vez se fortalece más la necesidad de contar con indicadores intracurriculares que permitan conocer el quehacer de los actores dentro del proceso de aprendizaje, de tal forma que puedan establecerse relaciones dinámicas entre el currículo, la escuela, los actores y la calidad de los servicios.

Las investigaciones que centran las competencias como objeto de estudio se hacen presentes con mayor fuerza a partir de la década de los noventa, siendo uno de los más importantes el Estudio de Viabilidad de Competencias Intracurriculares, realizado por la

OCDE. La meta principal del estudio fue considerar la posibilidad de desarrollar los indicadores que no estaban relacionados con las materias escolares.

Puede considerarse que el Estudio de Viabilidad de Competencias Intracurriculares estableció las condiciones de base para el diseño e implementación del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos Programme for International Student Assessment, PISA. Éste es uno de los más ambiciosos, ya que pretende producir sistemáticamente y a lo largo del tiempo, indicadores orientados a la información y a la toma de decisiones políticas sobre los resultados, de modo eficiente y con una adecuada relación entre los costos y los beneficios del proyecto (Simóné, 2004).

Los fundamentos del enfoque adoptado por PISA están relacionados con la idea del aprendizaje a lo largo de toda la vida; centra su interés principal en el alfabetismo de la lectura, de las matemáticas y el científico que se desarrollan más allá del currículo escolar, con el fin de comprobar hasta qué punto los jóvenes de 15 años han adquirido los conocimientos y aptitudes que son esenciales para una participación plena dentro de la sociedad. En PISA participan los países miembros de la OCDE y algunos países imitados.

El primer ejercicio de PISA, centrado en la aptitud para la lectura, se llevó a cabo en 2000, mientras que el segundo, enfocado hacia las matemáticas, se realizó en 2003; en éste también se examinó, por primera vez el desempeño estudiantil en la resolución de problemas (OCDE-PISA, 2003). En cada aplicación de PISA se ha propuesto integrar, por lo menos, una competencia intracurricular en cada evaluación e incorporar tecnología de información y comunicación (TIC), además de seguir tomando en cuenta la lectura, las matemáticas y la ciencia. La tercera aplicación de PISA tuvo lugar en el año 2006, en esta ocasión, la ciencia fue el aspecto central debido a la importancia que tiene en la sociedad actual. Éste no es el lugar ni el momento para presentar y comentar los resultados que México ha alcanzado en estas pruebas. Quepa únicamente mencionar que éstos han mostrado pésimas calificaciones y gravísimas deficiencias, lo que ha situado a nuestro país en el último lugar entre los países miembros de dicha organización. Para el 2009, la lectura es nuevamente el centro de la evaluación.

2. CONOCIMIENTOS

Cabe destacar que los resultados presentados por PISA y por otros indicadores de la calidad educativa que identifican grandes fallas de los sistemas educativos latinoamericanos son producto de la poca movilidad que estos sistemas han tenido en relación con el resto del mundo. Lo anterior, si se toman en cuenta, los estándares considerados para dar respuesta a las expectativas generadas por los esquemas globalizadores para la formación de ciudadanos acordes con la realidad que les espera en este siglo XXI.

Un importante investigador (Palacios, 1988) comenta que la escuela ya no prepara para la vida ni sirve para la vida (...) una brecha cada día más profunda separa a la escuela tradicional, adaptada a épocas remotas de la vida y a las necesidades de nuevas generaciones que viven en un contexto también nuevo. Puede reconocerse un panorama que no ha cambiado mucho a pesar de los años transcurridos. La ciencia y la tecnología han marcado cambios constantes dentro del desarrollo de las sociedades humanas, produciendo y actualizando información de manera exponencial que, además, se distribuye en el mundo a velocidades inusitadas. A diferencia de ello, la escuela como institución avanza a una velocidad tan lenta que apenas si pueden notarse cambios dentro de su estructura organizacional y sus métodos de enseñanza. La práctica de aula, que aún puede observarse en la mayoría de las escuelas de todo el mundo, se parece más al aula del siglo XVII que a las nuevas modalidades educativas propuestas con el uso de los medios y la educación virtual.

En el modelo de la escuela tradicional, el profesor es quien tiene el papel principal del acto pedagógico, pues a su cargo queda la preparación cuidadosa de los temas de estudio derivados de un programa de estudios que le ha sido entregado por una autoridad escolar y que es considerado como el centro de todos sus esfuerzos. Así, la acción educativa se vuelve más efectiva en la medida en que el hacer del maestro se centra en la distribución y fragmentación de los contenidos. El éxito está relacionado directamente con la tarea desarrollada por el profesor. En la escuela se enseñan cosas para la escuela.

Para superar las limitaciones de la escuela tradicional, desde mediados del siglo XX, algunos modelos educativos se han propuesto superar esta

inercia. A pesar de que se basan en metodologías que pretenden la construcción del pensamiento, se caracterizan por amplios programas de estudio, anclados a grandes cantidades de información disciplinar, sin conexiones y sin relaciones. Se considera que el alumno "sabe" en la medida que es capaz de repetir la información.

Hoy en día, aún se diseñan planes y programas bajo el supuesto de que los alumnos están interesados de manera natural en las materias que habrán de enseñarse. Los programas estandarizados contemplan muy poco los intereses diferenciados de los alumnos.

Entre la práctica del aula y el diseño de los modelos educativos existen grandes distancias. En el salón de clases, el profesor se preocupa más por terminar los contenidos del programa asignado que por el desarrollo de las habilidades y destrezas que conviertan a los alumnos en seres críticos, reflexivos, innovadores y capaces de enfrentarse al mundo con éxito.

En el caso de México, la última década del siglo XX representó el inicio de una serie de cambios derivados del Programa para la Modernización Educativa, en el que se proponía la reforma de los planes y programas de la Educación Básica y la Educación Media Superior. El enfoque constructivista es la base de estos cambios que suponen un cambio metodológico de la práctica docente y que necesariamente impactará sobre la forma en que se enseñaban los contenidos en los salones de clase. Sin embargo, y a pesar de haber transcurrido más de quince años, la labor del maestro sigue plagada de prácticas expositivas, resultado de las cargas de contenidos temáticos de los programas de estudio. Esta situación se observa, sobre todo, en la educación secundaria, media y superior, en la que el Sistema Educativo Nacional propone planes de estudio que distribuyen el conocimiento mediante asignaturas disciplinares.

En estas prácticas, se recurre a la razón pura como medio para la comprensión de grandes cantidades de información fragmentada, lo que se convierte en un interferente importante, ya que en las primeras etapas del desarrollo humano los niños y jóvenes no son capaces de ejercerla y utilizarla sin el apoyo de materiales adecuados, lo que implica que se recargue cada vez más la memoria con conocimientos que no tienen un propósito claro.

No sólo se trata de cargas excesivas de contenidos, sino de su pertinencia para generar aprendizajes transferibles fuera del salón de clases. La mayoría de ellos, en sí mismos, no son tratados de manera significativa, por lo que sólo tienen sentido para el estudiante al ser expresados en la resolución de un examen o bajo el juicio del profesor. Por otro lado, también está la fragmentación de las materias y los estudios; el exceso de lecciones en un mismo día y el exceso de materias en el programa anual; todo esto representa excesivo pasto intelectual para niños que no lo necesitan ni lo pueden digerir. Además de leyes escolares absurdas, programas rígidos e inadecuados, métodos coercitivos, horarios inflexibles, exámenes destructores de toda individualidad; lo que provoca en el niño la disgregación del mundo en dos realidades separadas: la escolar y la extraescolar.

Esta realidad no es privativa de México; se extiende a la mayoría de los países latinoamericanos. En el presente, los retos que impone el siglo XXI a los sistemas educativos requieren romper esta visión rígida, estática y sin sentido. Hoy, es importante tomar en cuenta tanto las características personales como las grupales. Es necesario establecer que los contenidos son importantes, pero en la medida en que son parte del desarrollo integral de la persona. Es preciso que los alumnos comprendan que la escuela no es un micro mundo lejano a su realidad, sino parte de ella. Es indispensable que se considere al interior de las prácticas del aula la construcción de aprendizajes transferibles a la realidad en todos y cada uno de los niveles que integran un sistema educativo.

En este momento, es inevitable recordar que el mundo actual evoluciona hacia cambios fundamentales del estilo de vida y del comportamiento de las personas, lo que se traduce en el reto más importante de la educación; un desafío importante será modificar el pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez y lo imprevisible de los cambios que lo caracterizan. Reformular las políticas y programas educativos alrededor de esta reflexión es un imperativo necesario y urgente.

Mirar hacia el futuro para establecer los cambios que permitan generar sistemas y modelos educativos congruentes con una sociedad compleja, donde lo único estable es el cambio (Morín, 2001), es una responsabilidad compartida de los individuos y las sociedades. En

este sentido, la UNESCO plantea en el informe *La Educación encierra un tesoro*, de Jacques Delors, que prevalece un dilema a resolver en la medida que existe una cantidad cada vez mayor de conocimientos que asimilar y la necesidad de contar con una cultura general que dé coherencia y cohesión a todo lo que aprendemos y que es, mediante la educación formal, que las personas obtienen los elementos que les permitirán seguirse educando a lo largo de la vida. El dilema puede resolverse si los sistemas formales de educación plantean dentro de sus modelos estructuras más abiertas y flexibles que permitan la integración de cuatro pilares en torno a los cuales se favorecen los aprendizajes fundamentales que se requieren para construir un aprendizaje permanente:

- Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión.
- Aprender a hacer, para poder influir sobre el entorno propio.
- Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- Aprender a ser, proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores, para construir el desarrollo integral de la persona en su esencia y sentido humano.

Para la construcción de estos aprendizajes, se requiere de la conjugación de, por lo menos, cinco ejes instrumentales esenciales denominados "capacidades básicas"; éstos permiten el desarrollo de competencias para la vida porque representan la capacidad integral del individuo para enfrentar pertinentemente situaciones de la vida real bajo diversos contextos y condiciones (Miklos, 1998),

Estas capacidades¹ son las siguientes:

- Saber (conocimientos)
- Saber Hacer (habilidades)
- Querer Hacer (Actitudes)
- Saber Convivir (Valores) • Poder Hacer (Aptitudes)
-

¹ La mayor parte de los autores hacen referencia sólo a las cuatro primeras capacidades de esta lista; la quinta es aportación del autor de este trabajo.

El informe Delors menciona que el siglo XXI ofrece recursos sin precedentes para la circulación y el almacenamiento de información. Con esto se plantea a la educación una doble tarea: por un lado, transmitir masiva y eficazmente un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos; por el otro, proporcionar a los individuos los elementos requeridos para que puedan identificar, seleccionar, organizar y refinar esa información sin dejarse llevar por las corrientes de datos más o menos efímeros que invaden los espacios públicos y privados y para conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individual y colectivo. Es decir, los sistemas educativos deben desarrollar competencias individuales que permitan el trabajo individual y colectivo para el tratamiento de la información como insumo regulador que favorezca el aprendizaje (permanente) a lo largo de la vida.

Los modelos educativos, a través de la escuela, deben superar los problemas que la complejidad y la acumulación de la información imponen, desarrollando la aptitud natural de la inteligencia humana con métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo de un mundo complejo (Morín, 2001). Deben enseñar, junto con los conocimientos, las estrategias que permitan a los individuos afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de la información adquirida. Hoy, lo incierto es parte de lo social, de lo científico y de lo tecnológico; es una constante con la cual debe vivirse; por eso, debe prepararse la mente de los alumnos para afrontar lo inesperado.

En esta sociedad cada vez más abierta y compleja, hay una insistencia creciente en que la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas (Pozo y Monereo, 1999); por lo tanto, los modelos y sistemas educativos deben centrarse en el aprendizaje, no sólo como proceso sino como fin último de la educación.

Lograrlo es una tarea compleja en sí misma, ya que romper la estructura de la escuela y los métodos tradicionales requiere de un cambio trascendente que reordene el papel del profesor y del alumno, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la organización misma de la institución escolar.

Por un lado, debe pensarse en la reorganización del conocimiento para derribar las barreras tradicionales de las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora se había separado. Considerar que el ser humano es, a la vez, un ente físico, biológico, cultural, social, histórico; una unidad compleja que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas (Morín, 2001). Para romper lo fragmentario de sus planes y programas, los modelos educativos deben partir de las competencias que ha de desarrollar cada individuo para ser considerado un ser humano integral que sabe, sabe-hacer, es y convive en sociedad. El camino hacia donde deben dirigirse los sistemas para lograr el cambio educativo es priorizar la calidad sobre la cantidad. No se trata de establecer programas con pocos contenidos, sino programas que logren la conexión entre contenidos de diferentes disciplinas, que vean el saber humano de manera holística donde todo está interconectado y relacionado.

Por otro lado, es necesario dar al alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje, convertirlo en un agente activo del proceso, en el que se dé cuenta de sus alcances y limitaciones y de la forma en que estas últimas pueden superarse utilizando estrategias que promuevan la autocognición y le permitan autorregularse. La misión principal de la escuela del siglo XXI debe dirigir sus esfuerzos para que los alumnos logren "aprender a aprender". De esta forma, se observa que la mayoría de las propuestas pedagógicas que hablan de la educación del futuro señalan como una de sus funciones: promover la capacidad de los alumnos a gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de las herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida (Pozo y Monereo, 1999).

Finalmente, la educación en el siglo XXI debe entender la escuela como un medio y no como un fin, ya que elaborar diseños curriculares para aprender requiere de reformas profundas no sólo de los contenidos de ese currículo, sino también de las decisiones administrativas que afectan la organización y el funcionamiento de las escuelas y de los actores que en ella participan. Es imperativo que los encargados de diseñar e impartir la educación, en todos los niveles y sistemas, estén a la vanguardia ante la incertidumbre de nuestro tiempo.

Como se observa, para abandonar los esquemas de la escuela tradicional, es necesario contemplar un fenómeno que abarca

muchas dimensiones. En este momento, nos centraremos sólo en un hecho en particular que se desprende del uso de enfoques cargados de información y del papel del profesor como agente regulador del hecho educativo.

Se ha mencionado que el papel principal del profesor en la escuela tradicional es la selección y organización de los contenidos que han de aprender los alumnos. Por lo tanto, el aprendizaje es considerado como la acumulación de información que es capaz de reproducirse en contextos controlados dentro del ámbito escolar.

Para lograr un cambio curricular que realmente se refleje en las aulas, se tiene que cambiar esta concepción del aprendizaje para convertirla en un concepto altamente flexible bajo el cual se alberguen muchas concepciones.

Aprender en la escuela del siglo XXI implica que el alumno sea capaz de desempeñarse de manera competente en un contexto variado que le impone saber, hacer, ser y convivir. Así, los conocimientos se convierten en parte del currículo escolar en la medida en que son utilizados para generar habilidades y destrezas que permitan al individuo constituirse como un ser humano integral.

En el pasado, la escuela se consideraba como la dueña del saber. Era en la escuela donde los alumnos obtenían los conocimientos validados por la sociedad como importantes y únicos. En la actualidad, la escuela ya no es la única fuente -ni la principal- de conocimiento en muchos dominios.

Los alumnos, al igual que el resto de los individuos, vivimos bombardeados por gran cantidad de información. Los medios y la tecnología han acelerado la forma en que se distribuye la información en todo el mundo. En consecuencia, los alumnos ya no se enfrentan a los contenidos del programa escolar con la metáfora del "Libro en blanco" que ha de ser llenado por su profesor, sino que tienen en su haber mucha información que les fuera proporcionada de manera desordenada y fragmentada.

Lo que el alumno requiere son competencias que le permitan interactuar con la información para organizarla e interpretarla; en una palabra, para darle sentido. En esta sociedad, la escuela ya no puede

proporcionar toda la información relevante porque ésta es mucho más móvil y flexible que la propia escuela. Lo que sí es posible es la formación de individuos que puedan acceder y dar sentido a la información a través de competencias y estrategias de aprendizaje que les permitan una asimilación crítica de la información.

3. COMPETENCIAS

Como resultado, la sociedad actual se desenvuelve en un entrecruce de paradigmas construyendo relaciones nuevas para atender las expectativas de un contexto mundializado, en el que la producción, la energía, las comunicaciones, el comercio, el transporte, el trabajo, la formación y la familia rompen con las dinámicas establecidas por los modelos productivos característicos del siglo pasado.

Además de esto, las aportaciones científicas y tecnológicas irrumpen en el día a día con una velocidad impresionante e influyen en la forma de organizarnos, de trabajar, de relacionarnos y de aprender.

Todo lo establecido hasta ayer se resquebraja hoy para formar estructuras nuevas, más permisivas pero al mismo tiempo más complejas, que pretenden permanecer asertivas dentro de un mundo constantemente cambiante. Hoy, más que nunca, se percibe la necesidad de contar con individuos formados para adaptarse y vivir con éxito ante las condiciones que impone la incertidumbre y el cambio.

Mucho se ha discutido alrededor de la manera de enfrentar el problema de la formación de los ciudadanos de la sociedad actual, de los saberes y haceres que los harán exitosos, de la pertinencia de los contenidos, de los modelos educativos, del papel del formador y del formado.

Un punto común de las discusiones es la formación por competencias como una alternativa que permitirá el desarrollo de modelos educativos

para la constitución de individuos exitosos dentro de las sociedades democráticas y urbanas que forman los pueblos del siglo XXI.

Proveniente de los sectores empresarial, manufacturero y laboral, el concepto de competencias está impregnando todos los ámbitos de la vida. La educación no escapa a esa inercia y, hoy en día, el concepto de competencias incide en los modelos y sistemas educativos, transformando las formas hasta hoy conocidas de enseñar y de aprender.

A pesar de haber surgido a mediados del siglo xx con la globalización, el concepto competencias adquiere relevancia dentro de lo laboral como una forma de establecer los conocimientos y las habilidades que debían tener los trabajadores para el desarrollo de sus tareas. Iniciado en este contexto, el término adquiere tintes y matices alrededor de las necesidades de quienes son los encargados de definir las en los distintos ámbitos del sector productivo de cada lugar y país.

Ya para este siglo, el concepto se introduce en la educación como un referente para la formación altamente compleja que requieren las personas dentro de la sociedad global. Las competencias se construyen al interior del ámbito de la educación con el mismo esquema que le da origen dentro del sector laboral, es decir, desde el saber, el saber hacer y el ser. Sin embargo, en el mundo educativo, el término gana perspectiva, amplía su horizonte, se enriquece y se hace mucho más complejo (Rodríguez, 2005). Su espectro de acción se amplía dentro de la sociedad del conocimiento, del mundo profesional, del mundo ciudadano y de la cotidianidad.

De esta forma, las competencias se convierten en la respuesta para lograr una formación que se prolonga a lo largo de la vida, pues unen conocimientos, etapas y modalidades que antes se percibían como independientes entre sí. Dentro del mundo de la educación, éstas se convierten en un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que, relacionados entre sí, permiten al individuo argumentar, proponer y actuar en todas sus interacciones a lo largo de la vida.

Se habla entonces de competencias que abarcan un amplio espectro de la vida, desde sus niveles más básicos hasta los más complejos.

En esos términos, pueden establecerse competencias laborales, profesionales, científicas, ciudadanas y básicas. Todas ellas, de alguna manera, son consideradas como los cimientos de formación; sin embargo, de entre todas ellas, las competencias básicas deberán tomarse en cuenta desde edades tempranas para que, al evolucionar a lo largo de la vida, puedan servir de soporte y apoyo al desarrollo de las demás.

Vistas desde este espectro amplio, puede establecerse un enfoque que determina las competencias para la vida.

4. COMPETENCIAS PARA LA VIDA

Competencias para la vida es un concepto ampliado e incluyente que abarca tanto la vida laboral como la vida en el hogar, en la economía, en la sociedad, en la política, etc. No se trata de crear un concepto adherente a partir de las múltiples definiciones que existen para diversos tipos de competencias; es una conceptualización nueva.

Las competencias para la vida, para una buena vida, son concebidas como las capacidades que satisfacen las necesidades psicológicas y fisiológicas del ser humano, que le ayudan a establecer relaciones cercanas con otras personas, que le permiten tener una vida real y satisfactoria y le proporcionan los elementos para enfrentar el orden social y hacer suyos los bienes que se obtienen de ese orden.

En la actualidad, lograr una buena vida es difícil; ello exige una lucha constante contra la adversidad y el azar. Estas adversidades son inherentes a la condición humana y las competencias para la vida pueden ofrecer algunos recursos (en términos de actitudes, creencias, sentimientos) para enfrentar esa adversidad (Canto y Dupuy, 2004).

Cada individuo propone lo que desea obtener dentro de la vida; sus acciones y su esfuerzo determinan su nivel de éxito; en este sentido, sus capacidades son las que le permiten dar forma a sus deseos y decisiones para convertirlos en un patrón más o menos coherente dirigido a la obtención de logros.

Más allá de la visión personal, socialmente se establecen algunos parámetros para determinar en qué consiste una vida valiosa. En la

sociedad moderna, compleja y democrática que caracteriza al siglo XXI, una buena vida implica la capacidad de llevar una vida exitosa y responsable, una vida productiva para comprender y actuar en distintas áreas, y cumplir los retos diarios en todos los campos relevantes de una sociedad democrática (Canto y Dupuy, 2004).

Actualmente, las sociedades demandan de los individuos una preparación permanente con la finalidad de mantenerlos en consonancia con los requerimientos laborales y culturales; así lo demuestran las políticas públicas implementadas en casi todos los países. Es claro el interés de los gobiernos y del público en general por tener sistemas educativos que ofrezcan suficiente calidad de la formación; sin embargo, aun existen indefiniciones por resolver y para determinar cuáles son las competencias para una buena vida.

El acercamiento más importante es el que realizó la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), que reconoce la necesidad de un marco teórico amplio que permita definir y elegir las competencias humanas más importantes. Para ello, desde 1997, llevó a cabo el estudio titulado Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales (DESECO), con la finalidad de ofrecer información teórica y conceptual, así como fundamentos sólidos para lograr un consenso en cuanto a un conjunto de competencias clave reconocidas a nivel internacional. No obstante, a pesar de las aportaciones que el estudio ha proporcionado, todavía existen muchos puntos por resolver.

Una de las reflexiones que aporta el estudio DESECO nos lleva a considerar la posible identificación de un conjunto de competencias de importancia primordial para tener una vida exitosa y una participación efectiva en los distintos campos de la vida,

Las aportaciones del estudio DESECO mencionan que las competencias para la vida pertenecen a aquellas que permiten a los seres humanos conducirse de manera efectiva ante una situación dada y actuar con pertinencia en la toma de decisiones que le dicen "saber cómo resolver los problemas"; esto se podría describir en una mezcla de competencias conceptuales y prácticas.

Monique Canto-Sperber², y Jean-Pierre Dupuy³ publican, a través de DESECO, el estudio Competencias para una buena vida y una

buena sociedad, el cual contiene una propuesta para la definición de las competencias para la vida. En este estudio, éstas se organizan en dos niveles conceptuales que tienen relación con la construcción de estructuras de pensamiento referidas al contexto circundante e incluyen el procesamiento de información y los conocimientos basados en un terreno complejo y completo. Por una parte, las competencias conceptuales pueden construirse libres de contexto o de contenido siendo la base de una acción determinada o de un pensamiento lógico. Vistas de esta forma reciben el nombre de "Competencias conceptuales generales" y son, por decirlo de una forma, la infraestructura de pensamiento que permite obtener los prerequisites cognitivos necesarios para las acciones encaminadas a algún objetivo, a un buen razonamiento, a un aprendizaje celebrado con éxito y a la interacción efectiva con el medio ambiente.

Por otra parte, las competencias conceptuales pueden ser especializadas si se conciben como un conjunto determinado de prerequisites cognitivos y de habilidades dependientes del contenido particular. Su amplitud depende del contenido asociado a ellas. Así, puede hablarse de competencias conceptuales específicas relacionadas con tocar el piano o conducir un automóvil, que tienen un alcance definido y acotado. Pero también puede hablarse de competencias conceptuales específicas propias de diagnóstico en el campo de la medicina, que son tan amplias como los contenidos y habilidades implicadas en la tarea a desarrollar.

Los autores del estudio incluyen, dentro de las competencias conceptuales, aquellas que se relacionan con la parte actitudinal y procedimental del desempeño personal. Se mencionan las competencias de motivación como las capacidades que permiten a las personas involucrarse en una interacción efectiva con el ambiente y presentar una actitud de motivación adecuada. Otro tipo son las competencias de acción, que comprenden las capacidades para solucionar problemas y habilidades de pensamiento crítico. Por último, están las competencias de procedimiento, de carácter totalmente 'instrumental'; éstas abarcan la disponibilidad de procedimientos y las habilidades necesarias para aplicar la competencia conceptual en situaciones concretas.

El panorama que nos presentan Canto-Sperber y Dupuy permite apreciar la amplitud y complejidad del enfoque. Sus alcances abarcan

²Directora de investigación del Centro Nacional de Investigaciones en París.

³Profesor de filosofía social y política en la École Polytechnique de París.

la vida en el hogar, en la economía, en la sociedad, en la política. Las competencias para la vida se adquieren y aplican, entonces, en todo momento y en todo lugar.

¿Cómo contribuir al desarrollo y adquisición de competencias ante un marco tan amplio de posibilidades? Ése es el reto que las políticas educativas deben afrontar.

5. FORMAR EN COMPETENCIAS

La educación es un proceso que actualizamos cotidianamente, de ahí la insistencia de integrar como parte de las políticas educativas un enfoque que permita ver la educación como un acto ininterrumpido a lo largo de la vida.

La formación en competencias se convierte en una respuesta flexible y pertinente para lograrlo. Por ello, se ha considerado la inclusión del enfoque de competencias como parte del currículo escolar. En algunos casos, los gobiernos han definido y divulgado estándares básicos de competencias en diversas áreas y niveles de educación básica y media. Estos criterios, claros y públicos, permiten conocer lo que las generaciones adultas están formando en las generaciones jóvenes y establecen el punto de referencia de lo que se espera estén en capacidad de saber y saber hacer en cada una de las áreas y niveles.

Por otro lado, los criterios establecidos son también una herramienta privilegiada para la evaluación que propicia la reflexión que hacen las instituciones aplicadoras sobre el trabajo. Con ello, contribuyen a que éstas evalúen su desempeño, promuevan prácticas pedagógicas creativas y diseñen planes de mejoramiento.

Sin embargo, las competencias para la vida no sólo se desarrollan en el contexto escolar formal, ya que, como se ha mencionado, son inclusivas de todos los ambientes donde se desempeñan los seres humanos. De esta forma, se adquieren también en el ambiente informal y no formal de la educación. Éstas son un resultado educativo, no un resultado escolar y se manifiestan tanto en la educación formal como en la vida diaria.

Centrándonos en el aspecto formativo que se desarrolla mediante el sistema educativo en todas y cada una de sus modalidades y niveles,

las competencias para la vida no son un simple objetivo de carácter cognitivo, ni un conocimiento o habilidad relacionado con el currículo; se trata más bien de competencias intracurriculares incluidas en diversas materias dentro del plan de estudios y de aquéllas adquiridas o adquiribles de manera paracurricular. Se considera, entonces, una estructura matricial de propuestas estratégicas que cruzan las modalidades y los niveles del sistema educativo respetando sus características propias, compuesta por diez estrategias transversales que atraviesan y entretajan los elementos estructurales del sistema educativo (Miklos, 2006). Las estrategias seleccionadas se inscriben como parte de la corriente aceptada de "aprendizaje a lo largo de la vida" y son, en sí mismas, generadoras de competencias.

En el caso de México, la estructura matricial está compuesta por diez estrategias transversales entrelazadas a cuatro niveles que el Sistema Educativo Nacional determina como necesarios para la formación:

- 1. Educación Básica
- 2. Educación Media Superior
- 3. Educación Superior
- 4. Educación para la vida y el trabajo.

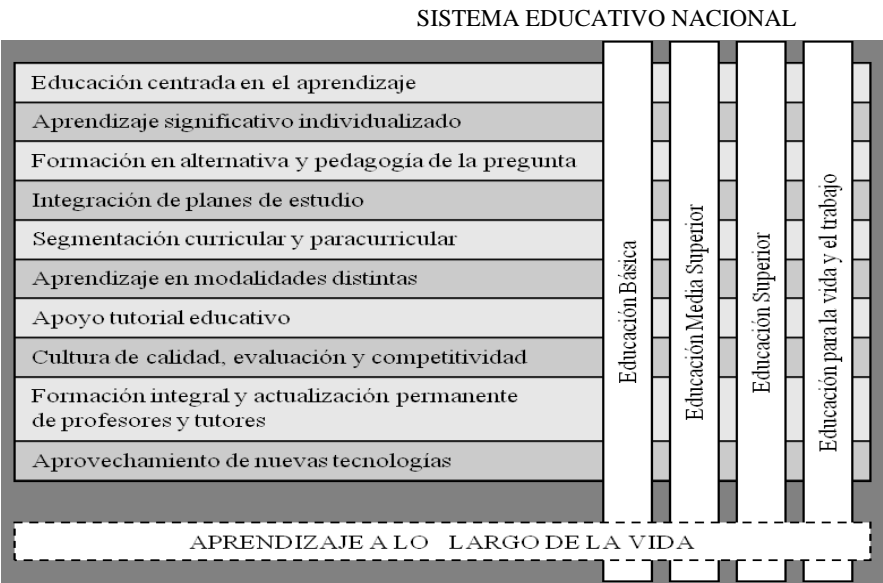


FIGURA 1.
DECÁLOGO DE ESTRATEGIAS TRANSVERSALES

El proceso de reforma curricular necesario para la introducción de un enfoque desde las competencias para la vida o para el reforzamiento de dicho enfoque en el currículo existente requerirá esfuerzos importantes por parte del conjunto de la comunidad escolar, no solamente de los gestores y de los docentes, sino también de los padres, madres y jóvenes, que deberán reajustar sus expectativas y adaptarse a un nuevo abordaje.

Un enfoque educativo desde las competencias para la vida implica un cambio de paradigma a propósito del papel mismo de la educación. En este nuevo papel de la escuela, se pueden plantear las siguientes preguntas:

- ¿Las escuelas solas serán capaces de alcanzar los objetivos de una educación orientada a formar las competencias para la vida?
- ¿Cómo se podrían crear las sinergias y los partenariados necesarios entre la educación formal y los otros recursos existentes en la comunidad?
- La enseñanza de estas competencias tiene implicaciones para otros sectores. ¿Cómo involucrar mejor dichos sectores en las cuestiones educativas?
- La escuela tiene que dar respuesta a los desafíos que se le avecinan, pero ¿cómo?
- ¿Cómo facilitar el aprendizaje, el desarrollo y, sobre todo, la integración de las competencias identificadas para una educación a lo largo de la vida?

El hombre es un ser dinámico y por eso la educación debe acompañarlo en su continuo desarrollo, pendiente del devenir histórico, no para cambiar por el simple hecho de hacerlo, sino para conseguir su fin último en el crecimiento y la plenitud humana.

En el quehacer educativo, contemplado en su conjunto y sin perder nunca de vista el requerimiento de la formación permanente, la educación formal tiene un papel preponderante como eje estructurador en el que confluye la sociedad para el desarrollo de sus miembros. En este sentido, la educación básica adquiere pleno significado; la media es el eslabón clave que debe abrir opciones más que ser un cúmulo de enseñanzas a veces dispersas y sin sentido que

puedan cohibir en lugar de impulsar. Y la de nivel superior, sobre todo la universitaria, adquiere un papel de capital importancia en todos los terrenos, ofertora del conocimiento especializado, puerta de la educación permanente, interlocutor y artífice en los intercambios de ámbito internacional.

En otro tiempo uno se formaba para toda una vida; hoy en día nos pasamos la vida formándonos.

6. COMPETENCIAS DOCENTES

Para fines de este documento, resulta relevante conceptualizar y ejemplificar el uso de competencias en el medio educativo. Para ello, en primera instancia tomaremos como referente la definición que hace Medley, citado por Rodríguez y Esteves (1993), de la competencia básica del profesor como "un conjunto de conocimientos, habilidades o pensamientos que el profesor posee y transporta a la situación de enseñanza". Esta definición pudiera ser ampliada para incluir valores, actitudes, compromiso, el impacto globalizador y aspectos psicológicos y sociales de la vida política y contextual; sin embargo, la consideramos suficiente por su claridad y significancia.

Al respecto, vale la pena citar como referente ilustrativo el excelente trabajo de exposición de estándares de competencias en TIC para docentes que la UNESCO publicó a principios del año pasado (enero de 2008). Este trabajo comienza planteando que: "Para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia. En un contexto educativo sólido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser

- competentes para utilizar tecnologías de la información;
- buscadores, analizadores y evaluadores de información;
- solucionadores de problemas y tomadores de decisiones;
- usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad;
- comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y
- ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

Las prácticas educativas tradicionales de formación de futuros docentes ya no contribuyen a que éstos adquieran todas las capacidades necesarias para enseñar a sus estudiantes y poderles ayudar a desarrollar las competencias imprescindibles para sobrevivir económicamente en el mercado laboral actual.

Los docentes necesitan estar preparados para empoderar a los estudiantes con las ventajas que les aportan las TIC. Escuelas y aulas -ya sean presenciales o virtuales- deben contar con profesores que posean las competencias y los recursos necesarios en materia de TIC y que puedan enseñar de manera eficaz las asignaturas exigidas, integrando, al mismo tiempo en su enseñanza, conceptos y habilidades. Las simulaciones interactivas, los recursos educativos digitales y abiertos (REA), los instrumentos sofisticados de recolección y análisis de datos son algunos de los muchos recursos que permiten a los docentes ofrecer a sus estudiantes posibilidades, antes inimaginables, para asimilar conceptos.

El proyecto ECD-TIC apunta, en general, a mejorar la práctica de los docentes en todas las áreas de su desempeño profesional, combinando las competencias en TIC con innovaciones en la pedagogía, el plan de estudios (currículo) y la organización escolar; aunado al propósito de lograr que los profesores utilicen competencias en TIC y recursos para mejorar sus estrategias de enseñanza, cooperar con sus colegas y, en última instancia, poder convertirse en líderes de la innovación dentro de sus respectivas instituciones. El objetivo general de este proyecto no es sólo mejorar la práctica educativa, sino también hacerlo de tal forma que éste ayude a mejorar la calidad del sistema educativo, a fin de que contribuya al desarrollo económico y social del país.

El proyecto de los Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes (ECD-TIC) se enmarca en un contexto político amplio de reforma de la educación y desarrollo sostenible. La educación es pilar fundamental en todo país o comunidad y, como tal, responde a una serie de metas y objetivos, entre los que figuran:

- Inculcar valores fundamentales y transmitir el legado cultural.
- Apoyar el desarrollo personal de jóvenes y adultos.
- Promover la democracia e incrementar la participación social, especialmente de mujeres y minorías.

- Impulsar el entendimiento entre 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.

La educación y el desarrollo de capacidades humanas no sólo permiten a los individuos agregar valor a la economía, sino contribuir al patrimonio cultural, participar en la sociedad, mejorar la salud de sus familias y comunidades, preservar el medio ambiente e incrementar su propia capacidad para continuar desarrollándose y realizando aportes; generando así un círculo virtuoso de realización personal y de contribuciones. A través del acceso a una educación de calidad para todos -sin distinciones de género, etnia, religión o lengua- se multiplican esas contribuciones personales y los beneficios del crecimiento económico se distribuyen y disfrutan equitativamente. El proyecto ECD-TIC ofrece tres vías para vincular el mejoramiento de la educación al crecimiento económico universal sostenible.

Los economistas definen tres factores que conducen a un crecimiento basado en capacidades humanas acrecentadas: a) Profundizar en capital (capacidad para utilizar equipos más productivos que versiones anteriores de estos); b) mejorar la calidad del trabajo (fuerza laboral con mejores conocimientos que pueda agregar valor al resultado económico); e) innovar tecnológicamente (capacidad para crear, distribuir, compartir y utilizar nuevos conocimientos). Estos tres factores de productividad sirven de base a tres enfoques complementarios -superpuestos en cierto modo- que vinculan las políticas educativas al desarrollo económico:

- Incrementar la comprensión tecnológica de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral mediante la integración de competencias en TIC en los planes de estudios (currículos). Las repercusiones para el cambio en el desarrollo profesional del docente y en los demás componentes difieren cuando un país pasa de una educación tradicional a la adquisición de nociones básicas en TIC, a la profundización de los conocimientos y a su generación. De los tres enfoques, el relativo a la adquisición de nociones básicas de TIC es el que entraña mayores cambios en las políticas educativas de base. El objetivo global de este enfoque es preparar estudiantes, ciudadanos y trabajadores

capaces de comprender las nuevas tecnologías tanto para apoyar el desarrollo social como para mejorar la productividad económica.

- Acrecentar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral para utilizar conocimientos con el fin de adicionar valor a la sociedad y a la economía, aplicando dichos conocimientos para resolver problemas complejos y reales. Los cambios educativos que guardan relación con esta profundización pueden ser probablemente los mayores y tener más impacto en el aprendizaje. El objetivo de este enfoque en el plano de las políticas educativas consiste en aumentar la capacidad de educandos, ciudadanos y fuerza laboral para agregar valor a la sociedad y a la economía, mediante la aplicación de contenidos de las asignaturas escolares para resolver problemas complejos, encontrados en situaciones reales de la vida laboral y cotidiana.

- Aumentar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral para innovar, producir nuevo conocimiento y sacar provecho de éste. Por último, el más complejo de los tres enfoques que busca mejorar la educación es el de la generación de conocimiento. El objetivo de este enfoque en materia de políticas educativas consiste en aumentar la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad económica mediante la formación de estudiantes, ciudadanos y trabajadores dedicados permanentemente a la tarea de crear conocimiento, innovando y participando en este tipo de sociedad para obtener beneficio con esta tarea.

Las repercusiones de este enfoque son importantes en lo que respecta a cambios en los planes de estudios y en otros componentes del sistema educativo, ya que el currículo va mucho más allá del simple conocimiento de las asignaturas escolares porque integra explícitamente habilidades indispensables para el siglo XXI, necesarias para generar nuevo conocimiento y comprometerse con el aprendizaje para toda la vida (capacidad para colaborar, comunicar, crear, innovar y pensar críticamente).

Las nuevas tecnologías (TIC) exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones y también requieren nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en la formación docente. Lograr la integración de las TIC en el aula dependerá de la capacidad de los maestros para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social mediante la estimulación de la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. Esto exige adquirir un conjunto diferente de competencias para manejar la clase. En el futuro, las competencias fundamentales comprenderán la capacidad tanto para desarrollar métodos innovadores de utilización de TIC en el mejoramiento del entorno de aprendizaje, como para estimular la adquisición de nociones básicas en TIC, profundizar el conocimiento y generarlo.

La formación profesional del docente será componente fundamental de esta mejora de la educación. No obstante, su desarrollo profesional sólo tendrá impacto si se centra en cambios específicos de su comportamiento en clase y, en particular, si ese desarrollo es permanente y se armoniza con otros cambios en el sistema educativo. Por consiguiente, el proyecto ECD-TIC interpreta las repercusiones que cada uno de los tres enfoques de la mejora educativa tienen en los cambios de cada uno de los componentes del sistema educativo: política educativa; plan de estudios y evaluación; pedagogía; utilización de las TIC; organización y administración de la institución educativa y, desarrollo profesional del docente.

Por último, con carácter explícitamente ilustrativo, y dado que se considera un buen ejemplo de fichas de competencias para docentes, presento a continuación, en calidad de anexo, las fichas modulares de competencia en TIC para docentes correspondientes a nociones básicas de TIC, a la profundización del conocimiento y a la generación de este último.

Tabla 1. Módulo UNESCO de competencia en TIC para Docentes

Enfoque relativo a las noticias básicas de TIC		
Política y visión	El objetivo político de este enfoque consiste en preparar estudiantes, ciudadanos y trabajadores capaces de comprender las nuevas tecnologías digitales, con el fin de apoyar el desarrollo social y mejorar la productividad económica. Los objetivos conexos de las políticas educativas comprenden: incrementar la escolarización, poner recursos educativos de calidad al alcance de todos y mejorar la adquisición de competencias básicas (en lectura, escritura y matemáticas), incluyendo nociones básicas de tecnología digital (TIC).	
	Objetivos del plan de estudios (currículo)	Competencias docentes
Política	Comprensión de la política. En este enfoque, los programas establecen vínculos directos entre política educativa y prácticas de aula.	Los docentes deben comprender las políticas educativas y ser capaces de especificar cómo las prácticas de aula las atienden y apoyan.
Plan de estudios (currículo) y evaluación	Conocimiento básico. Los cambios en el plan de estudios (currículo) que demanda este enfoque pueden comprender: mejoras de habilidades básicas en alfabetismo, además del desarrollo de competencias básicas en TIC en contextos relevantes. Esto demandará disponer del tiempo suficiente dentro de las unidades curriculares o núcleos temáticos, de otras asignaturas, para incorporar una serie de recursos pertinentes de las TIC así como herramientas de productividad de estas.	Los docentes deben tener conocimientos sólidos de los estándares curriculares (plan de estudios) de sus asignaturas como también, conocimiento de los procedimientos de evaluación estándar. Además, deben estar en capacidad de integrar el uso de las TIC por los estudiantes y los estándares de estas, en el currículo.
Pedagogía	Integrar las TIC. Los cambios en la práctica pedagógica suponen la integración de distintas tecnologías, herramientas y contenidos digitales como parte de las actividades que apoyen los procesos de enseñanza! aprendizaje en el aula, tanto a nivel individual como de todo el grupo de estudiantes.	Los docentes deben saber dónde, cuándo (también cuándo no) y cómo utilizar la tecnología digital (TIC) en actividades y presentaciones efectuadas en el aula.

TIC	Herramientas básicas. Las TIC involucradas en este enfoque comprenden: el uso de computadores y de software de productividad; entrenamiento, práctica, tutoriales y contenidos Web; y utilización de redes de datos con fines de gestión.	Los docentes deben conocer el funcionamiento básico del hardware y del software, así como de las aplicaciones de productividad, un navegador de Internet, un programa de comunicación, un presentador multimedia y aplicaciones de gestión.
Organización y administración	Clase estándar. Ocurren cambios menores en la estructura social con este enfoque, exceptuando quizás la disposición del espacio y la integración de recursos de las TIC en aulas o en laboratorios de informática.	Los docentes deben estar en capacidad de utilizar las TIC durante las actividades realizadas con: el conjunto de la clase, pequeños grupos y de manera individual. Además, deben garantizar el acceso equitativo al uso de las TIC.
Desarrollo profesional del docente	Alfabetismo en TIC. Las repercusiones de este enfoque para la formación de docentes son, principalmente, fomentar el desarrollo de habilidades básicas en las TIC y la utilización de estas para el mejoramiento profesional.	Los docentes deben tener habilidades en TIC y conocimiento de los recursos Web, necesarios para hacer uso de las TIC en la adquisición de conocimientos complementarios sobre sus asignaturas, además de la pedagogía, que contribuyan a su propio desarrollo profesional.

Tabla 2. Módulo UNESCO de competencia en TIC para Docentes		
Enfoque relativo a la profundización del Conocimiento		
Política y visión	El objetivo político de! enfoque de profundización de conocimientos consiste en incrementar la capacidad de la fuerza laboral para agregar valor a la sociedad y a la economía, aplicando los conocimientos de las asignaturas escolares para resolver problemas complejos con los que se encuentran en situaciones reales en el trabajo, la sociedad y la vida.	
	Objetivos del plan de estudios (currículo)	Competencias docentes
Política	Comprensión de la política. Este enfoque supone que los docentes comprendan la política educativa, a fin de que puedan diseñar unidades curriculares o núcleos temáticos destinados a aplicar específicamente las políticas educativas nacionales y a atender los problemas prioritarios.	Los docentes deben tener un conocimiento profundo de las políticas educativas nacionales y de las prioridades sociales. Además, poder definir, modificar y aplicar en las aulas de clase prácticas pedagógicas que respalden dichas políticas.
Plan de estudios (currículo) y evaluación	Aplicación de! conocimiento. Este enfoque a menudo requiere introducir cambios en el currículo que hagan hincapié en la comprensión a profundidad, más que en la amplitud del contenido que se enseña. Además, exige evaluaciones centradas en la aplicación de lo comprendido en problemas de! mundo real y prioridades sociales. La evaluación se centra en la solución de problemas complejos e integra la evaluación permanente dentro de las actividades regulares de clase.	Los docentes deben poseer un conocimiento profundo de su asignatura y estar en capacidad de aplicarlo (trabajarlo) de manera flexible en una diversidad de situaciones. También tienen que poder plantear problemas complejos para medir el grado de comprensión de los estudiantes.
Pedagogía	Solución de problemas complejos. La pedagogía escolar asociada con este enfoque comprende e! aprendizaje colaborativo y e! aprendizaje basado en problemas y en proyectos, en los que los estudiantes examinan a fondo un tema y utilizan sus conocimientos para responder interrogantes, cuestiones y problemas diarios complejos.	En este enfoque la enseñanza! aprendizaje se centra en e! estudiante y e! papel de! docente consiste en estructurar tareas, guiar la comprensión y apoyar los proyectos colaborativos de éstos. Para desempeñar este papel, los docentes deben tener competencias que les permitan ayudar a los estudiantes a generar, implementar y monitorear, planteamientos de proyectos y sus soluciones.

TIC	Herramientas complejas. Para comprender los conceptos fundamentales, los estudiantes utilizan herramientas de las TIC no lineales y específicas para una área académica, como: visualizaciones para ciencias naturales, herramientas de análisis de datos para matemáticas y simulaciones de desempeños de funciones (roles) para ciencias sociales.	Los docentes deben conocer una variedad de aplicaciones y herramientas específicas y deben ser capaces de utilizarlas con flexibilidad en diferentes situaciones basadas en problemas y proyectos. Los docentes deben poder utilizar redes de recursos para ayudar a los estudiantes a colaborar, acceder a la información y comunicarse con expertos externos, a fin de analizar y resolver los problemas seleccionados. Los docentes también deberán estar en capacidad de utilizar las TIC para crear y supervisar proyectos de clase realizados individualmente o por grupos de estudiantes.
Organización y administración	Grupos colaborativos. Tanto las estructuras de las aulas de clase como los periodos de clase (horas) son más dinámicos y los estudiantes trabajan en grupo durante periodos de tiempo mayores.	Los docentes deben ser capaces de generar ambientes de aprendizaje flexibles en las aulas. En esos ambientes, deben poder integrar actividades centradas en e! estudiante y aplicar con flexibilidad las TIC, a fin de respaldar la colaboración.
Desarrollo profesional del docente	Gestión y guía. Las repercusiones de este enfoque en la formación profesional de los docentes atañen principalmente a la utilización de las TIC para guiar a los estudiantes en la solución de problemas complejos y e! manejo o gestión de entornos de aprendizaje dinámicos.	Los docentes deben tener las competencias y conocimientos para crear proyectos complejos, colaborar con otros docentes y hacer uso de redes para acceder a información, a colegas y a expertos externos, todo lo anterior con e! fin de respaldar su propia formación profesional.

Tabla 3. Módulo UNESCO de competencia en TIC para Docentes		
Enfoque relativo a la generación de Conocimiento		
Política y visión	El objetivo político de este enfoque consiste en incrementar la productividad, formando estudiantes, ciudadanos y trabajadores que se comprometan continuamente con la tarea de generar conocimiento e innovar y que se beneficien tanto de la creación de este conocimiento como de la innovación.	
	Objetivos del plan de estudios (currículo)	Competencias docentes
Política	Innovación en materia de políticas. En este enfoque, docentes y personal escolar participan activamente en la evolución permanente de la política de reforma educativa.	Los docentes deben comprender los objetivos de las políticas educativas nacionales y estar en capacidad de contribuir al debate sobre políticas de reforma educativa, así como poder participar en la concepción. Aplicación y revisión de los programas destinados a aplicar esas políticas.
Plan de estudios (currículo) y evaluación	Habilidades indispensables para el Siglo XXI. En este enfoque, el plan de estudios (currículo) va más allá de concentrarse en los conocimientos de las asignaturas escolares e incluye explícitamente habilidades indispensables para el siglo XXI, por ejemplo: solución de problemas, comunicación, colaboración y pensamiento crítico. Además, los estudiantes deben estar en capacidad de establecer sus propios objetivos y planes de aprendizaje. La evaluación es en sí misma parte de este proceso: los estudiantes deben ser capaces de evaluar la calidad tanto de sus productos como de los de sus compañeros.	Los docentes deben conocer los procesos cognitivos complejos, saber cómo aprenden los estudiantes y entender dificultades con que éstos tropiezan. Deben tener las competencias necesarias para respaldar esos procesos complejos.

Pedagogía	Autogestión. Los estudiantes trabajan en una comunidad de aprendizaje, en la que se dedican continuamente a generar productos de conocimiento y a construir basándose tanto en sus propios conocimientos y habilidades de aprendizaje como en los de otros.	La función de los docentes en este enfoque consiste en modelar abiertamente procesos de aprendizaje, estructurar situaciones en las que los estudiantes apliquen sus competencias cognitivas y ayudar a los estudiantes a adquirirlas.
TIC	Tecnología generalizada. Para crear esta comunidad y apoyarla en su tarea de producir conocimientos y aprender colaborativa y continuamente, se utilizan múltiples dispositivos en red, además de recursos y contextos digitales.	Los docentes tienen que estar en capacidad de diseñar comunidades de conocimiento basadas en las TIC, y también de saber utilizar estas tecnologías para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes tanto en materia de creación de conocimientos como para su aprendizaje permanente y reflexivo.
Organización y administración	Organizaciones de aprendizaje. Las escuelas se transforman en organizaciones de aprendizaje, en las que todos los involucrados participan en los procesos de aprendizaje.	Los docentes deben ser capaces de desempeñar un papel de liderazgo en la formación de sus colegas, así como en la elaboración e implementación de la visión de su institución educativa como comunidad basada en innovación y aprendizaje permanente, enriquecidos por las TIC.
Desarrollo profesional del docente	El docente como modelo de aprendiz (estudiante). Desde esta perspectiva, los docentes son aprendices expertos y productores de conocimiento, permanentemente dedicados a la experimentación e innovación pedagógicas, para producir nuevo conocimiento sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje.	Los docentes, también deben estar en capacidad y mostrar la voluntad para experimentar, aprender continuamente y utilizar las TIC con el fin de crear comunidades profesionales del conocimiento.

FUENTE: ESTÁNDARES DE COMPETENCIA EN TIC PARA DOCENTES. (2008) UNESCO

BIBLIOGRAFÍA

Brunner, J. j. (2003). Educación e Internet: ¿La próxima revolución? Santiago de Chile: FCE.

Canto-Sperber y Dupuy, J.P., (2004). Competencias para una buena vida y una buena sociedad. En D. S. Rychen y L. Hersh. Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: IFE.

Criterios Básicos de Planeación (1998). Cuadernos de Orientación Metodológica. México: IFE.

Carda, C.M (s/f). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. En Revista Educar, 30.

Delors, J. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. UNESCO.

Miklos, T. (2006). Mejorar la calidad de la educación en México: Compromiso urgente. Mecanograma. México.

Morin, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. México: Paidós.

OCDE (2003). Informe PISA: Aprender para el mundo del mañana. España: Santillana, 2005 para la edición española.

Revista Iberoamericana de Educación (2002). Enseñanza de la tecnología, 28. Consultado en <http://www.rieoei.org/rie28f.htm>

Rodríguez, C. Competencias: Educación para la vida. En Revista Educación Superior. Boletín informativo, 5.

Rychen, D. S. y Hersh S., L. (2004). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Col. Educación y Pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.

SEGUNDA PARTE

LAS COMPETENCIAS Y LAS
NECESIDADES EDUCATIVAS

LA RUTA DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

Pedro José Zepeda Martínez¹

1. EL MARCO DE LOS CAMBIOS EDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA

Como el resto del mundo, los países de América Latina están inmersos en un intenso proceso de internacionalización, lo que ha traído consigo un aumento sin precedentes de intercambios comerciales y financieros, así como cambios fundamentales en la dinámica de los mercados de trabajo. La ciencia y la tecnología lideran estas profundas transformaciones y la denominada sociedad del conocimiento está en el centro de los paradigmas para el desarrollo y la competitividad de las naciones.

Los retos de tal reorganización de la vida económica, social y cultural de los estados nacionales ha supuesto la necesidad de promover importantes reformas educativas en la región para hacer frente, no sólo a los problemas derivados de su acelerado crecimiento por la masificación de la matrícula y de esquemas de operación altamente centralizados, sino al nuevo papel que la educación tiene para favorecer el desarrollo y el bienestar.

¹ El autor agradece a Adriana Aragón, Cristina Herrera, Lorena Turquie y Adriana Lejarza su participación en la elaboración de estas notas. La responsabilidad de lo que en ellas expresa es, sin embargo, sólo de quien escribe.

En algunas regiones y países, la globalización trajo aparejada la apertura de nuevos espacios y vías a la democratización como forma de gobierno y como expresión de la vida cotidiana de las personas. En este nuevo escenario, el desenvolvimiento de las capacidades de la gente y las sociedades para adquirir, procesar, divulgar y aplicar nuevos conocimientos, apoyado en el uso cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación, adquiere una importancia estratégica para la creación y la distribución de riqueza.

Las reformas educativas en América Latina se orientaron, en su primera generación durante la década de los ochenta, a transferir hacia los espacios subnacionales la gestión y administración de gran parte de los servicios educativos, hasta entonces responsabilidad exclusiva del gobierno central. Este proceso favoreció, principalmente, el acceso y la cobertura de la educación básica como un intento de garantizar una plataforma de partida más igualitaria para todos.

En los años noventa, en la segunda generación de reformas, los cambios se reorientaron desde las estructuras más externas hacia el corazón de los sistemas educativos. El énfasis de las políticas públicas se puso en los procesos pedagógicos, en los contenidos transmitidos por la escuela, así como en la gestión escolar y la evaluación de la educación. Los esfuerzos por mejorar la equidad y la calidad constituyeron el principal reto de las reformas promovidas en aquel tiempo.

A pesar de la importancia de sus logros y de los recursos invertidos, los cambios educativos producidos en América Latina todavía están lejos de haber alcanzado lo planeado. Persisten elevados niveles de desigualdad en el acceso a los servicios, y la calidad de la educación aún constituye un anhelo inalcanzado.

Por otro lado, nuevas prioridades están desplazando hoy en día el espíritu que animó estos procesos de transformación de las décadas pasadas. La existencia de pautas internacionales enfocadas a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, junto con el énfasis en la calidad de la educación y su medición están perfilando las principales preocupaciones y desarrollos en la materia.

2. LOS CAMBIOS EN EL PERFIL ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL DE MÉXICO

México experimentó una profunda transformación de su perfil económico, político y social entre 1940 y el año 2000. Mientras que, a principios de los cuarenta, contaba con una población de apenas 20 millones de habitantes, que se localizaban principalmente en el campo y cuya actividad era primordialmente agrícola, en el año 2000 el crecimiento explosivo de la población hizo que ésta aumentará a 100 millones de personas, concentradas en su mayor parte en las ciudades y cuya actividad principal ahora correspondía al sector industrial y de servicios (92% del PIB).

Al concluir el período posrevolucionario, el Estado mexicano promovió una institucionalidad política, en la que el corporativismo permitía agrupar y dar respuesta a las demandas sociales. En la base de este modelo se encontraban una economía que crecía de manera acelerada; un gasto público que era el motor de la expansión económica y un gasto social que aumentaba proporcionalmente más que el gasto público y era el sustento de la capacidad del Estado de intercambiar derechos gremiales por apoyo político. Aunque, en algunos casos, la expansión de los derechos de los gremios se tradujo en la expansión de derechos ciudadanos, ésta no fue la regla.

Al acercarse la década de los noventa, quedó claro el agotamiento de este modelo en la medida en que en un contexto internacional más integrado la economía crece más lentamente con nuevos motores, como la inversión privada y las exportaciones y un Estado social creciente mente disminuido. A esas nuevas circunstancias, se suma el hecho de que el impulso democratizador que vive el país ha hecho necesario redefinir la agenda para incluir, no sólo la atención de las demandas sociales derivadas de los rezagos acumulados durante décadas, sino también tomar en consideración las demandas de una sociedad más dinámica y participativa, más abierta al intercambio e influencias con el resto del mundo.

En el ámbito educativo, indicadores como los siguientes dan cuenta de los cambios ocurridos: mientras que en 1960 la escolaridad promedio todavía era de 2.6 %, de acuerdo con el Programa Sectorial

de Educación 2007-2012 hoyes superior a 8%, aun cuando la población nacional se ha multiplicado hasta alcanzar los 104 millones de habitantes.

A pesar de estos avances, la existencia de grandes rezagos educativos acumulados, la irrupción de nuevas demandas vinculadas a una sociedad más diversa y compleja, en un mundo más integrado y orientado hacia la formación de sociedades del conocimiento, hacen patente la necesidad de consolidar un sistema educativo de calidad, que garantice el acceso a toda la población como base de nuestra estrategia de desarrollo de la nación.

Entre los determinantes de estos cambios, sobresalen:

- La necesidad de atender los rezagos acumulados en materia educativa, mismos que se traducen en la persistencia de una alta tasa de analfabetismo y en una enorme desigualdad en la distribución territorial y por grupos de las oportunidades educativas.
- La evolución de la estructura poblacional (cuya base se redujo a partir de los años ochenta), aunado al aumento de la escolaridad promedio determinan que, actualmente, la mayor demanda educativa se encuentre en el nivel de secundaria y media superior, y que en lo correspondiente a la educación y superior la demanda educativa sea por una mayor calidad.

La agenda educativa debe dar respuesta al reto que plantea la globalización y el desarrollo de sociedades del conocimiento actualmente en marcha. Para responder a esta agenda, es necesario impulsar, entre otros, el desarrollo de temas como los que se presentan a continuación.

3. EL DESARROLLO DE UN NUEVO MARCO DE COMPETENCIAS Y HABILIDADES

La reforma curricular en la enseñanza básica y el desarrollo de competencias y habilidades para asegurar una formación integral para la vida y el trabajo

Desde principios de los noventa, los contenidos educativos de la educación básica fueron sujetos de revisiones constantes, aunque no abarcaron de manera integral todos los niveles educativos. Sólo durante los últimos años, se ha buscado impulsar modificaciones que articulen la educación preescolar, primaria y secundaria como parte de un piso básico y fundamental para la formación de las personas, basado en el desarrollo de competencias y habilidades para la vida y el trabajo.

El impulso a la interacción de los tres niveles educativos como parte de un solo trayecto formativo supone identificar las relaciones de los conocimientos específicos y de las habilidades y competencias que existen entre ellos, de modo que sea posible asegurar la consistencia y el abordaje progresivo en un perfil que no sólo considere aspectos cognitivos, sino que también abarque lo afectivo, el entorno natural y la vida ciudadana. De esta forma, se busca satisfacer las necesidades de los individuos y la sociedad, además de establecer una clara vinculación con la enseñanza media superior.

En el caso de preescolar, estimulado por la obligatoriedad del nivel educativo, el proceso de renovación, que inició en 2002 y concluyó dos años después, buscó asegurar que los niños desarrollen capacidades de pensamiento como base del aprendizaje permanente y de la acción creativa en situaciones sociales diversas. Un elemento central del proceso de cambio de contenidos y prácticas pedagógicas de esta educación fue el énfasis puesto en las competencias que los alumnos tendrían que adquirir.

En relación con la secundaria, la amplia y compleja revisión iniciada en 2002, que finalmente se concretó con la reforma de 2006, reconoció la necesidad de establecer una mayor articulación con la primaria y el preescolar y de centrarse en los requerimientos específicos de los adolescentes. Había que actualizar los contenidos curriculares a partir de los hallazgos de la investigación educativa y centrarse en el desarrollo de competencias orientadas a la comprensión del mundo y a una mejor inserción de los alumnos en la sociedad. En la secundaria, los indicadores educativos mostraban una alta reprobación y una baja tasa de eficiencia terminal (18 de cada 100 estudiantes reprobaban alguna materia y 79 de cada 100 concluían sus estudios en el tiempo previsto por el plan de estudios).

La transformación de la educación primaria, emprendida un año atrás y siguiendo el propósito de elevar la calidad, se ha concentrado, por su parte, en renovar los objetivos de aprendizaje y en desarrollar nuevas técnicas didácticas; además, promueve el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como medio de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, considera el estudio sostenido y eficiente de una lengua extranjera (inglés) y la necesidad de reforzar la educación física y artística y de transformar la educación cívica, con base en una perspectiva más completa e integral. Otros elementos del cambio son la ampliación del horario, a fin de contar con mayores espacios para la realización de actividades artísticas y físicas -en el caso de escuelas de tiempo completo- y la innovación de la gestión educativa.

Un recurso indispensable para lograr que la educación básica atienda la formación integral de las personas es el desarrollo de competencias, las cuales se relacionan con la adquisición de habilidades, conocimientos, valores y actitudes, es decir, con el saber, el saber hacer y la capacidad de valorar las consecuencias de los propios actos. Las competencias se enmarcan en un enfoque más amplio de aprendizaje permanente, así como en el procesamiento de la información y el manejo de situaciones diversas para la convivencia y la vida en sociedades democráticas, así como la búsqueda de un desarrollo sustentable.

Un componente fundamental de este aprendizaje permanente es la acción reflexiva, entendida también como la manera en que cada persona comprende una experiencia incluyendo su intelecto, sus sentimientos y las relaciones sociales.

El conjunto de competencias que se busca que los egresados de educación básica se apropien puede integrarse en tres grupos definidos hace más de diez años por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. Éstos se resumen en el uso de un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente, la comunicación con otros e interacción en grupos heterogéneos y la propia responsabilidad de manejar sus propias vidas y de situarlas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.

Las herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente se describen genéricamente como competencias de comunicación; se trata del uso del lenguaje, los símbolos y el texto, la reflexión sobre la información recibida y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

La interacción en grupos heterogéneos requiere que se aprenda, se viva y se trabaje con otros a partir del establecimiento de empatía, manejo efectivo de emociones, respeto y aprecio de los valores, creencias, culturas e historias de otros; la habilidad de cooperar equilibrando intereses propios y del grupo con el fin de alcanzar objetivos comunes, así como el manejo y resolución de conflictos.

El manejo de la vida propia mediante la respuesta a contextos diversos implica la definición de identidad, responsabilidad y el ejercicio de control sobre condiciones de vida y trabajo que se apoyen en el desarrollo de planes de vida, proyectos personales y la afirmación de derechos, intereses, límites y necesidades.

4. LA PROPUESTA DE CAMBIO EDUCATIVO Y SUS DESAFÍOS

La globalización abre a nuestro país oportunidades en el campo educativo. El énfasis que pone en la educación como elemento determinante del desarrollo es algo que, desde una mirada local, es necesario considerar para imprimir un renovado aliento a los esfuerzos de cambio.

Es evidente que la educación necesita satisfacer las demandas de la globalización, pero también se requiere dar respuestas que no minimicen la visión surgida de la propia realidad local, lo cual supone ponderar, entre otras cosas, el contexto y la dinámica económica y social, así como los criterios de equidad.

Los principales esfuerzos de reforma han sido desarrollados en México bajo condiciones de estrechez económica y también de desigualdad social y creciente pobreza. Elementos que necesariamente son parte de los límites reales en la introducción del cambio que se proyecta.

A pesar de todo, la educación ha acompañado, desde siempre, los cambios sociales y económicos de México y hoy, al enfrentar los desafíos que imponen la globalización y la atención de los viejos rezagos, es preciso apuntalada para que cumpla su papel.

Un momento de cambio significativo en educación se realizó a principios de los años noventa, cuando se puso en marcha el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). El Acuerdo fue articulado alrededor de la descentralización de los servicios de educación básica a las entidades federativas, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revalorización social de la función magisterial. Dicho acuerdo, fue promovido desde el gobierno central e involucró a los gobiernos estatales y al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como actores principales del proceso. Entre los principales avances alcanzados destacan la creación y el fortalecimiento del tejido institucional local, la creación de programas importantes como el de Carrera Magisterial y las reformas curriculares llevadas a cabo. Sin embargo, la supervivencia de funciones concentradas a nivel federal, una oferta de actualización docente anquilosada y el mantenimiento de un modelo de gobernabilidad educativo esencialmente bipolar, con una reducida participación de las autoridades locales, así como de organizaciones sociales e instituciones de educación superior, limitaron los alcances de la reforma emprendida.

En 2002, se establece el Compromiso Social por la Educación, orientado a fortalecer la calidad, mediante la formulación de estándares de aprovechamiento para evaluar el aprendizaje, la promoción de la innovación, la evaluación y la rendición de cuentas, así como el mejoramiento de la gestión del sistema, de las condiciones laborales de los docentes y el fortalecimiento del federalismo educativo; todo esto con el propósito de situar en el centro de atención el aprendizaje y la mejora de ambientes escolares. El Compromiso se enmarcó en el programa educativo que rigió la educación durante 2001-2006 y fue signado por un amplio rango de actores políticos y sociales: gobernadores de los estados, legisladores, el SNTE, padres de familia, empresarios, organizaciones sociales e instituciones educativas, entre otros. A pesar de la diversidad de los objetivos asumidos y de la amplitud de los actores involucrados no se han alcanzado resultados concretos significativos.

Teniendo como sustento el Artículo Tercero de nuestra Constitución, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en mayo de 2008, el Ejecutivo Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, firmó con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación la Alianza por la Calidad de la Educación.

La Alianza fue concebida no sólo como un acuerdo político entre dos de los actores fundamentales de la educación en México; es también una estrategia para iniciar una transformación profunda de la educación de los niños y jóvenes de nuestro país.

Como tal, la Alianza se ha convertido en un espacio de participación de otros actores, especialmente las autoridades educativas estatales, el poder legislativo y las organizaciones de la sociedad civil. Como ejemplos de ello: 1) Se han organizado diversos grupos dentro del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) para contribuir a concretar algunos de los objetivos y metas de la Alianza, como la creación de un Organismo Técnico Independiente que fortalezca los concursos nacionales de docentes. 2) En las cámaras de Diputados y Senadores, se integraron equipos de trabajo para dar seguimiento a los trabajos de la Alianza. 3) Durante los últimos meses, distintas organizaciones sociales han participado como observadoras y promotoras de distintos procesos de la Alianza.

Precisamente, esa capacidad de convocatoria para establecer compromisos concretos es lo que ha hecho de la Alianza por la Calidad de la Educación uno de los más importantes esfuerzos, en mucho tiempo, por construir una política verdaderamente pública realizada en materia educativa.

Cumpliendo con la condición de una política pública transparente y que rinde cuentas, mes a mes se ha venido informando a la sociedad sobre el estado que guardan los diversos procesos comprometidos dentro de la Alianza.

El pasado 15 de mayo, a un año de haber sido firmada, se hicieron públicos los avances, decisiones y acciones adoptadas y asumidas en este lapso.

Entre ellos, la realización, por primera vez en la historia, de concursos nacionales para la asignación de plazas vacantes y maestros en servicio. Al día de hoy, se han asignado un total de 8,008 plazas de jornada y 26,875 horas-semana-mes.

También se detalla la rehabilitación de 9,672 escuelas dentro del Programa de Fortalecimiento a la Infraestructura; la instalación de 39,993 Consejos Escolares de Participación Social ya instalados; la existencia de 15,569 centros educativos incorporados al Programa Escuela Segura y 816 Escuelas de Tiempo Completo, así como la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio y el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros' en Servicio de Transición 2008-2009, entre muchos otros.

Otros procesos, como la creación del Organismo de Evaluación Independiente de carácter federalista, la realización de concursos de oposición para el acceso a funciones directivas -de acuerdo con sus propios plazos- están en etapa de negociación y construcción.

Desde luego que hay procesos de la Alianza en los que, con la participación de todos los actores, es necesario avanzar más rápido, como el caso de la reforma a los lineamientos del Programa de Carrera Magisterial y la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación.

Un aspecto que adquiere especial relevancia en la formación de las personas y que fue incluido en la Alianza es el referido a la reforma curricular, basada en el desarrollo de competencias y habilidades que aseguren una formación integral para la vida y el trabajo.

Se trata, por este medio, de afirmar las competencias necesarias para que los individuos se desarrollen integralmente y logren su más efectivo desempeño en los distintos ámbitos de la vida, en un mundo en permanente cambio, interdependiente y complejo.

Como en toda democracia, será la sociedad quien juzgue la forma en que analistas y medios de comunicación cumplen con la importantísima función de informar y contribuir a formar ciudadanía.

El éxito de la Alianza también tendrá que ser medido, además de por los resultados más directos y cuantificables, por la revalorización de la escuela como distribuidora eficaz de oportunidades educativas y de potencialización del talento; hecho que necesariamente se entrelaza con la recomposición de las relaciones de esta institución con la sociedad.

Esta reorganización de la vida educativa no puede fundarse en una visión estrecha y, al considerar todo lo que hay en juego, supone que los distintos actores educativos se sometan al arbitrio y escrutinio permanente del lente social; al respecto, es claro que el impulso a la formación de comunidades educativas activas y sólidas es fundamental.

Este nuevo arreglo en la conexión escuela-sociedad se inserta en un entramado superior de cambio de las relaciones entre el Estado y la sociedad; tema del cambio global, pero también de afianzamiento de la democracia y, por ende, de fortalecimiento de las capacidades y recursos de la sociedad para que ella misma dirija sus proyectos de desarrollo. Función protagónica que influirá favorablemente en la conversión de la educación en una política de Estado para la transformación educativa.

Como política verdaderamente pública, la Alianza por la Calidad de la Educación está abierta al escrutinio público y ha generado, desde su inicio, opiniones muy diversas. Precisamente, esa diversidad es característica de toda sociedad democrática y que contribuye a enriquecer esta política.

BIBLIOGRAFÍA

Rychen, D.S. y Hersh, S. L. (Eds.) (2004). La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo. OCDE.

Hersh, S. L., Moser U, D.S., y Konstant, J. (2000). Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE: análisis de base teórica y conceptual. OCDE.

SEB. (2008). Reforma integral de la Educación Básica. Acciones para la articulación curricular. México. Consultado en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/RIEB.pdf>

SEP (2005). Equidad, Calidad e Innovación en el Desarrollo Educativo Nacional. (Cap. 4). Educación Básica. México: Autor.

SEP (2008). Seminario Internacional. Reforma Integral de la Educación Básica: un camino necesario. (pp. 53-001). México: Autor.

Rosas, A.H. (2002). Conocimiento y globalización económica. Congreso Internacional: Retos y Expectativas de la Universidad. México: UDG.

Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación, 27.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992). Revista Educación para Adultos, 9-11.

OEI (2009). Primera reunión del Grupo de Trabajo Académico Internacional de Seguimiento a la Reforma Integral de la Educación Básica. México: Autor.

PROYECTOS FORMATIVOS: DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Sergio Tobón Tobón

PRESENTACIÓN

Los Proyectos Formativos (PF) consisten en realizar proyectos con los estudiantes para que aprendan las competencias definidas en el currículo a través de la identificación, análisis y resolución de problemas del contexto. Esta metodología permite a los maestros y maestras tener herramientas para mediar el aprendizaje y la evaluación de las competencias en correspondencia con las dinámicas sociales, ambientales y económicas, considerando los intereses de los estudiantes. Esto promueve una educación más motivante y creativa porque brinda oportunidades para que estudiantes y docentes se involucren en proyectos conjuntos que les permitan trabajar los contenidos de las áreas de forma flexible y con una apropiación más significativa.

La metodología de PF que aquí presentamos surgió en 1998 a partir de la implementación del enfoque de competencias en diversas instituciones educativas, en las cuales se constató que la mejor forma de aprender las competencias era abordar la educación desde el aprender a emprender por medio de proyectos, considerando el proyecto ético de vida. Esto se complementó con otros enfoques pedagógicos tales como las inteligencias múltiples y la enseñanza para la comprensión (véase, por ejemplo, Tobón, 2001, 2002, 2004).

La estrategia de PF se ha venido validando en la educación mediante diversos proyectos pedagógicos desarrollados en diferentes países con condiciones sociales y económicas distintas. Esto ha posibilitado un proceso de mejoramiento continuo, que se traduce en hacer cada vez más útil y sencilla la metodología desde las experiencias vividas de los estudiantes y docentes. Así se ha hecho siguiendo la filosofía del pensamiento complejo (Morin, 2000), que consiste en buscar la formación humana integral a través del entretreído de saberes y la antropológica (Tobón, 2004, 2009).

En la práctica educativa se tiene un trabajo por PF cuando:

- 1) Los estudiantes aprenden las competencias abordando los contenidos mediante actividades concatenadas entre sí para alcanzar un producto con sentido en el contexto.
- 2) Hay un proceso de planeación, ejecución y evaluación de las actividades realizadas y del producto o productos logrados con los proyectos.
- 3) Se brinda la posibilidad a los estudiantes para que participen en la planeación y en la evaluación del proyecto, así como en la revisión y mejora de los instrumentos de evaluación.
- 4) Los estudiantes tienen claridad de las competencias que aprenden mediante la realización de los PF.
- 5) La realización de los proyectos posibilita un beneficio adicional para los mismos estudiantes, la institución educativa, las familias y/o el contexto en general.
- 6) Los proyectos son interesantes, motivadores y retadores; generan espacios para el aprendizaje de las competencias y facilitan la apropiación de los contenidos de las áreas y de las asignaturas con flexibilidad y apertura, sin la rigidez ni la linealidad de las asignaturas tradicionales.
- 7) La evaluación de las competencias se hace por medio de las mismas actividades de los proyectos, mientras que en el enfoque tradicional es por medio de pruebas escritas.

El propósito del presente capítulo es describir, de forma sintética, los componentes de la metodología de Proyectos Formativos que sean útiles para planear la formación y evaluación de las competencias en los diversos niveles educativos. Para ello, es necesario que esta estrategia didáctica se aborde con flexibilidad y se adapte a las diferentes situaciones con las cuales se encuentra el docente en su práctica educativa.

1. ¿QUÉ SON LOS PROYECTOS FORMATIVOS?

Los Proyectos Formativos (PF) son un conjunto articulado de actividades que se hacen con los estudiantes para identificar, analizar y resolver un problema de contexto personal, familiar, institucional, social, laboral, empresarial, ambiental y/o artístico; con el fin de buscar, a través de dichas actividades, el aprendizaje y la evaluación de una o varias competencias del perfil de egreso. Para ello, se siguen las fases comunes a todo proyecto: contextualización o diagnóstico, planeación, construcción del marco de referencia conceptual, ejecución, evaluación y socialización. Estas fases son sólo una guía general, y cada docente planifica con sus estudiantes los proyectos con la ruta que sea más pertinente.

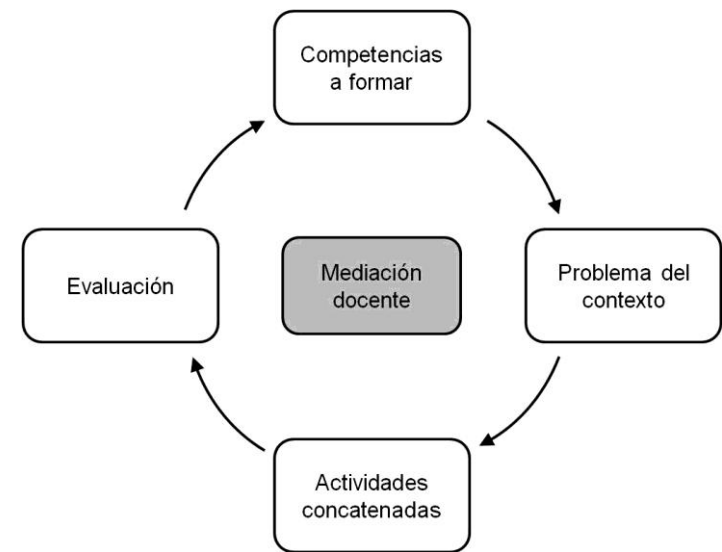


Figura 1.
Definición de Proyecto Formativo

Por medio de la realización de las actividades del proyecto, se van abordando los diferentes contenidos de las competencias que se pretenden formar, sin llevar una secuencia lineal como sí ocurre en la educación tradicional. Asimismo, la evaluación se realiza de forma continua en las actividades del proyecto a través de matrices que relacionan los criterios de las competencias con las evidencias (productos que se van obteniendo del proyecto a partir de las actividades).

2. ¿QUÉ BENEFICIOS TIENE LOS PROYECTOS FORMATIVOS?

Los PF tienen los siguientes beneficios:

1. Relación con el perfil de egreso. Los PF buscan que los estudiantes aprendan una o varias competencias del perfil de egreso en un determinado nivel educativo o programa académico y así contribuyen a alcanzar las metas de la formación. El abordaje de las competencias se hace considerando el grado o período académico en el cual es tan los estudiantes, con base en la identificación, análisis y resolución de problemas con sentido para ellos. A veces, se ha criticado que la educación por proyectos se tiende a enfocar demasiado en el hacer y poco en la conceptualización, que es esencial para aprender los contenidos de las disciplinas. Es probable que esto se pueda presentar con las metodologías tradicionales de proyectos que abordan los procesos de aprendizaje de manera fragmentada, pero no en la metodología de PF, porque al tener como meta la formación de competencias, esto hace que se consideren tanto el saber hacer (habilidades procedimentales y técnicas) como el saber conocer (conceptos y teorías), el saber ser (actitudes y valores) y el saber convivir (relación con los demás y el contexto).

2. Aprendizaje con base en el servicio. Al abordar el análisis y solución de problemas reales, los PF posibilitan servicios y/o productos significativos para los mismos estudiantes, sus familias, la comunidad, el ambiente, etc. De esta forma, los PF no sólo son para que los estudiantes aprendan competencias, sino también para tener incidencia en el mejoramiento de la calidad y condiciones de vida de ellos mismos y de la comunidad. En otras palabras, se aprende transformando el contexto (Tobón, 2001) y ayudándose a sí mismo, a la escuela, a la familia, al entorno ecológico, etcétera.

3. Autoformación de los mismos docentes. Los PF son un reto de formación continua para los docentes y las familias de los estudiantes porque, por medio de las actividades que los estudiantes hacen en el proyecto, se generan preguntas y reflexiones que motivan a la capacitación y al aprendizaje permanente. En el método tradicional de proyectos, en cambio, se aborda muy poco esta parte de la formación de otras personas mediante el mismo proyecto.

4. Se enfocan a la esencia de las competencias. Tenemos claridad en el hecho de que toda competencia implica que la persona esté en condiciones de actuar para identificar, analizar y resolver problemas de una determinada área, integrando el saber ser con el saber convivir, el saber hacer y el saber conocer (Tobón, 2004; Tobón et al., 2006a; Tobón y García Fraile, 2009), y para abordarlas son pertinentes los PF porque éstos buscan precisamente que los estudiantes aprendan a analizar y a resolver problemas del contexto desde la formación humana integral, considerando el proyecto ético de vida (Tobón, 2004). En esta medida, la labor de los docentes es mediar el aprendizaje para que los estudiantes posean las oportunidades necesarias para aprender a actuar de forma integral y no fragmentada, como en el caso de las asignaturas.

5. Aprendizaje de competencias genéricas. La metodología de análisis y resolución de problemas de los PF posibilita que los estudiantes aprendan una serie de competencias genéricas, independientemente de los propósitos específicos de cada proyecto. Las competencias genéricas que se forman son trabajo en equipo, aprender a emprender, investigación, tecnologías de la información y la comunicación, responsabilidad social, liderazgo y comunicación oral y escrita (López Rodríguez, 2008). Esto representa un importante beneficio de esta metodología en el proceso de aprendizaje y es de gran ayuda para abordar muchas competencias transversales.

6. Motivación. A través de los PF se tienen en cuenta los centros de interés de los estudiantes y se muestra la aplicabilidad del conocimiento, con lo cual los alumnos tienen mayor probabilidad de motivarse (Katz y Chard, 1989). Asimismo, se busca que éstos realicen contribuciones concretas a los proyectos, tanto respecto al proceso de aprendizaje como a la evaluación. Esto difiere de las metodologías tradicionales, en las cuales los contenidos y actividades son establecidas por el profesor desde una visión puramente académica.

7. Necesidades educativas especiales y diferencias socioculturales. Los PF posibilitan trabajar con niños y niñas con necesidades

educativas especiales porque brindan una gran variedad de actividades que permiten tomar en cuenta las necesidades concretas de cada estudiante, así como el desarrollo de capacidades, conocimientos y valores mediante acciones de trabajo en equipo, considerando la zona de desarrollo próximo de cada niño y niña. Esto es de gran importancia en el marco de los procesos de integración educativa, en los cuales los niños y niñas con necesidades educativas especiales están en la misma aula de los niños y niñas con un aprendizaje normal o acorde con el promedio. Esto aplica de la misma forma con niños y niñas que provienen de ambientes socioculturales diversos, al posibilitar que los proyectos posean contenidos y actividades relacionadas con sus intereses y cultura (Katz y Chard, 1989).

8. Mejora en el desempeño en pruebas nacionales e internacionales. A veces los docentes tienen el temor de que trabajar por proyectos puede generar vacíos en los estudiantes para afrontar los retos de las pruebas nacionales e internacionales. Frente a este posible temor, hay que tener en cuenta que los PF permiten que los estudiantes aprendan tanto contenidos como habilidades cognoscitivas, que son los aspectos más comúnmente evaluados por los exámenes externos. Con ello, los PF, aplicados de forma continua y con base en una planeación estratégica clara, generan escenarios para que los estudiantes aprendan competencias y las pongan luego en acción en las pruebas para obtener un buen desempeño. Así mismo, hay que resaltar que con los PF se previene caer en un error muy común en la educación actual, y es el de orientar los procesos educativos solamente a que los estudiantes se preparen para responder las pruebas, por cuanto en esta metodología el centro es la formación integral de los estudiantes, uno de cuyos ámbitos de acción es aprender contenidos y habilidades cognoscitivas (análisis, síntesis, interpretación, argumentación, etcétera).

3. ¿CUÁL ES LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LOS PROYECTOS FORMATIVOS?

Un aspecto de esencial importancia en los PF es que se busca que los mismos estudiantes participen en su planeación y que a medida de que el proyecto se va ejecutando puedan hacer sugerencias en tomo a cambiar unas actividades por otras o mejorarlas, siempre

y cuando esto ayude a alcanzar de mejor manera los propósitos del proyecto (es decir, la formación de la competencia o competencias y el producto final esperado). Sin embargo, hay diferentes grados de participación de los estudiantes en todo PF, lo que depende del ciclo académico, del nivel de iniciativa que tengan y de las competencias a formar.

Para establecer el grado de participación que se espera de los estudiantes en la planeación de los proyectos, se proponen cuatro niveles de análisis (Tobón, 2004) (Figura 2). En el primero (1), el proyecto es planeado en gran medida por el docente y luego se ajusta con las contribuciones de los estudiantes, mientras que en el nivel 4, los proyectos son planeados en su mayor parte por los estudiantes y los docentes son sólo unos asesores. En educación básica se recomienda iniciar en el nivel 1 y luego ir avanzando a niveles superiores a medida que los estudiantes tengan más dominio de su proceso formativo.

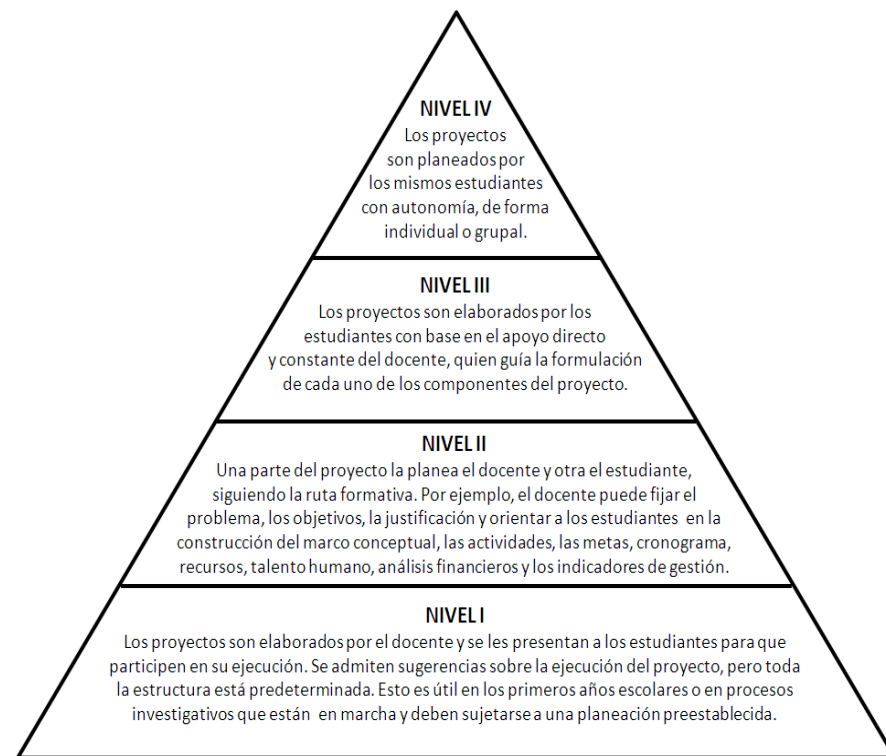


Figura 2.
Niveles de participación de los estudiantes en la planeación de un proyecto formativo. Referencia: Tobón (2004)

Independientemente del nivel de participación, los docentes siempre deben analizar los intereses de los estudiantes al momento de trabajar un PF y considerar el contexto social, económico y cultural. A partir de esto, es necesario que establezcan una serie de lineamientos generales para llevar a cabo los proyectos, planteando posibles actividades, así como la metodología general de evaluación. Después, con la participación de los mismos estudiantes, se terminan de perfilar las actividades por realizar y su encadenamiento, igual que la matriz de evaluación y el portafolio. Estos aspectos se pueden establecer a lo largo de todo el proyecto, y no necesariamente se determinan al inicio. Así, los estudiantes se van implicando más en su aprendizaje.

4. ¿QUÉ OTRAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SE PUEDEN ABORDAR EN LOS PROYECTOS FORMATIVOS?

Una de las grandes ventajas de trabajar por PF consiste en que este método de formación permite integrar diversas estrategias didácticas, tales como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el método de casos, el método de aprendizaje experiencial de Kolb, el método de mapas y las estrategias metacognitivas (Tobón y García Fraile, 2009). Esto facilita en gran medida la labor docente y posibilita tener los recursos pedagógicos necesarios para mediar el aprendizaje de las competencias en los estudiantes, en sus diferentes dimensiones, sin necesidad de hacer varias planeaciones didácticas porque con los PF todo se integra en una única planeación general, organizada de forma secuencial y sistémica.

Las diversas estrategias didácticas se abordan a medida de que se van planeando las actividades del PF Y su empleo está dirigido a promover el aprendizaje de las competencias desde la formación humana integral. Al respecto, es de utilidad la Tabla 1, en la cual se muestra un análisis sistemático de las características principales de un conjunto de estrategias didácticas que han demostrado tener alto grado de relevancia en la formación de las competencias.

Tabla 1. Síntesis de algunas estrategias didácticas que se pueden Integrar en los proyectos formativos			
Estrategias didácticas	Propósito	Estructura	Referencias
Aprendizaje basado en problemas	Posibilita analizar con detalle los problemas a ser abordados en un determinado proyecto formativo y evaluar las mejores opciones de resolución de los problemas antes de llevarlas a la realidad.	1. Análisis del contexto. 2. Identificación y comprensión del problema. 3. Análisis de alternativas. 4. Selección de la mejor alternativa. (2005). 5. Construcción de un escenario de ejecución de la alternativa seleccionada.	Tobón y García Fraile (2009) López Noguero (2005)
Método de aprendizaje experiencial de Kolb	Facilita que los estudiantes realicen un proyecto en conexión con sus experiencias de vida, ya que a partir de dichas experiencias se apropien de los conceptos y los apliquen.	Tiene cuatro fases circulares: 1. Experiencia concreta. 2. Observación. 3. conceptualización abstracta. 4. Experimentación activa.	Kolb (1984) Tobón y García Fraile (2009)
Escritura de textos (por ejemplo, los ensayos)	Ayudan a los estudiantes a establecer una posición argumentada frente a un tema, tesis, hipótesis o problema.	1. Descripción del propósito del texto. 2. Desarrollo y argumentación del propósito. 3. Conclusiones y referencias bibliográficas. 1. Identificar en el proyecto formativo el aspecto en el que	Cassany (1987, 1990)

Mapas mentales	Facilitan la organización y el procesamiento de la información de manera gráfica y espacial, articulando la información verbal con información no verbal (imágenes, símbolos, logos, colores, etcétera).	los estudiantes requieren emplear los mapas mentales, 2. Establecer preguntas en torno a la información que se pretende procesar y buscar sus respuestas. 3. Organizar la información de forma gráfica siguiendo la estructura del mapa mental con base en un ejemplo. 4. Explicar de forma textual el mapa. 5. Autoevaluar, coevaluar y heteroevaluar el mapa.	Tobón (2003) Badia (2005) Tobón y Carda Fraile (2009)
Cartografía Conceptual	Busca el análisis, la comprensión, la construcción y la aplicación significativa de los conceptos académicos, empleando el análisis de saberes previos, la reflexión, la indagación y los mapas.	La construcción y aplicación de un concepto académico sigue siete ejes: 1. Ejemplificación 2. Nocional 3. Categorical 4. Caracterización 5. Diferenciación 6. Subdivisión 7. Vinculación	Tobón y Carda Fraile (2009)

5. ¿CUÁLES SON LOS COMPONENTES DE UN PROYECTO FORMATIVO?

Desde el enfoque sistémico complejo se propone planificar las sesiones de clase con base en la estrategia de la Ruta Formativa, la cual consiste en una matriz general para planear los procesos de mediación docente con los estudiantes. Esta metodología se puede abordar con cualquier método de aprendizaje (por ejemplo, aprendizaje basado en problemas, método de casos, etc.) y se compone de los siguientes aspectos: situación didáctica, competencias, actividades y evaluación (véase la Figura 3).

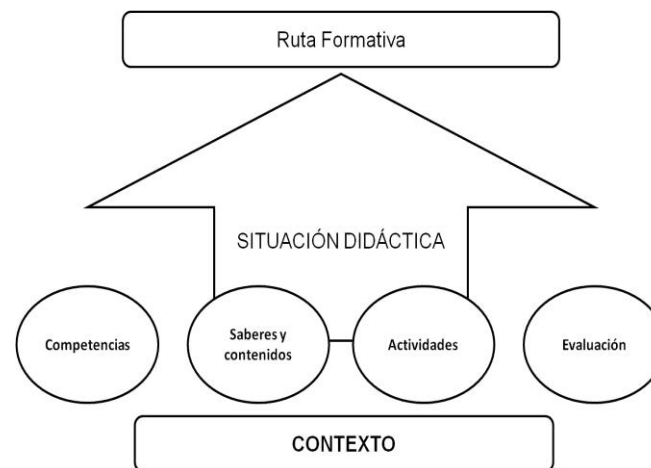


Figura 3.
Componentes de la Ruta Formativa

A continuación se describen los componentes de la Ruta Formativa:

SITUACIÓN DIDÁCTICA: es una situación pertinente y significativa para los estudiantes, por ejemplo, un proyecto, un problema, una pregunta de reflexión, un caso, un texto, una imagen, una gráfica, etcétera.

COMPETENCIAS: se describe la competencia o competencias que se espera contribuyan a formar parte en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con un determinado período de tiempo.

SABERES Y CONTENIDOS: son los saberes que se van a trabajar en la competencia o competencias que se tienen como referencia, acordes con la situación didáctica.

ACTIVIDADES y RECURSOS: son las acciones concretas a desarrollar para el aprendizaje de la competencia o competencias de referencia, junto con los recursos necesarios para ello.

EVALUACIÓN: es el proceso por medio del cual se va a evaluar el aprendizaje. Se recomienda que se tenga como base una matriz de evaluación y el método de portafolio.

Se propone la Ruta Formativa como la metodología a seguir para planificar los PF. En Tobón (2004) y Tobón y Carcía Fraile (2009), se pueden encontrar otras alternativas para planificar los PF. En la planificación de los PF mediante la Ruta Formativa la situación didáctica es el proyecto que se va a desarrollar, y las actividades se establecen para llevar a cabo el proyecto, considerando la contribución a la formación de la competencia o competencias propuestas (véase Figura 4 y Tabla 2).

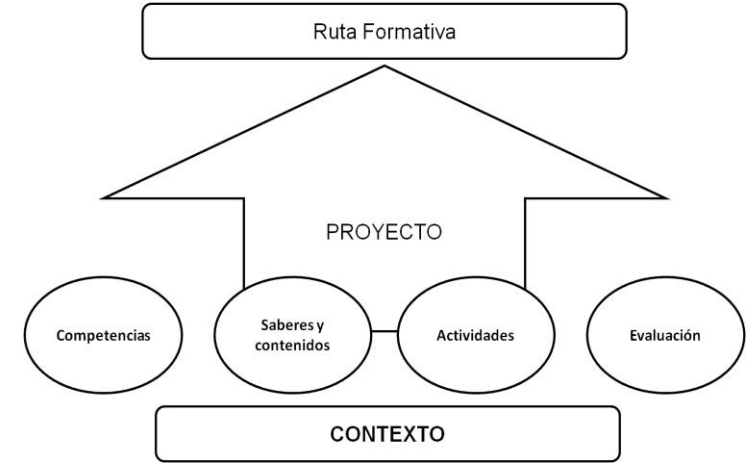


Figura 4.
Componentes de un proyecto formativo

En la Tabla 2, se describen los principales componentes de la planificación de un PF. Para ello es importante tener presente los siguientes aspectos:

- **Duración:** un PF puede durar varias sesiones de clase, un mes, varios meses, un semestre, un año o varios años.
- **Asignaturas:** un PF se puede hacer con énfasis en una o dos asignaturas, o integrar todas las asignaturas del currículo de un determinado grado.
- 3. **Docentes:** un PF puede tener uno o varios docentes como mediadores.

Tabla 2. Componentes generales de un proyecto formativo	
1. Descripción del proyecto	Se describe el proyecto a desarrollar e implementar. Se consideran los siguientes aspectos: -Título -Descripción -Duración -Docente o docentes -Saberes previos
2. Competencias a formar	Se describe la competencia o competencias que se pretenden desarrollar en el proyecto formativo, junto con sus criterios esenciales.
3. Actividades y recursos	Se describen las principales actividades del proyecto concatenadas entre sí, con el fin de resolver el problema del contexto. Las actividades se pueden organizar por fases cuando son muchas y variadas, como contextualización, diagnóstico, marco de referencia, planeación, ejecución, evaluación y socialización. Esta parte lleva: -Fases (opcional) -Actividades del docente y de los estudiantes -Competencias y criterios que se van a abordar en cada actividad -Recursos Nota: se anexan al proyecto los principales recursos a emplear y el lugar donde se pueden ubicar.
4. Evaluación	Se describe cómo se va a llevar a cabo la evaluación en el proyecto, considerando el empleo de matrices de evaluación y el portafolio. Asimismo, se pueden emplear instrumentos de evaluación complementarios tales como las pruebas escritas y las listas de verificación. La evaluación es un proceso continuo a lo largo del proyecto formativo, desde el inicio hasta su terminación.

6. ¿CÓMO SE PLANIFICA UN PROYECTO FORMATIVO?

A continuación, se describen los principales componentes de la metodología sistémico-compleja para planificar y ejecutar PF en la educación básica y media. Se espera que esta síntesis sea de utilidad a los maestros y maestras en la mejora de la planificación de sus proyectos con los estudiantes.

6.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

En esta parte, se describe de forma general el proyecto a implementar, acorde con la competencia o competencias que se espera aprendan los estudiantes. Los aspectos más importantes para tener en cuenta son la síntesis del proyecto, el área o las áreas y la asignatura o asignaturas, así como los saberes previos (o competencias previas). El formato sugerido para realizar este componente es:

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO A DESARROLLAR			
Título del proyecto:		Duración:	
Institución educativa		Ciclo:	
Grado:		Versión y fecha:	
Nombre del docente o de los docentes:			
Síntesis del proyecto:			
Área académica o áreas académicas:			
Asignatura o asignaturas:			
Saberes previos (o competencias previas)			

- **TÍTULO DEL PROYECTO:** nombre del proyecto.
- **DURACIÓN:** determine el tiempo necesario para que el estudiante logre el aprendizaje y realice las actividades del proyecto. Considere la duración de las actividades que orienta el docente y de las actividades que van a llevar a cabo los estudiantes tanto en clase como de forma autónoma.

- **INSTITUCIÓN:** Nombre del establecimiento educativo.
 - **CICLO:** se indica si es educación básica, media superior o educación superior.
 - **GRADO:** se indica el grado escolar o el semestre.
 - **VERSIÓN:** indica el número de veces que el PF se ha modificado con el fin de mejorarlo. La primera vez que se ejecuta el PF tiene versión 1.0. Si se hacen mejoras de estilo, cambia a 1.1, 1.2, etc. Si se hacen modificaciones en su estructura, cambia, por ejemplo, de 1.2 a 2.0.
 - **SÍNTESIS DEL PROYECTO POR DESARROLLAR:** se describe de forma sintética el proyecto que se va a desarrollar con los estudiantes, considerando las competencias del plan de estudios.
 - **ÁREA O ÁREAS ACADÉMICAS:** se detalla el área académica o las áreas académicas que se van a considerar en el proyecto. En cada área seleccionada, se determina la asignatura o asignaturas que se van a considerar.
 - **SABERES PREVIOS Y/O COMPETENCIAS PREVIAS:** son los diversos conocimientos, actitudes, capacidades y/o competencias que los estudiantes requieren poseer antes de iniciar el PF.
- A continuación, se presenta un ejemplo de un PF realizado para el grado sexto de educación básica en una escuela de México. Este ejemplo se sigue desarrollando en los demás apartados.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO A DESARROLLAR			
TÍTULO DEL PROYECTO:	Autobiografía de mi desarrollo como persona.	Duración:	12 meses
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Escuela Integrada	Ciclo:	Educación básica
GRADO:	Sexto Grado	Versión y fecha:	1.1 10 de febrero de 2009
NOMBRE DEL DOCENTE O DE LOS DOCENTES:	Mtra. Carmen López Torres		
SÍNTESIS DEL PROYECTO:	Se pretende que los estudiantes realicen una autobiografía de sus cambios físicos, psicológicos y sociales tenidos desde la niñez hasta el momento actual y que reflexionen sobre la sexualidad y la función reproductiva en el ser humano.		
ÁREA ACADÉMICA O ÁREAS ACADÉMICAS:	Lenguaje y comunicación: -Español -Pensamiento matemático: Matemáticas Exploración y comprensión del mundo natural y social: -Exploración de la Naturaleza y la Sociedad -Ciencias Naturales Desarrollo personal y para la convivencia: -Formación Cívica y Ética		
SABERES PREVIOS (O COMPETENCIAS PREVIAS)	-Aplicación de la suma, resta y multiplicación -Comprensión del cuerpo humano en general -Redacción de textos sencillos sobre vivencias cotidianas.		

6.2 COMPETENCIAS PARA FORMAR

Una vez que se describe de forma general el proyecto que se va a llevar a cabo, se identifican las competencias que se van a tratar. Éstas se describen tal como se aborden en el currículo. Desde el enfoque complejo, se recomienda que posean una descripción general y los criterios que se deben tener en cuenta en la evaluación.

Al respecto, se sugiere el siguiente formato:

COMPETENCIAS			
Competencias de área		Criterios	
COMPETENCIA DE ÁREA 1: Describe la competencia de forma clara, acorde con el currículo establecido.		Criterios esenciales a tener en cuenta	
COMPETENCIA DE ÁREA 2: Describe la competencia de forma clara, acorde con el currículo establecido.		Criterios esenciales a tener en cuenta	
Competencias transversales		Criterios	
COMPETENCIA TRANSVERSAL 1: Describe la competencia de forma clara, acorde con el currículo establecido.		Criterios esenciales a tener en cuenta	
COMPETENCIA TRANSVERSAL 2: Describe la competencia de forma clara, acorde con el currículo establecido.		Criterios esenciales a tener en cuenta	

- **COMPETENCIA O COMPETENCIAS DE ÁREA:** son propias del área o de las áreas que aborda el PF. Por ejemplo, las competencias de ciencias naturales, de matemáticas, etc. Se identifican a partir del currículo establecido, buscando que den cuenta del desempeño integral de la persona ante retos, actividades y problemas del contexto. Desde el enfoque complejo, se propone que las competencias posean un desempeño, un objeto conceptual, una finalidad y una condición de referencia-calidad. Puede haber una o varias competencias de área (véase el ejemplo de la Tabla 3).

Tabla 3. Ejemplo de una competencia descrita desde el enfoque sistémico complejo			
Verbo de desempeño (no importa la terminación)	Objeto conceptual (puede ser uno o varios)	Para qué (finalidad)	Condición de referencia (complemento o contexto de la competencia)
Comunicarse	mediante textos escritos	para expresar determinadas ideas y argumentarlas	Considerando la audiencia, la gramática y la semántica de la lengua.
Comunicarse con textos escritos para expresar determinadas ideas y argumentarlas, considerando la audiencia, la gramática y la semántica de la lengua.			

• **CRITERIOS:** se definen como las pautas fundamentales a tener en cuenta en la evaluación de una competencia y se refieren a los tres grandes saberes que debe poseer toda competencia: saber ser (integra el saber convivir), saber hacer y saber conocer. Contienen un "qué se evalúa" y un "con qué se compara" (Tobón y Carcía Fraile, 2009). En la Tabla 4, se describen algunos ejemplos de la competencia comunicativa para el grado sexto de acuerdo con la Reforma Curricular de la Educación Básica en México.

Tabla 3. Ejemplo de criterios de valoración para el 6º grado de educación básica		
Criterio	Qué se evalúa	Con qué se compara
Reflexiona sobre las partes, características y lenguaje de los textos en función de la búsqueda y obtención de información para escribir un texto expositivo.	Reflexiono sobre las partes, características y lenguaje de los textos.	En función de la búsqueda y obtención de información para escribir un texto expositivo.
Planea, realiza, analiza y reporta una encuesta, considerando un determinado propósito.	Planeo, realizo, analizo y reporto una encuesta.	Tomando en cuenta un determinado propósito.

• **COMPETENCIAS TRANSVERSALES:** son comunes a las diferentes áreas curriculares y se forman de manera transversal a partir de las actividades de las competencias de área.

A continuación se presenta un ejemplo de cómo quedarían las competencias de área y las transversales en un PF, de acuerdo con el proyecto que venimos analizando: "Autobiografía de mi desarrollo como persona" para el grado sexto. Si la competencia por formar tiene otra estructura, entonces se adapta el formato a los requerimientos establecidos.

COMPETENCIAS			
Área y/o asignatura		Criterios	
Español Competencia: comunicación escrita	Comunicarse mediante textos escritos para expresar determinadas ideas y argumentadas, considerando la audiencia, la gramática y la semántica de la lengua.	Criterios esenciales para tener en cuenta	Reconozco el propósito, el lenguaje y la estructura de los textos informativos y argumentativos para redactar opiniones fundamentadas y debatir. Reflexiono sobre las partes, características y lenguaje de los textos en función de la búsqueda y obtención de información para escribir un texto expositivo, Planeo, realizo, analizo y reporto una encuesta, considerando un determinado propósito.

Español Competencia de comunicación oral	Comunicarse de forma oral para expresar determinados mensajes, considerando la audiencia, la gramática y la semántica de la lengua.	Criterios esenciales para tener en cuenta	Leo en voz alta un texto conocido de manera fluida y con expresión. Retomo lo que dice otro hablante al hacer contribuciones a una conversación grupal, considerando un determinado propósito. Hago una entrevista para recopilar información considerando un determinado propósito.
Matemáticas Competencia numérica	Competencia matemática numérica: Realiza análisis numéricos con el fin de identificar, comprender y resolver problemas del contexto considerando los sistemas numéricos y las operaciones que se dan en ellos.	Criterios esenciales para tener en cuenta	Utilizo fracciones para expresar el cociente de la división de una medida entera entre un número natural (2 pasteles entre 3; .5 metros entre 4, etcétera). Calculo el porcentaje de cantidades mediante diversos procedimientos (aplicando la correspondencia "por cada 100, n", aplicando una fracción, usando como base 10%). Resuelvo problemas con información dada en tablas o gráficas.
Ciencias naturales Competencia de análisis y resolución de problemas del mundo de la vida natural	Resuelve problemas y afronta retos en el marco de su desarrollo biopsicosocial para tener calidad de vida y alcanzar la realización como persona, considerando los factores biológicos, psicológicos y sociales en cada uno de los ciclos evolutivos.	Criterios esenciales para tener en cuenta	-Reconozco los cambios físicos de mujeres y hombres en la adolescencia y sus impactos emocionales en la apreciación personal) social. -Analizo los aspectos afectivos, emocionales y biológicos implicados en la reproducción humana como parte de una sexualidad integral. Evolutivos.

Competencias transversales		Criterios	
COMPETENCIA TRANSVERSAL 1:	Aprendizaje permanente Aprende de forma permanente para afrontar los nuevos retos que se presentan, considerando los saberes previos y el contexto.	Criterios esenciales para tener en cuenta	-Aprendo, asumo y dirijo mi propio aprendizaje a lo largo de la vida considerando los retos del contexto. -Movilizo los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
COMPETENCIA TRANSVERSAL 2:	Competencia para el manejo de situaciones Maneja las diversas situaciones de la realidad a partir de un proyecto ético de vida, teniendo en cuenta los retos del contexto.		-Planifico mi proyecto ético de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos. -Tengo iniciativa para llevar a cabo mi proyecto ético de vida, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar lo que se presente.

6.3 ACTIVIDADES Y RECURSOS DEL PROYECTO

En esta parte, se describen las fases y actividades que comprende el proyecto con sus recursos, y se tienen en cuenta las competencias que se pretenden formar. Aquí estamos ante la "hoja de ruta" del proyecto para mediar el aprendizaje con flexibilidad de los estudiantes.

ACTIVIDADES DEL PROYECTO				
Fases	Qué debe hacer el docente	Qué deben hacer los estudiantes (describir las actividades de los estudiantes en clase presencial y en el trabajo autónomo)	Competencias y criterios que se abordan	Recursos
En esta columna se detallan las grandes fases por realizar en el proyecto, acorde con las competencias establecidas				
Fase 1				
Fase 2				
Fase 3				
Fase 4				

- **FASES:** cuando las actividades son muchas y variadas, se recomienda organizarlas por fases, las cuales son grandes etapas que permiten ir abordando el proyecto paso a paso para aprender las competencias propuestas. En las fases, es necesario que se tenga en cuenta de forma explícita o implícita el diagnóstico, la planeación, la ejecución y la evaluación; aspectos esenciales en todo proyecto.
- **ACTIVIDADES:** son las acciones que deben hacer tanto los docentes como los estudiantes en el proyecto con el fin de cumplir con la finalidad de éste y considerar la competencia o competencias establecidas. Las actividades están concatenadas entre sí y buscan despertar el sentido de reto por aprender y emprender. En su descripción, es importante que se incluya el producto o evidencia de aprendizaje por obtener en el marco del proyecto. En el caso de que no se describan fases, entonces es necesario que las actividades aborden el proyecto en su

diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación, de tal forma que permitan resolver el problema identificado.

- **ACTIVIDADES QUE DEBE HACER EL DOCENTE:** se describen las actividades que debe mediar el docente dentro del proyecto para asegurar: 1) el aprendizaje de las competencias identificadas, y 2) el logro de la meta o metas del proyecto.
- **ACTIVIDADES QUE DEBE HACER LOS ESTUDIANTES:** se describen las principales actividades que deben realizar los estudiantes tanto en clase como de forma independiente (por fuera de clase).
- **COMPETENCIAS A FORMAR Y CRITERIOS:** cuando hay varias competencias que formar a través del proyecto, es importante indicar qué competencia o competencias contribuyen a construir cada actividad. Se debe tener presente que, en la mayoría de los casos, una fase o actividad no forma una competencia, pero sí contribuye a formar una competencia o varias (Tobón y Carda Fraile, 2009). Asimismo, en cada competencia se deben indicar el criterio o los criterios que se están considerando en la fase o actividad respectiva. Para facilitar la descripción de los criterios se pueden utilizar números y letras.
- **TIEMPO APROXIMADO DE CADA ACTIVIDAD O FASE:** de manera opcional, se puede establecer la duración de cada fase y/o actividad para llevar un mejor control en la ejecución del proyecto, acorde con el tiempo total de duración de éste.
- **RECURSOS:** se deben indicar explícitamente los recursos que se requieren en cada una de las actividades, por ejemplo: libros, manuales, equipos, materiales y suministros, talento humano, convenios, espacios físicos, recursos didácticos, etc. Los recursos de aprendizaje deben ser variados y corresponderse con las actividades de aprendizaje del PF.

ACTIVIDADES DEL PROYECTO				
Fases	Qué debe hacer el docente	Qué deben hacer los estudiantes	Competencias y criterios que se abordan	Recursos
FASE 1: Identifico mis cambios desde la niñez.	-Explicarles a los estudiantes el proyecto que se llevará a cabo y considerar sus sugerencias en torno a su implementación. Mostrarles un ejemplo de una autobiografía explicarles sus características. -Generar un espacio para que los estudiantes reflexionen en torno a sus cambios desde la niñez, en la parte física y psicológica. -Se comenta en qué consiste la adolescencia; se retoman las reflexiones y apuntes de los estudiantes.	En clase presencial: Autorreflexión sobre los principales cambios físicos y emocionales desde la niñez y cómo se perciben en la actualidad. Comentar esto en la clase ante los demás compañeros. Trabajo autónomo: -Leer el apartado de cambios físicos en la adolescencia, en el libro de ciencias naturales, - Consultar en Internet o en la biblioteca sobre los cambios emocionales en la adolescencia. - Realizar una reflexión escrita en el cuaderno de apuntes de la Autobiografía sobre los principales cambios que han tenido desde la niñez.	Competencia de análisis y resolución de problemas del mundo de la vida natural: -Reconozco los cambios físicos de mujeres y hombres en la adolescencia y sus impactos emocionales en la apreciación personal y social. Competencia de comunicación escrita: Reconozco el propósito, el lenguaje y la estructura de los textos informativos y argumentativos para redactar opiniones fundamentadas y debatir.	-Libros de texto de ciencias naturales y de español -Cuaderno de apuntes -Computadora con acceso a Internet

		En clase presencial: Contrastar que los apuntes de la autobiografía personal correspondan a un texto informativo y argumentativo.		
FASE 2. Indago con otras personas sobre mis cambios físicos y psicológicos, así como sobre la percepción que tienen de mí.	-Se orienta a los estudiantes en torno a cómo realizar una encuesta y sistematizarla. Se brindan ejemplos en clase a partir de situaciones cotidianas, -Se orienta a los estudiantes en los análisis matemáticos de la encuesta y para eso se les ayuda a desarrollar la habilidad de hacer fracciones y porcentajes utilizando la misma encuesta. -Se orienta a los estudiantes en torno a cómo tener en cuenta la encuesta en la elaboración de la autobiografía personal.	En clase presencial: -Los estudiantes escriben a qué personas van a entrevistar para analizar sus cambios físicos y psicológicos. -Los estudiantes elaboran la encuesta en clase en compañía del docente a través de equipos cooperativos. En trabajo autónomo: -Los estudiantes mejorarán la encuesta. -Los estudiantes aplicarán la encuesta a familiares) personas cercanas. - Los estudiantes sistematizarán la encuesta) la integrarán en la autobiografía, dentro de equipos de trabajo cooperativo.	Competencia de comunicación escrita: Planeo, realizo, analizo y reporto una encuesta, considerando un determinado propósito. Reflexiono sobre las partes, características y lenguaje de los textos en función de la búsqueda y obtención de información para escribir un texto expositivo. Competencia de comunicación oral: Hago una entrevista para recopilar información considerando un determinado propósito.	-Libros de texto de ciencias naturales, español y matemáticas -Cuaderno de apuntes de la autobiografía -Cuaderno de apuntes de matemáticas

		<p>En clase presencial:</p> <p>-Los estudiantes hacen los análisis matemáticos de la encuesta con asesoría del docente.</p>	<p>Competencia de análisis y resolución de problemas del mundo de la vida natural:</p> <p>-Reconozco los cambios físicos de mujeres y hombres en la adolescencia y sus impactos emocionales en la apreciación personal y social.</p> <p>Competencia numérica:</p> <p>Utilizo fracciones para expresar el cociente de la división de una medida entera entre un número natural (2 pasteles entre 3; 5 metros entre 4, etcétera).</p> <p>Calculo el porcentaje de cantidades mediante diversos procedimientos (aplicando la correspondencia "por cada 100, n", aplicando una fracción, usando como base 10%).</p> <p>Resuelvo problemas con información dada en tablas o gráficas.</p>	
--	--	---	--	--

6.4 EVALUACIÓN

La evaluación en los PF se lleva a cabo con base en el empleo de matrices con el fin de establecer el proceso de desarrollo paulatino de las competencias en los estudiantes.

- Planeación de la evaluación con base en matrices
- Empleo del portafolio

PLANEACIÓN DE LA EVALUACIÓN CON BASES EN MATRICES

Desde el enfoque sistémico-complejo, se propone la evaluación de las competencias con base en matrices, las cuales son tablas en las que se relacionan los criterios de las competencias con las evidencias y un determinado nivel de dominio. Así, se determinan los logros y aspectos por mejorar en la formación de las competencias de los estudiantes.

En los PF, se emplean las matrices de evaluación a medida que se van realizando las actividades del proyecto, desde el inicio hasta el final. Con ellas, se hace tanto la autoevaluación como la coevaluación y la heteroevaluación; asimismo, se realiza la evaluación de diagnóstico, la evaluación continua o formativa y la evaluación de acreditación promoción al final del proyecto.

En las matrices es esencial comprender muy bien los niveles de dominio de las competencias, los cuales se presentan en la Tabla 5. Éstos dan cuenta de cómo se aprende a dominar una competencia en el abordaje de problemas del contexto integrando los saberes, y van de lo más simple a lo más complejo, en un proceso de integración sistémica progresiva.

Tabla 5. Descripción de los niveles de dominio de las competencias

NIVEL	CARACTERÍSTICAS (UNA O VARIAS)
0. SIN NIVEL	<ul style="list-style-type: none"> -Tiene aprendizajes de nociones muy generales sin organización, -Tiene aprendizaje de algunos conocimientos, pero sin manejo de procedimientos ni de actividades de la competencia. -Posee baja motivación y compromiso.
I. INICIAL RECEPTIVO	<ul style="list-style-type: none"> -Realiza una recepción y comprensión general de la información. -Actúa de forma muy básica y operativa. -Posee baja autonomía. -Tiene nociones sobre el conocer y el hacer. -Presenta motivación frente a la tarea, aunque no es continua.
II. BÁSICO	<ul style="list-style-type: none"> -Resuelve problemas sencillos del contexto. -Posee elementos técnicos de los procesos implicados en la competencia. -Tiene algunos conceptos básicos. -Realiza las actividades asignadas.
III. AUTÓNOMO	<ul style="list-style-type: none"> -Demuestra autonomía en el desempeño (no se requiere de asesoría de otras personas o de supervisión constante). -Gestiona actividades, proyectos y/o recursos. -Argumenta lo que dice y escribe. -Resuelve problemas de diversa índole con los elementos necesarios. -Actúa en la realidad con criterio propio.
IV. ESTRATÉGICO	<ul style="list-style-type: none"> -Plantea estrategias de cambio en la realidad. -Demuestra creatividad. -A veces tiene desempeños intuitivos de calidad. -Es flexible en el abordaje de las situaciones. -Hace análisis prospectivos y sistémicos de los problemas. -Tiene un alto compromiso con el bienestar propio y de los demás.

Una vez que se tienen los niveles de dominio, se pasa a la construcción de matrices, las cuales pueden ser sintéticas o analíticas. A continuación, se presenta la estructura de una matriz analítica que a los docentes les ha sido beneficiosa. Esta matriz aborda cada uno de los criterios de la competencia en los cuatro niveles de dominio establecidos, teniendo como base las evidencias que se van abordando en el PF.

Es importante señalar que en cada criterio se debe indicar cuál es el nivel de dominio mínimo que deben demostrar los estudiantes para poder evidenciar el aprendizaje, esto se hace con el término "fundamental". Por política, una alternativa es definir que los estudiantes siempre deben alcanzar un determinado nivel; no es necesario aclarar esto dentro de la matriz.

Tabla 6. Estructura de una matriz de evaluación de competencias en un proyecto formativo

Proyecto Formativo: Fase o actividad: Competencia: es la competencia a evaluar						
Criterios	Evidencias (productos del proyecto formativo)	Nivel I. INICIAL	Nivel II. BÁSICO	Nivel III. AUTÓ- NOMO	Nivel IV. ESTRA- TÉGICO	Fecha
Son los criterios para tener en cuenta con el fin de evaluar la compe- tencia	Son las pruebas para evaluar los criterios (incluye los instru- mentos de evaluación)	Indicador Es una señal o signo que muestra en qué nivel está un criterio conside- rando la evidencia,	Indicador	Indicador Fundamental	Indicador	Se establece la fecha de la evaluación.
Ponderación: Se pondera el valor de cada criterio y evidencia respecto a otros criterios y evidencias, con base en 100% u otra escala,		Ponderación Se pondera cada indicador	Ponderación Se pondera cada indicador	Ponderación Se pondera cada indicador	Ponderación Se pondera cada indicador	
Criterio	Evidencia	Indicador	Indicador	Indicador	Indicador	Se establece la fecha de la evaluación
Ponderación		Ponderación Se pondera cada indicador	Ponderación	Ponderación	Ponderación Fundamental	
RETROALIMENTACIÓN		Nivel: Puntaje	Logros:		Aspectos a mejorar:	

Tabla 7. Ejemplo de una matriz de evaluación de competencias en un proyecto formativo

Proyecto Formativo: Autobiografía de mis cambios físicos y emocionales Actividad 1: Análisis de mis cambios de la niñez COMPETENCIAS: Comunicación en español Competencias de análisis y resolución de problemas del mundo de la vida natural					
Criterios	Evidencias	Inicial - Receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico
Competencia de análisis y resolución de problemas del mundo de la vida natural: -Reconozco los cambios físicos de mujeres y hombres en la adolescencia y sus impactos emocionales en la apreciación personal y social.	Autobiografía	Tengo una noción general de los cambios físicos o psicológicos de la niñez a la pubertad.	Comprendo los cambios físicos y emocionales de la pubertad respecto a la niñez, Describo dichos cambios a partir de mi propio desarrollo.	Argumento los cambios que he tenido desde la niñez a la pubertad, tanto en la parte física como emocional.	Relaciono los cambios que he tenido a nivel físico emocional con lo que plantea el libro de texto en esta área.
Porcentaje 40%		10%	25%	35%	40%
Competencia de comunicación escrita: Reconozco el propósito, el lenguaje y la estructura de los textos informativos y argumentativos para redactar opiniones fundamentadas y debatir.	Autobiografía	Realizo un texto en el cual informo de forma general sobre los cambios físicos o emocionales. El texto no tiene una estructura clara de texto informativo o argumentativo.	Se comprenden las ideas generales del texto que he elaborado.	Las ideas del texto son coherentes entre sí y se comprenden. El texto tiene el carácter de informar sobre los cambios que he tenido desde la infancia hasta la pubertad.	Las ideas del texto tienen alguna estructura explícita o implícita. Hay argumentación de las ideas. Hay pocos errores ortográficos.
Porcentaje 60%		10%	30%	35%	40%
Retroalimentación	Nivel:	Logros		Aspectos por mejorar	

UTILIZACIÓN DE LA ESTRATEGIA DEL PORTAFOLIO EN LOS PROYECTOS FORMATIVOS

El portafolio es una estrategia de aprendizaje, docencia y evaluación que consiste en el proceso por medio del cual los estudiantes llevan una sistematización de las principales evidencias que demuestran el aprendizaje de las competencias a lo largo de un determinado periodo de tiempo, junto con la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de dichas evidencias y la demostración del mejoramiento continuo. De esta forma, un portafolio posibilita determinar los logros, retos asumidos y aspectos que mejorar en el aprendizaje de los estudiantes tomando como base las competencias y los criterios establecidos previamente en el proyecto. Esto es similar a lo planteado por Barberá (2005) y Schulman (1990).

El portafolio no se puede confundir con una carpeta de evidencias en tanto que no se trata de guardar y acumular diferentes trabajos; el propósito es que los estudiantes organicen las evidencias necesarias para demostrar el aprendizaje de las competencias tenidas como metas. Esto implica que el estudiante realice procesos continuos de autoevaluación de las evidencias y que luego las mejore a partir de dicha autoevaluación, con lo cual se vuelve protagonista de su formación y evaluación.

Los objetivos del portafolio son los siguientes (Tobón y García Fraile, 2009):

- Guiar a los estudiantes en la organización y sistematización de sus evidencias de aprendizaje
- Brindar a los estudiantes una estrategia para que autorreflexionen y mejoren de manera continua en el aprendizaje por sí mismos, teniendo como base la matriz de evaluación del PF.
- Detectar falencias y dificultades durante el proceso de aprendizaje para que el docente pueda establecer actividades complementarias o de apoyo de forma oportuna y aumentar, así, las posibilidades de alcanzar las metas establecidas.

- Servir de apoyo a la coevaluación y heteroevaluación de las competencias con base en el empleo de las matrices de evaluación, ya que posibilita un registro sistemático de las evidencias.
- Destacar la importancia del desarrollo individual e integrar los conocimientos y competencias previas en su nuevo proceso de aprendizaje.
- Resaltar lo que cada estudiante sabe de sí mismo y en relación con el nuevo programa de aprendizaje.
- Desarrollar la capacidad para localizar información e integrarla adecuadamente, así como para formular, analizar y resolver problemas.

El portafolio se emplea en los PF de la siguiente manera:

El portafolio como estrategia didáctica no puede dejarse al azar de la imaginación u ocurrencias de los estudiantes, sino que requiere, por parte del docente, una preparación que debería recorrer, al menos, los siguientes núcleos (Tobón, 2004; Tobón y Carcía Fraile, 2009):

FASE 1. ACCERDO DE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO. Lo primero que se hace con el portafolio en el trabajo es buscar que los estudiantes comprendan de forma clara qué es el portafolio y cuál es su importancia en la evaluación de las competencias. Asimismo, es necesario acordar las normas de empleo del portafolio, la competencia o competencias a evaluar y las fechas de entrega para la heteroevaluación del docente.

En el acuerdo de la metodología de trabajo se tiene en cuenta:

- Explicación de la metodología del portafolio con un ejemplo.
- Competencias que se van a evaluar a través del PF con sus criterios y evidencias.
- Describir las evidencias que se deben sistematizar en el portafolio de acuerdo con el PF de referencia y las competencias por aprender. Las evidencias pueden ser informes, ensayos, pruebas, fotos, videos, audios, etcétera.

- Fechas de entrega de informes parciales del portafolio y fecha de entrega del informe final.
- Determinar el formato de presentación del portafolio.
- Definir qué evidencias se pueden presentar mejoradas a partir de la retroalimentación del docente y/o pares, y hasta cuantas oportunidades de mejora tendrán los estudiantes.

FASE 2: SISTEMATIZACIÓN DE LAS EVIDENCIAS. A medida que se implementa el PF, se orienta a los estudiantes para que vayan sistematizando las evidencias de acuerdo con las actividades realizadas. Para ello, se tiene en cuenta la matriz de evaluación establecida, la cual orienta en torno a las evidencias que se deben presentar en el proyecto para demostrar el aprendizaje de las competencias.

En la sistematización de las evidencias se tiene en cuenta:

- Título de la evidencia,
- Descripción de la evidencia: en qué consiste, cómo se obtuvo, por qué se agrega al portafolio, etcétera.
- Fecha de obtención de la evidencia.
- Las evidencias se pueden organizar por orden cronológico o por tipo de actividad.
- alguna otra observación necesaria que ayude a comprender la naturaleza de la evidencia y su importancia.

FASE 3: EVALUACIÓN DE LAS EVIDENCIAS. Cuando se agrega una evidencia al portafolio, ésta es evaluada, primero, por los estudiantes con base en la matriz y, después, se heteroevalúa por parte del docente. En determinados casos, la evidencia también se coevalúa con los compañeros de clase; esto se hace cuando hay disponibilidad de tiempo y se requiere para tener una retroalimentación de pares que ayude a formar la competencia o competencias.

En la evaluación de las evidencias se considera:

- Proceso de autoevaluación
- Proceso de coevaluación
- Proceso de heteroevaluación
- Matriz para emplear en el proceso de evaluación

FASE 4: NUEVA PRESENTACIÓN DE LAS EVIDENCIAS. En esta fase, los estudiantes mejoran las evidencias de acuerdo con la retroalimentación del docente y/o de los compañeros obtenida en la fase anterior. Esto se hace con aquellas evidencias que desde el inicio se acordó se podían presentar de nuevo con mejoras. En la nueva presentación de las evidencias se considera:

- Evidencias que se pueden volver a presentar mejoradas.
- Retroalimentación dada a las evidencias por el docente y/o compañeros.
- Fecha o momento de entrega de las evidencias mejoradas.
- Proceso de calificación de las evidencias mejoradas.

FASE 5: PRESENTACIÓN FINAL DEL PORTAFOUO. Ésta es la última fase y consiste en que los estudiantes presentan todas las evidencias organizadas con el fin de dar cuenta del proceso de aprendizaje de la competencia o competencias establecidas para el PF. Para ello, se tienen en cuenta las pautas acordadas al inicio del proceso respecto a cómo debe presentarse finalmente el portafolio.

En la presentación final del portafolio se tiene en cuenta:

- Brindar pautas a los estudiantes para que estructuren y presenten el portafolio final.
- Tener en cuenta la portada, la introducción, las partes o capítulos, la bibliografía y los anexos.
- Definir la fecha de entrega y el formato.

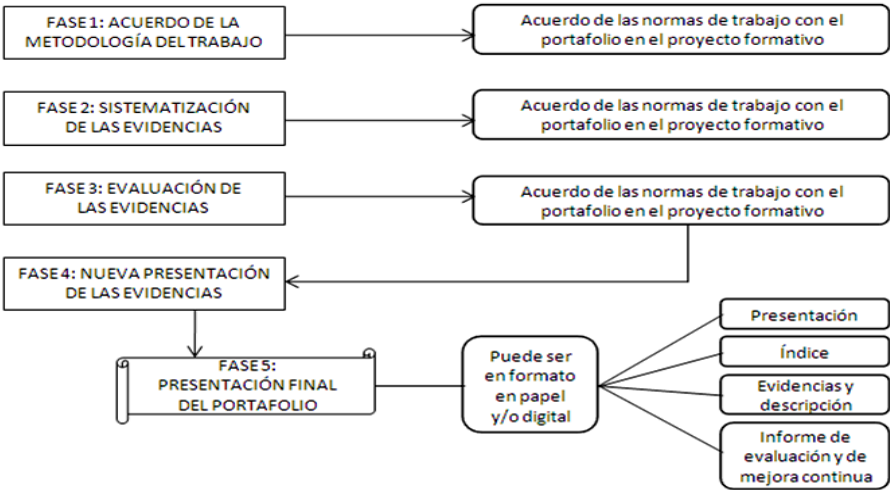


FIGURA 5.
FASE DEL EMPLEO DEL PORTAFOLIO

7.¿QUÉ COMPETENCIAS DEBEN POSEER LOS DOCENTES PARA MEDIAR EL APRENDIZAJE EN LOE PROYECTOS FORMATIVOS?

Para trabajar la metodología de PF, se requiere que los docentes posean las competencias descritas en la Tabla 8. Esto es de gran importancia para seleccionar a los docentes para los PF, así como también para que los mismos docentes se autoevalúen y estén en un proceso de mejoramiento continuo a través del mismo proyecto. A continuación, se describe un ejemplo de competencias docentes.

Tabla 8. Competencias docentes genéricas		
Genéricas		Presentar el docente
Comunicación escrita: Comunicarse de forma escrita para apropiarse de la información, argumentarla y expresar a otros un mensaje determinado, considerando la audiencia. la gramática y la semántica de la lengua.	1. Aplico estrategias metacognitivas que me permiten una mejor comprensión de la lectura de un texto. 2. Establezco un propósito en la escritura acorde con los requerimientos de la audiencia. 3. Escribo textos con una estructura detallada acorde con un determinado propósito comunicativo, considerando la audiencia. t Escribo textos con organización, en los cuales se muestra un orden lógico, coherencia y articulación de las diversas ideas, con pertinentes procesos de transición.	Informe de lectura de un texto argumentado con aplicación de estrategias metacognitivas (o certificado académico de poseer la competencia).
		Texto redactado con una extensión de 50 páginas como mínimo, con normas de estilo APA (o certificado académico de poseer la competencia).
Comunicación oral: Comunicarse de forma oral con otras personas para entender y expresar un determinado mensaje, acorde con los usos de la lengua, la gramática y la semántica v los requerimientos del	1. Interpreto y argumento lo que dicen o exponen otras personas de forma oral, implementando estrategias metacognitivas de comprensión acordes con e! contexto comunicativo. 2. Tengo asertividad en la comunicación oral con otras personas, es decir, actúo con amabilidad. 3. Presento las ideas con	Registro de una exposición en público (o certificado académico de poseer la competencia).

contexto.	<p>organización, siguiendo una secuencia lógica y teniendo transiciones pertinentes entre las ideas.</p> <p>4. Poseo variedad y originalidad en la presentación de las ideas y en la utilización de los medios de apoyo, lo que me permite captar mejor la atención de la audiencia.</p> <p>5. Articulo o vocalizo de forma clara con las pausas apropiadas, con un tono adecuado de voz y un apropiado contacto visual.</p> <p>6. Realizo la exposición en el tiempo establecido cerrando el tema acorde con el propósito formulado.</p>	
<p>Competencia de tecnologías de la información y la comunicación:</p> <p>Aplicar tecnologías de la información y la comunicación para comunicarse con otras personas acordes con propósitos y criterios de uso determinados.</p>	<p>1. Busco y sistematizo información mediante la navegación en sitios web, libros digitales y bases de datos de acuerdo con los requerimientos de una actividad.</p> <p>2. Realizo una presentación multimedia con el fin de comunicar un determinado mensaje, utilizando imágenes, video, animaciones y sonido.</p>	<p>Presentación multimedia o certificado académico de poseer la competencia.</p>
<p>Mediación del aprendizaje:</p> <p>Media el aprendizaje de los estudiantes para el desarrollo de las competencias y la formación integral, considerando el currículo y la planificación de la aula.</p>	<p>1. Diseño actividades de aprendizaje acordes con los propósitos de formación de las competencias.</p> <p>2. Oriento a los estudiantes en el aprendizaje de las competencias acorde con los propósitos de un determinado plan didáctico.</p> <p>3. Genero ambientes para el aprendizaje de los estudiantes considerando las competencias a formar.</p>	<p>Portafolio de evidencias de clases</p> <p>Registro de una clase por competencias</p>

<p>Evaluación de competencias:</p> <p>Media la evaluación de las competencias en los estudiantes para facilitar su formación y reconocimiento con base en el perfil de egreso y la planeación de la formación integral.</p>	<p>1. Planifico la evaluación de las competencias acorde con los ejes esenciales de este enfoque.</p> <p>2. Diseño instrumentos de evaluación pertinentes a las competencias a ser evaluadas.</p> <p>3. Oriento la evaluación de los estudiantes acorde con las competencias que se esperan aprender.</p> <p>4. Evalúo a los estudiantes buscando que mejoren de forma continua a través de la metacognición.</p>	<p>Documento con la planeación de una evaluación .</p> <p>Informe de una evaluación realizada a 50 estudiantes.</p> <p>Registro de una actividad práctica de evaluación.</p>
---	---	--

REFERENCIA: ADAPTADO DE TOBÓN Y GARCÍA FRAILE, 2009.

8.¿CUÁLES COMPETENCIAS DE LOS PROYECTOS FORMATIVOS CON OTRAS METODOLOGÍAS SIMILARES?

La metodología de aprendizaje con base en PF difiere de otras metodologías parecidas o similares, tales como:

- Metodología tradicional de proyectos en educación
- Aprendizaje basado en problemas
- Proyectos del contexto laboral y empresarial

La principal diferencia es que estas metodologías no fueron pensadas originalmente para mediar el aprendizaje de las competencias en los estudiantes, lo cual es el factor clave de los PF.

Metodología tradicional de proyectos en educación:

1. El método tradicional de proyectos en educación, como por ejemplo el método de Kilpatrick (1918), ha enfatizado en contenidos y habilidades, buscando que los estudiantes aprendan a través de la realización de actividades con sentido, que les genere motivación y reto. Los PF también abordan conocimientos y habilidades, pero lo hacen a partir de las competencias, las cuales son un concepto integrador respecto a problemas reales.

2. El método tradicional de proyectos ha tendido a abordar diversas situaciones y muchas veces los problemas generadores no son problemas del contexto, sino objetivos o propósitos académicos, a los cuales luego se les da un tratamiento de proyectos por la realización de determinados productos concretos. En cambio, en los PF los problemas son del contexto externo (familiar, social, ocupacional, profesional, científico, etcetera) y consideran las competencias en sus diferentes niveles de dominio (véase la Tabla 5).

3. El método tradicional de proyectos aborda la evaluación de una forma muy general. Los PF, por el contrario, evalúan las competencias integrando las matrices, el portafolio e instrumentos de evaluación complementarios (cuando son necesarios, como es el caso de las pruebas escritas).

Aprendizaje basado en problemas (ABP):

1. El ABP enfatiza analizar con detalle el problema y sus posibilidades de solución, hasta llegar a plantear un escenario de ejecución a dicho problema. Los PF, en cambio, se centran en solucionar el problema de forma real, planeando, ejecutando y evaluando actividades concretas en el contexto.

2. En el ABI, se pueden abordar multiplicidad de problemas y estos pueden ser teóricos como tal, mientras que en los PF los problemas deben ser del contexto y que sean un reto en su abordaje.

3. El ABP se puede aplicar en diferentes modelos y enfoques educativos, tanto para abordar contenidos por objetivos como para centrarse en competencias. Esto no sucede con la metodología de PF, la cual se desarrolló exclusivamente para contribuir a mediar la formación y evaluación de competencias en los diferentes niveles educativos.

Sin embargo, a pesar de estas diferencias, el AHP se puede integrar como tal en la metodología de los PF, con el fin de identificar y

analizar el problema con detalle antes de ser abordado en el proyecto, considerando las diferentes opciones para resolverlo, estableciendo la mejor opción y generando un escenario de ejecución para visualizar cómo sería la posible solución, antes de pasar a la práctica como tal.

PROYECTOS DEL CONTEXTO LABORAL Y EMPRESARIAL

1. Los proyectos laborales y empresariales tienen la meta puesta en alcanzar determinados productos, requiriendo, en la mayoría de los casos, de talento humano ya formado para ello. A veces hay actividades de formación en el mismo proyecto, pero esto no es lo característico. Los PF también tienen como meta alcanzar determinados productos relevantes con los estudiantes, pero el énfasis está centrado, primero en formar, y luego en los productos como tal, como es la esencia de la educación.

2. En los proyectos laborales y empresariales, se buscan altos niveles de productividad, eficacia y eficiencia porque ésa es su razón de ser. En los PF, en cambio, se busca ante todo que los productos que se obtienen con el proyecto sean relevantes y no tanto que cumplan metas de cantidad, eficiencia y eficacia, aunque esto se puede considerar también en ciertos proyectos como los proyectos formativos de emprendimiento empresarial.

BIBLIOGRAFÍA

Badia, A. (2005). Aprender autónomamente estrategias didácticas. 34 claves para la innovación educativa. Barcelona: Graó.

Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Edúcere: Revista venezolana de Educación*, 31, 120-147.

Brewster, C; y Fager, J. (2000). Increasing student engagement and motivation: From time-on-task to homework. Portland, OH.: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved, June 25, 2002. <http://www.mnel.org/request/octOO/index.html>

Cassany, D. (1987). Describir e! escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.

Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R, Perry, R, et al. (1998). Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide], Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420756).

Edwards, c.r., Gandini, L., y Forman, G.E. (Eds.) (1993). The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education. Norwood, NJ: Ablex.

Edwards, K.M. (2000). Everyone's guide to successful project planning: Tools for youth. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

García F., I.A. Y Tobón, S. (2008). Diseño y gestión de módulos por competencias en educación superior. (pp, 89-107). En, García Fraile, I.A. y Tobón, S. (coord.), *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima: A. B. Representaciones Generales, S. R L.

Kadel, S. (1999). Students to compile county's oral history. Hood River News. Retrieved Julv 9, 2002. <http://www.gorgenews.com/Archives/HRarch/HR121.htm>

Katz, L.G., y Chard, S.C. (1989). Engaging children's minds: The project approach. Norwood, NJ: Ablex.

Kilpatrick, W.H. (1918). The project method. *Teacher's Collage Record*, 19,319-335.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

López R, N.M. (2008). Los proyectos formativos: una estrategia didáctica para la formación por competencias (pp. 167-199). En García Fraile, I.A. y Tobón, S. (coord.). *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima: A. B. Representaciones Generales, S. R L.

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

Nadelson, L. (2000). Discourse: Integrating problem solving and project-based learning in high school mathematics. *Northwest Teacher*, 1 (1),20. Retrieved July 10, 2002.

<http://www.nwrel.org/msec/nwteacher/spring2000/textonly/discourse.html>

Sánchez, P. (2005). La perspectiva constructivista (pp. 195-213). En Monclús, A. (coord.), *La perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Tórculo.

Schulman, L. (1990). Portafolios del docente, una actividad teórica (pp. 45-62). En Lyons, N. (comp.). *El uso del portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.

Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender: un enfoque curricular*. Medellín: Funorie.

Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Funorie-Corporación Lasallista.

Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica (2 Ed.), Bogotá: Ecoe.

Tobón, S. (2003). Manual sintético de Cartografía Conceptual. Bogotá: Cife.

Tobón, S. (2009). Gestión de la calidad educativa en un enfoque por competencias. Bogotá: Ecoe.

Tobón, S. Y otros (2006a). Manual de diseño curricular. Bogotá: Dike.

Tobón, S., García Fraile, I.A., Carretero, M. y Rial, A. (2006b). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá: Magisterio.

Tobón, S., y García Fraile, I.A. (2009). Estrategias didácticas para formar competencias. Lima: A.B. Representaciones Generales.

FORMACIÓN DE PROFESORES: NECESIDADES Y
COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS
Gabriel de Pujadas Hermosillo

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene por finalidad reflexionar sobre algunos temas que tienen relación con la formación de profesores¹ en general, y sobre cuáles podrían ser las competencias necesarias para su adecuado desarrollo profesional y personal, pues ambas dimensiones, en el caso de los profesores, están hondamente enlazadas.

No queremos plantear un esbozo de filosofía educacional, pero sí consideramos necesario adentrarnos, aunque sea de manera breve, en lo que consideramos son algunos aspectos esenciales en la formación de los profesores y que tienen relación con los sustratos más profundos de su ser y hacer profesional. No obstante esto, consideramos indispensable para el tratamiento del tema de las competencias pedagógicas en la formación de los docentes que las ubiquemos en un contexto pedagógico, que es más extenso que el tema mismo que nos preocupa. Se trata aquí de que las competencias pedagógicas se inserten en contextos significativos de orden educativo, que les den sentido y orientación y no se transformen así en meros artilugios operativos de entender unas

¹ Cuando hablemos de "profesor o profesores" queremos dejar en claro que sólo por comodidad de la escritura lo escribimos con un estilo sexista. Así pues, la palabra "profesores" debe entenderse incluyente de! concepto "profesora o profesoras", respetando así la noción básica de la equidad de género que debe existir en el mundo social y cultural de nuestros países.

nuevas formas de conductas pedagógicas que, en muchos casos, se podrían confundir con los antiguos "objetivos específicos" utilizados en las planificaciones escolares.

Por eso, partiendo de la idea de que las condiciones de vida profesional de los profesores son deficitarias, en la mayoría de los casos en nuestros países, planteamos la intuición de que lo que mueve y da fuerza a muchos de ellos para realizar su tarea cotidiana es el encuentro con un sentido pedagógico, que en muchos casos lo denominamos la reunión con su propia vocación pedagógica (tema que seguramente será considerado por muchos científicos sociales como pasado de moda, que no han hecho de la profesión docente ni del trabajo pedagógico una forma de vida).

Un segundo tema que tiene una directa relación con lo anterior es plantear algunas hipótesis sobre la forma en que el profesor va construyendo su propio sentido de la realidad, entendiendo la manera en que éste maneja sus propios tiempos y espacios en la tarea pedagógica y en su vida personal.

Asimismo, nos preocupa el reconocimiento del trabajo docente (no el trabajo docente estandarizado, como lo pretenden muchos tecnócratas de la educación) pleno de subjetividad e intersubjetividad, en el que se utilizan no sólo las herramientas propias del conocimiento racional, sino otras que rozan la intuición racional y la intuición afectiva.

Asimismo, abordaremos someramente la idea de los ciclos que se viven de manera cada día más presurosa en el mundo de hoy. Un mundo en expansión y cambio que nos plantea nuevos desafíos pedagógicos y educacionales. La relatividad, lo transitorio, los valores no estables, las nuevas y cambiantes modas culturales son, todos, elementos que deben ser considerados en la formación de nuevos profesores.

Sin embargo, en el mundo de los países más pobres o en vías de desarrollo con fuertes evidencias de pobreza, se plantea la realidad de tener necesidades básicas que deben ser satisfechas con escasos recursos para lograrlo. A pesar de lo anterior, la educación necesita de innovaciones educativas con el fin de ponerse al día en relación con los cambios que va asumiendo la realidad contemporánea. De otro

modo, la educación cae en la obsolescencia y deja de ser pertinente en el contexto de la exigencia de los nuevos tiempos.

Los requerimientos de competencias técnicas y profesionales cada vez más especiales que experimentan las nuevas generaciones de niños y jóvenes debido a los cambios tecnológicos y del conocimiento, se presentan con rapidez desconocida por las generaciones anteriores. En este sentido, y frente a esta circunstancia, es evidente que tanto el sistema educacional como los profesores se vean obligados a responder. Sólo después de haber reflexionado sobre este contexto entraremos a nuestro planeamiento sobre las competencias que son necesarias en la formación de los futuros profesores.

1. BÚSQUEDA DE UN SENTIDO PEDAGÓGICO

Durante el transcurso de mi trabajo académico con profesores de distintos niveles del sistema, sobre los temas educativos que son objeto de este artículo, muchas personas, y entre ellas muchos profesores y profesoras, me han formulado la pregunta de base sobre las competencias docentes, que son las que asumen relación con el sentido pedagógico que ellas deben tener como sustrato a su configuración más operativa. Es, sin duda, una pregunta que se hace sobre el sentido de la profesión docente y, en general, sobre el sentido de la tarea educativa.

¿Por qué estudió usted la carrera de pedagogía cuando ella es una profesión tan mal pagada? ¿Por qué arriesgar una vida de ingresos económicos satisfactorios y estatus social elevado para ejercer una profesión tan mal valorada, y por qué no decirlo, tan desprestigiada? ¿Para qué esforzarse tanto en adquirir nuevas competencias si al parecer el logro pedagógico, en términos de calidad, no varía mucho? Todas estas preguntas casi siempre nacen de la inquietud, muchas veces inexplicable, de aquella profunda motivación que lleva a personas inteligentes, dotadas de cualidades humanas y virtudes, de capacidad de servicio y solidaridad, a ejercer la profesión docente.

Sobre esto, debo comentar que casi Siempre mis respuestas están llenas de dudas, pues desde hace algunos años no tengo contacto directo y cotidiano con alumnos de la enseñanza media, de la cual este autor es profesor de filosofía. Mi labor, por el contrario, se ha

centrado en trabajar y convivir mucho con los profesores y profesoras de mi país que en la actualidad trabajan en el sistema y también de otras latitudes, lo cual mantiene frescas las vivencias de mi experiencia del trabajo docente realizado durante muchos años en dicho nivel y en el nivel universitario.

El sentido del trabajo docente es una pregunta que se hacen siempre los futuros profesores y que, en los tiempos actuales, es poco comprendida por personas que no trabajan directamente en la docencia. Hoy en día, el mundo educativo oficial, por lo que considero una desmedida influencia ideológica de agencias financieras internacionales, se construye a través de proyectos técnicos siempre parciales que apuntan a la resolución de problemas que, sin duda, deben tener una rápida superación, pero a los cuales no se les inserta en respuestas más generales sobre la realidad educativa, social y económica que los circunda y que les podrían proporcionar un verdadero sentido y trascendencia. De ahí, es posible que la visión que se tiene sobre el profesor sea parcializada y quizá, no lo puedo afirmar con certeza, es el producto de la preocupación por diseccionar la vocación pedagógica y sus conductas consecuentes en competencias operativas.

Ya sabemos que los proyectos como respuestas de naturaleza parcial a problemas parciales se agotan y pierden su vigencia en un corto período de tiempo, ya que no pueden responder a las interrogantes sobre el sentido de los procesos educativos. Ello implica la existencia de miradas de más largo alcance que deben sobrepasar las visiones parciales de los simples hechos que son abordados por los proyectos para adentrarse, querámoslo o no, en la idea del hombre y la sociedad que queremos formar con nuestra actividad educativa. Una situación similar debería darse en la formación de los futuros profesores.

Desde esta perspectiva, consideramos pertinente afirmar que en educación la respuesta sobre su sentido tiene una relación directa con la capacidad de preguntarse sobre el ser humano, sus modos de desarrollo y sus tipos de inserción en la vida grupal. En definitiva, sobre sus realidades relacionales. En educación siempre ha existido la necesidad de responder a la pregunta sobre el tipo de hombre y el tipo de sociedad que queremos formar con nuestra acción pedagógica. No es un interrogante inocente o sencillamente baladí o especulativo (al estilo medieval, como me lo decía un connotado

experto educativo de cargada ideología pragmática), sino que se trata de una pregunta sobre la finalidad que debe orientar nuestros esfuerzos parciales, siempre dilatados en el tiempo, para ayudar a formar al hombre y a la mujer del futuro en la acción presente. El profesor, como las profesoras, son constructores de la sociedad del mañana y sus derroteros están marcados, nos guste o no, por las ideas teleológicas que guían su acción. Su formación debería guiarse, del mismo modo, por el logro de finalidades que estuviesen más allá de lo meramente circunstancial.

Por lo mismo, el docente necesita focos orientadores de largo y mediano plazo y por eso busca, muchas veces con gran inquietud, respuesta a las preguntas últimas sobre el tipo de hombre que la sociedad del presente quiere formar para el futuro, pues en esto se juega y autovalora su propia acción cotidiana.

¿Qué sucede con este tipo de preguntas que hasta ahora los profesores y profesoras nos seguimos haciendo y que una parte importante del mundo intelectual y tecnocrático rechaza con tanta vehemencia?

La impresión que se puede tener es que el utilitarismo que actualmente nos invade, nacido de una corriente muy burdamente neoliberal, ha hecho una entrada triunfal a la cultura pedagógica de nuestro tiempo y ha producido una gran mella sobre los espíritus, aun de aquellos que uno observaba como los más fuertes y no desertables en la mantención de principios y valores con los cuales construimos y hemos recuperado gran parte de nuestras historias democráticas.

Existe un acomodo paulatino al mundo del utilitarismo que consume poco a poco la posibilidad de una vida espiritual rica e intensa. La solidaridad real y con ello una pedagogía en profundidad, la no necesariamente estandarizada, queda siempre para otros momentos postergada en el silencio cómplice de la actitud del no saber, no tomar conciencia u olvidar lo que sucede en lo más profundo de nuestros alumnos.

Otra impresión que tengo en esta búsqueda de sentido para la educación, llena de preguntas y pocas respuestas, se relaciona con la introducción de lenguajes cada vez más crípticos en materias pedagógicas, que sólo es entendido por los técnicos que han

diseñado o financian los grandes proyectos educativos nacionales e internacionales.

Lamentablemente, los profesores no han construido un lenguaje pedagógico propio (un discurso como dirían algunos), nacido de sus experiencias en el aula y, por lo mismo, no están acostumbrados a trabajar con un lenguaje que les permita interpretar o reinterpretar su propia acción pedagógica. Esto, que podría ser visto como una etapa precientífica o simplemente como un primitivismo científico del trabajo pedagógico, al no lograr una distancia cognitiva necesaria para lograr "objetividad" frente a la realidad-objeto con la cual se trabaja, no es sino parte de la caracterización de un trabajo que siempre se ha desarrollado en los extramuros de las ciencias, teniendo presente que su finalidad es el desentrañamiento y desarrollo de la naturaleza humana en toda su plenitud y dimensiones y que ella no está sujeta a conceptualizaciones o medidas que se utilizan en otras disciplinas del saber. La duda es saber si las competencias que son necesarias para la formación de los profesores podrán responder o no a este desafío.

En el caso de la acción pedagógica, ésta sigue siendo un arte que se apoya en teorías y praxis científicas y tecnológicas, pero que como todo arte consiste en develar en la persona humana las mejores posibilidades de crecimiento y autorrealización, de verdad, de bondad y de belleza que están integradas en su potencial de desarrollo humano.

Al parecer, el lenguaje que se necesita para lograr este develamiento es muy distinto al que es legítimo para elaborar proyectos que tienen un enfoque parcial o sesgado de los procesos educativos. Ya no se trata de una expresión que sea útil para producir un enfoque centrado, quizá con bastante certeza práctica, en algunos elementos parciales como el aprendizaje de ciertos contenidos o el desarrollo de ciertas competencias que posibiliten tal o cual desempeño, sino de un lenguaje que permita describir, analizar, definir, cuestionar, con algún tipo de certeza intelectual, afectiva o sensitiva, los distintos procesos que viven nuestros alumnos en su propio crecimiento y descubrimiento existencial como personas humanas.

Por otra parte, hemos de afirmar que el magisterio vive una profunda crisis de incomprensión social de aquellos que detentan los poderes culturales y económicos con los cuales se valoriza la educación. Los

tecnócratas no han sido capaces de decodificar los significados de las percepciones y el lenguaje que los profesores tienen en su relación con el mundo y sus alumnos. Por ello están condenados al fracaso, a mediano o largo plazo y al éxito en el corto, porque deslumbran con su parafernalia lingüística. Por lo mismo, las reformas y cambios que llevan a cabo desde sus gabinetes técnicos no son capaces de suscitar adhesiones y compromisos pedagógicos por parte de los profesores. Las reformas educativas deben hacerse, al menos, desde uno de los pilares fundamentales de los cambios pedagógicos, es decir, los profesores. Sin el concurso de éstos no existe posibilidad de éxito en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, como ha sucedido en muchos de nuestros países.

Cuando estos cambios se diseñan y ejecutan sin la participación de los docentes, están condenados al fracaso. Así lo ha enseñado la historia y sería conveniente hacerle caso a sus enseñanzas. La educación no es una fábrica de neumáticos robotizada, con competencias de tal manera especializadas que no permitan asumir los desafíos de los aprendizajes y desarrollo del ser humano; éstos se deben llevar a cabo con una acción pedagógica que posea un máximo de flexibilidad y adaptabilidad.

Son los educadores, junto con los padres, los que están mas directamente involucrados en los procesos pedagógicos que se viven cotidianamente en las aulas y, por lo mismo, son ellos los que podrán dar mas luces sobre el qué y el cómo llevar adelante los cambios e innovaciones que es preciso introducir en la formación de futuros profesores. Las universidades e instituciones formadoras de profesores deben nutrirse de la experiencia docente en las aulas y desde ahí configurar los conocimientos, hábitos, destrezas y afectividad con la cual se les debe preparar para el trabajo futuro.

Nadie discute que uno de los focos fundamentales que debe tener en cuenta la educación para el mejoramiento de su calidad es mejorar los procesos de aprendizaje (y por ende de enseñanza); pero se ha olvidado que la educación tiene como fin fundamental el desarrollo integral de la persona humana y que su tratamiento pedagógico es mucho más complejo que los procesos de aprendizaje y de enseñanza tradicionales, con los cuales se viene confundiendo desde hace algunas décadas a la educación.

Con ello, simplemente intentamos plantear la vuelta a las tradiciones más caras de la formación de profesores, dentro de las cuales estaba aquella en la que se les formaba no sólo para ser profesores de una asignatura o nivel, sino para ser educadores, ser "expertos en naturaleza humana" con el fin de ayudar a hacer crecer en sus alumnos los potenciales de humanidad que existían en ellos. Estamos convencidos de que trabajar en el ámbito formativo de las nuevas generaciones de profesores, en esta línea, es una de las claves para llevar a cabo verdaderas reformas educacionales.

Quizá hoy nadie pueda afirmar con validez que la formación humana de los profesores sea "una etapa superada" por los tiempos modernos o la tecnología pedagógica y que no constituya sino una manifestación más de las corrientes orientalistas de moda o que podremos desarrollarla mediante conductas altamente especializadas.

La visión marcadamente utilitaria de la vida y la relatividad de los proyectos son dos hechos que sistemáticamente atentan contra la posibilidad de revalorar lo propiamente humano de la pedagogía. En la medida que encontremos un sentido para ellos, y no necesariamente su eliminación (lucha perdida, a mi juicio, en la actual etapa de desarrollo de la civilización moderna), podremos recuperar un sentido humano para la tarea pedagógica.

Por lo tanto, la búsqueda de un sentido para la tarea pedagógica implica buscarle un significado a lo pragmático, es decir, re adecuarlo a los tiempos de humanidad que quisiéramos ver cristalizados en la gestión y acción pedagógicas cotidianas. Ello implica considerar algunas opciones, entre las cuales cabría destacar la que anuncia la posibilidad de transformar la percepción de la realidad en términos de simples hechos o acciones a una concepción más global que los incluya y les dé sentido.

Esto supone, sin duda, revalorar la idea de la persona humana como un sujeto lleno de posibilidades cotidianas y de trascendencia y, a la vez, como un todo integral lleno de potencialidades. El olvido de la persona que con tanta fuerza se hace presente en el mundo contemporáneo es quizá lo que nos lleva a una nueva búsqueda de los sentidos de la existencia personal y social.

El simple hecho de sumar desarrollos de competencias específicas en la formación de profesores nos da como resultado una política de su formación integral.

2. CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE LA REALIDAD: TIEMPO Y ESPACIO

Mis amigos los sentidos, es un hermoso libro de Carlos Vallé s (1999) que encontré hace poco en un "librería de viejo", en el cual se nos cuenta la necesidad de contactarnos con nuestro cuerpo, como un medio de captar al mismo tiempo esos dos maravillosos elementos de la realidad: el tiempo y el espacio. Esta capacidad de acercarnos a los procesos básicos que vivimos como seres terráqueos se pierde definitivamente en nuestros sistemas educacionales por su acendrado enfoque intelectualista, racional y desvalorizador de todo aquello que nazca del trabajo con las propias manos.

Mientras más pronto aprenda a leer y escribir el niño para descifrar nuestros códigos intelectuales, transmitidos por el sistema educacional, mucho mejor, piensan muchos, especialmente aquellos que no son educadores, sino más bien técnicos cercanos a las ciencias sociales o económicas. Con esto logramos incorporarlos rápidamente a la vida laboral, en caso de ser necesario, u obtener mayores estándares de logros de aprendizaje, que a la vista de los organismos internacionales es garantía de que lo estamos haciendo bien ... No importa mucho que el niño no aprenda a distinguir cuáles son los árboles o las plantas que conforman su entorno o los animales más importantes de su región o zona. Lo importante es que sepa leer y escribir para descubrir y describir en los libros y cuadernos lo que podría descubrir mirando a su alrededor. Éste es un rodeo que cada vez me resulta más innecesario y tiendo a pensar que existe una generación de personas que no quiere escuchar o ver esta realidad. Cercenamos la existencia infantil abierta al descubrimiento, a la imaginación, al contacto primero con los sentidos. La cercenamos para satisfacer a no se quién o a qué.

El niño debe ser cada vez menos niño y aprender a ser un adulto en chico, pero con la seria dificultad de no haber tenido la experiencia del tiempo y del espacio en su forma original, es decir, a través de la utilización de los sentidos, de sus propios sentidos. Dicho de otro

modo, no sabe comprender el tiempo y el espacio con sus propias manos, aquellas maravillosas manos, ojos, oídos, gusto y olfato de los cuales se nos dotó para descubrir el universo que nos rodea.

Cada día me encuentro más convencido que la lecto-escritura enseñada en una etapa muy temprana nos imposibilita para desarrollar nuestra capacidad de diseño (que requiere básicamente del desarrollo de elementos no conceptuales) y, por lo mismo, nuestra capacidad de emprender algo de manera autónoma. Pero lo más grave es que nos cercena la capacidad de "sentirnos" y conocernos a nosotros mismos desde que somos muy pequeños, esto es, sin influjos de innecesarias conceptualizaciones tempranas, tal y como originalmente se nos da la naturaleza.

¿Cómo vamos a tener niños libres y autónomos, espontáneos y creativos y que además no sepan distinguir la A de la B y el dos del tres? Hace pocos días, me subí a un taxi en la ciudad de Santiago de Chile y le comenté al chofer sobre lo hermosos que eran unos árboles ubicados en la avenida que recorríamos en nuestro trayecto. Me prestó poca atención y le insistí en el hecho de lo bella que es esa manifestación de la naturaleza en una ciudad que no se caracteriza por su frondosidad. Con sorpresa escuché cuando me dijo que él jamás miraba los árboles, ya que los encontraba "fomes" (aburridos), pues no tenían movimiento y él prefería mirarlos en las películas o en la televisión.

Le pregunté de inmediato si en la escuela le habían enseñado a mirar las hojas de los árboles o sencillamente a mirar la naturaleza y, ante mi asombro, me respondió que no, que jamás le habían dicho que observara nada. Nada. Nunca le enseñaron a observar y mucho menos la naturaleza. Increíble -pensé- que ni siquiera sepa cómo se llama un árbol, cuando estarnos al lado de ellos como caminantes de un camino en el cual tenemos historias que nos son comunes. Esto me hizo reflexionar en torno a mi propio conocimiento sobre árboles; me di cuenta que es nada o poco lo que sé sobre la naturaleza que me rodea, igual lo poco que sé sobre los animales, nuestros hermanos menores, al decir de San Francisco de Asís.

El taxista de mi relato era tan ignorante como yo por un pecado de lesa humanidad: el despojo de nuestras raíces más originales, es decir,

el contacto con la naturaleza y los animales; como consecuencia de ello ser extranjeros ante nuestro propio cuerpo, pero con el que no formamos un todo integrado y homogéneo. Por eso, considero que existe tanta locura el día de hoy, tanto profesor enfermo, desraizado, partido en dos, como decía Laing, al referirse a la esquizofrenia, en la que una parte tiene sentido de la realidad y la otra es sólo imaginación vacía de contenido real, sin cable a tierra, sin cuerpo, sin tiempo ni espacio.

En estos momentos, seguramente alguien se preguntará ¿Ya que viene todo este relato sobre el tiempo, el espacio los árboles, San Francisco de Asís y los animales?

Soy de la opinión de que si no tenemos claro en qué consisten los elementos mínimos del "sentido de la realidad", como lo son la cada vez más plena conciencia del tiempo y el espacio, difícilmente podremos formar profesores adecuados a los tiempos cambiantes que la humanidad está viviendo. Profesores que se paren frente a sus realidades pedagógicas, con capacidad para planificar los procesos de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes, así como los desarrollos logrados por sus alumnos. Un profesor carente de este sentido de realidad puede ser sólo un diletante que no cumpla sus labores directoras de los procesos pedagógicos que se viven en las aulas.

3. SUBJETIVIDAD E INTERSUBJETIVIDAD. LA INTUICIÓN COMO FORMA DE CONOCIMIENTO DE LO ESENCIAL

Una pedagogía que niegue la subjetividad no es pedagogía. El acto pedagógico es, al mismo tiempo, un acto de enseñar por parte del profesor, y un acto de aprender activo por parte de los alumnos. No existe aprendizaje pasivo en educación. Siempre es activo, por el simple hecho de la existencia de la intencionalidad de la conciencia y, por ende, de la educación. Ésta siempre es un acto consciente, dirigido hacia el desarrollo de un aprendizaje en el educando. En este sentido, todo o casi todo aprendizaje que se produce al interior de la escuela tiene una fuerte dosis de actividad promovida y condicionada por el profesor.

La idea, por lo tanto, de la presencia de la subjetividad y el juego de las intersubjetividades es tan natural al acto educativo como lo es la naturaleza misma de enseñar y aprender. Nada le es ajeno a la educación en el ámbito del desarrollo de la naturaleza humana, salvo que la primera sea asumida básicamente como una capacitación o adiestramiento, en la que la formación humana pasa a ser un elemento de segundo o tercer plano, o sencillamente un elemento no considerado. Otra cosa es que los profesores, los padres y apoderados, e incluso los alumnos asuman la naturaleza humana conscientemente. y ni aun las más rigurosas medidas técnico-pedagógicas se escapan del ámbito de la subjetividad de la existencia del ser humano.

Etimológicamente, la subjetividad es lo que está en relación con el sujeto y precisamente, según el uso efectivo del término, con el sujeto en oposición al objeto; así, lo subjetivo es casi siempre lo opuesto a objetivo. En este sentido, para el entender y uso común, lo subjetivo estaría condicionado únicamente por sentimientos o afirmaciones arbitrarias del sujeto, sin una base real y sólida, aunque ésta salga desde lo más profundo del corazón del hombre.

La subjetividad sería, para aquellos que la desvalorizan en el contexto pedagógico y en el ámbito de las relaciones humanas, una simple arbitrariedad a la cual hay que superponer la razón del intelecto y sus normas, no sólo cognitivas, sino también sociales.

No obstante, la subjetividad tiene el gran mérito de comunicarnos (o enlazarlos) con el sustrato más profundo de la existencia humana y de la realidad. Nos referimos a la idea de la duración, lo que está debajo del crono humano, del tiempo medido en horas, días, meses y años, es decir, bajo el tiempo por el cual nos regimos en nuestro vivir cotidiano. La subjetividad nos comunica con lo cósmico, con aquello que se nos puede dar en una simple y pequeña visión de una realidad particular, un momento, o en una gran perspectiva del universo que nos cobija. Quizá la razón nunca deja de estar presente, pero la capacidad de asombro es, sin duda, una capacidad que nace de la subjetividad del hombre, del contacto de éste con sus dimensiones más profundas.

Esta capacidad de asombro es la que nos lleva a concebir la intuición, es decir, el conocimiento por captación y comprensión inmediata de

lo esencial de las cosas, como una de las formas más certeras que tiene el ser humano de conocer.

4. LA IDEA DE LOS CICLOS: UN MUNDO EN EXPANSIÓN Y CAMBIO NOS PLANTEA NUEVOS DESAFÍOS

Ya lo sabemos, el mundo actual vive un período de expansión y cambio, caracterizado por la reducción de dos categorías básicas que conforman el sentido de la realidad para todo ser humano: el tiempo y el espacio.

A diferencia de otras épocas, en el mundo contemporáneo el tiempo adquiere básicamente una dimensión de cotidianidad reducida a los procesos de satisfacción de las necesidades más inmediatas de los seres humanos. La idea del tiempo-hora o del tiempo-día gana paulatinamente terreno a la idea del tiempo-ciclo, con el cual se percibía el desarrollo del mundo en grandes períodos de desenvolvimiento.

El hombre, inserto en el tiempo-ciclo concebía su propia existencia individual y comunitaria enraizada a un sustrato cultural y social permanente que le daba seguridad y sentido de pertenencia a una historia propia de la humanidad. El hombre era parte de esa humanidad y su destino estaba "asegurado" por una marcha común con los otros hombres. La idea del todo universal daba la certidumbre de ser una fracción significativa de un proyecto histórico al cual había que supeditarse para vivir mejor.

El tiempo era comprendido en ciclos largos, en los que los elementos de la estructura social y los normativos y simbólicos de la cultura permanecerían por siempre. El mundo se presentaba así, permanentemente, como una realidad sin cambio. El hombre, con su trabajo, sólo podía aportar un pequeño grano de arena a la construcción de este desenvolvimiento de la realidad, muchas veces vislumbrado como un proceso cuyo propietario era un destino sin nombre.

Con el advenimiento del maquinismo y la revolución industrial, la idea de la construcción del reino pasa a ser suplantada por la del progreso permanente. En todo caso, se mantiene la concepción del

tiempo-ciclo, pero con una variante que actuará como un detonante potencial de la aparición del tiempo-hora. Se trata, en este caso, de la acumulación de la información, producto del desarrollo de las impresiones tipográficas, de las facilidades de comunicación y del desarrollo de la ciencia que, por su carácter acumulativo, va rompiendo el difundido hábito del quehacer filosófico, provisto siempre de preguntas e interrogantes originales

El hombre se puede desplazar físicamente como nunca antes en la historia de la humanidad. Ello marca una nueva forma de concebir su hábitat. Éste ya no es el mismo para la vida del trabajo y la vida familiar. Por ejemplo, yo debo transitar hacia mi trabajo desde mi hogar, dejando de lado toda posibilidad de enfrentar el mundo laboral con una concepción comunitaria de la existencia. En el trabajo soy parte de un eslabón o una función determinada por la organización (muchas veces de carácter impersonal) a la cual pertenezco.

Existen tantos hábitats como posibilidades tiene el hombre de cumplir diferentes papeles en la vida social. Ya no es el ser humano que da la unidad al mundo a través de su permanencia, sino que el mundo se le atomiza por las distintas visiones que tiene desde todos los hábitats y funciones diversas que debe cumplir para subsistir y desarrollarse.

Sin embargo, el mundo actual ofrece al hombre múltiples alternativas de crecimiento y autodesarrollo, con todo lo que esto significa en términos del desafío de desarrollar nuevas habilidades, destrezas y formas de conocer intelectualmente la realidad. Pero también produce grandes contradicciones que es preciso enfrentar desde una perspectiva pedagógica. Un mundo amplio en información implica capacitar al individuo a seleccionar adecuadamente los datos que requiere para vivir, ya que no los puede adquirir todos (y quizá no sea ni remotamente necesario), ni puede permitir que su visión del mundo se forme a partir de la información que intencionadamente le entregan los medios de comunicación masiva.

De igual modo, la capacidad potencial de acercamiento físico a distintas realidades antes lejanas, es una posibilidad que para las grandes mayorías aún está planteada como un deseo a largo plazo. Empero, y ello es evidente, hoy en día el hombre se traslada más lejos y más rápidamente que en décadas atrás, ya sea física o virtualmente.

Conoce otros modos de vida y otras significaciones dadas a la realidad por otros seres humanos, lo que facilita mayores niveles de comprensión de otras culturas, siempre y cuando esté preparado para ello.

Esta situación cada día se expandirá más, y eso marca serios desafíos para la formación de nuevos profesores. El viejo nacionalismo, tan enraizado en las escuelas, deberá dar paso a relaciones más fraternales y solidarias con otros seres humanos que viven en lugares diversos; pero que pueden ser mis vecinos ocasionales o permanentes en un corto plazo. La educación debe trabajar para acrecentar en los niños y jóvenes mayores niveles de comprensión de realidades diferentes a las suyas.

Todo esto ha de realizarse en tiempos cortos, ya que el mundo de hoy es vislumbrado desde la perspectiva del tiempo-hora o del tiempo-día. Y, no obstante, el hombre no dispone del tiempo-ciclo necesario para llevar a cabo las tareas de coordinación en un mundo lleno de información y movilidad física.

El hombre contemporáneo vive en un mundo cotidiano convulsionado sin que pueda darle sentido histórico o global, ya que no posee un tiempo suficientemente amplio para incorporar sus proyectos personales, sociales o comunitarios en él.

La pérdida de la visión de lo absoluto o de lo integrado y global se convierte así en un problema de inmensas proporciones. Para darle sentido histórico a la existencia cotidiana, el ser humano sólo tiene un tiempo corto, que es justamente el que no le permite comprender (ni siquiera entrever) el tiempo-ciclo, en el que es posible incluir los elementos parciales de la realidad en contextos significativos de mayor extensión. De ahí también el nacimiento de tantos autoritarismos-pragmáticos (autoritarismos impregnados de pragmatismos cotidianos en aras de la obtención de la eficacia y eficiencia) como medios de suplir la falta de tiempos largos y con ello de significaciones históricas de largo plazo que den sentido a las existencias individuales.

De este contexto surgen tareas pedagógicas muy específicas que, comprendiendo las contradicciones mencionadas, permiten enfrentar a los niños y jóvenes al mundo en constante cambio. La búsqueda de la

estabilidad no debe realizarse eliminando artificialmente los cambios, sino partiendo de ellos. Los procesos pedagógicos que tienden a mantener visiones rígidas del universo no sólo dañan a los educandos, sino las posibilidades reales de dirigir adecuadamente dichos cambios para el beneficio de las personas y de sus comunidades

Un mundo en expansión y cambio debe ser concebido pedagógicamente como procesos que producen profundas transformaciones en los educandos y en los profesores, de manera directa e inmediata. Frente a éstos, o se educa para poseer libertad de elección o se educa para adecuar a los hombres a los determinismos que implica el medio ambiente social. Y en esto la acción pedagógica ejercida por el profesor debe asumir un papel de protagonista y orientador de los cambios en que se ve envuelta, para no sucumbir a dichos determinismos. El profesor, en esta tarea, tiene un papel fundamental y es preciso formarlo adecuadamente para la misma.

5. NECESIDADES BÁSICAS Y RECURSOS ESCASOS

Un mundo en expansión es un mundo que abre posibilidades de realización a los seres humanos, pero a la vez es una realidad que puede causar profundas frustraciones al no poder satisfacer todas las necesidades y aspiraciones que van surgiendo en las personas. Ellas observan la probabilidad de participar en el usufructo de los bienes disponibles sin poder hacerlo realmente.

Sabemos bien que los recursos para superar las necesidades básicas de la población son escasos. Si a esto agregamos las que artificialmente han creado los medios de comunicación y el comercio, se podrá entender que las posibilidades de satisfacer dichas necesidades están lejos de ser una realidad.

De ahí que la satisfacción de necesidades y aspiraciones de la población se ha de vislumbrar desde una óptica diferente. Muchos autores han planteado que las necesidades, desde una perspectiva pedagógica, se resolverían satisfactoriamente si ellas se enfrentaran en el campo educativo con nuevos criterios. Por ejemplo, en el caso de Abraham Maslow, éste menciona, por lo menos, cinco tipos de necesidades distintas en el hombre: fisiológicas, de seguridad, de pertenencia-amor, de estimación y de autorrealización.

En relación

con cada una de ellas, la educación tendría algo que decir y hacer para ayudar a resolver la escasez de recursos existentes.

En el caso de las necesidades fisiológicas como el hambre, la sed, el sexo y la diversión, la educación no sólo deberá dirigirse al desarrollo intelectual del niño o del joven, sino que tendrá que desarrollar los niveles mínimos de conocimiento y aceptación del cuerpo por parte de ellos. Para tales efectos, la labor pedagógica ha de realizarse en un ambiente que sea positivo, psicológica y físicamente, para el desarrollo de un adecuado bienestar físico y de sano esparcimiento. Corresponderá al niño y al joven comprender y estimar la naturaleza y el equilibrio de un sano desarrollo corporal y espiritual.

Toda educación y, por lo tanto, toda acción pedagógica que no tienda a proporcionar las herramientas básicas para superar las necesidades fisiológicas de las personas no ayudará a responder al adecuado desarrollo natural de las personas. La intelectualidad excesiva que se vive hoy día es el producto de considerar al hombre escindido en dos: cuerpo y alma, es decir, separados.

Esa separación cartesiana tan tajante entre el cuerpo (res cogita) y el alma (res extensa) es la que permitió que la educación asumiera rumbos tan alejados del desarrollo integrado y natural del hombre. El instinto, el cuerpo, la sensibilidad y, con ello, todo lo relativo a un sentir biológico, fueron excluidos del ámbito pedagógico. Sólo se ha dado preeminencia al desenvolvimiento de las capacidades intelectuales del hombre y, con esto, la visión del mundo está marcada por una tendencia a la interpretación sólo conceptual del mismo, que sin duda, tendrá fuertes repercusiones en el actual desenvolvimiento de la humanidad y más específicamente en la acción pedagógica.

Las necesidades fisiológicas de los educandos se asumieron de manera muy desvalorizada y parcial por parte de la pedagogía, lo que marcó una tendencia en el desarrollo del sistema educativo, en donde lo manual y lo corporal carecían de importancia. Sus contenidos, procesos y objetivos estaban dirigidos a la realización de un hombre "culto", es decir, al desarrollo de un hombre cuyo intelecto pudiese interpretar y dominar el mundo. Hoy, conocemos bien los problemas globales de carácter climático que afectan a toda la humanidad, pues se tenía una confianza ciega en el desenvolvimiento intelectual y

técnico de las soluciones a los problemas de la pobreza y el hambre, por mencionar sólo un ejemplo.

El desarrollo del mundo contemporáneo nos demuestra que esa tendencia pedagógica de formar un hombre culto ya no es ni remotamente suficiente para enfrentar los nuevos desafíos que implica hoy la realidad.

Del mismo modo, las necesidades de seguridad se han enfrentado de manera parcial desde la perspectiva pedagógica, pese a los esfuerzos que se han hecho para mostrar a la educación, considerada como sistema global, como la llave maestra del desarrollo, no sólo para el adelanto de las personas individualmente consideradas, sino para la mejora de los pueblos. Si el pueblo era educado, automáticamente se producía su desarrollo económico y social y con esto la seguridad para las personas que lo integraban.

La educación puede ser un factor importante en el logro de seguridad individual, ya que permite condiciones positivas para el autodesarrollo; en este sentido, no es menos cierto que los modos para conseguirlo han sido muy diversos. Se ha intentado alcanzar la seguridad por la imposición y cumplimiento de normas pedagógicas rígidas y estandarizadas. Mientras más se apliquen dichas normas y parámetros conductuales y de conocimiento, más éxito se tendrá al interior del sistema y de sus proyecciones en el mundo del trabajo.

Así, observamos que el acatamiento de las normas, elaboradas e impuestas sin la participación de alumnos, padres y apoderados, es la mayor garantía de éxito en la obtención de los objetivos educacionales. La creatividad, la libre iniciativa y toda otra forma de expresión, por parte de alumnos y profesores, es vista por el sistema educativo como un atentado contra la seguridad que intenta implantar mediante rígidos mecanismos de control institucional.

La necesidad de seguridad que todo hombre tiene es enfrentada por la educación a través de limitantes muy serias a la expansión del ejercicio de la libertad. Ésta, con todo lo que ella implica en el mundo de la conducta humana, es como un elemento que interviene en la acción pedagógica de manera disonante, atentando, ya sea contra la planificación educativa o contra las propias barreras de control que

imponen los profesores en las muy diversas esferas de su quehacer. La falsa seguridad del maestro y del sistema se levanta así contra la seguridad que puede darle el ejercicio de la libertad al alumno.

A nuestro juicio, la educación debe preparar al niño y al joven para encarar su realidad con un instrumental que él posee por su propio desarrollo y no con elementos impuestos por un afán de dominio o inseguridades del mundo adulto. Para ello, la educación ha de centrar su accionar en la creación de mecanismos; en el niño y en el joven, que les faciliten el ejercicio más pleno de su propia libertad. La seguridad sobre sí mismo y el mundo circundante se debe construir a partir de un centro personal y comunitario que le sea conocido y propio al educando.

La confianza del propio éxito necesita darse en procesos de construcción de la verdad por parte del alumno. La evaluación y el avance curricular, por ejemplo, deberían estimular permanentemente a los maestros. Corresponde al profesor ser un compañero en la ruta del descubrimiento de la verdad por parte del educando y no una persona que imponga los parámetros de logro por parte del joven o del niño. En este sentido, la autoridad del profesor no puede basarse en el miedo, el terror o la represión pedagógica. Muy por el contrario, tiene que provocar en el alumno respeto a sí mismo y a los otros para así ir conquistando cada vez más una creciente autoridad frente a los otros y a él mismo.

La necesidad de pertenencia y amor, en la cual se manifiesta el firme deseo del ser humano de estar con otros hombres y ser querido. Desde la niñez todos queremos formar parte de un grupo, comenzando con el de pertenencia primaria. Por medio de éste, socializamos las pautas culturales y simbolizaciones de la sociedad en la cual vivimos. La familia, la escuela, los amigos y la iglesia son grupos de vital importancia para la formación de cada hombre; por medio de estos grupos es que comenzamos a percibir los modos de pensar, sentir y actuar en el mundo que tienen los "otros significativos" para cada persona.

La educación, en especial con la niñez, ejerce una influencia muy considerable en los modos de socialización e integración del hombre a

la vida social. La experiencia escolar puede marcar significativamente el grado en el que la persona se integre a sus grupos de vida y de trabajo. Una educación orientada por una concepción comunitaria del mundo, sin duda que propenderá a resaltar los mejores mecanismos de integración del individuo al grupo. Por el contrario, una educación de corte liberal-individualista destacará con mayor fuerza el desarrollo individual-personal por sobre su inclusión a la vida de los grupos. Esto marca diferencias en las necesidades de pertenencia que, posteriormente, tendrán los educandos.

Sin embargo, la necesidad de pertenencia es propia de todo hombre, en cuanto precisa del grupo para desarrollarse adecuadamente. La educación coadyuva a buscar los mecanismos más adecuados para satisfacer esta necesidad, pero no es una actividad decisoria al respecto.

Un hombre, con o sin educación, tendrá siempre dicha necesidad de pertenencia, de sentirse parte de un todo que está más allá de él mismo, pero que es de su propia naturaleza. Sin esto el hombre moriría. La educación, por tanto, deberá educar para la cooperación y la solidaridad, más que para la competencia, ya que son éstas las que permitirán crear al hombre las condiciones de una pertenencia apropiada a sus grupos sociales, sin perder su individualidad y el ejercicio de su libertad.

Un hombre sin pertenencia es un hombre sin amor. Y un hombre sin amor es sólo una imagen de hombre. El hombre necesita ser estimado y reconocido en su justa medida, como un medio de desarrollar sus mejores potencialidades. El amor es quizá el mejor motivador del crecimiento personal y comunitario y, en este sentido, la acción educativa ha de convertirse en "momentos propicios" para el desarrollo del amor entre los educandos.

El amor, desde una perspectiva educacional, es el motor básico de la acción pedagógica. Sin éste la acción pedagógica se convierte en mera técnica o arte y no en una actividad motivadora del progreso humano. El amor suscita, llama, es ofrenda, es camino. La educación es servicio en el amor, buscando ayudar al otro a que encuentre su propio ser, su propia tarea en el mundo para así construir una sociedad mejor.

Unida entrañablemente a la necesidad de pertenencia y amor, el hombre tiene necesidad de estimación. El hombre requiere ser respetado en cuanto que él es un ser singular y único, irrepetible como un universo en sí. A la educación le compete conocer la naturaleza humana para respetarla en lo que ella es y no en lo que el educador quiere que ella sea. Del mismo modo, la necesidad de estimación pasa por el deseo de tener prestigio. Un hombre, cualquiera, intenta sobresalir con la expresión de sus propias cualidades personales y el reconocimiento público de sus congéneres.

La necesidad de estimación se satisface con la búsqueda del éxito personal o profesional en muy diversos ámbitos del quehacer humano. Y la educación es vista como uno de los medios más eficaces para lograr éxito en la vida laboral o social. De hecho, la sociedad actual considera las certificaciones como uno de los recursos más importantes para seleccionar sus cuadros dirigentes en la esfera pública o privada. Frente a ello, los hombres buscan niveles elevados de escolaridad para asegurar un buen pasar o acceder a las elites que dirigen la sociedad.

Tal como lo decíamos, la necesidad de estimación resuelta plenamente puede facilitar el progreso del ser humano. La estimación bien recibida es uno de los elementos que actúa con una mayor carga de motivación para el progreso personal y social.

De ahí entonces que la educación debe intentar resolver la necesidad de estimación que tiene todo hombre. El respeto, el prestigio, el éxito y el progreso son todos medios en los que esta necesidad se satisface y la educación tiene un papel importante que cumplir con cada una de ellos.

Por último, Maslow distingue la necesidad de autorrealización, entendida como la aspiración que tiene un individuo de ser él mismo, con autonomía para vivir libremente y con un sentido en su obrar. Quizá sea esta necesidad la que menos se satisface en la época contemporánea, dados los condicionantes culturales, sociales y económicos que vive el hombre.

Las posibilidades de autorrealización son escasas. La educación ha sido, quizá, una de las principales fuentes de obstáculos para que el

hombre se desarrolle por sí mismo y no se subordine a los mandatos impersonales del medio ambiente y el mundo circundante. Un hombre autorrealizado es un hombre que debe vivir en la libertad de ser sí mismo. Para ello, necesita de una educación que le facilite esta condición y no lo domestique, al decir de Pablo Freire.

La autorrealización, sin embargo, es una tarea conjunta y comunitaria. Yo no puedo autorealizarme si los otros que están a mi lado no siguen un camino similar al mío. La autorrealización implica conductas de solidaridad, respeto, afecto, comprensión, sentido de pertenencia a una tarea común, satisfacción de las necesidades de subsistencia (fisiológicas y de seguridad) y, sobre todo, la decisión personal de querer personalizarme a mí mismo y al mundo. Sin esa decisión no es posible la autorrealización. De ahí que la educación de la voluntad se eleve como una condición básica de la autorrealización.

Remediar esta necesidad implica la autonomía de ser uno mismo, es decir, la autenticidad de ser tal cual es, en un proceso permanente de perfectibilidad. Supone que todo hombre debe tener la libertad para vivir y, en este mismo sentido, que su vida la enfoca hacia la búsqueda de sentidos, ya sean inmanentes o trascendentes a sí mismo.

En todo caso, la autorrealización, personal y comunitaria, encierra enormes desafíos para la acción pedagógica. Ella actúa en tomo al objetivo de formar personas autónomas y con un alto nivel de responsabilidad, voluntad e inteligencia y con un profundo compromiso ético hacia las otras personas. Por ello, hay que enfrentar la formación de nuevos educadores de manera muy distinta a como se ha hecho hasta ahora, y romper así los obstáculos que se presentan en la acción pedagógica, especialmente los que tienden a que ella sea una función domesticadora de los educandos.

Un hombre autorrealizado es aquel con necesidades muy simples en materia de recursos. Sus demandas y afán de apropiación se suponen mínimas, lo cual posibilitaría una mejor redistribución de los escasos recursos y bienes existentes en la sociedad, sin grandes conflictos o desequilibrios sociales y personales.

Obviamente que esta clasificación de las necesidades de Maslow tiene aspectos criticables, por ejemplo, el hecho de que para que una

necesidad superior pueda ser realizada tiene que ser cumplida después de alguna de las inmediatamente inferiores o que la descripción misma de las necesidades haya sido realizada en la época de esta manera. Sin embargo, ésta es una buena y original clasificación, que ayuda a comprender que el ser humano tiene motivaciones y exigencias que deben ser cumplidas y que la acción pedagógica juega un papel importante en el logro de la superación de las brechas que éstas nos abren para una existencia más plena, lo cual constituye un desafío importante en la formación de los profesores.

6. REQUERIMIENTOS DE INNOVACIONES EDUCATIVAS

Para que la educación actúe eficazmente como promotora del desarrollo de competencias técnicas profesionales, personales, sociales y políticas en los hombres, es necesario que ella sufra, en sí misma, reestructuraciones permanentes en sus contenidos curriculares, estilos de acción pedagógica, conformaciones institucionales, modos de ver la realidad, etcétera. Esto le permitirá adecuarse a los requerimientos del mundo moderno, con todo lo que ello significa en materias de renovación y conservación social.

Por una parte, la educación debe actuar como un elemento transmisor y conservador de la tradición cultural de los pueblos. Quiérase o no, la educación realiza el proceso de transmisión cultural de las generaciones más viejas a las generaciones más jóvenes. En este sentido, actúa como un factor de conservación de la vida social y cultural de los pueblos, situación que se hace cada día más difícil de lograr dados los fenómenos de la globalización mundial.

Mediante los procesos de educación y socialización, las generaciones más viejas transmiten a las más jóvenes su cultura, y con esto, una serie de elementos que van configurando la vida social y cultural emergente. Esas generaciones difunden sus propios modos de ver, pensar, sentir y actuar sobre el mundo y es así como quieren que las generaciones jóvenes perciban y se enfrenten a la realidad compartida. Sin embargo, la competencia por el dominio de la realidad no es una competencia desprovista de una normativa que asegura la supervivencia del más débil, en este caso las generaciones más viejas. A la fuerza y energía de los jóvenes, los viejos orientan con la experiencia de vida.

La educación es depositaria de este aspecto de la vida social de los pueblos y en sus procesos internos confluyen estos elementos aparentemente en contradicción. Los educadores son los representantes de la tradición social pero, por otra parte, por su contacto cotidiano con los niños y jóvenes, son parte de la renovación que impulsan las nuevas generaciones. La educación es, por lo mismo, conservación de la vida social, pero a la vez transformación permanente. Este lugar de privilegio ha permitido ver la educación como un instrumento de dominación por unos y por otros, como un medio de liberación, dependiendo del lugar y la óptica social en el que se encuentren.

Esta situación hace que la educación deba enfrentar el problema de los requerimientos de innovaciones educativas constantes que, sin atentar contra la tradición, proyecten la enseñanza y los aprendizajes hacia el futuro, asumiendo los nuevos desafíos del mundo contemporáneo.

En un antiguo texto (De Pujadas, 1999), planteábamos que las innovaciones educativas deberían producirse planificadamente para que fueran motores eficientes de transformación de los sistemas educativos y de la acción pedagógica que se realizaba en ellos. Afirmábamos además, que esa planificación debería involucrar a los actores educativos por medio de mecanismos de participación adecuados a las tareas desempeñadas y a las organizaciones que los representaban. De otro modo, toda innovación educativa podría fracasar al no contar con el apoyo de aquellos que las debían llevar a la práctica o eran afectadas por las mismas.

De ahí la importancia que tienen los profesores para cumplir ambas funciones sociales básicas de la educación: la conservación de las tradiciones que dan identidad a los pueblos y la renovación de la vida social, que consolida esa misma identidad. El problema surge, a nuestro juicio, en la segunda función. Los profesores no son formados para introducir innovaciones educativas al sistema ni a la acción pedagógica. Las instituciones formadoras de profesores mantienen los mismos sistemas tradicionales de formación que se vienen utilizando desde hace décadas y ello no posibilita el desarrollo de actitudes y conductas innovadoras en las nuevas generaciones de estos profesionales.

Se puede inferir que, en la medida en que la formación de profesores siga de manera tradicional, es decir, en donde el cambio es concebido como una situación anómala, no se podrán incluir innovaciones educativas de carácter significativo que impliquen modificación de actitudes y conductas en los nuevos profesores para efectos de enfrentar de manera innovadora la acción pedagógica.

El problema radica en que ese cambio debe producirse lo antes posible, dado lo descrito anteriormente, porque el mundo se expande, está cambiando aceleradamente, el hombre necesita autorealizarse y los niveles de exigencia para las nuevas competencias son cada día más altos. Al parecer, hoy en día, la educación no está respondiendo a los requerimientos del desarrollo futuro y va quedando atrás en esa la posibilidad que el desarrollo y la actualización del potencial humano requieren.

Por ello, es preciso plantearse una estrategia de introducción de innovaciones educativas que comience por la formación de nuevos profesores. El hombre enseña comer aprende, y si ello ocurre así, es posible inferir que, de no efectuarse transformaciones en las instituciones formadoras de profesores, cada vez más la educación quedará atrás en sus respuestas a las condicionantes socioeducativas del futuro, fosilizada en su propia institucionalidad tradicional.

Sin embargo, el mundo de las innovaciones educativas tiene mucho que ver con las concepciones del mundo y la sociedad de los distintos grupos de poder que conviven en la sociedad. La educación, tal como lo decíamos, es un instrumento importante de transmisión de las ideologías imperantes en un momento determinado. Por eso mismo, cualquier análisis que se haga de las innovaciones educativas no sólo debe enfocarse desde una perspectiva exclusivamente pedagógica, puesto que ésa es sólo una parte del problema.

Los grupos de poder (especialmente los tecnocráticos) querrán siempre ser ellos los que impulsen y logren éxito con la implantación de las innovaciones educativas, especialmente aquellas que tienen impacto público, como las modificaciones estructurales del sistema o los nuevos planteamientos curriculares que tengan un impacto global. Por eso, las innovaciones educativas de carácter global afectan a todo el sistema

educativo porque son llevadas a cabo por grupos de poder que no motivan el apoyo y la participación de los actores educativos involucrados en las acciones pedagógicas (especialmente los profesores); por consiguiente, están condenadas al fracaso. Se produce una contradicción casi imposible de salvar entre el interés particular de los grupos de poder gestores de las innovaciones educativas y aquellos otros (muchos de los cuales no comparten las mismas áreas de interés) que deben implementarlas. Se ocasionan boicots, muchas veces surgidos del rechazo o, sencillamente, por la preservación de los espacios de poder e influencia ya logrados y que son propios de la acción pedagógica.

Pese a todo esto, el mundo contemporáneo necesita que las sociedades realicen profundas innovaciones en sus sistemas educativos y en sus estilos de acción pedagógica para que la educación pueda adecuarse a los desafíos del futuro. De ahí también la importancia de introducir en las entidades formadoras de profesores un estilo permanente de hacer innovaciones en la práctica de la enseñanza y formación de los futuros maestros.

7. REQUERIMIENTOS DE COMPETENCIAS TÉCNICAS Y PROFESIONALES

Un mundo en expansión y cambio necesita de profesores con capacidad de autorrealización. Sin embargo, ésta implica, además de enfrentar la escasez de recursos con la que viven los profesores de nuestros países, que los mismos posean competencias técnicas y profesionales que les permitan un cierto dominio sobre la realidad pedagógica con la cual deben trabajar cotidianamente.

Un hombre autorrealizado, en un mundo de simpleza ideal, sin conflictos y en armonía, sin luchas por la subsistencia básica, es un hombre que hoy ya no puede existir por la complejidad misma de la vida social y económica, pero especialmente laboral. El solo hecho de la división social del trabajo conlleva en la vida del ser humano una serie de complicaciones difíciles de resolver con la vuelta a un estilo de vida inocente, como lo quisieran algunos utópicos.

De ahí que la complejidad del mundo contemporáneo debe enfrentarse con el desarrollo de competencias cada vez más enraizadas en un proceso

de autorrealización de los seres humanos. Hoy es necesario entender el desarrollo del hombre desde una perspectiva histórica.

Ello significa que la autorrealización ha de insertarse en el devenir del mundo de hoy, con todos sus elementos inherentes y las dificultades que éstos implican.

Ahí reside la importancia de la educación y de los procesos de formación de nuevos profesores. La educación puede facilitar la expansión de las competencias técnicas y profesionales de las nuevas generaciones, de hombres y mujeres en proceso de autorrealización. y afirmarla la autorrealización como condición iridispendible para el progreso de esas competencias profesionales y técnicas de manera adecuada, ya que esto nos garantiza que las mismas no irán en contra del desarrollo del hombre.

La técnica implica a la vez dominio y sujeción. Originariamente, es la muestra palmaria del poder del hombre sobre la materia; pero, a medida que las producciones técnicas se van incorporando al mundo, condicionan la "ida del hombre, el cual se haya sujeto de algún modo a lo que él mismo ha creado.

De aquí la duplicidad de actitudes frente a la técnica: esperanza y miedo. Esperanza porque la técnica puede liberar al hombre de la servidumbre de muchas tareas puramente mecánicas, repetitivas y tediosas. Miedo porque las mismas necesidades técnicas pueden acabar por mecanizar la vida, sustituyendo las actividades y producciones humanas por actividades predeterminadas en una programación extraña, y por producciones seriadas en las que no cabe el más pequeño rasgo humano diferenciador.

Esta dualidad frente al mundo técnico puede superarse en la medida en que el hombre sea un protagonista de su propio autodesarrollo (autorrealización), ya que en él se centraría la capacidad de seleccionar medios diversos a su alcance eligiendo los favorables para su crecimiento y bienestar y desechando aquellos que no lo son. Quizá, entonces, sea la competencia personal, de escoger adecuadamente los elementos que conforman la realidad técnica y profesional una de las primeras competencias que habría que impulsar en los profesores. La competencia técnica de selección de los medios y recursos para su propio ejercicio profesional se transforma así en una nueva necesidad en la formación de los profesores.

Una dificultad que se nos presenta en este planteamiento es saber qué tipo de competencias técnicas y personales deberemos acentuar en la tarea de formar nuevos profesores, ya que ella dependerá del tipo de sociedad en la cual insertemos la acción pedagógica. En la actualidad, en los países en vías de desarrollo, la educación se centra en el tipo de habilidades necesarias para una sociedad industrial: memorización, disciplina y conocimientos especializados.

Sin embargo, todo parece indicar que ya estamos en una sociedad informatizada, donde la información estará disponible en cantidades casi ilimitadas al alcance de nuestros hábitos cotidianos. Por esto, una educación basada en la acumulación de información no tiene sentido y sería más provechoso pensar que la tendencia es el desarrollo de sistemas educativos que, en vez de enseñar a acumular información, se preocupen por educar en la forma de procesarla. En virtud de la necesidad de introducir el fortalecimiento de los procesos de análisis, síntesis y metacognición en los nuevos profesores está supuesto el manejo de computación e Internet.

No obstante, en los países en desarrollo siguen coexistiendo distintos niveles de evolución técnica y profesional que hay que atender de manera diferenciada desde una perspectiva pedagógica. Así como por momentos nos encontramos con sectores altamente industrializados e informatizados, con elevados niveles de utilización tecnológica, también podemos encontrar situaciones de miseria y atraso que nos ubican más bien a nivel de las sociedades primitivas y del trabajo artesanal.

En todo caso, la información traspasa dichas situaciones y hoy en día el hombre enfrenta un cúmulo de datos indispensables de transformar en información significativa para sí mismo y su desarrollo. De ahí la necesidad que la educación provea a los hombres de competencias técnicas y personales en la selección de la información, para configurar síntesis elocuentes de interpretación de sí mismo y del mundo circundante. Este trabajo, que es un objetivo educacional general, debe ser asumido por los profesores como una tarea de capacitación y perfeccionamiento docentes, indispensable de llevar a cabo a la brevedad para poner al día los conocimientos y especialmente las actitudes frente a los cambios que la información nos trae a la vida cotidiana.

Desde la perspectiva educacional, el desarrollo de competencias técnicas y personales se ha de dar estrechamente unido al desenvolvimiento de las competencias sociales y políticas que a todo hombre corresponde poseer pervivir en comunidad. Del mismo modo, las competencias técnicas y personales adquirirán real significación cuando ellas se practiquen al interior de contextos significativos de naturaleza social y política. Sólo desde esta perspectiva, global e integradora, el hombre podrá ser visto como un ser autodesarrollado en plenitud. La educación debe actuar sobre este tipo de desafíos y no sólo especializando al hombre en unas determinadas tareas y competencias. La educación deberá ser, por tanto, una acción que abarque al ser humano como un sistema total e integrado, abierto y flexible, por el ejercicio de su libertad y la toma de conciencia de su propio mundo circundante.

8. LAS COMPETENCIAS QUE DEBEMOS FORMAR EN LOS FUTUROS PROFESORES

Un concepto que nos puede ayudar a lograr esto es el de "competencias", que nosotros definiremos como "un conjunto de habilidades y destrezas de procedimientos, motoras, intelectuales y afectivas, que se actualizan de acuerdo con el potencial humano del sujeto que las posee y que se ponen en marcha mediante acciones que tienen como fin superar obstáculos o afirmar elementos facilitadores, que impiden o posibilitan, el logro de un objetivo determinado en un contexto circundante particular".

Por lo mismo, no basta con definir las competencias como un conjunto de características, de diversa índole, que tiene un sujeto, sino que sólo se transforman en competencias en la medida que dichas características se ponen en marcha, es decir, actualizan en el sujeto lo que previamente se encontraba en términos potenciales. No obstante, los actos que actualizan esas potencialidades deben ser congruentes en formas y contenidos con las mismas. En otras palabras, las competencias son tales, en la medida que existen en el sujeto las posibilidades previas sobre las cuales ellas se actualicen.

Estas competencias, en el caso de la formación de los futuros profesores, deben responder por lo menos a dos elementos; por

una parte, desarrollos internos del propio aprendiz de profesor que le permitirán actuar pedagógicamente a futuro de manera pertinente con sus alumnos; por otra, la consideración objetiva y sistemática de las necesidades pedagógicas de aprendizaje que se deberán atender en los propios alumnos. Estas competencias son, a nuestro juicio, las siguientes:

1. Competencias de desarrollo personal
2. Competencias de autoaprendizaje permanente
3. Competencias de interacción social
4. Competencias de conocimientos
5. Competencias técnicas o instrumentales

8.1. LAS COMPETENCIAS PERSONALES

La formación personal del futuro profesor es una base fundamental para su ejercicio profesional y desempeño personal, en la medida en que su función de educar consiste en desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales se ven involucrados distintos elementos de la vida cotidiana y del desarrollo del potencial humano, tanto del mismo profesor como de sus futuros alumnos. Por esto, sus experiencias y vivencias (y sus propias reflexiones) son una importante fuente de conocimientos para el futuro ejercicio profesional.

De ahí que un futuro profesor deba ser capaz desplegar competencias de desarrollo personal que le permitan desarrollar los siguientes elementos:

- Orientar sus propios procesos de autodesarrollo con el fin de reconocer los elementos que facilitan y obstaculizan su crecimiento y desarrollo personal.
- Reconocer y manejar su propio cuerpo como un medio fundamental en la tarea de autodesarrollo personal. Para esto, es importante comprender que su cuerpo no es un objeto externo a sí mismo, sino una parte de su propia identidad. La conciencia sobre el cuerpo le permitirá tener un adecuado acercamiento y manejo de las categorías de tiempo y espacio, elementos básicos de un sano sentido de

realidad que todo profesor/a debe utilizar con propiedad en la orientación de los procesos pedagógicos que debe atender en su ejercicio laboral. El tiempo y el espacio obligan a trabajar con el aquí y ahora, como categorías claves del crecimiento personal de cada futuro profesor/a.

- Educarse a sí mismo en el ejercicio de la toma de decisiones, es decir, fortalecer la voluntad. La capacidad de tomar decisiones, sin duda, va acompañada por la superación de desafíos que todos los procesos pedagógicos imponen a la persona del profesor, por medio de metas cada vez más crecientes en complejidad.
- Eliminar, específicamente, barreras emocionales como deseo de dependencia, pretensiones de perfección, ansia de poder, egoísmo, miedos irracionales, etcétera, es parte de un desarrollo personal equilibrado y sano.
- Desarrollar de manera independiente objetivos propios de comportamiento y realizar modelos de comportamiento deseado.
- Definir, fundamentar y poder reflejar la propia posición ante el mundo y sí mismo.
- Transformar las metas deseadas en acciones, es decir, capacidad para llevar a la práctica lo deseado como una forma de reafirmar lo que se sabe.
- Resolver problemas y conflictos de modo creativo, sin considerar desde un punto inicial una visión negativa de la realidad.
- Captar la realidad como fuente de energía y rechazar las energías negativas que emanan de los otros y de algunas situaciones sociales específicas.
- Autotranscenderse sin perder sentido de realidad, pero darle significación a la acción pedagógica realizada en el campo laboral.

Si observamos este listado de capacidades o competencias que todo futuro profesor debería tener personalmente para ejercer la acción pedagógica, nos damos cuenta que la tarea para poderlas desarrollar adecuadamente es enorme. Por lo mismo, pensamos que la labor de capacitación y perfeccionamiento académico del docente es una necesidad siempre presente, ya que éste acumula tensiones de muy distinta naturaleza en el ejercicio profesional, las cuales muchas veces no le permiten neutralizar de manera adecuada los factores negativos de una fluida docencia y de su propia estabilidad personal. Estas tensiones se van acumulando necesariamente por el simple hecho de trabajar con personas o situaciones que están en crecimiento, tensiones o conflictos en uno o variados aspectos. La forma de integrarlas, de manera creativa a sus propios procesos de crecimiento es un desafío vital para la persona que ejerce como profesor.

De esto podemos concluir que, quizá, una de las capacidades más importantes de formar en el futuro profesor es la fuerza que éste tenga para mantenerse en su centro de identidad personal, sin que los estímulos externos o las dificultades de otros lo afecten de manera tal que lo alteren o desequilibren, poniendo en peligro su estabilidad emocional y su sano juicio pedagógico.

En este sentido, trabajar con niños o adolescentes es una tarea de alta importancia, dado que en esa edad es cuando comienzan a consolidarse las identidades y los proyectos de vida personal, frente a los cuales el profesor debe tener elementos claros de orientación hacia sus alumnos para transmitirles sus propias experiencias que, en este caso, se suponen vividas adecuadamente como parte de un proceso de crecimiento integral.

8.2. LAS COMPETENCIAS DE AUTOAPRENDIZAJE PERMANENTE

Como en todas las profesiones, la acción pedagógica es el ejercicio de una tarea que necesita del contacto cotidiano con el mundo del conocimiento que, en nuestra época, es cambiante y múltiple.

De ahí que vislumbremos como una competencia de mucha importancia para el ejercicio profesional del profesor, la capacidad de autoaprendizaje que éste tenga, en la medida que él mismo deberá continuar aprendiendo durante el transcurso de su ejercicio

profesional, ya que los conocimientos con los cuales trabaje en un momento determinado podrían ser obsoletos a muy corto plazo.

Existen diversas maneras para enfrentar este desafío, pero hay por lo menos dos que nos parecen interesantes por la cercanía que hemos tenido con su estudio. Por un lado, se trata de la creación de "estructuras formales de análisis de la realidad"; y por el otro, de "las estrategias cognitivas y metacognición". En ambas, se parte de la idea de que es posible trabajar con estructuras mentales "vacías" para posteriormente llenarlas de contenidos diversos y cambiantes, lo cual daría una base estable para que el sujeto perciba el mundo unitariamente, por una parte, pero que a la vez se pueda adaptar flexiblemente a los nuevos aprendizajes.

La estructura formal se debe entender como un conjunto sistémico en el ámbito del conocimiento, en el que pueden ubicarse todos aquellos elementos que en un momento determinado constituyen las partes esenciales del objeto que se está conociendo y que se interrelacionan, de variadas formas, al interior del mismo. En todo caso, esta estructura formal de conocimiento no debe ser confundida o identificada con los contenidos reales del objeto, pero sí los debe considerar de manera indirecta como un medio de acercamiento tentativo a la realidad. Con las estructuras formales se estaría trabajando en un nivel intermedio, entre la realidad que circunda al que conoce y una esfera del conocimiento que denominaremos convencionalmente como *a priori*.

Esta estructura formal, elaborada sin contenidos reales, pero con la finalidad de ser llenada con ellos, puede cumplir por lo menos con cuatro finalidades de aprendizaje:

- Proporciona una configuración ideal (*a priori*) del objeto o situación con la cual es necesario trabajar y sus relaciones con el entorno.
- Sirve como guía para diseñar o adecuar, en su caso, los instrumentos pedagógicos para recolectar la información pertinente a la acción pedagógica.
- Permite establecer un esquema de tipo ideal frente al cual comparar la información obtenida o los procesos pedagógicos y sicosociales

que se están viviendo en un momento determinado en la situación educacional.

- Permite, del mismo modo, configurar un sistema de ordenamiento y clasificación de la información necesaria para el trabajo pedagógico.

Dado que es una estructura formal (sin contenidos), puede ser modificada, reestructurada, combinada de tantas maneras que posibilite un alto rango de flexibilidad en el enfrentamiento con la realidad. Lo interesante, en todo caso, es que la utilización de una estructura formal por parte del profesor facilita una adaptación permanente del cognoscente al objeto, mirándolo o relacionándose desde perspectivas muy diversas, acrecentando así la labor de descripción fenoménica de los objetos que conforman la realidad que se está trabajando pedagógicamente.

En todo caso, el uso de las estructuras formales por parte de los profesores es una capacidad o competencia difícil de desarrollar, ya que ello modifica patrones de aprendizaje enraizados más directamente con los contenidos pedagógicos y sicorelacionales aprendidos desde la infancia por parte del profesor. De ahí la necesidad de de construir lo aprendido, para iniciar nuevos aprendizajes de formas y contenidos que se deben utilizar pedagógicamente.

Por eso la importancia de reconocer las estrategias cognitivas y la metacognición como modos complementarios de una estrategia de autoaprendizaje permanente. La persona aprende no sólo lo que aprende sino cómo lo aprende, es decir, hace referencia al aprendizaje de procesos. En general, existe consenso en que el aprendizaje incluye tanto su contenido como la forma mediante la cual fue aprendido.

En todo caso, para el objetivo que nos preocupa: desarrollar la competencia de autoaprendizaje permanente en el profesor, es posible suponer que esas estrategias se pueden aprender, lo que abre amplias perspectivas para el trabajo pedagógico innovativo de los futuros profesores.

Por lo mismo, es fundamental aclarar que, además de las estrategias mismas de aprendizaje, es posible desarrollar en el docente "la capacidad

de metacognición", esto es, elevar los grados de conciencia que tiene la persona en relación con sus propios procesos de pensamientos y aprendizaje. La planificación del aprendizaje es susceptible de ser aprendida, con lo cual es factible pensar que eso mismo será aplicado posteriormente en su trabajo cotidiano.

La forma como se produce este cambio tan radical entre una competencia de aprendizaje de contenidos al aprendizaje de una competencia para aprender a fabricar estructuras formales o desarrollar la metacognición es quizá el desafío más grande que se tendría que enfrentar en una tarea futura de formación docente, con el fin de mantener un alto grado de actualización de los aprendizajes pedagógicos necesarios para un adecuado ejercicio de la docencia.

La competencia para autoaprender de manera permanente es, probablemente, una de las grandes tareas en la formación docente. Independientemente de que hoy estemos pensando en otras formas de enfrentar los aprendizajes (dado el avance de la tecnología) como primeras fases de un aprendizaje más flexible y creativo, los contenidos han de manejarse con una racionalidad que, sin desconocer la realidad, logren dar coherencia a los juicios que se hagan sobre la misma.

El aprendizaje de las ciencias de la educación y de la pedagogía, y muy especialmente de la didáctica, es una competencia que hoy en día todo profesional de la educación debe adquirir en su proceso formativo. La formulación de preguntas, la relación entre las mismas, la clasificación de las cuestiones pertinentes a un tema, la capacidad de análisis y síntesis, las inferencias lógicas de particulares, universales, la metacognición, etc. son todos elementos que deben ser manejados con rigurosidad si es que queremos, además de enseñar a seleccionar contenidos, trabajarlos adecuadamente desde el punto de vista de los procesos de crecimiento y desarrollo de los alumnos.

La formación de los futuros profesores, por lo tanto, debe contemplar las competencias de autoaprendizaje permanente, educar la racionalidad y, de alguna manera, la capacidad de ser flexibles y adaptables a los nuevos requerimientos que una sociedad del conocimiento tiene para los profesores. En todo caso, cada nuevo

aprendizaje debe insertarse en el marco pedagógico y educacional en el cual el profesor desempeña su tarea; lo que significa que debe adquirir sentido al interior de unos marcos curriculares con los cuales debe orientar su acción pedagógica.

8.3. LAS COMPETENCIAS DE INTERACCIÓN SOCIAL

El ser humano se desarrolla y se realiza, en primer lugar, a través del trato con los otros. La capacitación para ese trato constituye parte del fortalecimiento de la personalidad del profesor. Parte de la competencia social es la capacidad de prestar atención conscientemente, examinar de modo crítico pretensiones de verdad, saber expresarse en forma correcta y estar dispuesto al compromiso con la verdad. Parte constitutiva esencial de esta competencia es la conciencia de que actuar está inserto en la historia, o sea, en la vinculación entre el pasado, el presente y el futuro. Por lo tanto, también se trata de la disposición de los profesores para asimilar la experiencia histórica y el legado cultural y tener la capacidad de mutarlos cuando ello sea necesario.

Sin duda que en esta breve caracterización de la competencia de interacción social, faltan los contenidos pedagógicos y situacionales que son objeto de nuestra preocupación.

Al profesor le corresponde establecer relaciones interpersonales sanas con sus alumnos, con sus pares, sus autoridades y la comunidad en general. La competencia de interacción social implica saber escuchar, no sólo lo que se expresa sino también, y de manera muy especial, aquello que no se expresa, pero que está presente en toda relación pedagógica. Son, por decirlo de alguna manera, los intangibles pedagógicos constituidos por las experiencias cotidianas, familiares y sociales que cada docente lleva a la situación pedagógica; las relaciones informales, no manifiestas, pueden así adquirir una relevancia que es preciso que el profesor pondere.

Por lo mismo, un docente con suficiente competencia de interacción social debe saber captar los efectos que su presencia y sus acciones con otras personas están produciendo en las mismas, en sus aprendizajes y desarrollo. Quizá, como en ninguna otra, él ha de ser un atento escuchante de los procesos que se viven, de manera muy distinta,

al interior de cada uno de los grupos con los cuales trabaja, para así comprender los significados más profundos que se van entretejiendo en el devenir cotidiano del trabajo pedagógico.

Por ello, además de saber escuchar, debe saber decir. Si partimos del supuesto de que la palabra construye realidad, por el solo hecho de pronunciarla públicamente, el decir del docente debe ser realizado con prudencia, ya que afecta no sólo su entorno próximo, sino también a la opinión de la comunidad educativa. Nadie sabe con exactitud lo que una frase, un discurso o una palabra pueden influir en la percepción que las personas tengan de sí mismas. Si la palabra construye realidad, el profesor debe usarla con delicadeza, sin debilidad y en el momento oportuno para lograr así mayores grados de asertividad.

Y no nos referimos sólo al decir de la palabra. También se habla con los gestos, con todo el cuerpo, especialmente en la sala de clases o en el aula, pues existe una exposición corporal permanente. El profesor manifestará siempre, por medio de su cuerpo los sentimientos que estén en el trasfondo de su proceder o decir, y de esto debe tener conciencia y cuidarse en su manejo. Resulta positivo, por lo tanto, saber decir sí cuando es necesario decirlo y decir no cuando también lo es. La capacidad de ser certero o atinado produce seguridad en las personas del entorno pedagógico.

Del mismo modo, la competencia de interacción social implica, además de saber escuchar y saber decir (recibir y dar), saber aprender a pedir, como un acto de generosidad y humildad que un profesor puede tener frente a sus compañeros o subordinados. Él debe tener la capacidad de pedir y no sólo de exigir a aquellos que trabajan en su entorno (sus compañeros, padres y apoderados, sus alumnos, etcétera.)

Dentro de esta competencia de interacción social, es preciso que el docente aprenda a fijar límites, a establecer sus propias fronteras de acción, de acuerdo con las definiciones que tenga sobre su accionar pedagógico. Por lo mismo, si bien el componente de las relaciones interpersonales está siempre presente en la acción pedagógica, ella ha de ser entendida como una acción centrada en torno al proceso o los elementos prefijados institucionalmente. El profesor debe señalar los límites de su responsabilidad pedagógica. No fijar los límites

a su propia acción pedagógica, posibilita la entrada a campos que definitivamente no son de su competencia y sí lo pueden ser de otros profesionales de la educación.

Cuando hablamos de la capacidad de intervención, estamos refiriéndonos al simple hecho de que en determinadas ocasiones el profesor participa, ya sea tomando parte o mediando, en los procesos que viven las partes en el ámbito pedagógico, para lo cual (como ya lo mencionamos), es fundamental que establezca claramente los límites de sus propias áreas de competencia. No es sólo una intervención de fiscalización o control, sino de facilitación de procesos; en este punto, el docente es responsable de ponerse a disposición de las partes como un medio de proporcionar la ayuda necesaria, sin que ello signifique cambiar los rumbos naturales de aquello que las partes deben asumir por sí mismas.

Pero, a nuestro juicio, resulta positivo intervenir cuando es preciso hacerlo, no antes ni después. No intervenir, cuando es necesario, constituye una falsa concepción del ejercicio de una justa pedagogía, ya que el profesor como persona y profesional tiene la misión de buscar la equidad entre sus alumnos y no sólo aplicar fríamente las normas educacionales y pedagógicas. Si bien es un campo en el cual los límites son difíciles de fijar con claridad, es siempre conveniente que el docente desarrolle una labor educativa frente a todas las partes involucradas en la vida de la comunidad educacional.

La fortaleza de carácter es un factor que, por lo mismo, importa desarrollar en la formación de profesores, como uno de los medios de contar con maestros que quieran conducir los procesos pedagógicos de una manera segura y adecuada. Ello no significa tomar una actitud de inflexibilidad, al contrario; hay que ayudar al docente a desarrollar su capacidad de enfrentamiento flexible frente al mundo. Ya no se trata de desarrollar un futuro profesor que aplica de manera rígida todas las normas pedagógicas, sino de uno que observa las distintas alternativas de la realidad educativa para un mejor desempeño profesional en los procesos que tiene a su cargo. En otras palabras, él debe ser un profesional abierto a las distintas opciones del mundo educativo y pedagógico.

Esta capacidad de enfrentamiento flexible a la realidad que este profesionista debe tener ha sido descrita profundamente por

investigadores de la creatividad, ya que una de las características de la creatividad es esta apertura y flexibilidad frente al mundo. Lo importante, sin embargo, es que esta apertura original, de la cual al parecer todos estamos dotados de manera más o menos similar, es limitada por el contexto institucional donde él se desenvuelve. Dicho contexto estaría dado por un mundo institucional extremadamente estructurado en torno a lo escolar, en el cual el profesor debe vivir y convivir. Por lo mismo, la creatividad aparece como un desafío a muy largo plazo, pero no por esto menos importante que otros factores en la formación del docente.

En este contexto, la capacidad de comprender el autodesarrollo del otro por parte del maestro va aparejada con la comprensión del autodesarrollo, lo cual conlleva a emprender un proceso de aprendizaje en estas dimensiones desde el inicio de su formación profesional, considerando las necesarias limitantes institucionales de las entidades formadoras de maestros, como las instituciones en donde debe realizar su desempeño profesional futuro. Quizá, a través de este trabajo de comprensión del autodesarrollo durante el corto período de formación de los futuros profesores, se podría ayudar a consolidar su vocación hacia el trabajo pedagógico.

8.4. LAS COMPETENCIAS DE CONOCIMIENTOS

Una cuarta área de competencias que debe desarrollar todo profesor es la de adquisición de nuevos conocimientos, distintos a los que recibió durante su formación en la educación media o secundaria. Consideramos esta área distinta a la del autoaprendizaje permanente, ya que ésta hace referencia a procesos de aprendizaje que se deben llevar a cabo de manera constante; aquí se trata de los contenidos de conocimientos que necesariamente se deben tener desde el inicio de su carrera profesional.

Dada la estructura de contenidos curriculares y las orientaciones actuales de los sistemas educacionales, es indispensable que el futuro profesor "salga preparado", con el conocimiento de ciertas materias específicas para su desempeño profesional como tal. Como ya lo hemos mencionado, se deben tener competencias de conocimientos, que es preciso que la institución formadora de los futuros profesores delimite con precisión. El currículo de formación que se sustenta debe ser uno de los puntos de partida o línea de base de los futuros

exámenes sobre conocimientos y criterios pedagógicos que debe aplicar el profesionalista.

De acuerdo con el nivel y área en los cuales desempeñe su trabajo pedagógico, a cada docente le corresponde ser altamente competente en el conocimiento de su propia especialidad (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, historia, educación cívica, ciencias, etc.) Este conocimiento se adquirirá en sus bases fundamentales y en su proceso de formación pedagógica; pero es primordial que cada uno domine el campo de conocimientos respectivo del área en la cual trabajará en el futuro.

No obstante, no es suficiente que cada profesor sea un profundo conocedor de determinadas áreas de conocimientos específicos; tiene que conocer los elementos estructurantes de las ciencias de la educación y, en especial, lo relativo a la didáctica o las metodologías de la enseñanza.

Un justo y necesario equilibrio es lo más adecuado en estas cuestiones. Sin embargo, aquello que podría aparecer como un problema de fácil resolución racional se torna difícil en la medida en que la habilidad en ciertas áreas de conocimiento se convierte en un instrumento de permanencia del profesor en un nivel o área del sistema, dejando estática su posibilidad de movilidad laboral.

Lo que sí importa, en todo caso, es tomar conciencia de que cada día se comprende más que este profesional debe tener, como ideal, una profunda formación pedagógica, instrumental y personal, paralela a la información en su área de dominio de conocimientos específicos. De ahí que las competencias de conocimientos, que en un momento determinado sobrevolaron el papel intelectual del ejercicio pedagógico, hoy vayan cambiando paulatinamente su tónica para presentar la necesidad de una formación en competencias más integradas y equilibradas.

Es por demás decir, en esta parte de nuestro trabajo, que la explosión de conocimientos que vive la humanidad permite hablar hoy de la sociedad del conocimiento como una nueva realidad que se forma debido al desarrollo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC). Frente a esta realidad es indispensable que el docente sea formado en el manejo de las herramientas que permitan

obtención, sistematización, análisis e interpretación de la información que hoy se encuentra disponible en abundancia a través de muy distintos medios, entre ellos, de manera especial, en Internet.

8.5. LAS COMPETENCIAS TÉCNICAS E INSTRUMENTALES

Por último, una quinta área de competencias a la cual debe acceder todo maestro es el dominio de los métodos y técnicas más adecuadas para una eficiente dirección y acompañamiento de los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo que se llevan a cabo en las aulas y en las instituciones educativas en donde él trabaja.

La formación docente implica una amplia capacidad para obtener información, seleccionarla, evaluarla y emplearla de manera sistemática y pertinente. Ésta es una competencia de base que todo futuro profesor debe adquirir antes de entrar a su ejercicio profesional, pues le permitirá elegir y decidir el medio más apropiado para trabajar pedagógicamente, con lo que se posibilita la construcción de múltiples alternativas y estrategias para conducir las distintas situaciones educativas que debe atender. La información de última generación le proporcionará un instrumental de gran valor para integrar los elementos que surgen de las diversas personas y situaciones que debe trabajar pedagógicamente.

El maestro debe poseer la capacidad de manejar la lógica del cambio y del logro de metas, las cuales deben ser la consecuencia natural de dichos cambios y viceversa. La producción de innovaciones en el trabajo, al interior de un contexto pedagógico y laboral planificado también es, quizá, otra de las competencias que se deben poseer, ya que éstas toleran modificaciones que podrían ser beneficiosas tanto para los estudiantes atendidos como para el equipo que labora en el centro educativo. Aquí es importante resaltar que el docente tiene en su desempeño profesional la responsabilidad directa de la marcha de los procesos pedagógicos y, por lo mismo, la capacidad de determinar los tiempos y los espacios, muy importantes para su adecuado desempeño institucional.

El manejo del tiempo y del espacio se convierte en un elemento clave para la planificación y administración de las acciones pedagógicas, pues sin ellos la fijación de objetivos, la consecución de metas y la

utilización del potencial de los recursos disponibles pueden utilizarse en desmedro del logro de una mayor eficiencia operativa. De ahí que todo profesor deba aprender a manejar adecuadamente el tiempo y el espacio de que dispone para enmarcar ahí su acción pedagógica y educativa cotidiana.

Por lo mismo, el maestro tendrá que conocer los procesos de motivación, especialmente los dirigidos a los nuevos aprendizajes (reciclaje o capacitación permanente), al crecimiento personal sostenido de los profesionales a su cargo (cuando los tenga) y a las relaciones interpersonales integrales y solidarias. Por ello, su capacidad de motivador ha de ser trabajada en su proceso de formación profesional. Motivar tiene sentido organizacional si él mismo está dirigido al logro de un objetivo precisado por el profesor y su equipo de trabajo.

Por ello, desde este punto de vista, el profesor debe poseer la capacidad instrumental de planificar el diseño y la acción concreta en lo pedagógico, esto es, el propio esquema de los caminos o medios que le proporcionan la realidad pedagógica y su entorno institucional y social. No hay duda de que muchas veces, hacer este trabajo en equipo es más aconsejable que decidirlo individualmente, ya que se pierde el potencial sinérgico que tienen los grupos humanos trabajando como equipos de trabajo. Por eso, también es importante que el docente conozca los distintos instrumentos que es posible utilizar para trabajar con grupos humanos y se convierta en un facilitador de los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo personal y social de sus alumnos.

Sobra decir que en la actualidad, el profesor debe tener un claro dominio de los medios informáticos, pues éstos, indudablemente, son una herramienta que lo pueden beneficiar en su trabajo personal y organizacional. Ahondar sobre estos beneficios, a esta altura del desarrollo social y cultural de nuestras sociedades, nos parece innecesario, pero lo que sí es importante señalar es que este instrumento debe ser aprendido o fortalecido en el proceso de formación de todo futuro docente.

BIBLIOGRAFÍA

Alles, M. (2005). Desarrollo del Talento Humano, basado en competencias. Buenos Aires: Granica.

Alles, M. (2006). Dirección estratégica de Recursos Humanos, gestión por competencias. Buenos Aires: Granica.

CINTERFOR "Competencias laborales" (Documentos' web sin mayores antecedentes formales) (OIT) ².

Chile Califica y Sociedad de Fomento Fabril (SO FOFA) (2005). Modelos y enfoques de competencias. Revista Capacitación, 1-2.

Das JP; Kar B. y Parrila, R. (1998). Planificación Cognitiva: bases psicológicas de la conducta inteligente. Barcelona: Paidós.

De Pujadas G. (1999). Elaboración de Proyectos de Desarrollo Educativo Institucional (¡DEI). Santiago de Chile: De Pujadas Editores.

Guerra, L., Cabello M. y Bianchi R. (1998). Procesos Interactivos en el aula. El profesor como mediador para un aprendizaje significativo. Santiago de Chile: De Pujadas Editores.

Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.

Mertens, L. (2002) Gestión de Recursos Humanos por competencia laboral, el desafío de la empresa. Santiago, Chile. Consultado en <http://w.vvv.leonardmertens.com>

Marqués G. (2008). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. España: Departamento de Pedagogía Aplicada Facultad de Educación. Universidad Abierta de Barcelona.

Parra H. (2006). El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario. Ponencia en el *Gto*. Congreso Internacional,

¹ La nota de la referencia pertenece al autor y permanece incompleta. (n/c)

Retos y Expectativas de la Universidad, Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México.

Sarramona.]. (2007). Las competencias básicas de carácter transversal. Presentación realizada en <http://www.gipuztik.net/urria18/las%20competencias%20basicas%20de%20caracter%20transversal.pdf>

Sepúlveda, L. (2002). El concepto de competencias laborales en educación, notas para un ejercicio crítico. Revista Digital l'MBM.L 2000,8.

Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) (2003). Enfoque de competencias laborales. Santiago de Chile: Ministerio del Trabajo y Previsión Social.

Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) (2003). Enfoque de Capacitación por Competencias. Santiago de Chile: Subdepartamento de Estudios. Apuntes Técnicos.

Tedesco, J. C. (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: FCE.

Valles, C. G. (1999). Mis amigos los sentidos. Santiago de Chile: San Pablo.

LOS MAESTROS FRENTE A OTROS PROFESIONALES: COMPETENCIAS Y CAMINOS CONVERGENTES.

Arturo Ballesteros Leiner

"No se puede demostrar científicamente a nadie cuál es su deber como profesor. Sólo se le puede exigir la honestidad intelectual de que vea que son problemas totalmente diferentes, por una parte, la constatación de hechos, el establecimiento de contenidos lógicos o matemáticos o de la estructura interna de los bienes de la civilización y, por otra parte, la respuesta a la pregunta por el valor de la civilización (Kultur) y de sus contenidos concretos y de cómo hay que actuar dentro de la asociación política y dentro de la sociedad civilizada (Kulturgemeinschaft)" (Weber, 1992, 76).

La profesión docente, y en particular la dedicada a la educación básica, posee una trayectoria específica en el caso de México. Sin intentar hacer historia de esta profesión, para lo cual recomiendo el excelente libro de Alberto Arnaut (1996), me centraré en este artículo, en la serie de características inherentes al ejercicio profesional de actividades diversas y por las cuales han sido reconocidas como profesiones. Este planteamiento nos permitirá explorar algunas de las convergencias y divergencias que se presentan en el caso del complejo profesional de los docentes en México, frente a otros profesionales.

Asimismo, es posible desprender de este análisis, algunas de las principales competencias que caracterizan a la denominación de una práctica como profesional en diferentes áreas del conocimiento y su aplicación social, subrayando aquellas que se asocian con la profesión docente.

1. CONCEPTOS Y TEORÍAS

Un primer intento de definición de profesión nos acerca, por lo pronto, a dos características básicas: un período de formación

mínimo y la rentabilidad del ejercicio de la ocupación, rentabilidad condicionada a un código ético y de calidad y eficiencia en el servicio.

Con relación a la palabra profesión, se podría decir que ya existe una especie de catálogo que infiere distintas acepciones y sentidos, por ejemplo: profesional (se puede ser o no "profesional" en determinada "profesión"); profesionalización (ante el cambio social, determinadas "profesiones" han quedado rezagadas, lo que requiere de una necesaria "profesionalización" o bien la emergencia de nuevas actividades se inscriben en este proceso para adquirir el estatus de profesión, etc.); profesiones liberales diferenciadas de otras; nuevas profesiones (como símbolo de modernización o desarrollo tecnológico); crisis profesional (como efecto de falta de productividad o no adaptación de modelos tecnológicos en las prácticas incluso cotidianas); identidad profesional (como resultado de una cultura proactiva); formación profesional (inherente a un cambio de paradigma), entre otras muchas.

Por otra parte, respecto al reordenamiento "natural" que algunas carreras tienen al alejarse de los ideales de "liberalidad", hay que reconocer que otras "nuevas profesiones" surgen continuamente y aspiran al estatus que exhiben las más antiguas y con mejor "prestigio". Se hace patente, para el estudio de las profesiones, iniciar el abordaje desde un enfoque sociológico, si se quiere hacer una aportación a la comprensión de! momento social actual, como parte de una sociología del proceso de industrialización o de una sociología de la educación, o bien para establecer vínculos entre educación y trabajo, o desde una perspectiva más amplia como parte de la comprensión de la civilización moderna. En realidad, la dimensión de la estructura social, que es explicada por el mundo de las profesiones, difiere bastante una de la otra, al menos por una razón y es porque las profesiones no son consecuencia plena del proceso de industrialización de las sociedades¹, más bien son anteriores a ella.

¹ Ballesteros Leiner, Arturo (2007). Max Weber y la sociología de las profesiones. México, UPN. Max Weber expone en la Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo (ver bibliografía, se han utilizado para la investigación la traducción de Legaz Lacambra del texto de 1920 con las aportaciones de J.L. Almaraz y J. Caravana y el oportuno y valioso trabajo de edición crítica de F. Gil Villegas (FCE 2003) en el que compara la obra de 1904-5 con la de 1920). Esto podría considerarse su tesis fuerte en este sentido: "la valoración religiosa del trabajo profesional incansable, continuo, sistemático en el mundo, al ser entendido sin más como el supremo medio ascético y la prueba más segura y evidente de la regeneración del hombre y de la autenticidad de la fe, debió haber sido la palanca más poderosa que pueda concebirse para la expansión de esa actitud ante la vida, como hemos denotado como espíritu del capitalismo. Y si enlazamos las restricciones del consumo con este desencadenamiento de la aspiración adquisitiva, entonces es obvio su resultado exterior: formación del capital mediante la obligación ascética del ahorro. Los obstáculos que se opusieron a un empleo consumista de los bienes adquiridos redundaron

Tal es el caso de las más antiguas: el clero y la milicia y si se desea más precisión, la medicina y la abogacía.

Las profesiones eran caracterizadas por la naturaleza avanzada de su conocimiento y destreza, basadas en la formación universitaria y debido a la contribución positiva hacia el "bien de la humanidad" que ellas realizan mediante la aplicación de sus conocimientos y habilidades para la solución de problemas individuales y sociales. El acento analítico de la literatura discursiva y empírica de esa sociología estaba puesto en los modos imperfectos de entrenar a los profesionales y en la organización de su trabajo profesional, así como en la manera en la que las relaciones de las personas, según sus funciones en ambientes institucionales, interferían con el desempeño del trabajo efectivo o humano. Así, la perspectiva de análisis se centraba considerablemente sobre los profesionales individuales.

Para Eliot Freidson (1978) -sociólogo de la Universidad de Nueva York - una teoría adecuada de las profesiones y de la profesionalización requiere que se preste estrecha atención a los procesos políticos, por los cuales las ocupaciones obtienen que el Estado les conceda derecho exclusivo para desempeñar ciertas tareas, para reclutar y educar a sus miembros, para dar órdenes a otras ocupaciones y para definir en qué consistirá su trabajo.

Por otra parte, el conocimiento y la ética de una profesión se vuelven problemáticos empíricamente y no se les puede considerar como dados para constituir parte del modo en que se define una profesión. Por ello, surgen vertientes de análisis que interpretan los procesos de interacción que se dan en los grupos de profesionales e incluyen el estudio de las profesiones como procesos biográficos identitarios (Hughes, 1952).

El método más fructífero -según Freidson- para analizar las profesiones, y todas las demás ocupaciones, se basa en centrarse en el modo en que ellas logran o pierden el control sobre los términos, condiciones y, lo más importante, sobre el contenido de su trabajo.

La estrategia analítica acentúa de este modo la organización social, política y económica del trabajo, y conforme a la tradición clásica de

en una transformación productiva de los mismos en capital" (p. 40). La hipótesis weberiana se plantea en un complejo de condiciones en el que el concepto protestante de "profesión" da un carácter de obligación y valor religioso-moral al trabajo, que lo hace melódico y racional como medio adecuado y lleno de sentido para el fin de la confesión de la gloria de Dios." (p. 10).

la sociología del conocimiento trata al conocimiento y a la destreza como un derivado, una consecuencia del control o de la falta de control más que como la causa de éste.

La estrategia de Freidson es definir y analizar el conocimiento, no por la teoría y la "ciencia" formuladas en los libros de texto o tratados, sino más bien por las prácticas de sus portadores concretos². Por lo tanto, propone analizar el modo en que las circunstancias del trabajo en la profesión estimulan cierta "mentalidad" por parte de sus miembros, que los encamina a la selección de evidencias que justifican sus métodos de realizar el trabajo y que sustentan un conjunto de normas característicamente proteccionistas para gobernar las relaciones de colegas. De esta manera, se conforman los límites de los grupos profesionales, caracterizándose así como comunidades cerradas, en el sentido de clausura social³ (Weber: 1977, Cap. 1).

Es interesante observar ese ángulo de análisis en el caso que nos ocupa de los profesionales de la educación en México, y particularmente en lo que corresponde al nivel de la educación básica, ya que no se trata de una comunidad estrictamente cerrada por razones profesionales, sino por motivos sindicales. El dominio "tradicional" del mercado de trabajo ha sido monopolio durante mucho tiempo de la organización sindical; por ello, es destacable el hecho de que en la actualidad ya se esté instrumentando un cambio en las formas de acceso a las posiciones de profesor o posiciones de nivel directivo; habrá que esperar la aplicación de este mismo proceso a los cuadros medios de orden técnico-pedagógico. Este importante avance en la consolidación de los profesionales de la educación como tales repercutirá, sin duda, en que los ámbitos jurisdiccionales del ejercicio profesional de los maestros se den por razones de la capacidad profesional, más que por los méritos y vínculos con la organización sindical.

La revisión sucinta que hemos hecho de las perspectivas de análisis de las profesiones nos permite ubicar lo que podríamos llamar la

médula del sistema profesional⁴, que se define en dos planos: la institucionalización de las disciplinas intelectuales en la estructura social y la aplicación práctica de esas disciplinas. De ahí que dos categorías primarias de profesiones se hallen inequívocamente en la base del sistema moderno. Los dos tipos de profesiones en un sentido clásico en la sociología son (EICS: 1967, vol. 8: 538)

- 1) La profesión de la erudición, que se encarga de la investigación y de la docencia.
- 2) La rama "aplicada" de las profesiones liberales.

En líneas muy generales, puesto que más adelante profundizaremos en ello, la distinción de esas dos ramas principales del sistema profesional moderno se da por la primacía cultural de los intereses a que sirve la rama académica y de la primacía social de la rama aplicada. Cada una de estas esferas de primacía suscita un tipo importante de problema al definir los límites de la actividad profesional. De aquí, surge el interrogante de si los intereses no técnicos que inciden sobre la función profesional pueden ser más o menos neutralizados, de modo que el experto profesional no necesite ocuparse demasiado en serio de ellos. Las respuestas a esta pregunta varían con arreglo a la naturaleza de las funciones de que se trate y del grado en que hayan sido institucionalizadas en un sistema social diferenciado. El caso de los profesionales de la educación es muy interesante de analizar, ya que siempre se encuentran en el debate sobre el tipo de ejercicio profesional más adecuado a sus funciones y, con ello, la definición de su formación inicial y permanente. Frente a la necesidad de formar ciudadanos competentes para los retos de la sociedad actual, se argumenta que los profesores deben actualizar sus conocimientos en rubros que ocasionalmente rebasan sus responsabilidades profesionales y que en el orden técnico podrían definirse como básicas. Por ello, es importante que los profesores sean reconocidos como profesionales que pueden demarcar con claridad los ámbitos de su competencia frente a otros profesionales y frente a otros actores sociales. Hacer esto, sin duda permitirá otorgar

² Véase como ejemplo ilustrador de esta línea interpretativa, la polémica que se da en nuestro país con alguna frecuencia en torno a los libros de texto de la educación básica. Material fundamental de los profesionales de la educación en ese nivel es el que se centra la discusión sin tomar en cuenta las prácticas profesionales de los maestros.

³ Por clausura social se entiende el cierre del mercado de trabajo y la apropiación de un saber legítimo. lo que da pie a la "clausura profesional".

⁴ En diversas ocasiones se ha llamado la atención por parte de diversas instituciones e investigadores, sobre la importancia de articular un sistema de profesiones en nuestro país. Es evidente que esta carencia ha generado problemas serios en las políticas adecuadas de planeación en la educación superior. Los efectos de la ausencia de un sistema de profesiones se ven en el desorden de la oferta profesional en las instituciones de educación superior, privadas y públicas; así como en la creación de universidades tecnológicas sin mayor impacto.

no sólo dignidad al trabajo, sino que racionalmente permitirá una división más clara y ordenada del trabajo educativo y de todos los que pueden participar en esa compleja tarea: profesores, psicólogos educativos, administradores educativos, pedagogos, sociólogos de la educación, entre otros.

Por lo anterior, insisto en la importancia de recuperar los estudios que se han hecho en diversas latitudes sobre las profesiones. La teoría de Collins (1979) nos presenta las condiciones de variación, en particular, en las comunidades de profesionales "fuertes" y que poseen obligaciones horizontales e identidad colectiva, lo que les permitirá producir: su organización profesional, su posición de clase y su estatus cultural⁵. De esta manera, las profesiones reconocidas como tales son las que han podido monopolizar un segmento del mercado de trabajo, han podido obtener el reconocimiento de su competencia jurídica y han legitimado sus privilegios sociales.

Se plantea también que existen dos vías históricas diferentes para relacionar el saber y el poder con el fin de construir y hacer reconocer una profesión (Dubar y Tripier, 1998). La primera, que se desprende de la iniciativa del Estado para credencializar, tiene la finalidad de regular el acceso al estatus social de los grupos profesionales en situación de monopolio. La segunda tiene que ver con la acción colectiva de las elites sociales en el reconocimiento de una disciplina a partir de dispositivos cognitivos y prácticos, asociados a poderes públicos que les permiten monopolizar el mercado para una profesión. En el caso de los maestros, es evidente que en el primer nivel histórico, las escuelas normales administradas por el Estado monopolizaron el proceso de credencialización de los profesores. Para la segunda vía, el mercado de trabajo fue negociado sindicalmente y con ello los profesionales quedaron fuera de manera directa de ese proceso. A menos que se considere que el Sindicato ha funcionado en alguna medida, lo que es probable, como una especie de colegio profesional que permite la participación corporativa de maestros cuyos intereses vayan más allá del puro ámbito profesional.

⁵ En contraste con la "situación de clase," sólo económicamente causada, existe lo que Weber llama como "situación de estatus", entendida como el comportamiento típico del destino de vida determinado por la peculiar estimación social positiva o negativa del honor. De esta forma para Weber el estatus nos refiere a las diferencias entre los grupos con respecto al prestigio que le es conferido por la sociedad a determinadas posiciones, en razón del sentido simbólico que para ella tienen.

2. CIENCIAS Y POLÍTICA COMO PROFESIONES

Veamos ahora algunos elementos que se consideran clave para profesiones que tienen que ver con la ciencia y la política.⁶ Pero antes, es importante mencionar que la característica del conocimiento abstracto como fuente de poder es el elemento central de los análisis y teorías más novedosos en el estudio de las profesiones. Se producen estudios, que han mostrado la evidencia de que la robustez de algunas profesiones, al considerar que sólo un sistema de conocimiento gobernado por la abstracción puede redefinir continuamente los problemas y las tareas profesionales, delimitarlos frente a otras profesiones o disciplinas y conquistar nuevos problemas.

Para diversos autores como Freidson, Derber o Abbot, el conocimiento abstracto es la pieza fundamental para el mantenimiento de la autonomía profesional, las posiciones de poder y privilegio en la sociedad y organización y la supervivencia en un sistema de profesiones competitivo. De aquí que, para el caso específico de los maestros, la historia y el desarrollo de la investigación educativa en México sea fundamental para entender el proceso de maduración de la profesión. Si no se desarrolla investigación sobre la actuación del docente y sus procesos de formación, la generación de conocimiento abstracto se reduce gravemente y ello atenta contra la autonomía de la profesión. Dado ese caso, cualquiera podría ser "capacitado" o "habilitado" para la profesión docente.

En ese nivel de reflexión nos preguntamos, ya en el ámbito de la ciencia definida como una profesión: ¿qué aporta realmente de positivo la ciencia para la "vida práctica y personal"? Vista la ciencia como una profesión (Weber, 1992) tenemos que: a) primero, reconocer la aportación técnica, mediante el cálculo resuelve problemas de la "vida"; b) ofrecer métodos para pensar, sus instrumentos y su aprendizaje; c) brindar la claridad y sentido, mediante dilucidar la lógica interna que hay entre medios y fines. Esto nos impone una realidad, la de: "El hecho de que la ciencia sea actualmente una profesión especializada al servicio del conocimiento de la realidad y de uno mismo y de que no sea ni un don de visionarios y de profetas que reparta salvación o

⁶ He considerado interesante abordar estos casos de la profesión científica y la política, ya que con respecto a los profesionales de la educación en México existe una clara convergencia con esas dos disciplinas y prácticas.

revelaciones ni una parte integrante de la reflexión de los filósofos y de los sabios sobre el sentido del mundo, este hecho es, por supuesto, un dato inevitable de nuestra situación histórica de la que no nos podemos escapar, si queremos permanecer fieles a nosotros mismos" (Weber, 1992: 84).

Es claro que para la profesión docente, las características aludidas de la ciencia son necesariamente aplicables: a) la aportación técnica de los maestros tiene que ver con el dominio del conocimiento abstracto sobre las materias de su enseñanza; b) adicionalmente, los docentes deben reflexionar constantemente sobre las formas pedagógicas para transmitir y construir el aprendizaje; e) el enorme esfuerzo que hacen los docentes día con día tiene que ver también con su posibilidad y competencia para articular el saber con la práctica, el conocimiento con su aplicabilidad, los medios educativos con los fines últimos y elevados de formar mejores seres humanos.

Por otra parte, es interesante revisar también el caso de los políticos vistos como profesionales, en los que se subrayan tres competencias decisivas, que sin duda son necesarias para el conjunto de las profesiones: pasión, sentido de la responsabilidad y sentido de la distancia (Weber, 1992:145).

Veamos con precisión cada una de las cualidades o competencias referidas:

1. Pasión. Dar importancia a los hechos reales, entrega apasionada a una "causa".
2. Responsabilidad. Dado que la pasión no convierte en político, la responsabilidad es la guía de la acción de manera determinante, respecto de la consecución de la causa.
3. Sentido de la distancia. Cualidad psicológica decisiva para el político; necesita esa capacidad de dejar que la realidad actúe sobre sí mismo con serenidad, es decir, requiere de "una distancia" respecto a las cosas y las personas.⁷

Al no cumplirse con las cualidades anteriores, y en particular la falta de responsabilidad y el referente de realidad, se cometen las "dos clases

de pecados mortales en la política": "el Ethos de la política como "cosa" y formulado en pregunta ¿qué profesión puede ser la de la política dentro de la moral de los modos de vida, con independencia de los objetivos que tenga?

Para establecer la relación existente entre ética y política, se debe tener en claro que toda acción que se oriente éticamente tiene dos cursos distintos y contrapuestos irresolublemente: a) la acción orientada por la ética de las convicciones y b) la acción orientada por la ética de la responsabilidad. Pero la contraposición va en el sentido de resaltar lo específico de cada una de ellas, es decir: "(...) hay una diferencia abismal entre actuar bajo una máxima de la ética de las convicciones de conciencia (hablando en términos religiosos: "el cristiano obra bien y pone el resultado en manos de Dios") o actuar bajo la máxima de la ética de la responsabilidad de que hay que responder de las consecuencias (previsibles) de la propia acción" (Weber, 1992:153).

Por ello, no se trata de decir que la una implique a la otra necesariamente, esto es que actuar con convicciones sea actuar irresponsablemente o a la inversa,⁸

Weber había dicho en su definición sobre política y Estado que el medio específico de la política es la violencia y con esto enfrentamos una tensión, desde la perspectiva ética, entre medios y fines, y con ello entre los dos tipos de ética anotadas. "(...) quien ha planteado el problema de la ética política no es la moderna falta de fe, nacida del culto al héroe en el Renacimiento. Todas las religiones han luchado con este problema, con resultados muy distintos (...) Lo que determina la singularidad de todos los problemas éticos de la política es ese medio específico de la violencia legítima como tal en manos de las asociaciones humanas" (Weber, 1992: 158-9).

⁷ En el glosario de términos que incluye el editor de la obra de Weber (1992) señala lo siguiente respecto del término en alemán utilizado por el autor: "Este término (Augenmaß) significa la "capacidad de calcular distancia", de "medir a simple vista". Proviene del lenguaje de los artesanos del siglo XVI (sastres, carpinteros)." P. 165.

⁸ Rabornikof. N. Max Weber: el sentido de la ciencia y la tarea de los intelectuales. En Baca O. L. y Cisneros H.I. (1997). Los intelectuales y los dilemas políticos en el siglo XX. (t.I) México: TRIANA-FLACSO, 117: "La antítesis, en política, de las dos éticas hace resonar viejos temas. En rigor, ni la ética de la responsabilidad coincide con el realismo (si esto se entiende como adaptación pragmática a las circunstancias) ni la de la convicción con la utopía. Tampoco una con la conservación y continuidad y la otra con la ruptura y discontinuidad. Y sin embargo en lenguaje político, los ecos resuenan: duros y blandos, fidelidad y traición, irresponsabilidad y responsabilidad, aventurerismo y oportunismo, y sobre todo racionalidad e irracionalidad en política. ¿Es en el fondo, la factibilidad-racionalidad la diferencia entre las dos éticas? Si es así entonces se nos replantean el tema de los valores y del cálculo, de las opciones y de la factibilidad y ello nos obliga a volver a la ciencia, ahora bajo la figura de los especialistas."

Por ello, se dice que el que desee ser político y en particular quien quiera ser profesional de la política deberá hacerse conciente de esas paradojas éticas y que por lo tanto es responsable de las consecuencias de su actuar bajo ese principio. En este sentido, se puede concluir que la ética de las convicciones y la ética de la responsabilidad no se oponen totalmente, en todo caso son complementarias y sólo unidas hacen al "auténtico hombre, a ese hombre que puede tener "vocación para la política". Reflexionar sobre dicha profesión, nos lleva sin duda a enfrentar paradojas similares en el ámbito de la profesión docente y otras profesiones como la medicina o la abogacía en México. En la profesión docente, la convicción y la responsabilidad suman lo que hemos llamado "vocación" del maestro y son en esa medida parte sustancial del actuar profesional.

3. LAS PROFESIONES LIBERALES

Las profesiones liberales se definen (Sills y Parsons, 1967) primero, en un sentido negativo: no son "capitalistas", ni tampoco son "trabajadores"; pero tampoco se ubican como "burócratas" o administradores gubernamentales.⁹ De igual forma, tampoco se reconocen como "propietarios rurales independientes" ni como miembros de los pequeños grupos de "propietarios urbanos". Sin embargo, no cabe duda que en el sistema laboral de las sociedades modernas esta categoría de condición social tiene un valor estratégico.

Para distinguir con claridad a la categoría de "profesiones liberales", se las ubica en el marco de una categoría más general: la del "papel profesional". Y a partir de esto, se formulan los siguientes criterios internos (Sills, 1967:538):

1. El requisito de la formación técnica en regla, acompañada de un procedimiento institucionalizado que dé validez tanto a la adecuación de la formación como a la competencia de los

individuos formados (evaluación de la racionalidad cognoscitiva aplicada a un campo determinado).

2. Además de dominarse la tradición cultural, en el sentido de haberla comprendido, es preciso adquirir la habilidad de utilizarla en alguna de sus formas de uso.
3. Una profesión plenamente calificada y acreditada debe contar con algún medio institucional de garantizar que la citada competencia se va a dedicar a actividades socialmente responsables (esfera de lo práctico).

De esta forma, el complejo laboral de las profesiones liberales se organiza a partir de las "disciplinas intelectuales" (ciencias naturales, sociales y humanidades) y su significación en las sociedades modernas en articulación con diversos sistemas culturales. Tales disciplinas en su relación con la sociedad sufren un proceso de "institucionalización" que se posiciona básicamente en los "complejos de las universidades y los institutos de investigación".¹⁰

Ese proceso de concreción de la estructura institucional del mundo profesional, a partir del complejo universidad-academia posibilita el desprendimiento de dos ramificaciones:

- a) La vinculación de la profesión con elementos del sistema cultural distintos de las disciplinas intelectuales y con esas mismas disciplinas. Por ejemplo, la religión, las artes, la moralidad y la ética en su relación con la ideología.
- b) La aplicación del conocimiento, entendido como competencia técnica en el dominio de una o varias disciplinas o secciones, en aspectos prácticos de índole social y psicológica, más que de aspectos culturales.

Estas dos orientaciones han profundizado la diferenciación profesional, a partir del acelerado desarrollo cultural y social de Occidente, y como consecuencia tenemos que el "sistema profesional", especialmente ahora se bifurca en dos niveles: 1) la institucionalización de las disciplinas

⁹ Se ha debatido desde hace tiempo, si la profesión docente debería clasificarse como una profesión liberal que se ha consolidado en el ámbito privado y público, es decir, como parte de la burocracia estatal y como profesional libre en el ámbito privado del sector educativo. La modalidad laboral de los profesores de secundaria es representativa de una venta de servicios a diferentes "clientes". La falta de precisión al respecto ha dañado fuertemente las condiciones de trabajo de estos profesionales, a diferencia de lo que sucede con los tradicionalmente reconocidos como profesionales liberales, como son los médicos, los abogados o los arquitectos, entre muchos otros.

¹⁰ Es de aclararse que en algunos países las universidades no necesariamente concentraron toda la actividad de investigación, como el nuestro, el desarrollo de la investigación se ha dado tanto en universidades como en entidades del gobierno; tal es el caso de la investigación en medicina, la agropecuaria, la investigación educativa, entre otros ejemplos.

intelectuales en la estructura social tal, y 2) la aplicación práctica de esas disciplinas. Con ello tenemos que este sistema moderno define las dos categorías básicas de profesiones, mencionadas anteriormente: a) la profesión de la erudición misma, organizada a partir de sus funciones primarias: la aportación de nuevas contribuciones mediante la investigación y el fomento del saber y la transmisión de la erudición a otros (función docente). Denominada como Primacía cultural; y b) la rama "aplicada" de las profesiones liberales, entendida como Primacía social.

Para cada una de esas esferas definidas, primacía cultural y social, surgen distintos tipos de problemas al intentar marcar los límites de la actividad profesional: "En la esfera aplicada, el problema se refiere a la importancia, para los intereses prácticos que están en juego, de la competencia en temas técnicos culturalmente definidos. Sin embargo, ningún sistema social es tan solo, ni siquiera primordialmente, terreno para la realización de la clase de intereses y objetivos técnicamente específicos que pueden prescindir de las complejas interrelaciones con asuntos no técnicos. De aquí surge el interrogante de si los intereses no técnicos que inciden sobre la función profesional pueden ser más o menos neutralizados, de modo que el experto profesional no necesite ocuparse demasiado en serio de ellos. Las respuestas a esta pregunta varían con arreglo a la naturaleza de las funciones de que se trate y del grado en que hayan sido institucionalizadas en un sistema social diferenciado" (Sills, 1967:539).

En el entramado social existen factores no racionales que se pueden involucrar en el proceso de aplicación de los saberes especializados, un ejemplo poco trabajado en este sentido es el de la profesión docente y la posición política, religiosa, ética, etc. De hecho, la aparición de las disciplinas modernas tuvo su sello de origen en el "proceso de diferenciación de una matriz primariamente religiosa"; ya que en el mundo judeo-cristiano el clero es la matriz histórica primaria de la que las modernas profesiones liberales se han diferenciado. En nuestro país, por ejemplo, los profesionales de la educación han definido su identidad en un contexto secularizado, resultado de un proceso histórico complejo.

Adicionalmente a los papeles profesionales y religiosos, el avanzado proceso de diferenciación en el sistema cultural y su específica articulación en la sociedad ha propiciado la emergencia de dos áreas más de institucionalización:

a) La primacía de la preocupación por el simbolismo expresivo (en especial por "las artes", en el sentido moderno). Esta primacía en el mundo icónico que nos caracteriza en la actualidad ha sido sobre dimensionada. Las formas, las imágenes, los métodos, las técnicas de información y comunicación han relevado en mucho a las ciencias que nutren a las profesiones.

b) La primacía de la preocupación por los problemas morales de la condición humana, y particularmente de la sociedad (foco "ideológico"). En este aspecto habrá que valorar con cuidado el sentido que tiene en la formación y actuar profesional de los maestros, por ejemplo, la llamada "educación cívica y ética".

Estos dos tipos de preocupación, aunados al clerical, deben ser clasificados como "marginales" en relación con el complejo profesional básico, ya que en distintos sentidos no es compatible con su tipo de profesionalización.

En todo caso, el tipo básico profesional de organización de funciones y grupos se debe limitar, en relación con la participación de su componente cultural, al sector del sistema cultural en que predominan los valores de "la racionalidad cognoscitiva". Quedando así condicionados los grupos que predominantemente se refieren a: 1) compromisos religiosos como tales, 2) la simbolización expresiva mediante las artes y 3) la evaluación moral a través de la ideología.

4. LOS MODELOS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y LAS PROFESIONES

Del complejo total de profesiones liberales, en especial las "profesiones académicas" juegan un papel fundamental y por ello se considera necesario hacer un bosquejo de la condición de la universidad en Occidente (Sills, 1967: 539)¹¹, para ubicar así el punto de partida apropiado para su examen de la aplicación profesional del conocimiento disciplinario en los principales ámbitos de relevancia social.

¹¹ Señala Parsons que "Tanto en su estructura general como en relación con las profesiones aplicadas, existe desde hace mucho tiempo un contraste sorprendente entre el sistema europeo continental y el inglés de educación superior, siendo este el que ha determinado en parte el ulterior desarrollo en Estados Unidos",

En el caso de las universidades del continente europeo, se organizó su sistema a partir de las especialidades de teología, filosofía, derecho y medicina. En cambio, en Inglaterra, organizadas en colegios (Oxford y Cambridge) sin especialidad, ya que el desarrollo profesional, por ejemplo, de derecho, medicina y ciencias se ejercía fuera de dichas instituciones.

El papel inicial de las universidades y del sistema de educación secundaria que corresponden al mismo período (aproximadamente siglo XVI) tienen el papel histórico de generar educación formal, especialmente para la aristocracia hereditaria que fungía prácticamente de puente entre la sociedad medieval y la moderna.

En la Europa católica y en la protestante existen diferencias en relación con la profesión de clérigo y en función de su formación monacal, tanto en las facultades teológicas como en los propios monasterios de las iglesias (asunto en el que nos detuvimos con especial atención en el capítulo anterior). El resultado de ese vínculo entre universidad y clérigo profesional tiene efecto, en el caso de Inglaterra, en que gran parte de la formación de las profesiones aplicadas no adquirirían relevancia en las universidades. Ya hacia finales del siglo XIX, el enorme desarrollo de las disciplinas intelectuales y de las profesiones aplicadas impacta el sistema universitario. "En un sentido muy amplio, las facultades continentales de derecho fueron al incipiente Estado moderno lo que las facultades teológicas fueron a la Iglesia protestante: la educación jurídica llegó a ser el primer requisito de calificación para puestos en el escalafón superior de funcionarios del Estado, que empezaban a crearse" (Sills, 1967: 541)

En las universidades inglesas el fenómeno adquirió otro cauce, por lo que el derecho no se relacionó de igual forma con la administración pública.

Por otra parte, la tradición humanística, fortalecida por el Renacimiento y concentrada en las facultades de filosofía, no se pudo "profesionalizar", ya que fue de interés de una elite aristocrática, pero que sin duda coadyuvó a que la universidad fuese el centro de todo el complejo profesional.

Intencionalmente hemos dejado por separado la pregunta acerca de lo que pasó con la profesión de medicina. Con esta profesión nos

enfrentamos en el camino con lo que se podría denominar como una paradoja histórica: "Tres de las cuatro facultades universitarias europeas tradicionales (teología, filosofía y derecho) han sido absolutamente esenciales para la institucionalización de las tradiciones culturales que subyacen bajo el complejo profesional moderno. Pero, al mismo tiempo, estas facultades han estado insertas en una matriz de organización social (el clero, la aristocracia, el Estado y sus complejas interrelaciones) que les ha impedido avanzar lo suficiente en la dirección profesional" (Sills, 1967: 539).

La medicina como práctica social posee una historia que, sin duda, ha impactado de modo especial el puesto que ocupan las profesiones liberales en el sistema social. Constituyéndose como el punto de referencia histórico de la cultura occidental "para comprender y dominar la relación periférica existente entre el sistema social y los intereses del individuo, tanto en su aspecto de organismo biológico como en el sistema de personalidad" (Sills, 1967: 542). Es claro que el tema de la salud es de orden vital para la humanidad en todos los tiempos, sin embargo, su institucionalización como profesión sufrió avatares similares a los del derecho. Un ejemplo significativo de esta idea en el caso del desarrollo de la práctica médica es el siguiente: "(...) la tradición de que los "caballeros" (entre los que, por supuesto, se incluía prácticamente a todos los hombres ilustrados) no realizaban trabajos manuales, y por ello les estaba vedada no sólo la cirugía, que quedaba relegada a los barberos, sino efectuar siquiera reconocimientos médicos". (Sills, 1967: 542).

Por lo anterior, se reconoce que la profesión médica como tal inicia propiamente ya avanzado el siglo XIX.

Desde la perspectiva cultural, la tríada profesional de la filosofía, el derecho y la medicina marcaron el proceso de diferenciación para el sistema principal de las disciplinas intelectuales modernas. Dicha diferenciación arranca, primero, de la desvinculación con lo que ha denominado Parsons "matriz religiosa", para que posteriormente, y en particular el derecho y la medicina, constituyeran las bases para conformar "el complejo de aplicación práctica".

Por el lado de las "disciplinas puras" (ciencias naturales-física-astronomía) y sus aplicaciones prácticas (la ingeniería) tuvieron

dificultades para lograr su plena aceptación en el medio académico (Sills, 1967: 542).¹² Por el lado de las disciplinas sociales y del comportamiento, sin duda, han enfrentado y enfrentan todavía las mayores dificultades para desarrollarse.

5....UN NUEVO UNIVERSITARIO COMO BASE DE UN SISTEMA DE PROFESIONES

El anterior bosquejo nos da cuenta del elaborado complejo disciplina-profesión y cómo, en forma destacada las más antiguas profesiones aplicadas, el derecho y la medicina, se integraron primero en la forma de ejercicio privado (en el caso inglés). De esta rama, se desprende el caso que llama la atención a Parsons y que denomina como el nuevo sistema universitario (sistema norteamericano). "En Estados Unidos, a principios del siglo XIX, derecho y medicina estaban organizados en gran medida conforme al patrón inglés; así, la formación profesional, por ejemplo, estaba organizada casi por completo sobre la base del aprendizaje" (Sills, 1967: 541).

Es interesante observar cómo se fue constituyendo el sistema de formación universitaria a la par de integrar un sistema de profesiones en diversos países. De hecho, la relativa disociación del sistema universitario creó las condiciones necesarias para que los grupos profesionales se orientaran, básicamente, en dos sentidos:

1. La ideología de servicio
2. La predilección

La primera se refiere al código fundacional de las profesiones liberales de atender requerimientos sociales básicos. En el segundo, se orienta por un esquema asociativo que difiere de principios mercantiles y de los modelos burocráticos. En este punto, es ilustrativo el ejemplo de lo que sucede con la profesión médica americana, la que ha mostrado el procedimiento de cobrar individualmente sus servicios y ha creado la regulación que dificulta que los médicos participen en organizaciones amplias.

En suma, en la fase moderna del desarrollo del sistema profesional destacan dos elementos clave: el desarrollo de la universidad moderna

y la utilización y demanda de la formación universitaria en el campo práctico de los negocios. Pero veamos con mayor detenimiento lo que anunciamos líneas arriba como el nuevo sistema universitario.

Decíamos, siguiendo a Parsons, que Estados Unidos ha sido un importante foco de desarrollo en el campo educativo, especialmente por las siguientes circunstancias:

1. En su sistema educativo se ha enfatizado la dirección de profesionalizar el papel de profesor. Con ello, se le dio primacía a la enseñanza y la investigación en "las disciplinas intelectuales seculares y puras". En particular la profesionalización de la investigación ha sido un pivote importante para el desarrollo actual en el campo de la tecnología.
2. La preponderancia de la formación profesional en el sistema universitario. El efecto inmediato ha sido que la emergencia de nuevas profesiones aplicadas requiere las credenciales que otorgan las universidades.
3. Integrar en el ámbito universitario a toda la gama de las disciplinas intelectuales primarias, agrupadas generalmente en tres categorías: humanidades, ciencias naturales y ciencias sociales. Comenta Parsons que la tendencia a la especialización no ha repercutido -hasta el momento- en la creación de escuelas de las disciplinas específicas. Aunque es claro que en la actualidad encontramos una situación nueva.

Aunado a lo anterior, y a pesar del enorme esfuerzo de las universidades en sentido contrario, habrá que reconocer que existen serios límites a la extensión del proceso de profesionalización en su sentido de racionalización. Los límites han repercutido tanto en movimientos intelectuales como en polémicas entre las diferentes ciencias: histórico hermenéuticas y los modelos de las ciencias naturales. Como ejemplos, se pueden citar el del derecho y su debate con la religión en torno a los problemas inherentes a la legitimidad de la autoridad y su consiguiente orden jurídico. Así como el caso de las artes en la esfera cultural y su acercamiento al "elemento irracional de la condición humana" (Sills, 1967: 545).

¹² Parson« comenta el ejemplo de como los Institutos de tecnología en Alemania sufrieron durante largo tiempo para lograr el status universitario.

Expuesto lo anterior, es importante reconocer que la aproximación sociológica a la profesión docente desde la perspectiva del análisis de otras profesiones es eso, una mera aproximación, ya que se han dejado de lado aspectos relevantes, como sucede con la participación de los colegios profesionales en los procesos de reclutamiento y entrenamiento de la profesión, las diferentes formas en que se desarrolla la práctica de los profesionales de la educación en el contexto del sistema educativo y de sus actores principales, como es el caso del sindicato, entre otros.

Con esa acotación se pueden hacer, entonces, algunas conclusiones de orden teórico:

1. El caso de la profesión docente se enmarca en el ámbito de las funciones ocupacionales y se inscribe en términos de una división instrumental del trabajo.
2. La práctica profesional tiene que ser una parte de la institucionalización especial de la investigación científica y de la aplicación de la ciencia a problemas prácticos, lo que es un rasgo característico de la moderna sociedad occidental. En general, se puede decir que, en la "división del trabajo instrumental", la "institucionalización" de todos los papeles es un requisito funcional para su realización efectiva.
3. El éxito en la realización de las funciones de la práctica profesional -relación docente-alumno- depende de toda una serie de condiciones, cuya necesidad no se debe obviar.
4. Los modelos en que los papeles maestro-alumno se encuentran institucionalizados están relacionados con los aspectos de los equilibrios motivacionales del sistema social.
5. La función del alumno, en tanto papel institucionalizado, le plantea al maestro una serie de condiciones necesarias para su competencia operativa. Es decir, no se trata sólo de que el alumno requiere aprender, sino de que la capacidad se encuentra institucionalmente categorizada y la necesidad socialmente reconocida.

6. Respecto a la "orientación colectiva" del maestro y su universalismo, neutralidad y especificidad logran que su labor tenga aceptación social, en caso concreto del alumno y su familia. Lo cual significará validación de su "autoridad profesional" y la justificación de sus "privilegios".

7. Se reconoce que existen desviaciones, a partir del tipo ideal de institucionalización de la ciencia y de la acción racional en el campo de la práctica profesional de los maestros. Las cuales son de dos tipos:

- Una desviación a partir del tipo ideal del sistema de creencias institucionalizado, expresado principalmente como "creencia pseudocientífica" en la eficacia de las medidas.
- Se halla en el nivel de la organización social, y se ilustra con el caso de la confianza notoria dentro de la profesión en sistemas de sanciones informales en que, desde un punto de vista "racional", sería más apropiado un mecanismo formal de disciplina.

8. Finalmente, encontramos en ambos papeles (alumno y maestro) funciones latentes con respecto al equilibrio motivacional del sistema social que son de considerable significación. Estas funciones son materia del proceso educativo y del análisis de la estructura institucional.

Existe una visión generalizada de que el desarrollo de la ciencia y su aplicación se realizan de forma independiente de las condiciones sociales. Sin embargo, el complejo conjunto de condiciones sociales en que rara vez piensan "los tecnócratas" impacta y determina el grado de desarrollo del conocimiento científico y sus posibilidades tecnológicas.

Incluso habrá que decir que el estudio del marco institucional en el que se desarrollan las actividades profesionales estaría en posibilidad de contribuir al conocimiento de las funciones y naturaleza de ese complejo de condiciones sociales.

Por supuesto que es necesario reconocer que las profesiones no constituyen los únicos rasgos distintivos de la civilización occidental; es más, los especialistas en las ciencias sociales rara vez mencionan a las profesiones. Más bien, enfatizan, principalmente, la dimensión económica de la sociedad moderna; o si acaso se reconoce el papel estratégico que hoy juega la ciencia y la tecnología, aunque, sin duda, se vincula con el orden económico y en consecuencia no se considera seriamente el marco profesional.

Con el afán de resumir sobre la importancia de las profesiones en la estructura social, se puede decir lo siguiente:

- El tipo profesional es el marco institucional en el que muchas de las más importantes funciones sociales se desempeñan, en especial la búsqueda de la ciencia y los conocimientos humanísticos; así como la aplicación práctica, por ejemplo, en la medicina, la tecnología, el derecho y la educación.
- La estructura institucional que se crea no se sostiene automáticamente por el reconocimiento de la importancia de las funciones sociales que desempeñan las profesiones, sino que implica un complejo equilibrio de diversas fuerzas sociales (por ejemplo, las empresas y la administración burocrática).
- Algunos rasgos de las tradiciones de pensamiento heredadas, en particular la concentración de la atención sobre el "interés propio" y la falsa dicotomía entre motivos altruistas y motivos egoístas, han contribuido a sesgar la importancia de los elementos clave en la constitución del "tipo profesional": la racionalidad, la especificidad de la función y el universalismo.
- Los estudios comparativos entre la estructura profesional y la institucional (como en el caso de los maestros y la SEP) en su relación con la motivación individual son un campo de enormes posibilidades para acceder a algunos problemas más generales sobre las relaciones de la motivación individual con las estructuras institucionales, en particular si nos referimos al problema del egoísmo y el altruismo.

La relación, a menudo inestable, de las estructuras de la esfera ocupacional, incluyendo las profesiones, con otras pautas

estructuralmente distintas puede arrojar abundante luz sobre importantes tensiones y desequilibrios del sistema social y, a través de éstos, sobre algunas de sus posibilidades de cambio dinámico (Sills, 1967: 46). A ello habrá que decir, en el caso de México, que la ausencia de un sistema de profesiones efectivo tiene efectos no sólo a nivel de la planeación para la formación y oferta educativa de las instituciones encargadas de ello, sino que repercute en la organización del sistema social en su conjunto, además de dilapidar gravemente los escasos recursos destinados a la formación profesional y de generar frustración en los jóvenes que acceden al sistema educativo y cuyas profesiones carecen de pertinencia en el mercado laboral.

En el caso específico de los maestros, y a manera de corolario, a menudo se dice que deben profesionalizarse y, por ello, se entiende sólo la elaboración de un programa de educación continua. Como hemos observado, de manera sucinta y en un primer acercamiento, la denominación de profesional a quienes se ocupan de la docencia infiere un complejo proceso que involucra, entre otros aspectos: a) el dominio del conocimiento; b) las formas de transmisión del conocimiento; c) el desarrollo de conocimiento abstracto mediante la reflexión sistemática de la docencia; d) el control del ámbito de jurisdicción y la organización colegiada por principios básicamente profesionales; e) una deontología precisa que oriente a la práctica profesional a partir de una ética de convicciones y responsabilidad; y, f) el control de los mecanismos de acceso y permanencia en la profesión con criterios que involucren, sobre todo, el dominio actualizado de los saberes y su aplicación práctica en el ejercicio de la docencia.

BIBLIOGRAFÍA

Abbot A. (1988). The system of the professions. An essay of the division of expert labour. Chicago: University of Chicago Press.

Larson M.S. (1977). The rise of professionalism. A sociological analysis. Berkeley: University of California Press.

Acevedo.J. et al. (1989). Las profesiones en México. México: UAM-X.

Arce F. et al. (1982). Historia de las profesiones en México. México: Colrnex-SEP-SEIC.

Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik (s/f). En Harvard University archivos sobre Max Weber.

Arnaut, A. (1996). Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México 1887-1994. México: CIDE.

Ballesteros A. (2007). Max Weber y la sociología de las profesiones. México: UPN.

Carr-Saunders, A. M. (1928). Professions: their organization and place in society. Oxford: Clarendon Press.

Clark, B. R. (1997). Las Universidades Modernas: espacios de investigación y docencia. México: UNAM-Porrúa.

Cleaves S. P. (1985). Las profesiones y el Estado: el caso de México. México: COLMEX.

Collins R. (1979). The credential society. New York: Academic Press.

Collins R. (1975). Conflict Sociology. Toward an Explanatory Science. New York: Academic Press.

Collins, R. (1975). Conflict Sociology. Toward an Explanatory Science. New York: Academic Press.

De la Garza E. (coord.) (2000). Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo. México: CM-FLACSO-UAM-FCE. Se recomienda el trabajo de Hualde Alfredo que se titula La sociología de las profesiones: asignatura pendiente en América Latina. pp. 664-679.

Dubar, C. y Tripier, P. (1998). Sociologie des Professions. Paris: Armand Colino

Freidson, E. (1978). La profesión médica. Barcelona: Península.

Habermas, J (1975). Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Argentina: Amorrortu.

Hughes, E.C. (1952). The sociological study of work: an editorial foreword. The American Journal of Sociology, 57, 423-426.

Ibarra C; E. (2003). La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización. México: UNAM-UAM-UDUAL.

Lasch, C. (1996). La Rebelión de las Élités. Barcelona: Alianza.

Pacheco T. y Díaz B. Á. (coords.) (1997). La profesión. Su condición social e institucional. México: Porrúa-UNAM-CESU.

Parsons, T. (1967). Ensayos de Teoría Sociológica. Buenos Aires: Paidós.

Parsons, T. (1959). El sistema social. Madrid: Editorial Alianza. (Ed. inglés: The Free Press, Glencoe).

Parsons, T. (1999). El sistema social. Madrid: Editorial Alianza.

Parsons, T. (1967). Ensayos de Teoría Sociológica. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Parsons, T.(1968). La estructura de la acción social. (1º ed.) Madrid: Guadarrama. (Ed. En inglés: The Free Press, Glencoe, III, 1937).

Rabotnikof, N. (1997). Max Weber: el sentido de la ciencia y la tarea de los intelectuales. En Baca O., L. y Cisneros, H.I. Los intelectuales y los dilemas políticos en el siglo XX. (t.1). México: TRIANA-FLACSO.

Saks, M. (1983). Removing the Blinkers? A critique of recent contributions of the sociology of the professions. En *The sociological review*, 31, 1.

Sills, D. L. (1967). Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales (EICS). Vol. 8. Artículo de Parsons "Profesiones liberales".

Svensson, L. Sáez C.,J. y Sánchez M., M. (Coords.) (2003). Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro. España: Ed. Diego Marín.

Weber, M. (2003). La Ética Protestante y el espíritu del Capitalismo. Introducción y edición crítica de Francisco Gil Villegas M. México: FCE.

Weber, M. (1992). La ciencia como profesión. La política como profesión. (Trad. 1919). Madrid: Editorial Espasa Calpe. Nota introductoria de Joaquín Abellán.

Weber, M. (1977). Economía y sociedad (t.1). México: FCE.

Wilensky, H. (1964). The professionalization of everyone? *American journal of Sociology*, 70, 2, 137-158.

Wilson, P.A. (1933). *The professions*. Oxford: Clarendon Press.

DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS AL CURRÍCULO INTEGRADO

Rafael Feito Alonso

La inteligencia consiste no sólo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica.

Aristóteles

¿Qué cabe esperar de una persona que pasa un mínimo de diez años escolarizada? ¿Qué es lo imprescindible que se debe haber adquirido tras esos diez años que permita a la gente desenvolverse con soltura como trabajador, como ciudadano, como miembro de una familia y de una comunidad? Éstas son algunas de las preguntas que nos podemos plantear respecto al quehacer educativo, al introducir el aprendizaje por competencias.

Saber significa ser capaz de utilizar lo aprendido en nuevas situaciones. No es de recibo que se conozca la ley de Ohm y al mismo tiempo se sea incapaz de explicar el funcionamiento del circuito de una linterna eléctrica. El aprendizaje por competencias asegura la transferibilidad de los conocimientos a situaciones novedosas, inesperadas y cambiantes.

La idea de competencia se refiere a cosas tan simples que no basta con los meros conocimientos, pese a ser éstos el inevitable punto de partida de aquella. Adquirir la competencia lingüística de escribir, por ejemplo, no se consigue tan sólo sabiendo las reglas gramaticales, conjugando los verbos y haciendo ejercicios al respecto. Se precisa algo más. Saber escribir requiere ser capaz de ordenar ideas, estructurarlas, conectar un párrafo con otro, tener una visión de conjunto de lo que se quiere decir, buscar y contrastar información. Y, dependiendo del

tipo de escrito, se precisa una toma de posición, una interpretación, un enfoque. Del mismo modo que los retratos de Velázquez delatan sus filias y sus fobias, raro es el escrito en el que no esté implicada la emoción, la pasión y el punto de vista personal.

De una persona podemos decir que es competente, cuando es capaz de resolver problemas reales, los cuales, por definición, son siempre complejos. No es lo mismo razonar en abstracto sobre el tiempo que tarda un objeto de peso conocido en caer al suelo que hacerlo en un escenario concreto. No es igual, por ejemplo, que estudiemos la caída de un papel desplegado o arrugado, que consideremos o no el efecto del viento, etcétera.

Pese a la novedad del discurso sobre las competencias, la reflexión sobre el hecho de aprender para la vida ancla sus raíces en toda una tradición pedagógica de más de un siglo de existencia (Freinet, Dewey y tutti quanti). Estamos hablando de algo parecido al conflicto cognitivo de Piaget, a la situación en la que los conocimientos previamente adquiridos no son suficientes para hallar una respuesta y no queda más remedio que buscar nuevas soluciones. En definitiva, aprender por competencias significa insistir en la capacidad de enfrentarse a problemas reales y encontrar una solución satisfactoria.

Oriol Homs (2008) lo explicaba muy bien cuando hablaba sobre la formación profesional en España. Decía que no se evalúa al trabajador por ser capaz de acometer tareas prefijadas, sino por su capacidad de resolver las incidencias que tienen lugar en el proceso productivo, de modo que su iniciativa, su implicación resultan fundamentales. Ya no es la antigüedad el principal sustento de la experiencia (deja de tener validez el adagio de que sabe más el diablo por viejo que por diablo), sino haber sido capaz de afrontar y resolver estas situaciones novedosas en forma de incidencias, de elementos no previsibles. Los trabajadores formados en la previsibilidad del fordismo lo tienen difícil. Por un lado, están habituados a que existen ciertas rutinas, protocolos inmutables que aplicar y, por el otro, tienen muy presente la idea de jerarquía, de que sólo ciertos empleados tienen capacidad de decisión y de pensamiento. El calvario no acaba aquí. Cada vez es más habitual trabajar en equipo. Este autor sostuvo que "La organización fordista mediatizaba la comunicación en el interior de la organización, en un sistema de transmisión vertical de órdenes o

criterios preestablecidos. Sin embargo, progresivamente fue cobrando importancia la calidad de las interacciones entre el equipo humano para mejorar el rendimiento de las organizaciones. (...) Se espera del trabajador que aporte un servicio al cliente, y eso requiere unas habilidades y actitudes que tradicionalmente no eran valoradas ni, por lo tanto, formaban parte de proceso formativo del trabajador. Estas transformaciones convierten el trabajo en menos lineal y menos homogéneo. Ya no es necesaria la comunicación directa del mando al subordinado, sino que se dedica más tiempo a establecer criterios en reuniones de coordinación. El trabajo se ejecuta más en equipo, en red y de forma estructurada partiendo de proyectos". (Homs, 2008: 137-138)

Pese a la reciente división en dos ministerios, el de la educación universitaria, por un lado, y el de la preuniversitaria, por el otro; las competencias afectan al conjunto del sistema educativo, desde infantil a la universidad. El rector de la Universidad de Salamanca publicaba un artículo en el diario *El País* (2009) en el que mencionaba qué debe saber y saber hacer un universitario. Entre otras cosas subrayaba que debe saber leer: ser capaz de interpretar un texto y no meramente descifrarlo; saber escribir: comunicar con claridad, con eficacia; saber "hablar a una persona y hablar a 100"; debe ser capaz de organizar su propio trabajo académico; debe saber hablar inglés con fluidez; "estar alfabetizado en las nuevas tecnologías"; "debe tener una cultura general"; y por supuesto, ha de ser un especialista en su materia de estudio. Una enseñanza basada en la mera memorización, la toma compulsiva de apuntes y la escucha pasiva del profesor no garantiza, ni de lejos, la adquisición de estos saberes, por lo demás, tan razonables.

Para el enfoque convencional (o tradicional) sobre la enseñanza, el conocimiento existe fuera de la conciencia humana, de tal modo que el aprendizaje se reduce a la absorción y la memorización de aquel por parte de unos estudiantes a los que se considera maleables. El conocimiento se aprende con el propósito de hacer que la gente dé continuidad a la cultura y a la sociedad tal y como es.

Por el contrario, para la educación progresiva el conocimiento se crea y se estructura individual y colectivamente. Aprender es un proceso en el que el conocimiento se construye y en el que los individuos son

consecuentemente contruidos y se desarrollan. La construcción del conocimiento tiene por objetivo una sociedad mejor.

Con lo anterior retomamos dos ideas clave de Freire (1980). Por una parte, su crítica a lo que denominaba educación bancaria, una educación que concibe las cabezas de los estudiantes como recipientes vacíos que hay que llenar de contenidos que proceden del profesor o de los libros de texto. Por otra parte, su propuesta de que los seres humanos somos seres para la transformación y no para la adaptación.

1. ¿POR QUÉ NUESTRA ESCUELA FUNCIONA DEL MODO EN QUE LO HACE?

El funcionamiento de nuestra escuela de masas responde a lo que se podría considerar, con muchas dudas, como relevante para sus orígenes en el siglo XIX. En la época industrial, hasta los años setenta del siglo pasado, la escuela se basaba en el esquema de aprender y repetir, en el entendido de que lo que se aprendiera en la escuela -en menor medida para la universidad- serviría para desenvolverse a lo largo de la vida activa. Sin embargo, actualmente las cosas son radicalmente distintas. Por ejemplo, la OCDE considera que una persona joven que se integre hoy en día en el mercado de trabajo habrá de afrontar un mínimo de cinco o seis cambios de empleo. Incluso los componentes de un empleo se complejizan con el paso del tiempo. Basta, por ejemplo, con llevar el coche al taller para comprobar la introducción de nuevas tecnologías incluso en sectores hasta ahora muy artesanales.

La escuela que tenemos en realidad está pensada para la minoría que la creó: propietarios o altos profesionales varones de raza blanca. Para el resto, clases trabajadoras, mujeres, minorías étnicas, la escuela no iba más allá de la alfabetización básica o su posible derivación hacia la formación profesional o para el matrimonio burgués. Esto es lo que explica su fuerte carácter propedéutico y segregador. Los niveles inferiores son pensados en función del nivel siguiente. El máximo de paroxismo se alcanza en segundo de bachiller, curso que, lejos de servir para aprender, se ha convertido en una suerte de academia para aprobar la selectividad. La mayoría de los aprendizajes de la educación obligatoria se conciben desde la óptica del estudiante que

presumiblemente va a llegar a la universidad. Sólo así se explican tantos conocimientos inútiles, academicistas y descontextualizados. El resultado es la segregación. La principal preocupación de la escuela, y esto es muy claro en la secundaria obligatoria, parece ser la de cómo librarse de los alumnos menos académicos. Incluso allí donde este nivel es comprensivo hay mil y una vías para desprenderse de ellos: desde la repetición de curso a la preformación profesional, pasando por la agrupación de niveles o la diversificación curricular y los inevitables programas de compensación escolar -¿de qué hay que compensar?-. Lo que sea, salvo pensar en el éxito escolar para todos. Entonces la escuela no distinguiría, como si esa fuera su función principal; lo es, claro está, para los grupos conservadores.

Nuestra escuela segmenta los saberes en asignaturas -y esto es más claro en la secundaria que en la primaria, y no digamos la infantil-, concebidas como compartimentos estancos hasta el extremo de que se puede ver en un curso toda la historia de la música atravesando períodos que no se han visto aún en la historia general. O se puede estudiar en una asignatura un movimiento artístico al margen de que tenga, como es habitual, manifestaciones en la música pero también en la pintura o la literatura. En secundaria, cada profesor es responsable de su asignatura y rara vez se ve forzado a saber lo que pueda estar haciendo el compañero de al lado. No en vano, se dice, con cierta gracia, que el único elemento que conecta a las aulas entre sí son los tubos de la calefacción.

Una vez más, la balcanización curricular pudo tener su sentido en un momento dado, pero no hoy en día. Fritjof Capra (1998) explicaba en qué había consistido la revolución científica del siglo XX: el paso del pensamiento analítico al sistémico. Las propiedades de la partes sólo se pueden comprender en el contexto del conjunto del sistema al cual pertenecen. "Comprender las cosas sistémicamente significa literalmente colocarlas en un contexto, establecer la naturaleza de sus relaciones" (Capra, 1998: 47). En la lógica cartesiana, el comportamiento del todo se puede explicar desde las propiedades de sus partes componentes. "Análisis significa aislar algo para estudiarlo y comprenderlo, mientras que el pensamiento sistémico encuadra este algo dentro del contexto de un todo superior". (Capra, 1998: 49) La psicología de la Gestalt se mueve en esta dirección: el todo es algo más que la suma de sus partes. Capra se refiere a la aparición de un hambre de totalidad.

Todo esto plantea una interesante cuestión fundamental para la enseñanza: si todo está conectado con todo, ¿cómo podemos esperar comprender algo jamás? Puesto que todos los fenómenos están interconectados, para explicar cualquiera de ellos precisaremos comprender todos los demás, lo que obviamente resulta imposible. Lo que convierte el planteamiento sistémico en una ciencia, el descubrimiento de que existe el conocimiento aproximado.

El modelo educativo de España se basa en el planteamiento de la psicología conductista que considera que se aprende mejor a partir de fragmentos que se van añadiendo unos a otros en sucesivas sesiones lectivas. Desde hace algún tiempo sabemos que 80% de la gente aprende de un modo más eficaz cuando se le suministra primeramente una visión global, holística del tema a abordar para, a continuación, verlo por partes. Pues bien, nuestra escuela pretende de modo inconsciente favorecer a 20% que tiene un cerebro particularmente analítico (Thomas, 2006).

Incluso en el interior de cada asignatura se padece esta fragmentación curricular. En una interesantísima obra, Francisco Javier Merchán (2005) destaca que, a falta de mejor formación, los profesores actuales de historia en secundaria enseñan como les enseñaron.

La historia escolar a finales de los sesenta se había convertido en un saber memorístico, enciclopédico y culturalista, en una suerte de adorno cultural que permitía distinguir a las elites cultivadas de la plebe. Sin embargo, uno de los argumentos característicos del discurso profesional sobre la historia, de su imaginario colectivo, es la creencia de que su enseñanza influye en las ideas que los alumnos tienen sobre la sociedad actual. En definitiva, la historia sería clave para comprender el presente.

He aquí unas declaraciones de profesores tomadas de este libro:

Profesor 1. Intento informar y preparar a los alumnos para que entiendan mejor el funcionamiento socio político y económico de nuestra sociedad.

Profesor 2. Es importantísima para entender la sociedad en la que vive el alumno.

Profesor 3. Puede ser un instrumento útil para entender el mundo que nos rodea.

Sin embargo, la práctica real se aleja de tan nobles pretensiones. Si se estudia la crisis económica de los años treinta no se pretende que los estudiantes piensen sobre sus causas y sus consecuencias, las posibles similitudes con la crisis actual ni nada por el estilo. Se trata, como veíamos en el ejemplo de primaria más arriba, de que se repita lo que el libro de texto o los apuntes del profesor dicen al respecto.

Merchán (2005) aduce una serie de ejemplos absolutamente escalofriantes. En nuestros libros de texto hay ejercicios que consisten en responder a preguntas cuyo contenido se encuentra en el libro de texto. He aquí tres tipos de exámenes frecuentes en nuestra secundaria.

a) Ejemplos de preguntas tipo test. de rápida corrección.
¿Cómo se llaman las ciudades que surgen en el camino de Santiago?
Metrópolis-burgos-califato.

b) Tacha las palabras erróneas y escribe debajo la frase verdadera completa. En el caso de que la frase sea correcta, la escribes otra vez debajo. Escribe la letra F al final de cada frase FALSA. Escribe también la letra V al final de cada frase VERDADERA.

1. Fernando VII, hijo de Felipe V, fue un rey liberal.
1. -----

e) Completa las siguientes frases:

La Guerra de la Independencia de los EE.UU. se desarrolla entre _____y_____, pudiéndose distinguir en ella 2 etapas: la 1ª se desarrolla entre ____ y_____ y se caracteriza por: _____
----La 2ª se desarrolla entre-----y-----y se caracteriza por ----

A veces, las preguntas parecen querer inducir al pensamiento complejo. Es lo que sucede con cuestiones del tipo: "analiza las causas y las consecuencias de la Revolución francesa". Por desgracia, no se trata de que el alumnado piense o elabore su parecer al respecto, sino de que repita lo ya dicho.

En definitiva, lo que se transmite es un conocimiento simplificado, memorístico y academicista. Pese a las intenciones en sentido contrario, aprender historia es básicamente memorizar, repetir una y otra vez nombres, fechas y frases.

Por fortuna, las cosas no son siempre así. Cuando los alumnos y alumnas pueden hablar descubren universos nuevos y son capaces de incorporar los conocimientos a su modo de interpretar el mundo. Hoy en día, se ha incitado a los alumnos a ir más allá, a seguir aprendiendo, se le ha despertado el interés por leer el periódico, ver las noticias, preguntar a los abuelos por sus recuerdos concretos y leer alguna novela histórica.

He aquí un ejemplo de la reducción de los saberes. En 4º de la ESO existe la asignatura de Literatura y lengua españolas; tomo como referencia el libro de texto de Akal (Martínez, Muñoz y Carrión, 2008). Dos tercios de él se dedican a la lingüística y un tercio, ahí es nada, a toda la literatura en castellano, es decir, que se incluye Hispanoamérica de los siglos XIX y XX. Dado que se quiere hablar de todos los autores considerados importantes, no queda más remedio que recurrir a un absurdo epítome de cada uno de ellos. Como muestra, un par de botones:

GERARDO DIEGO (1896-1987). Su extensa obra poética se caracteriza por su variedad formal y temática. En ella conviven el vanguardismo ultraísta y creacionista, el neopopularismo, el gongorismo y los moldes clásicos. Algunos títulos son Imagen, Manual de espumas, Fábula de Equis y Zeda, Alondra de verdad, etc. (p. 268).

JOSÉ MARÍA MERINO conjuga en sus relatos el gusto por narrar con la experimentación técnica: Novela de Andrés Choz, El caldero de oro, La orilla oscura, ... (p. 333).

La cosa adquiere tintes grotescos. En ningún lugar del libro se explica qué sea el neopopularismo o demás ismos. Sin embargo, si uno acude a la Wikipedia encuentra una fácil explicación. Según parece, con libros de texto como este se pretende -es de suponer- crear un público lector. ¿Realmente alguien se imagina a un chaval de quince años acercándose a los recovecos de la poesía de Gerardo

Diego tras esta fantasmal descripción? Si nos vamos a un autor más reciente como Melino, la descripción es tan sucinta que ni la mente más preclara, ni siquiera las de los propios autores del texto, podría reconocer la singularidad de su obra.

No es extraño que en estas condiciones, el alumnado aprenda de memoria sin comprender lo que se supone que aprende. El profesorado es consciente de esto. En la página Web de un instituto de secundaria,¹ se detectan los problemas del alumnado. He aquí lo que se dice sobre sus problemas de comprensión.

b) Principales fallos en su sistema de estudio: cuando se analizan sus hábitos de estudio con preguntas indirectas y con posibilidades de respuesta abiertas, se descubren dos graves deficiencias que afectan a 90% de los alumnos.

- Mala planificación del tiempo y deficiente control de las condiciones ambientales, que son dos importantes deficiencias para lograr una buena concentración.

- Falta de un método de estudio adecuado, sistemático y activo, basado en la comprensión de lo que se quiere aprender. La mayoría estudia de una forma anárquica, memorística y repetitiva, por lo que el estudio les resulta muy aburrido y poco eficaz, lo que aumenta su inseguridad e insatisfacción.

También se detectan fallos importantes en estos otros campos:

- En la preparación de exámenes. Lo que normalmente hacen es memorizar el día antes del examen, aquello que puede "caer", cuando lo normal sería dedicarse a repasar toda la materia, asimilada con anterioridad.

- En la lectura. Les resulta más fácil memorizar algo mecánicamente que hacer un esfuerzo por extraer las ideas principales y comprender el contenido de lo leído, base del posterior uso de la memoria comprensiva.

¹ <http://www.educa.madrid.org/web/ies.cardenalherrera.madrid/pe04.htm>

* * En los apuntes. Tienden a copiar todo lo que pueden de lo que dice el profesor, sin pensar si lo entienden o no.

* * En la actitud ante los estudios. 20% de los alumnos aproximadamente tienen actitud negativa ante los estudios, las asignaturas, los profesores, el instituto, etcétera. Existe una clara ausencia de motivación.

El diagnóstico es muy certero; sin embargo, no se entra en las causas. Es como si así fuera el tipo de docencia habitual en secundaria, y se supone que en este centro, nada tuviera que ver con el modo como el alumnado interpreta su actividad académica. Sin embargo, lo más grave es que no se plantea ningún tipo de solución a este problema: el alumnado es así y qué le vamos a hacer.²

2. ¿POR QUÉ NO QUEDA MÁS REMEDIO QUE CAMBIAR?

La adaptación a tiempos de cambio acelerado no es sólo consecuencia de las transformaciones de los procesos productivos, sino que también lo es de nuestra vida cotidiana, de nuestra vida familiar, comunitaria y política.

Por no irnos demasiado lejos en la historia, en el período preindustrial una persona tenía la perspectiva de que realizaría básicamente el mismo trabajo que sus padres, que sus abuelos y que sus hijos y nietos harían lo propio. Los menores aprendían a trabajar junto con sus familiares u otras familias, en el caso de los artesanos. De la formación moral se encargaban las iglesias o, en su defecto, predicadores ambulantes.³

En el período industrial las cosas cambian. Ahora la gente no tiene la expectativa del hacer el mismo trabajo que sus padres. Es la época del paso de la privación del sector primario a la del sector secundario y de éste al sector servicios; del éxodo rural a la llegada a las ciudades. El cambio es de carácter intergeneracional. Ahora la institución que se encarga de la formación de las personas es una institución especializada de nominada escuela.

La sociedad española en la que estamos instalados desde los años setenta del siglo pasado se ha identificado como la sociedad del conocimiento o de la información (o posmoderna o de modernidad líquida, debido al cambio acelerado y a la ruptura de vínculos tradicionales). Ahora la principal materia prima de los procesos productivos es el conocimiento, el cual se considera que se multiplica por dos cada cuatro o cinco años. De hecho, como recordaba Lamo de Espinosa (2006), la mayor parte de los científicos, y se podría decir lo mismo de los literatos y de los artistas, están vivos y trabajando en estos momentos. Como decíamos más arriba, una persona que se integra en el mercado de trabajo cuenta con la expectativa de cambiar varias veces de empleo a lo largo de su vida. El cambio sería ahora de carácter intrageneracional. Ahora ya no es sólo la escuela la institución que se encarga de la formación de la gente; junto con ella, cualquier institución que se precie de serlo también es una agencia educativa. Los museos se ofrecen como escenarios educativos, entidades financieras tienen su división formativa para la ciudadanía, caso de una excavación como Atapuerca que se ofrece al conjunto de la sociedad. Digamos que además de contar con la escuela también tenemos expertos -instituciones y personas- que colaboran, o pueden colaborar, en el hecho educativo. De su capacidad de apertura, de contacto con este mundo exterior depende buena parte del éxito de la escuela. Todo ello sin olvidar el impacto de las nuevas tecnologías, en especial de Internet.

Éstos son los asombros elatos con que nos encontramos (Riegle, 2007):

- En los últimos 20 años, se ha producido más información que en los 5000 años anteriores.
- La información se duplica cada 4 años y cada vez con más celeridad. Hasta hace 100 años la información que utilizaba el ser humano en su vida permanecía básicamente la misma por varias generaciones.
- La información que ofrece cada día, por ejemplo, el periódico New York Times es mayor que la que una persona podría encontrar en el siglo XVII durante toda su vida.
- 80% de los nuevos empleos requiere habilidades sofisticadas de tratamiento de la información.

² Para un análisis de una experiencia concreta de fracaso escolar en un centro de secundaria, puede verse Guarro, A. y Hernández, V. (2003).

³ Se puede ver una explicación más detallada de este proceso en Fernández, E. (2002).

- Los empleos que implican el uso de Internet se pagan cerca de 50% más que los que no lo emplean.
- En los próximos 5 años, 80% de los trabajadores estará realizando su trabajo de forma diferente a como lo ha venido desarrollando durante los últimos 50 años, o estará desempeñando otros empleos.

Estamos en una situación en la que precisamos una fuerza de trabajo creciente mente cualificada. Los tiempos en que era relativamente factible abandonar la escuela sin credenciales y aprender in situ en el trabajo y ascender desde las posiciones más bajas, entrar de botones y terminar siendo director de una sucursal bancaria, por ejemplo, son cosa de un pasado al que ya no podremos volver. La Unión Europea consignó en 2000 el tratado de Lisboa, cuya pretensión era convertir a Europa en la primera sociedad del conocimiento, por delante de los Estados Unidos y de Japón. En términos educativos esto debiera traducirse en que al menos 85% de los jóvenes de entre 20 y 24 años obtengan al menos una credencial de educación secundaria superior, es decir, bachiller o ciclos formativos de grado medio. España está muy lejos de alcanzar ese porcentaje. Uno de sus mayores problemas es el bajo porcentaje de jóvenes que abandonan sin concluir la ESO y que, en consecuencia, no tienen la posibilidad de acceder los ciclos formativos de grado medio (Homs, 2008).

Por otro lado, los costes del fracaso escolar son una pesada losa que cualquier sociedad por poco justa que sea no puede asumir. De acuerdo con los datos de la Comisión Europea éstos son los escalofriantes datos (Comunicación de la Comisión al Consejo, 2006).

- El coste medio en EE.UU. de una persona en el curso de una vida que abandona la secundaria es de unos 350000€ (incluye pérdidas de impuestos, incremento de la demanda en atención sanitaria y mayores índices de criminalidad).
- Si en el Reino Unido, 1 % más de la población activa tuviera titulación de medias en lugar de no tener ninguna, el beneficio para el país ascendería a unos 665 millones de libras esterlinas merced a la disminución de la criminalizada y al aumento de los ingresos potenciales.

3. QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?

De acuerdo con la definición oficial de la Comisión Europea, competencia es la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas. El conocimiento es el resultado de la asimilación de información que tiene lugar en el proceso de aprendizaje. La destreza es la habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas.

Según el sociólogo suizo Philippe Perrenoud (1999), las competencias permiten hacer frente a una situación compleja, construir una respuesta adaptada. Se trata de que el estudiante sea capaz de producir una respuesta que no ha sido previamente memorizada. Podemos ver un ejemplo en las preguntas que suelen plantearse en los informes PISA.

Para beber durante el día, Pedro tiene una taza con café caliente a una temperatura aproximada de 90° centígrados y una taza con agua mineral fría a una temperatura aproximada de 5° centígrados. El tipo y el tamaño de las dos tazas es idéntico y el volumen de cada una de las bebidas también es el mismo. Pedro deja las tazas en una habitación donde la temperatura es de unos 20° centígrados. ¿Cuáles serán probablemente las temperaturas del café y del agua mineral al cabo de 10 minutos?

- A. 70° centígrados y 10° centígrados
- B. 90° centígrados y 5° centígrados
- C. 70° centígrados y 25° centígrados
- D. 20° centígrados y 20° centígrados

No hay ninguna fórmula que aplicar para resolver esta cuestión. Basta con proceder con el sentido común, razonar y excluir las respuestas improbables. Este sería el caso de D (no parece plausible que alcancen en tan poco tiempo la misma temperatura los dos recipientes), la e (no va superar la temperatura ambiente el recipiente más frío), la B (la temperatura se ha de modificar). La A parece la más probable de las cuatro.

La definición que suministra el diccionario enciclopédico Larousse es de las más precisas que se pueden encontrar.

En los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y actitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere.

La aproximación de los aprendizajes desde las competencias trata de luchar contra los saberes muertos y contra la fragmentación del conocimiento en asignaturas. Es conocida la enorme dificultad para movilizar los saberes académicos en situaciones concretas de la vida cotidiana. Esto es uno de los elementos clave de las competencias: su transferibilidad, su carácter práctico. Aquí está una de los posibles vectores que puede impulsar la igualdad educativa. En el estudio etnográfico realizado por Paul Willis (1988) en Coventry a mediados de los setenta del siglo pasado, los chicos de clase trabajadora se quejaban de que los conocimientos escolares nada tenían que ver con la realidad. Incluso, algunos de ellos citaba que sus padres se burlaban en la fábrica de los ingenieros, los cuales desconocían los entresijos del proceso productivo: mucha teoría y poca práctica.

En el ámbito de la formación profesional, se tiene en cuenta de un modo más nítido esta aplicabilidad. Oriol Homs (2008) señalaba tres posibles interpretaciones de la competencia. La primera la concibe "como la iniciativa y la responsabilidad que el individuo asume ante situaciones profesionales a las que se enfrenta" (Homs, 2008:140). Una segunda se centra en "la inteligencia práctica de las situaciones, la cual se basa en los conocimientos adquiridos y los transforma a medida que se enfrenta ante diversidad de situaciones" (Homs, 2008:141). Finalmente, la tercera, se refiere al trabajo colectivo "en torno de una misma situación, de compartir los retos y de asumir las áreas de corresponsabilidad. Este tercer enfoque aporta la dimensión colectiva inherente a todo proceso de trabajo. Son los individuos quienes movilizan las competencias, pero se requiere la competencia colectiva de una red de actores para conseguir un resultado satisfactorio" (Willis, 1988: 141).

En los decretos de mínimos,⁴ se insiste en la necesidad de poner los conocimientos en práctica. A modo de ejemplo, en Lengua y

Literatura de cuarto en su bloque 1, titulado "Escuchar, hablar y conversar" se proponen las siguientes actividades:

- Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como debates en radio o televisión y opiniones de los oyentes.
- Exposición de la información tomada de varios medios de comunicación acerca de un tema de actualidad contrastando los diferentes puntos de vista y las opiniones expresadas por dichos medios, respetando las normas que rigen la interacción oral.
- Presentaciones orales bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad que admitan diferentes puntos de vista, utilizando el apoyo de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Comprensión de presentaciones, exposiciones o conferencias realizadas en el ámbito académico relacionadas con contenidos de diferentes materias.
- Intervención activa en las situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas de planificación de las actividades y en la presentación de informes de seguimiento y evaluación de las tareas.
- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
- Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.
- Comprensión de textos de los medios de comunicación atendiendo especialmente a los géneros de opinión, como editoriales o columnas.
- Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información.

⁴ El currículo se desarrolla en los reales decretos 1630/2006, de 19 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil; 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria y 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Y además, el alumnado ha de ser capaz de escribir textos propios:

El serio riesgo de este planteamiento es que, o bien todo quede en buenas intenciones o, peor aún, que el profesorado -una vez más- se sienta estafado ante una misión poco menos que imposible. Sencillamente, estas propuestas no son compatibles con unos contenidos curriculares saturados como veíamos en el comentario de uno de los libros de texto de esta asignatura. De hecho, el profesorado lo dice: ¿Cómo hacer posible la enseñanza de tantos contenidos con la de las competencias? Y eso por no hablar del curso de segundo de bachiller sobre el cual pende la permanente espada de Damocles de la selectividad.

Tal y como se puede ver, conocimiento y competencias no son, en modo alguno, excluyentes.

- Razonar o trabajar en grupo precisa de un conocimiento de referencia sobre el qué razonar, pero también de técnicas y métodos formativos que permitan desarrollar esa capacidad o incluso destreza o habilidad.
- Contextualizar un conocimiento es fundamental para comprender el alcance de los problemas reales, la cuestión va mucho más allá de una simple aplicación práctica y por ello precisa de un entrenamiento específico complementario al conocimiento en sí mismo (Suárez, 2009).

Pese a que es frecuente leer que el aprendizaje por competencias es el desembarco de la empresa privada en la educación, en realidad el término competencia procede de la teoría lingüística de Chomsky, nada sospechoso de ser proclive a los intereses capitalistas. Con el desarrollo de las competencias se trata de formar a la gente no sólo para que pueda participar en el mundo del trabajo. Lo fundamental es que cada cual sea capaz de desarrollar un proyecto personal de vida. La escuela debe formar personas con capacidad para aprender permanentemente: lectores inquietos, ciudadanos participativos y solidarios, padres y madres implicados, trabajadores innovadores y responsables. De acuerdo con el proyecto de la OC DE DeSeCo⁵ (Definición y Selección de Competencias) cada competencia debe:

- Contribuir a resultados valorados por las sociedades y los individuos.
- Ayudar a los individuos a hacer frente a una variedad de demandas en una diversidad de contextos.
- Ser importantes no sólo para los especialistas sino también para los individuos.

En DESECO son tres las competencias fundamentales. Tienen la gran ventaja que, a diferencia de lo que veremos en el planteamiento de la Unión Europea, son competencias metacurriculares: interaccionar de un modo efectivo, interaccionar con personas y controlar la propia vida. El siguiente cuadro recoge de modo esquemático la propuesta.

Competencias	Características	Razones
Herramientas para interaccionar de un modo efectivo (instrumentos socio-culturales)	<ul style="list-style-type: none">• Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y los textos interactivamente.• Habilidad para usar el conocimiento y la información interactivamente.• Uso de la tecnología de un modo interactivo.	<ul style="list-style-type: none">• Necesidad de actualizarse en el uso de las tecnologías.• Necesidad de adaptar las tecnologías a los propósitos de cada cual.• Necesidad de diálogo con el mundo.
Interacción con personas heterogéneas	<ul style="list-style-type: none">• Relacionarse productivamente con los demás.• Cooperar, trabajar en equipos.• Gestionar y resolver conflictos.	<ul style="list-style-type: none">• Necesidad de afrontar la diversidad en sociedades pluralistas.• Importancia de la empatía.• Importancia del capital social.
Control de la propia vida	<ul style="list-style-type: none">• Contextuar.• Proyecto de vida.• Defender y asegurar los derechos, los intereses, los límites y las necesidades.	<ul style="list-style-type: none">• Necesidad de realizarse y de establecerse objetivos• Ejercer derechos y asumir responsabilidades.• Necesidad de comprender el entorno y su funcionamiento.

⁵ Se puede ver una interesante reflexión sobre DeSeCo en Bolívar, A y Pereyra, M.A. (2006).

Quizás, estas competencias pudieron resultar excesivamente genéricas y en 2006 el Diario Oficial de la Unión Europea publica un texto: Competencias clave para el aprendizaje permanente, el cual trata de especificarlas de un modo más detallado en el ámbito escolar. En el siguiente cuadro se puede ver el listado de competencias, propuestas por la Unión Europea y su traducción en España -la cual ha dado lugar a una serie de libros, sobre cada una de las ocho competencias, publicados por Alianza Editorial dirigida por Alvaro Marchesi.

Unión Europea	España
1. Comunicación en la lengua materna 2. Comunicación en la lengua extranjera	1. Competencia en comunicación lingüística
3.Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología 4. Competencia digital	2.Competencia matemática 3. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital
5. Aprender valores 6. Competencias sociales y cívicas	5. Competencia para aprender a aprender 6. Competencia social y ciudadana
7.Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	7.Autonomía e iniciativa personal
8.Conciencia y expresión culturales	8. Competencia cultural y artística

Como se puede observar fácilmente, aquí hay competencias claramente vinculables a asignaturas típicas del currículo y otras que no. Tal y como recordaban Zabala y Arnau (2007, 152), la mayoría de los componentes de las competencias metacurriculares son principalmente de carácter procedimental y actitudinal

Los componentes procedimentales de las competencias, como el trabajo en equipo, la clasificación o la observación se aprenden ejerciendo las acciones correspondientes que las configuran: se aprende a trabajar en equipo trabajando en equipo, a clasificar clasificando, a observar observando. Un análisis más detallado nos permite ver que el simple ejercicio no es suficiente, sino que es imprescindible que las actividades que haya que realizar vayan de menor a mayor dificultad.

o sea, que estén secuenciadas progresivamente y que, además, en su desarrollo se presten las ayudas para que el alumnado vaya superando las sucesivas dificultades. Esto quiere decir que el aprendizaje de estos contenidos exige un proceso de enseñanza que no se puede reducir a una unidad didáctica o a desarrollarse en un curso o nivel determinado, sino que debe estar inmerso en un proceso largo en el tiempo y, dadas las características de la mayoría de estos contenidos, es necesario que, para conseguir su dominio, estas actividades se realicen en el máximo número de áreas posible y no sólo en una.

Las competencias pueden ser contempladas desde fuera y desde dentro.

Vista desde fuera, una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito),⁶ motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción (OCDE-DESECO, 2002: 8).

En definitiva, contempladas desde fuera, las competencias se manifiestan en la realización de acciones en un contexto particular, sea formal o no formal, y se desarrollan a través de la acción y de la interacción; se manifiestan como esquema de acción. Esto da lugar al debate de si las competencias se pueden enseñar dado que se trata de responder a situaciones que por su carácter novedoso y real son imprevisibles (Moya, 2(08).

Desde un punto de vista estructural, vistas desde dentro, una competencia es, y este es el enfoque adoptado en los documentos ministeriales, una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes.

Los conocimientos (López, 2008) se refieren a "saber qué". Las destrezas responden a "saber cómo". Se requieren destrezas relacionadas con la búsqueda, selección, recogida y procesamiento de

⁶ El conocimiento tácito se refiere al conocimiento que se tiene y que resulta difícil explicar a otra persona (ejemplo: cómo montar en bicicleta o la perplejidad de San Agustín a la hora de definir el tiempo).

la información, procedentes de fuentes tradicionales, de aplicaciones multimedia y de las tecnologías de la información. Técnicas para la interpretación de la información (incluida la transformación de lenguajes no verbales) y el manejo de los recursos adecuados para comunicarla a públicos diversos y en diferentes soportes y formatos. Destrezas de razonamiento para organizar, analizar críticamente y comprender la información. Se requieren habilidades para usar los conocimientos y estrategias propios de cada una de las competencias de manera convincente en función de la intención expresiva o comunicativa y del contexto, así como usarlos para interactuar y resolver problemas en el mundo real y tomar decisiones bien fundamentadas. Finalmente, las actitudes se refieren "a "saber ser" en relación con los demás y con uno mismo". Incluye la "actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible y la importancia del contraste de la información en una sociedad democrática y plural". A modo de ejemplo, y para que el lector se percate de la cantidad de elementos implicados, al final del artículo se puede ver cómo se despliega la competencia matemática.⁷

Las competencias se desarrollan a partir de la realización de tareas. Una tarea, tal y como se define en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, es una acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

La tarea (de acuerdo con PISA) surge de la confluencia de tres componentes:

- Competencias que necesitan ser ejercitadas.
- Contenidos que deben haber sido asimilados.
- Contexto en los que se aplican las competencias.

Las tareas configuran situaciones-problemas que cada alumno debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares. No es lo mismo una tarea que un ejercicio o una actividad. La tarea es la cúspide de la complejidad, frente al carácter rutinario o mecánico del ejercicio, lo cual no quiere decir que no sea

indispensable, o el algo más creativo de la actividad. La siguiente distinción es de gran utilidad.⁸

- ¿Qué es un ejercicio? Es una acción o conjunto de acciones orientadas a la comprobación de un dominio adquirido en el manejo de un determinado conocimiento. Sus criterios son que tiene una respuesta prefijada que frecuentemente es repetida y genera conductas. Vg.: Hoja de sumas.
- ¿Qué es una actividad? Es una acción o conjunto de acciones orientadas a la adquisición de un conocimiento nuevo o la utilización de algún conocimiento en una forma diferente. Sus criterios son que tiene respuesta diferenciada, variedad y genera un comportamiento. Vg.: Problemas de sumas.
- ¿Qué es una tarea? Es la acción o conjunto de acciones orientadas a la resolución de una situación-problema dentro de un contexto definido, mediante la combinación de todos los saberes disponibles que permitirán la elaboración de un producto relevante. V g.: Vamos a una tienda con una cantidad de dinero y hacemos una compra.

4. HACIA LA GLOBALIZACIÓN CURRICULAR

Rara vez, las tareas se circunscriben a una sola área curricular o a una asignatura. Las tareas implican movilizar todos los recursos intelectuales de que se dispone para hacer frente a una situación real.

Uno de los más serios problemas de nuestra configuración curricular es, tal y como ya señalamos más arriba, la tendencia a concebir el conocimiento con un conjunto de compartimentos estancos. Contrariamente a lo que se suele pensar, menos es más. El conjunto de destrezas que se adquieren analizando un problema específico permite desarrollar estrategias que permiten examinar otros problemas similares o incluso disímiles.

⁷ Se pueden ver todas las competencias desplegadas en <http://cprzara2.educa.aragon.es/competencias/desglose.doc>

⁸ Tomado de <http://edusol.info/es/bitacora/competencias-basicas-curriculo-integrado-estructura-tareas>

La solución de problemas, vista como una actividad interdisciplinaria, es la más eficaz de las competencias fundamentales, ya que comprende el reconocimiento, la abstracción, la generalización y la evaluación de patrones, así como el desarrollo de planes de acción basados en estos procesos (García, 2009).

El alumnado es muy consciente de esta limitación. En una investigación etnográfica realizada por Hernández y Sancho (2004), se recogía la siguiente observación de una alumna: "¿Cómo queréis que aprendamos? Sólo (lo haremos) si nos explicas cosas que nos interesen. A clase viene una persona que nos habla del arte del siglo XVIII y otra que nos habla del sintagma nominal".

Otro alumno señalaba cosas similares. "¿Cómo nos podéis decir que integremos las cosas? No puedo integrar verduras con grúas y vasos. Por tanto, lo que tenemos que aprender nosotros es a aprender la manía que tenéis cada uno de vosotros".

En una entrevista se les preguntó si había algunos temas que para ellos fuera relevante explorar y sobre los que les interesara aprender. Casi, sin dudarlo, expresaron las siguientes inquietudes:

- Entender el mundo contemporáneo.
- La diversidad como fuente de desigualdad social.
- Por qué se siguen produciendo guerras.
- Por qué hay bandas urbanas.

Son todos ellos temas intercurriculares que plantean el serio reto de si un centro de secundaria estaría dispuesto a organizarse en torno a estas cuestiones, las cuales son muy parecidas a las propuestas por Jackson y Davies (2000):

- ¿Es la nuestra una historia de progreso?
- ¿Mienten las estadísticas?
- ¿Es la gravedad un hecho o una teoría?
- ¿De qué modo los animales son como los humanos? ¿Y viceversa?
- ¿Qué significa ser libre en una sociedad democrática?
- ¿Qué desastres naturales tienen más probabilidades de suceder donde vives?
- ¿Se repite la historia?

La Fundación Melinda y Bill Gates, en un interesantísimo informe⁹ sobre la secundaria en los Estados Unidos, citaba las experiencias de escuelas neoyorkinas como el centro de secundaria New York City Museum School, el cual escolariza a unos cuatrocientos alumnos. La práctica totalidad de su alumnado estudia ciencia en el American Museum of Natural History, la Revolución Francesa en el Metropolitan Museum of Art, geometría y animación por ordenador en el Children's Museum of Manhattan y navegación en el South Street Seaport Museum. Alumnos y alumnas dedican hasta un máximo de tres días por semana en el museo que les corresponda y les enseñan especialistas y educadores profesionales de los museos.

Igualmente, se cita la experiencia del centro de secundaria West Clermont (Cincinnati, Ohio). En 2002, este instituto fue dividido en diez pequeñas comunidades, cada una de ellas atiende hasta un máximo de trescientos estudiantes. De esta manera, cada pequeña high schools se centra en una disciplina particular como pueda ser el arte o el diseño creativos, economía, tecnología, arte dramático, estudios científicos. La lógica es la de la globalización curricular.

Lo habitual es que cuando, por ejemplo, se estudia Historia los alumnos memorizan fechas y los acontecimientos claves. Lo mismo sucede con los personajes históricos destacados. Esto da lugar a una comprensión superficial y a un escaso interés en el tema abordado. El alumnado no llega a desarrollar destrezas fundamentales como escribir, investigar, resolver problemas, destrezas que sólo pueden adquirirse si se dedica el suficiente tiempo y energía para analizar una única cuestión, como pudiera ser la gran depresión. Se aprende mucho más al centrarse en unos pocos temas de manera que se puedan estudiar pormenorizadamente. No es que se aprenda únicamente sobre estos temas, sino que el pensamiento analítico que se despliega sirve para aplicarlo en otros contenidos, independientemente de que se hayan visto o no en la escuela.

En lugar de aprender literatura en la clase de lengua e historia en otra clase, el alumnado aborda un tema -como el ya citado de la Gran Depresión- e investiga el modo en que el arte, la literatura, los medios de comunicación describen el período.

⁹ High Schools for the New Millennium, Imagine the Possibilities -www.gatesfoundation.org-.

Se hace cada vez más precisa una escuela democrática en contacto con su entorno en la que se oiga la voz de los niños y de las niñas.¹⁰ Quizás, el ejemplo más conocido de este tipo de escuelas es el que aparece en el libro compilado por Michael Apple y James Beane titulado precisamente Escuelas democráticas. De acuerdo con ellos, las condiciones para la existencia de una escuela democrática son las siguientes:

- La libre circulación de ideas, independientemente de su popularidad, lo que permite que la gente esté lo más informada posible.
- Fe en la capacidad individual y colectiva de la gente para crear condiciones que permitan resolver los problemas.
- El uso de la reflexión crítica y del análisis para evaluar ideas, problemas y políticas.
- Preocupación por el bienestar de los demás y el bien común.
- Preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y de las minorías.
- Una comprensión de la democracia no tanto como un ideal que deba ser alcanzado, sino como un conjunto de valores que deben ser vividos y que deben guiar nuestras vidas.
- La organización de las instituciones sociales para promover y extender el modo de vida democrático.

En estas escuelas, cada estudiante asume la responsabilidad de trabajar dos horas por semana en pro del bien común, dentro o fuera de la escuela, sirviendo en la cafetería, en la biblioteca, llevando alimentos a los compañeros más necesitados del vecindario, etcétera.

- En este tipo de centros, se plantea que la cualidad distintiva de los seres humanos es su capacidad de pensar. Se parte de la idea elemental de que no se puede aprender bien lo que no se ha experimentado previamente. El objetivo es formar personas reflexivas y críticas.

Un recurso didáctico clave se encuentra en el funcionamiento en torno a los portafolios o, si se prefiere, carpetas de investigación. Como se dice en el proyecto educativo de una de las escuelas democráticas,

el objetivo fundamental es enseñar a los estudiantes a utilizar correctamente su mente y prepararles para una vida satisfactoria en los planos productivo, social y personal. Son cinco los hábitos mentales a los que se presta especial atención:

1. Hay que examinar críticamente los datos.
2. Se debe ser capaz de ver el mundo desde diferentes puntos de vista. Éste sería el ámbito de la perspectiva.
3. Analizar las conexiones que se pueden establecer entre unos acontecimientos y otros.
4. Ser capaz de imaginar alternativas: ¿qué ocurriría si las cosas fueran diferentes?
5. Preguntarse por los motivos que explican que lo que se estudia o analiza es importante.

En definitiva, se trata de interrogarse, respectivamente, por los datos, la perspectiva, las relaciones, las suposiciones y la relevancia.

En esta misma línea hay interesantes experiencias en España (Feito y López Ruiz, 2008). Al igual que en los casos que hemos visto más arriba, se trata de centros que trabajan por proyectos (más en primaria que en secundaria), la enseñanza se basa en diálogo (una parte variable de la organización del aula tiene formato asambleario o de ágora), las bibliotecas de centro y de aula se convierten en eje curricular (especialmente en el caso de centros que se han librado de la tiranía del libro de texto); uso intensivo de las nuevas tecnologías (desde la búsqueda selectiva de información y conocimiento en Internet al uso de pizarras digitales); una organización alternativa del aula para promover los aprendizajes cooperativos (en forma de grupos interactivos, trabajo en equipo, dos profesores en el aula); la apertura al entorno (local y global); la construcción de una convivencia democrática (los problemas de convivencia se suelen resolver por medio de asambleas y la aparición del alumnado mediador); la cooperación e implicación de las familias en la gestión del centro; un énfasis enorme en la inclusión (se busca el éxito escolar para todos). Ni que decir tiene que la mayor parte de los profesores y profesoras de estos centros son intelectuales transformadores.

Finalmente, no podemos dejar de citar la interesantísima recopilación de experiencias y de propuestas realizadas en el marco del Proyecto

¹⁰ Se puede ver una interesante contribución sobre la formación democrática de la ciudadanía en Bolívar (2006).

Atlántida (Moya, 2008). Amén de un pormenorizado análisis del concepto de competencias, el libro, que se acompaña de un denso CDROM, incluye experiencias de tareas que desarrollan competencias tomadas de casos reales de centros distribuidos por toda la geografía nacional.

5. CONCLUSIONES

Las competencias inauguran un nuevo escenario para la enseñanza. Las evaluaciones internacionales miden competencias y así lo harán también las pruebas de diagnóstico que la LOE prevé para cuarto de primaria y segundo de la ESO. Pese a todo, la apuesta curricular ministerial peca de ser un tanto conservadora. En los decretos de mínimos se desarrollan quizás con un exceso de ampulosidad los contenidos de todas y cada una de las áreas curriculares y de las asignaturas. El temor es que la obsesión sensata, sin duda, por cubrir los contenidos ahogue la aparición de las competencias.

En su reciente compilación sobre competencias, Gimeno Sacristán (2008, 11) advierte sobre este riesgo.

Es paradójico que, de un lado, las competencias pretenden ser elementos de integración y ampliación de los limitados e inoperantes contenidos de los currículos actuales, al tiempo que no depura la cultura escolar para integrarla en las competencias complejas.

Su pretendida y publicitada capacidad renovadora choca con la falta de ejemplos suficientes de experiencias concretas.

Esperemos las ejemplificaciones aducidas al hablar sobre las tareas y la globalización curricular contribuyan a paliar esta ausencia de ejemplificaciones.

Como se ha podido ver, en realidad, el discurso de la enseñanza por competencias no es en sí mismo excesivamente novedoso. Ancla sus raíces en toda una tradición pedagógica preocupada por algo tan elemental como el aprender para la vida y hacerlo a lo largo de toda la vida. La novedad es que ahora tenemos a toda la población escolarizada hasta los dieciséis años y deseamos que casi todos -al menos 85%, pero deberíamos tender hacia 100% como ya ocurre con

los grupos sociales privilegiados- para que obtengan por lo menos una credencial de educación secundaria superior. Hasta ahora la escuela que tenemos perjudica claramente a las clases trabajadoras y a las minorías étnicas. Desde las competencias será mucho más fácil acercarse a los mundos de personas que proceden de universos distantes de esta escuela segregadora que padecemos.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, J. R. (2009, 12 de enero). Una universidad nueva. El País. Bolívar, A. (2003). Educar para la ciudadanía: entre el mercado y la exclusión social. *Curriculum*, 16.

Bolívar, A. y Pereyra M. A. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. (Introducción a la edición española). En D. Simona y L. Hersh. Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Málaga: Aljibe.

Brotons, R., R. Cómez y R. Valbuena (2002). Conocimiento del Medio. Madrid: Anaya.

Capra, F. (1998). La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Anagrama.

Comunicación de la Comisión al Consejo. Eficiencia y equidad en los sistemas educativos europeos. Bruselas. Consultado 08/09/2006 en:

<http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/Weboapee/servicios/documentos/documentacion-convocatoria-2008/comm481es.pdf> documentId-O'Xí 1 e 7 2b800044 7 d

Feito, R. y Ruiz J.I. (2008). Construyendo escuelas democráticas. Barcelona: Hipatia.

Fernández E. M. (2002). Educación y trabajo en la sociedad informacional. En]. Torreblanca Los fines de la educación. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freire, P. (1980). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Carda J. V. R. (2009). El desarrollo de las competencias a partir de tareas enfocadas a la solución de problemas. Consultado en:

www.acatlan.unam.mx/file_download/700/S5-m07_01.pdf

Gimeno S.J. (comp.) (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.

Guarro, A. y Hernández V. (2003). Alumnado en situación de riesgo de exclusión social: el caso del IES de Añaza. *Curriculum*, 16.

Hernández, F. y Sancho J.M. (2004). El clima escolar en los centros de secundaria. Madrid: CIDE-MEC.

Homs, O. (2008). La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento. Barcelona: Fundación "La Caixa".

Jackson, A. W. y Cayle A. D. (2000). Turning Points 2000. Educating Adolescents in the 21st Century. Nueva York: Teachers College,

Lamo de Espinosa, E. (2006). Sociedad del conocimiento: el orden del cambio. Consultado en: <http://www.uca.edu.su/facultad/chn/cil70jlamo1.htm>

López, J. (2008). Las competencias básicas del currículo en la LOE. Consultado en:

<http://congreso.codoli.org/conferencias/Juan-Lopez.pdf>

Martínez, J.A., F. Muñoz y M.A. Carrión (2008). Lengua Castellana y Literatura. Madrid: Akal, 4º ESO.

McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence", *American Psychologist*, 8(1), 1-14.

Melinda and Bill Gates Foundation (2008). High Schools for the New Millennium. Imagine the Possibilities. Consultado en: <http://www.gatesfoundation.org>

Merchán, F.J. (2005). Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia. Octaedro-EUB.

Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Curriculum*, 21.

Moya, J. (coord.) (2008). De las competencias básicas al currículo integrado. Madrid: Proyecto Atlántida.

Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences des l'école, Paris 1999, ESF. Citado en Rapport n° 2007- 048 juin 2007. Inspection générale de l'éducation nationale Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis Rapport a monsieur le ministre de l'Éducation nationale (<http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>).

Pozo R., M. del (2006). Instantáneas históricas. Cuadernos de Pedagogía, 355.

Riegle, R. (2007). <http://people.coe.ilstu.edu/rpriele/wdocs/educationinfoage.htm>

Sancho, J. M. y Hernández F. (2004). El clima escolar en los centros de secundaria, Madrid: CIDE-MEC.

Suárez A. B. (2009). La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro. Consultado en:

http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas_documentos/otros/La%20formacion%20en%20competencias%20MEC.pdf

Thomas, P.L. (2006). The cult of prescription-Or, a student ain't no slobbering dogo En Shirley R. Steinberg y loe L. Kincheloe, What you don't know about Schools, Nueva York: Palgrave MacMillan.

Vilches, A. y Gil Pérez D. (2008). PISA Y la enseñanza de las Ciencias. Cuadernos de Pedagogía, 381.

Willis, P. (1988). Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera. Madrid: Akal.

Zavala, A y Arnau L. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

TERCERA PARTE

APROXIMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

EN EL ÁULA

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL ÁULA

Laura Frade Rubio

La palabra competencia tiene dos acepciones: la primera viene del griego "agon, agonistes" (Argudín, 2005) y quiere decir rivalizar, enfrentar; la segunda proviene del latín competere (Simon y Hersch, 2001) Y significa "te compete, es del ámbito de tu responsabilidad". En educación utilizamos la segunda porque lo que nos interesa es impulsar que el estudiante se haga competente, que el aprendizaje sea su responsabilidad y por tanto, parte de su quehacer.

Una persona es competente cuando sabe hacer las cosas y puede resolver lo que encuentra. Por eso, una competencia es una capacidad adaptativa, cognitivo- conductual para responder a las demandas del entorno con cierto nivel de adecuación (Frade, 200Sa, 200Sc), es decir, lo que el sujeto hace es lo que se espera que realice en concordancia con lo que la sociedad señala como pertinente, y para lograrlo tiene que pensar, conocer, sentir y hacer al mismo tiempo. Por ejemplo, en el Programa de Educación Preescolar 2004, se encuentra la competencia: "Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios de conteo". En este caso, se busca que cuando un niño la despliegue, no que lo haga porque exista un estímulo, como antes se pensaba y así lo señalaba el conductismo, sino porque lo que encuentra es una exigencia compleja ante la cual tiene que reflexionar y utilizar todos los conocimientos que posee para resolver. Así, cuando el pequeño va a la tienda, sabe qué hacer con diez pesos (SEP, 2004), además identifica lo que puede comprar

con esta cantidad entre los diversos productos que encuentra en este entorno. En un contexto mercantil como este último, que es diverso y complejo, las capacidades que usa son mayores que los saberes con los que cuenta, pero, además, la acción que realiza desarrollará la competencia de manera continua; mientras más utilice los números en situaciones diferentes mayor será su capacidad de hacerlo.

Por esto, en la educación se ha adoptado el enfoque curricular por competencias, puesto que en el siglo XXI el conocimiento se produce a la velocidad de la luz, en virtud de que no existe cabeza humana que soporte la transmisión del total de los conocimientos acumulados a la fecha por la sociedad a las nuevas generaciones, es necesario adoptar un nuevo paradigma: el que está centrado en el desarrollo de las capacidades adaptativas y cognitivo-conductuales que permitirán a los estudiantes salir adelante en la época que les tocará vivir; asunto que se centra en la construcción del desempeño frente a las diferentes exigencias que se presentan en el medio ambiente en que se desenvuelve (Frade 2008a).

El sujeto que puede satisfacer las demandas que encuentra en el entorno ha interiorizado una serie de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, percepciones, intuiciones, creencias, tradiciones, representaciones mentales de sí mismo (autoestima y autoconcepto), códigos y pautas culturales; de tal modo que, al poner en juego todos estos elementos juntos frente a la demanda que encuentra, la resuelve, cumpliendo con el requisito de adecuación establecido por la sociedad: considerarlo competente.

En este orden de ideas surgen preguntas: ¿por qué algunas personas son más competentes que otras?, ¿cuál es la razón por la que, aunque desplieguen la misma competencia, los resultados son diferentes? La respuesta se puede concretizar al identificar que existen tres variables que afectan el desempeño (Frade, 2008b):

- La cultura en la que crece el sujeto porque ésta establece las demandas, las exigencias frente a las cuales tendrá que responder, si se nace en un pueblo cazador, esto es lo que tendrá que aprender el niño que crece;

- Los procesos de mediación, es decir, el tipo de intervención que los adultos realizan para que las personas se adapten al mundo natural, cultural y social que les tocará vivir (Vygostky, 1995); si se les enseña a memorizar y a repetir contenidos, esto es lo que sabrán hacer;

- Las capacidades propias, esto es, el nivel intelectual que posee el individuo, su temperamento, habilidades motrices, carácter, herencia genética, etcétera.

Por ejemplo, un niño con Síndrome de Down que crece en una cultura que apoya el desarrollo de las diferencias y que cuenta con los procesos de mediación pertinentes para lograrlo, impulsará que éste despliegue múltiples competencias como expresarse por diferentes medios gráficos o bien leer y escribir; en cambio, si crece en un ambiente que lo rechaza y que niega todas sus potencialidades no podrá hacerlo. Es la interacción de la cultura, la mediación y la capacidad de cada sujeto lo que genera los diferentes resultados en el desempeño de las personas.

Por esto, desde el punto de vista educativo, debemos identificar cuáles son los procesos de mediación que garantizan el desarrollo de las competencias que se definen como necesarias para responder a las demandas de la época que les tocará vivir a las nuevas generaciones del siglo XXI. La respuesta a esto es muy compleja porque desde el punto de vista pedagógico existen varias puntualizaciones que hacer.

En primer lugar, es necesario señalar que las competencias se conceptualizan en diferentes ámbitos. En el psicológico, como capacidad cognitiva que produce un desempeño, por ejemplo, comprender y producir el lenguaje. En el laboral, como el conjunto de habilidades para responder a las exigencias de la empresa que contrata: el trabajador que atiende las necesidades de un cliente. En cambio, en el pedagógico, como metas curriculares hacia las cuales se debe dirigir el proceso educativo; ejemplo de ello sería elaborar diversos tipos de textos utilizando las reglas de ortografía y redacción; capacidad que requerirá todo egresado de primaria a lo largo de su vida (Frade 2008a, 2008c).

No obstante, si las competencias se despliegan por su utilización, entonces no son sólo fines terminales, sino que también describen

la dinámica mediante la cual se debe llegar a ellas, es decir, que cuentan con un carácter dual, son meta y proceso a la vez. Así, si la competencia dice que el sujeto toma decisiones éticas frente a los dilemas que enfrenta, eso mismo debe hacer el estudiante en el salón de clase, de manera que se adquiera el conocimiento ético al mismo tiempo en que lo utiliza.

En segundo lugar, una vez que se ha comprendido lo que es una competencia y como se caracteriza, emerge entonces la pregunta: ¿cuáles son las competencias que debe tener el estudiante del siglo XXI? Porque al contestarla estaremos definiendo el perfil del egreso de nuestros alumnos y alumnas. Esto no es fácil en un mundo cambiante, ya que existen procesos educativos que se están cuestionando mucho, como la cantidad de caligrafía que se debe enseñar, dado que los estudiantes escribirán cada vez menos a mano y utilizando el papel, haciendo mucho más uso de la computadora; o bien el tiempo que se debe destinar para ejercitar el cálculo mental cuando se puede usar una calculadora o el Excel; y, sobre todo, si lo importante es resolver problemas complejos en lugar de hacer sólo cuentas. Si bien las respuestas a estas preguntas son ambivalentes porque cuentan con argumentos a favor y en contra, los resultados de la discusión que se genere serán la definición de las competencias requeridas para elaborar un plan de estudios centrado en la satisfacción de las necesidades educativas del estudiante del siglo XXI.

En tercer lugar, es necesario tomar la decisión sobre el tipo de estructura curricular que se debe adoptar desde este enfoque. Es decir, si solamente se redactan las competencias como metas terminales hacia las cuales dirigir el proceso educativo, lo que implica que sólo se les describe en el perfil de egreso de un plan de estudios, o si se van especificando a lo largo de cada asignatura y de cada bloque. Este dilema se resuelve por la intencionalidad que se adopta, en el sentido de que si lo importante ahora es desarrollar las capacidades necesarias para responder a las demandas del entorno y no sólo la transmisión o construcción del conocimiento, las competencias deberán concretizarse desde el perfil hasta las unidades más simples del programa en desempeños más específicos (Frade, 2008a).

Esto implica reconocer que existen dos propuestas curriculares en los programas de estudio actuales, ya que el de preescolar y el de

bachillerato tienen un diseño curricular centrado en el desempeño, mientras que la Reforma de Educación Secundaria y en el nuevo Plan 2009 para la primaria cuentan con una perspectiva más constructivista que está centrada en la construcción del conocimiento.

En cuarto lugar, es necesario observar que las competencias deben contar con una estructura gramatical que garantice que así como están redactadas se aplicarán en el salón de clase, por lo que se deben escribir en presente, en la tercera persona singular, puesto que esto se convierte en un imperativo para el docente. Por ejemplo, si la competencia dice "Lee, comprende e interpreta diferentes tipos de texto", eso es exactamente lo que se debe hacer en el aula; en cambio si se redacta en infinitivo o en futuro, ya no es responsabilidad de nadie, puesto que se parte del principio de que algún día el estudiante lo logrará (Frade 2008a, 2008c).

En quinto lugar, es indispensable identificar el tipo de estructura curricular que se utilizará a lo largo del plan de estudios, es decir, si sólo cuenta con propósitos, temas a tratar, aprendizajes esperados y parámetros para evaluar, o bien con competencias que incluyen varios indicadores de desempeño, que son los descriptores del proceso con los que los estudiantes deberán seguir para llegar a adquirir la competencia especificada. Por ejemplo, en la competencia de preescolar: "Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros", el programa advierte como manifestaciones (indicadores), los siguientes desempeños: habla sobre sus sentimientos, habla libremente sobre cómo es él o ella, de su casa y comunidad, apoya y da sugerencias a otros (SEP, PEP, 2004).

Dado que la ejecución de dichas competencias e indicadores se realiza con diferentes impactos, la estructura también incluye niveles de desempeño, que son los descriptores del resultado que se obtiene cuando ya se cuenta con ellas.

En sexto lugar, para garantizar la mediación adecuada a las demandas que se presentan en el siglo XXI, también se debe abordar la forma en la que se tienen que desarrollar las competencias, si mediante procesos constructivistas exclusivamente, cuyo eje central es la construcción del conocimiento bajo el supuesto de que si esto se logra se trasladará a otros contextos, o más bien si es necesario contar con una intención

educativa explícita, cuyo énfasis, al momento de planear y de dar la clase, se encuentra en enfrentar demandas del entorno. Esto implicaría que el docente deberá diseñar escenarios de aprendizaje llamados situaciones didácticas, en las que se busque la resolución de problemas; el análisis de casos; la elaboración de proyectos innovadores; la realización de investigaciones en las que se ponga el acento en la comprobación de las hipótesis que tengan los estudiantes sobre ciertos fenómenos, hechos, procesos o conocimientos; la ejecución de diversos experimentos; la organización de eventos; o bien la elaboración de productos concretos como pueden ser ensayos, libros propios, manuales, recetas, instructivos, etc. (Frade, 2008a, 2008c). Al llevar a cabo estas estrategias, el énfasis estará en la búsqueda constante de soluciones ante las demandas presentadas, lo que, por lo tanto, conlleva a que la mediación y la clase brindada deberán ser distintas, asunto que se resuelve con una nueva forma de planear, cuyo centro de acción se encuentre en el estudiante y no en el docente. Es decir, que la planeación será lo que los alumnos y alumnas realizarán y no lo que hará el profesor como siempre se ha hecho.

En séptimo lugar, si lo que prevemos hacer en el aula se modifica, también debe serlo el proceso para evaluar; asunto que va más allá de efectuar un balance sobre lo que los estudiantes han aprendido. Se trata, más bien, de identificar en qué medida se despliegan las competencias que han ido desarrollando frente a las demandas concretas de la vida real; el énfasis estará en el análisis del desempeño, más que en ubicar qué tanto saben los estudiantes. Esto trae como consecuencia la necesidad de recabar la evidencia requerida para observar lo que saben hacer tanto en el proceso como en el resultado, lo que incluye la recopilación de trabajos (proyectos, investigaciones, escritos, tareas, resultados de experimentos, etcétera) para analizarlos desde ambos puntos de vista: cualitativa y cuantitativamente, de manera que la información que se obtenga sobre lo que sabe hacer, así como lo que le falta, se represente con una escala que sea significativa para el estudiante sobre el esfuerzo realizado (Frade, 2008a, 2008d). Lo anterior obedece a la idea de que éste último debe desarrollar su capacidad metacognitiva, y que se traduce en la habilidad para analizar su propio desempeño, ya que, al hacerlo, podrá identificar sus aciertos para repetirlos y sus errores para evitarlos, así como lo que necesita modificar; esto es la base del ser competente.

Este nuevo proceso pedagógico conlleva un supuesto: que los docentes requieren identificar las diferencias conceptuales que emergen en torno a las competencias, de tal forma que puedan aplicar cualquier tipo de modelo, sea constructivista o centrado en el desempeño, o bien puedan construir sus propias propuestas sin perder de vista la base del nuevo enfoque, la adecuación entre lo que sabe hacer el sujeto frente a lo que le tocará vivir en el corto, mediano y largo plazo.

Todo lo anterior trae como consecuencia una nueva definición en el tipo y particularidades de una mediación, cuya característica esencial es la intención que tiene el docente: el desempeño adecuado a las demandas del entorno por parte del estudiante, lo que cuestionará, sin duda, las prácticas que realizan las y los maestros, asunto que requerirá una adaptación al nuevo entorno por parte de sus propias competencias docentes. Si bien, estas últimas no son nuevas, ya que las capacidades que despliegan los educadores para enseñar siempre han estado ahí, son históricas; lo que resulta una novedad es que actualmente se les busca definir mediante diversos procesos de investigación al contestar la pregunta: ¿qué es lo que sabe hacer el mejor docente, aquel que produce buenos procesos de enseñanza-aprendizaje y buenos resultados? Esto a partir de la consideración de que sus prácticas cuentan con una adecuación, una correspondencia con las exigencias que la sociedad le impone. Es decir que, en el contexto mexicano, es bueno aquel profesor o profesora que cumple con las demandas planteadas en el plan de estudios vigente de acuerdo con las necesidades de su grupo y, por esto, obtiene buenos resultados.

Desde mi propuesta, las capacidades para hacerlo se definen visualizando la inteligencia educativa, esto es a partir de la teoría de las inteligencias múltiples que señala que no existe un sólo tipo de inteligencia, sino varias (musical, matemática, lingüística, cinética, gráfica espacial, naturalista, intrapersonal e interpersonal), por lo que la capacidad para educar es una más, misma que puede ser innata o bien se puede desarrollar. Dicha capacidad se concretiza en la posibilidad de llevar a cabo mediaciones inteligentes y de calidad a partir de las cuales el sujeto que aprende desarrolla las capacidades que le permitirán integrarse de manera adecuada al momento histórico que le tocará vivir (Frade, 2008b). El sujeto cuenta, entonces, con ocho competencias, a saber:

- **COMPETENCIA DIAGNÓSTICA:** Detecta las necesidades de aprendizaje que se desprenden del medio socio-histórico.
- **COMPETENCIA ÉTICA:** Toma decisiones éticas sobre lo que debe enseñarse y cómo debe hacerlo, lo que incluye el propio comportamiento en el entorno.
- **COMPETENCIA COGNITIVA:** Cuenta con un dominio claro de los conocimientos y competencias que va a mediar.
- **COMPETENCIA LÓGICA:** Define un orden lógico para enseñar los conocimientos y competencias detectadas de manera que organiza los aprendizajes tomando en cuenta las necesidades de sus estudiantes.
- **COMPETENCIA EMPÁTICA:** Identifica las necesidades psicoafectivas y motrices del sujeto que aprende, es empático con él y ejerce un liderazgo proactivo, su intención genera una reciprocidad por parte del estudiante.
- **COMPETENCIA COMUNICATIVA:** Establece una comunicación efectiva con el educando, le comunica su propósito y este último le responde
- **COMPETENCIA LÚDICO-DIDÁCTICA:** Diseña y utiliza diferentes manifestaciones simbólicas en la mediación para promover el aprendizaje significativo y efectivo.
- **COMPETENCIA METACOGNITIVA:** Evalúa su propio desempeño como educador, de manera que encuentra el acierto para repetirlo y el error para evitarlo, lo que sabe y lo que le falta por saber y además lo sabe resolver

Como se observa, las competencias docentes descritas no incluyen ciertas competencias laborales, como el trabajo en equipo o el cumplimiento de las normas institucionales. Esto se debe al hecho de que educar a otro no necesariamente es una actividad que se subsume al trabajo institucional, por el contrario, se ejerce de manera continua con o sin la misma. Es decir, que el buen educador lo es, independientemente de que la escuela se lo exija, pero además, ejerce

su práctica en una relación de uno a uno con sus estudiantes o bien con su grupo, con o sin ayuda del colegiado docente. Si bien es cierto que el apoyo institucional, así como el de sus compañeros, puede mejorar su práctica, también lo es que él y la maestra competentes se identifican por la labor que realizan por sí mismos/as.

En suma, el enfoque curricular por competencias es un nuevo paradigma educativo, cuyo énfasis se encuentra en el desarrollo de las capacidades que requiere desarrollar el estudiante del siglo XXI para salir adelante a lo largo de su vida. Busca construir el desempeño necesario frente a las demandas del entorno, por lo que no sólo se centra en construir o transmitir conocimientos, sino en cómo el sujeto los utiliza para vivir, adaptarse, superarse y transformar la sociedad en la que vive, asunto que requiere de la adaptación de nuestras propias competencias docentes al nuevo entorno que emerge de la globalización

BIBLIOGRAFÍA

Argudín, Y. (2005). Educación basada en competencias. México: Trillas,

Delors.J. et al. (1997). La educación encierra un tesoro. UNESCO.

Rychen, D. S. y Hersch, L. S. (2001). Defining and Sclecting Key Competencies. Gottinguen: Hoegrefe and Huber Publishers.

Frade, L. (2008a). Desarrollo de competencias en educación, desde preescolar hasta bachillerato. México: Mediación de Calidad S. A. de C. V.

Frade, L. (2008b). Inteligencia Educativa. México: Mediación de Calidad S. A. de C. V.

Frade, L. (2008c). Planeación por competencias México: Mediación de Calidad S. A. de C. V.

Frade, L. (2008d). Evaluación por competencias. México: Mediación de Calidad S. A. de C. V.

Gardner, H. (2006). Los esquemas de la mente. México: Santillana.

Vygotsky L. (995). Pensamiento y lenguaje. Paidós: Barcelona. SEP (2004). Programa de Educación Preescolar. México.

LAS COMPETENCIAS CÍVICAS. OTRA FORMA DE PENSAR LA EDUCACIÓN EN VALORES

Ana Corina Fernández Alatorre

INTRODUCCIÓN

La tradición que ha prevalecido durante décadas, en tomo a la organización de la experiencia educativa es que en ésta aparecen desarticulados el saber, el saber hacer y el ser, que impide a los sujetos en formación hacer frente a los fuertes cambios que demandan las complejas sociedades contemporáneas.

A lo largo del tiempo, los maestros se han esforzado en enseñar para que todos los alumnos aprendan los conocimientos necesarios para integrarse en la sociedad. En este esfuerzo para que todos aprendieran lo mismo, se fue quedando afuera el mundo de la vida de cada estudiante: su historia, sus experiencias personales, sus temores, sus intereses, sus preocupaciones y esperanzas. El conocimiento ocupó, entonces, el lugar de recurso para aprobar exámenes, pasar de año y obtener una certificación, mientras que la propia vida siguió su propio curso, sin ser significativamente marcada por el saber escolar.

Esta forma de asumir la transmisión del conocimiento para que todos aprendieran de la misma manera dejó afuera la particularidad, la apropiación del conocimiento, es decir, la posibilidad de que cada alumno lo hiciera suyo. El saber quedó, en aquel momento, como algo exterior a la persona. El yo, el individuo, la persona real fue

expulsada de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de la vida escolar que fue pensada, diseñada y normada para la homogeneidad, para el silenciamiento de la diferencia.

Durante mucho tiempo fue de esta manera, pero hoy las cosas han cambiado y la información en sí misma ya no es suficiente. Los alumnos necesitan aprender a desenvolverse en situaciones novedosas y cambiantes porque les ha tocado vivir en una época donde ya no basta con tener conocimientos, pues ya no hay caminos trazados de antemano, ni certezas a partir de las cuales dictar a los alumnos los pasos a seguir.

Frente a ello, la perspectiva de la educación por competencias se plantea la necesidad de integrar a la adquisición de conocimientos y el dominio de destrezas, el desarrollo de cierto tipo de valores congruentes con las formas democráticas de convivencia, de modo que el sujeto en formación no sólo cuente con la capacidad para un desempeño personal y social eficaz en el ámbito escolar, sino que pueda, además, transferirla a otros ámbitos de convivencia a lo largo de su vida.

Esta aspiración de construir, desde la escuela, formas democráticas de convivencia se plantea de forma explícita y precisa en los nuevos programas de Formación Cívica y Ética para la Educación Básica. Desde ahí, se hace una gran apuesta por el trabajo por competencias para promover procesos formativos que permitan a los estudiantes contar con el conjunto de saberes, comportamientos y actitudes necesarios para desarrollar su relación con otros y su actuación en su entorno social y político. En este empeño, ocupa un lugar central la atención que habrá de brindarse al desarrollo de una dimensión ética, de tal forma que el estudiante logre construir, de manera autónoma, un código personal a partir de los principios y valores de la ciudadanía democrática.

¿Qué implicaciones supone este propósito para la relación educativa? ¿Qué desafíos le plantea al docente? ¿Qué líneas y estrategias de trabajo pueden apoyar la labor de construcción de este ethos democrático?

En este espacio se despliegan, para las y los maestros, algunas reflexiones y recomendaciones derivadas tanto del trabajo de

investigación como de los debates que la nueva reforma educativa ha suscitado en diversos foros nacionales e internacionales. Se pretende, en estas líneas, brindar al docente algunas pistas que orienten tanto su quehacer como su mirada frente a la necesidad de encontrar otras formas de educar en valores.

1. EL MALESTAR DOCENTE FRENTE A LA CRISIS DE VALORES

Desde hace ya varias décadas prevalece entre los maestros un creciente sentimiento de desasosiego frente a la llamada crisis de valores que se expresa en los comportamientos de sus alumnos.

Como prueba de este sentimiento se cuenta con los muchos testimonios de maestros que refieren a la percepción de haber "perdido el control de sus alumnos en el aula", pues los estudiantes reciben "malas influencias" de la calle, de los medios de comunicación y, en el caso particular de sus alumnos migrantes, las malas influencias provienen de sus experiencias en Estados Unidos.

2. ¿A QUÉ RESPONDE TODO?

Este malestar que viven los maestros se alimenta de la idea de que, en general, sus estudiantes están sometidos al influjo de modelos de vida que trastocan y pervierten algunos de los más nobles propósitos de la escuela como hacer de ellos personas honestas y trabajadoras. Los alumnos -dicen los maestros- reciben una especie de bombardeo de modelos ajenos a los que brinda la escuela y que orientan por nuevos rumbos formas de vida que dan prioridad al consumismo, a la apariencia física y a un individualismo que desemboca en la pérdida de respeto por sus mayores y por sus raíces.

Si, en un esfuerzo de reflexión y comprensión, se compara al alumno promedio de hace 20 ó 30 años con el de hoy, podemos decir que, efectivamente, los alumnos han cambiado. Los niños y los jóvenes de ayer no son iguales a los de hoy; pero ¿sólo los alumnos han cambiado?, ¿qué hay detrás de estos cambios?

En mayor o menor medida, las nuevas generaciones conllevan en su historia y en su modo de ser la marca de las grandes transformaciones sociales, económicas y culturales que se han dado en el mundo en

los últimos 20 años. Esto es efecto de los procesos globalizadores, de los avances tecnológicos y de las nuevas formas de relación entre las generaciones y entre los géneros.

Si los alumnos han cambiado es porque la sociedad, la humanidad entera ha cambiado y ellos no son más que el vivo testimonio de las profundas transformaciones que se fueron gestando a lo largo de todo el siglo xx a raíz de los cambios en las formas de producción y distribución de los bienes y servicios; de las guerras, las recomposiciones y dispersiones de viejos poderes centralizados; del inusitado desarrollo de la tecnología que se ocupa de la difusión y el intercambio de información. Todo ello ha traído como consecuencia el cuestionamiento de todas aquellas verdades y certezas que antes nos aseguraban una supuesta noción compartida de bien y de belleza.

La idea de un progreso gradual sostenido a base de trabajo y sacrificio hacia formas de vida más justas y satisfactorias se ha desgastado frente a la evidencia de que ni la razón ni la ciencia ni la información fueron suficientes para garantizar un porvenir viable para todos.

La sociedad mexicana no ha estado al margen de estos cambios. Hasta antes de los años sesenta, se decía que en México existía un conjunto coherente, consistente y común a todos los mexicanos. Hoy ya no es así, pues México, como el resto de los países del orbe, asiste al efecto de severas fragmentaciones en la sociedad, que se expresan en el desconcierto que ha producido la emergencia de una gran pluralidad de formas de entender la vida, el bienestar y la felicidad. No hay más un código común ni una visión colectiva e integradora de futuro que permita encaminar a las nuevas generaciones por un sendero llano, claro y uniforme hacia su vida adulta.

Pero no todo ha sido desconcierto y pérdida de un México añorado que parecía ser conducido por un poder central a partir de coordenadas que dictaban el rumbo de la tarea educativa hacia formas de ser únicas e incuestionables. Hoy, gracias a los movimientos sociales, tanto internacionales como nacionales, los derechos humanos han dejado de ser invisibles. Con el tiempo, ha cobrado fuerza la aspiración a una vida digna para todos en la que cada persona puede elegir, decidir y ser parte de la construcción de su propio destino. La idea de felicidad no está más trazada de antemano como una verdad absoluta.

Cada uno habrá de construirla desde el reconocimiento tanto de los propios derechos como de los de los demás.

Todos estos cambios que han traído como consecuencia formas distintas de entender el ejercicio de la autoridad, ejercen un fuerte influjo en la forma de entender la relación entre el maestro y el alumno. En la actualidad, más que controlar a los estudiantes, hace falta construir con ellos una relación más acorde con la necesidad de educar para enfrentar, junto a los otros y con responsabilidad: el cambio, la complejidad, lo imprevisible, lo inédito.

¿Cómo afrontar en este nuevo contexto la tarea de educar? ¿Qué valores hay que promover? ¿Qué le toca hacer al maestro para educar en esos valores?

3. EL EMPEÑO FALLIDO DE INCULCAR LOS VALORES

Es precisamente porque hoy se aspira a que cada ser humano pueda ejercer su derecho a elegir y a decidir para armar la propia vida, que hacen falta orientaciones de valor, actitudes y destrezas que hagan posible la vida en común. A fin de cuentas, aunque cada uno pueda conformar su propia idea del bien, es indispensable aprender a vivir con otros; esos otros, que, siendo diferentes, son iguales en derechos.

Durante mucho tiempo, los maestros han apostado con fuerza a la idea de que es necesario transmitir e inculcar el valor del respeto a la autoridad, el aprecio por el sacrificio y la renuncia en un esfuerzo por restaurar las antiguas formas de vida compartidas y por reingresar a los alumnos al camino que conduce a la adquisición de los valores tradicionales.

Pero, como ya se ha dicho, ni las formas de vida son ya compartidas por todos ni los esfuerzos por inculcar valores han demostrado su eficacia.

La palabra inculcar viene del latín (inculcare) y significa apretar con fuerza algo contra otra cosa; repetir muchas veces, con empeño y ahínco, una idea con el ánimo de infundir en alguien una idea.

De sobra saben los maestros del tiempo infructuoso que se ha invertido en decir a los alumnos lo que deben hacer. Océanos de palabras que se pierden en el vacío frente a niños y jóvenes que parecen no escuchar.

Todo indica que habrá que detenerse a pensar por qué las tradicionales formas de transmisión de valores no sólo ya no están operando, sino que producen una especie de inmunidad que cada vez provoca más distancia entre lo que quiere el maestro y lo que quiere el alumno.

¿Por qué resultan ya inoperantes las reprimendas, los castigos y los buenos consejos?

Hay que reconocer que a los maestros no les falta razón. Los niños y los jóvenes viven sus vidas en medio de una enorme diversidad de atractivas ofertas de nuevos productos, costumbres y hábitos que hacen tambalear a la escuela como la única fuente de referencia para dictar los modos de vida correctos. Es cierto, como también lo es el hecho de que los alumnos de todas las edades enfrentan hoy nuevas situaciones de riesgo que exceden las posibilidades de protección tanto de los maestros como de los padres.

Justamente, por eso es que, más que bellos y enaltecidos conceptos, los alumnos necesitan de herramientas que los ayuden para ser capaces de elegir a cada paso, por sí mismos, la mejor de las posibles opciones, de cara a la diversidad de ofertas y a la complejidad de las nuevas situaciones que enfrentan.

Los maestros no pueden estar todo el tiempo ahí, junto al alumno, para evitar que cometan errores o que elijan conductas que los ponen en peligro.

Aunque quisiéramos orientarlos y aconsejarlos todo el tiempo, no contamos con todos los elementos para decirles qué hacer frente a situaciones impredecibles como la multitud de formas de presión que viven, tanto los niños como los jóvenes, para el consumo de drogas o frente a la soledad en la que transcurren sus días en casas donde no hay adultos con quién hablar y sólo se cuentan con la televisión como única "compañía".

Más que vigilancia y castigo, hace falta que los alumnos cuenten con maestros que los acompañen y escuchen; que hagan el esfuerzo por entender lo que les pasa; que se tomen en serio las vicisitudes, conflictos y confusiones que enfrentan todos los días. No se trata de que el docente se haga cargo del abandono familiar, porque esa tarea no le corresponde; pero desde su posición es mucho lo que se puede hacer si empieza a mirar a los alumnos con otros ojos y desde otro lugar.

Más que a un apóstol de la patria hoy nuestros alumnos necesitan de maestros abandonen el viejo lugar de depositarios únicos del saber, para ser más bien mediadores que construyan con ellos las condiciones para que puedan hacerse cargo de sí mismos, para responder de sus actos y sus consecuencias y esto no se consigue a fuerza de repetir sus deberes y obligaciones para que algún día se conviertan en adultos responsables.

Se trata, en pocas palabras, de brindar a los estudiantes las condiciones para que aprendan a hacer uso de su libertad de manera responsable, informada; para que puedan, aun en medio de carencias y limitaciones, tomar de su mundo lo mejor y puedan construirse una vida que sea lo más satisfactoria posible. Esto es a lo que se refiere la idea de educar para elegir, para la autonomía.

Para que los niños y los jóvenes puedan inventarse y reinventarse en el empeño de ser felices y alcanzar lo que desean, es que esta forma de entender hoy la educación cobra todo su sentido.

4. EDUCAR PARA APRENDER A SER

Hoy, es frecuente encontrarnos con alumnos que, antes de terminar la primaria, han vivido ya fuertes experiencias de cambio, de incertidumbre, de movimiento; de encuentros y desencuentros con lo nuevo y lo diferente. Ya sea porque han experimentado procesos migratorios, tanto al interior o al exterior de país o simplemente porque sus entornos familiares han sufrido frecuentes crisis, cambios, ausencias y separaciones. Si el trabajo escolar logra dar un lugar de reconocimiento y reflexión a la "vida del alumno, estas experiencias, aun con su fuerte carga de dolor y angustia, pueden ofrecer la oportunidad para desarrollar la capacidad para afrontar de

manera responsable los cambios y la diversidad de ofertas de modos de vida, desde la autonomía. El desafío está en superar la fractura y la dispersión de los saberes que cada estudiante carga en su historia personal. Para ello, necesita contar con entornos que reconozcan, integren y concilien sus conocimientos, sus afectos y sus vivencias.

Si bien esta aspiración es válida y necesaria para todos los alumnos, cobra especial relevancia en el caso de las y los niños migrantes, pues en cada uno de los espacios de convivencia por los que han transitado se les ha pedido, de forma tácita o no, que nieguen, que cancelen lo que han llegado a ser aras de una eficacia educativa mal entendida, que desdeña la dimensión formativa que puede favorecer la construcción de la identidad.

Actualmente, hace falta un enfoque educativo capaz de articular los procesos de aprendizaje con la historia, los problemas reales, las necesidades cotidianas, los intereses y aspiraciones del estudiante para que, al construirse, pueda posicionarse en el mundo desde una perspectiva propia que integre, al saber escolar, aquello que realmente le importa, le sucede y afecta. Por eso, es necesario que, en primer lugar, el trabajo docente se piense desde un lugar muy distinto al de la acción del que conduce a otro, mientras este otro se deja conducir, del buen o del mal grado. En segundo lugar, hay que abandonar la concepción descendente de la relación maestro-alumno que va desde el que tiene el saber y el poder hasta el que está desprovisto de ellos.

En virtud de que ya no se sostiene la idea de que existe una forma única de ser que esté ya establecida de antemano, a la espera de que el alumno llegue y la tome, el propósito del trabajo educativo consistirá en crear las condiciones y ofrecer los recursos para que el estudiante pueda tomar del saber y del mundo lo mejor de él y lo transforme de acuerdo con los desafíos que le impongan los avatares de su propia vida y los horizontes que le tracen sus propios sueños.

Para que pueda aprender a ser, el lugar del saber se dispondrá para el alumno con una nueva intención, de modo que, al dejar de ser un mero recurso para la certificación, sea usado para que le acompañe en el ir y venir entre lo vivido y lo anhelado; entre lo conocido y lo desconocido para, crear, inventar y para construir con los otros el destino colectivo, donde sea que se encuentre.

Por esa razón, aprender a ser, desde la autonomía de juicio y de la responsabilidad, se articula con aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir.

Desde esta aspiración, la idea de educar ya no estará más asociada a la de moldear, sino a la de activar las potencialidades de los alumnos para afirmarse y re inventarse de manera permanente.

La posibilidad de aprender para construir la propia "ida dependerá de la medida en la que la escuela le permita construirse como persona total, y no como alguien que está compuesto por partes separadas que nunca se tocan; la razón por un lado, los sentimientos por el otro; la vida personal desconectada de la vida colectiva; lo que se aprende en la escuela y lo que se vive en los otros espacios de la vida; el pasado del presente y del futuro.

Aún estamos a tiempo de dejar atrás la vieja idea de que la escuela es la única portadora de lo bueno y el resto del mundo representa lo malo; un adentro que conserva y un afuera que arrasa. Esta separación no sólo no ayuda, sino que hace más difícil todavía la integración entre los valores que queremos fomentar y las formas de relaciones que las y los alumnos viven día a día.

5. APRENDER A COMPRENDERSE

Con el fin de construir una vida que logre expresar lo que cada uno posee de absolutamente propio, hace falta disponer de la capacidad de juicio a fin de conseguir examinar lo propio desde un auténtico y sincero reconocimiento, para poder así elegir y tomar decisiones maduras.

Los alumnos y, en especial aquellos que pasan por experiencias de cambio e incertidumbre, se ven continuamente sometidos a presiones y manipulaciones que los llevan a autoimponerse formas de ser y de actuar para ser aceptados y no "quedar afuera". Frente a la diversidad de exigencias que enfrentan, necesitan de espacios que les ayuden a saber, a decidir qué es "lo suyo". Sólo así podrán construir una valoración positiva de sí mismos que les permita superar obstáculos y conflictos.

Un ambiente escolar de respeto, de aceptación y cordialidad ofrece mejores condiciones para el autoreconocimiento, el aprecio de sí como alguien importante y capaz. Para ello, hace falta propiciar todo lo que dé lugar a la comprensión de sí.

Comprenderse es poner en juego no sólo la razón o las capacidades cognitivas que permiten pensarse mediante el autoanálisis. Comprenderse es también atreverse a mirar lo que se siente frente a las propias debilidades para poder decirlo sin miedo, sin vergüenza y sin culpas.

Aprender a explorarse con cuidado, con cariño; dispensar la atención necesaria con la voluntad de llegar a hacerse cargo de los propios actos y poder dirigirlos desde las propias razones, incluyendo las del corazón.

Para aprender a ser, es indispensable trabajar con la afectividad para desarrollar la capacidad de ponernos en contacto con lo más profundo de nosotros mismos.

Habituamos un mundo obsesionado por el saber productivo que le da mucha importancia al "saber hacer" y rara vez reconoce que nuestro contacto con la realidad es afectivo.

Mediante la inteligencia afectiva es que nos percatamos de la realidad. Desde la alegría o la tristeza, desde la euforia o la admiración es que identificamos aquello que realmente nos interesa y nos importa. De hecho, quienes padecen de una especie de ceguera emocional, aunque su coeficiente intelectual sea elevadísimo, casi nunca llegan a interesarse, ni a apasionarse por algo.

La educación que se limita a la transmisión de conocimientos e impide la expresión de los afectos pierde muchas de las oportunidades que ofrece la vida escolar para aprender a reconocer los propios sentimientos y los de los demás y, por supuesto, para aprender a manejar las propias emociones y evitar las explosiones de ira y violencia que tanto dañan el delicado tejido de las relaciones interpersonales en todos los ámbitos de convivencia,

Plantarse en el mundo como alguien que se aprecia a sí mismo; que acepta sus emociones y sus límites, sus fortalezas y debilidades

no significa colocarse por encima de los demás, sino considerarse y sentirse igual que cualquier otra persona, ni inferior ni superior, simplemente igual en dignidad, con independencia de las diferencias raciales, culturales, económicas o jerárquicas.

Desde el trabajo docente, ¿cómo se puede ayudar a los alumnos para que descubran y construyan una forma de ser que les permita decir "Me gusta cómo soy".

Todo esto que es válido para el alumno, lo es para el propio maestro. Nadie espera de los docentes esfuerzos que vayan más allá de sus propias fuerzas y posibilidades. También son seres humanos con afectos y defectos, con capacidades y debilidades, e igualmente necesitan recuperar y/o construir su propia autoaceptación y aprecio de sí.

Hay muchos maestros que, al asumirse como personas completas y no como meros instrumentos de transmisión y control, logran "conectarse" con los alumnos en una relación más humanizada.

No se espera que el maestro se haga cargo o resuelva los conflictos familiares de sus estudiantes. A veces basta con acercarse a ellos para intentar mirar las cosas desde su perspectiva; para poder reconocer sus capacidades sin prejuicios y con una actitud de empatía frente a lo que viven.

Es mucho más agobiante vivir la práctica educativa desde la pretensión del control que implica el uso de amenazas, regaños, castigos y tensiones que abrirse a lo que el otro siente y necesita.

Hay maestros que, cuando lo intentan, se sorprenden de lo fácil que hubiera sido si desde un principio se hubieran permitido esta apertura a la singularidad que supone la vida de cada alumno.

No es necesario que el docente se convierta en coleccionista de desgracias, ni que levante un censo de las carencias y dificultades que viven sus alumnos. Lo que sí hace falta es que abra el espacio en el aula, aun en el contexto del trabajo con los contenidos, para que los estudiantes desplieguen su ser, mediante el relato de sus vidas y de la inclusión de sus experiencias.

En un principio, pueden presentarse resistencias por parte de los alumnos pues, habituados como están, a mantener silencio sobre lo que le pasa y lo que sienten frente a eso que les pasa, necesitan de un "empujón" y para eso es que existen estrategias que les ayudan a pensarse ya reflexionar sobre ellos mismos.

Con objeto de descubrir lo propio con autenticidad y sinceridad; de tomar conciencia del propio ser y construir un autoconcepto que permita a cada alumno ser fiel a sí mismo y mostrarse ante los demás, hay que desarrollar la capacidad para que se observen al interior como la primera condición para aprender a ejercitar la reflexión que, a fin de cuentas, no es más que un volver sobre su persona como actividad transformadora de los modos de ser; como toma de conciencia de la propia posición respecto a temas relevantes para la vida del estudiante.

A este conjunto de esfuerzos para que el alumno pueda ponerse en contacto consigo mismo, se le conoce como prácticas de reflexividad, que pueden ser llevadas a cabo de manera grupal o individual en momentos específicos del trabajo de aula o bien por medio de la relación espontánea que se entabla con los alumnos en múltiples momentos de la jornada escolar para invitarlos a la acción reflexiva. Un ejemplo de esto es cuando se propicia el esfuerzo para reconocer sus propios sentimientos y puntos de vista en situaciones de conflicto mediante prácticas como el análisis de los cambios físicos y actitudinales, la confección de escritos autobiográficos, las entrevistas personales o los ejercicios de autoevaluación.

Los alumnos que han crecido en entornos inestables y conflictivos necesitan precisamente de este tipo de prácticas para poder reconstruir lo vivido en un esfuerzo por "juntar sus pedazos"; por unir los fragmentos de una vida de rupturas y discontinuidades; de exclusiones y silenciamiento en espacios escolares que le han dado una idea de orden fincada en la homogeneidad y la sumisión.

Habría entonces que abrir las ventanas para dejar que entre la vida al aula; dejar espacios para poder escuchar la voz de los que nunca han podido decir quiénes son y qué es lo que sienten. Los que en ninguna parte encuentran su lugar es porque se salen de las normas al no ser ni de aquí, ni de allá. Dejarlos que caminen por su tiempo y sus recuerdos para poder dibujar su propio rostro.

6. OTRA FORMA DE PENSAR LA EDUCACIÓN EN VALORES

En estos días en que se ha generalizado la preocupación por la educación en valores, pocas veces se habla de lo que eso implica. Atribuimos un valor a todo aquello que preferimos y estimamos. Se trata de cualidades que no son físicas, pues no son captadas por los sentidos, pero no por ello dejan de ser una parte fundamental de nuestra realidad y de aquello que nos conforma como seres humanos.

Existen distintos tipos de valores, entre ellos están los útiles, como la capacidad o la eficacia; los estéticos, caso de la belleza o la armonía; los intelectuales, aplicados a la verdad o la falsedad. Pero, cuando hablamos de valores como la libertad, la igualdad o la tolerancia, nos referimos a valores morales, y éstos dependen del hecho de que somos seres con capacidad para elegir y orientar nuestros actos. Aclarado esto, cabe entonces preguntarse cuáles son los valores morales que habría que fomentar entre nuestros alumnos. La respuesta depende de la clase de persona que nos proponemos formar.

Si formamos a los alumnos como camellos que carguen con el peso de los mandatos dictados por generaciones anteriores, no sabrán qué hacer frente a las muchas situaciones inéditas que viven todos los días. Si, por el contrario, aspiramos a hacer de ellos unos leones para que alcancen el éxito a costa de la propia dignidad y de la de los demás, entonces estarán condenados a perseguir el poder y el dinero en medio de una gran soledad; de un continuo sentimiento de vacío y sin sentido.

Si optamos por formar niños y jóvenes capaces de recrear los valores que les ofrecemos, entonces hay que abrirnos a su propia perspectiva.

Con objeto de poder decidir cuáles son los valores prioritarios, hay que preguntarse por aquello que permite hacer de este mundo un lugar en el que sea posible vivir plenamente como personas y para saber reconocerlo ya no hay mapas que marquen el camino a seguir.

Hoy, que vivimos tiempos de cambio y movimiento, la vida transcurre en cielos poco despejados, y ni los astros de las "buenas

costumbres" nos sacan de dudas. Por eso, hace falta que cada uno se fabrique su propia brújula, pues nunca se sabe qué habrá de venir después.

Una brújula es una herramienta de orientación que sirve no sólo para llegar a un punto deseado, sino para explorar nuevos caminos y, si queremos que nuestros alumnos dejen de ser camellos o leones, entonces hay que poner a su disposición los instrumentos que les permitan desarrollar la capacidad para recrear los valores heredados, explorar e inventar los nuevos cada vez que la vida así se lo demande.

La pieza fundamental de esta brújula está en la capacidad que toda persona posee para ponderar, evaluar, analizar y decidir el camino a seguir. Gracias a la facultad que tiene cada ser humano para analizar, comparar, contrastar ideas y establecer sus relaciones es que la deliberación ocupa el lugar central de una educación en valores que dé lugar a la autonomía, es decir, a la posibilidad de hacerse cargo racionalmente de las propias opciones.

Educación en la autonomía significa, entonces, trabajar con los alumnos para que dejen de actuar basados en el temor al castigo o bajo la presión de sus compañeros. Para ello, necesitan estar en condiciones para construir sus mecanismos de decisión a partir de un ejercicio permanente de análisis y reflexión de los pros y los contras de los motivos que alientan sus propios actos.

Los estudiantes cuentan, en mayor o menor medida, con capacidad de juicio. Basta con escuchar las conversaciones entre ellos para darse cuenta de que todo el tiempo están intercambiando opiniones y puntos de vista con argumentos. Esto es aún más claro en secundaria; en especial, cuando se atreven a confrontar a sus maestros, en demanda de razones que los convenzan frente a la necesidad de cumplir con lo que se les exige. Lo que falta es que aprendan a deliberar con buenos argumentos y sustentados en referencias de valor que les permitan convivir en paz con los demás. Por esta razón, el desafío, hoy, está en propiciar el desarrollo de la capacidad de juicio, pero no de cualquier manera, ni para elegir cualquier cosa.

7. APRENDIENDO A DELIBERAR

A veces la costumbre es mala consejera. A fuerza de dejar pasar lo inaceptable dejamos de verlo o terminamos por vivirlo como algo "normal".

Frente a los abusos y maltratos, ¿cuántas veces ha escuchado frases como las siguientes?:

“Ni modo”; “así es la vida”; ¿qué le vamos a hacer?; “ese no es mi problema”; “mejor no me meto, yo no quiero conflictos”

De tanto en tanto nos quejamos de lo mal que están las cosas y, en medio del agobio cotidiano, las dejamos como están, a la espera de que alguien más se haga cargo. A fuerza de repetir esta sencilla operación es que vamos perdiendo la capacidad de asombro y terminamos por aceptar como natural aquello que con un simple giro de implicación podría empezar a cambiar.

Sin duda, no todo está en nuestras manos, ni tenemos el poder para transformar siempre lo que no nos gusta, pero lo que sí depende de nosotros es la posibilidad de asumir una postura frente a lo que nos parece indignante, lo que nos inquieta, nos desconcierta o no entendemos.

y qué tal si alguna vez nos atrevemos a planteamos preguntas como ¿quién decidió que así fueran las cosas?; ¿por qué tienen que ser así?; ¿podrían ser de otra manera?

Preguntas como éstas abren la puerta de la razón, de la reflexión y el diálogo para empezar a romper con lo dado, con lo establecido por la fuerza de la costumbre.

Dejarse afectar por lo que sucede, reconocer que lo que pasa a nuestro alrededor nos incumbe, es la primera condición para hacer de la deliberación una práctica cotidiana que nos abre a la posibilidad de otras formas de ser y estar con los demás.

Si no hay preguntas frente a lo que nos perturba, o peor aún, si evadimos todo lo que nos perturba para refugiarnos en un imaginado

territorio de seguridades y certezas, las cosas no sólo no cambiarán, lo más probable es que empeoren y nosotros con ellas porque, a fin de cuentas, lo que le sucede a otros de algún modo nos sucede a también a nosotros.

De este esfuerzo por despertar y por fomentar la capacidad de asombro es que está hecho el primer ingrediente para trabajar en la construcción de los valores.

A deliberar se aprende deliberando, y en los últimos años se han desarrollado algunas estrategias de educación en valores que, si bien ponen a trabajar la capacidad de juicio y hasta de diálogo, dejan intacta la vida real de los alumnos; la que viven todos los días en su casa, en la calle y en la escuela. Tal es el caso, por ejemplo, de los ejercicios que se realizan a través de hojas de clarificación de valores, del análisis de situaciones que suponen algún tipo de dilema. De bien poco sirve resolver dilemas que refieren a personajes que enfrentan un conflicto en el papel de un texto muy bien redactado si a la salida de la escuela el alumno debe lidiar con la violencia de sus compañeros, tolerar en los pasillos el abuso de un prefecto o soportar la burla y la humillación que despierta en los otros algún rasgo físico o de su forma de ser que lo coloca en situación de vulnerabilidad.

La deliberación como una práctica frecuente favorece el desmantelamiento de lugares comunes que muchas veces validan, justifican y legitiman actitudes de discriminación y exclusión, de irresponsabilidad y corrupción. Para hacer de ésta un ejercicio cotidiano de reflexión y análisis, hace falta dejar entrar la vida al aula; hacer de ella un pretexto, una materia prima que habrá de procesarse al calor de la razón, de los afectos y del intercambio de argumentos en el grupo para descubrir o construir, entre todos, una idea compartida de bien mediante el debate que permita determinar lo que es justo.

Para que el maestro esté en condiciones de provocar y orientar la conducción de la deliberación en su grupo en busca de lo justo, hace falta que esté atento a sus propias creencias, certezas y prejuicios para que pueda evitar, a toda costa, actitudes de autoritarismo y prepotencia.

Pero, ¿cuándo llevar a cabo ese trabajo si hay tanto qué hacer para cubrir los contenidos del programa?

Si bien este esfuerzo requiere de una atención específica, ello no significa que siempre deba llevarse a cabo como una tarea adicional. El trabajo de educar en valores cobra su verdadero sentido precisamente al interior del trabajo curricular y en el contexto de las relaciones habituales que se dan en el aula. Cada vez que se presenta un malentendido, una diferencia, un enfrentamiento, un conflicto, un problema o una necesidad que demande la participación de todos, se puede abrir el espacio para el esclarecimiento colectivo, el debate y el diálogo, mediante preguntas como ¿Ustedes qué piensan sobre...? ¿Por qué creen que sucede...? ¿Qué hace falta saber para entender...? Qué creen que podamos hacer para resolver...?

8. NO TODO ES CUESTIÓN DE FRÍO JUICIO

Para convertir el aula en un taller donde todos se involucren en el trabajo de deliberación para establecer lo correcto y distinguirlo de lo que no lo es, hace falta echar a andar el juicio crítico, y eso es cosa de examinar de forma neutral, de profundizar la complejidad de una situación. Pero eso no basta. El frío juicio no alcanza para involucrar, para invitar a la búsqueda de soluciones. Hace falta incorporar al análisis la dimensión de la comprensión, ésa que desata preguntas en busca de los detalles de la concreción, del caso particular para calibrarlos y sopesarlos, pues lo justo y lo correcto se construye de acuerdo con las posibilidades que ofrece cada situación; desde los propios prejuicios, significados, creencias, concepciones y, desde luego, desde la consideración y la contrastación de la propia mirada con las posiciones de los demás. En el siguiente esquema se resumen los momentos implicados en la deliberación.

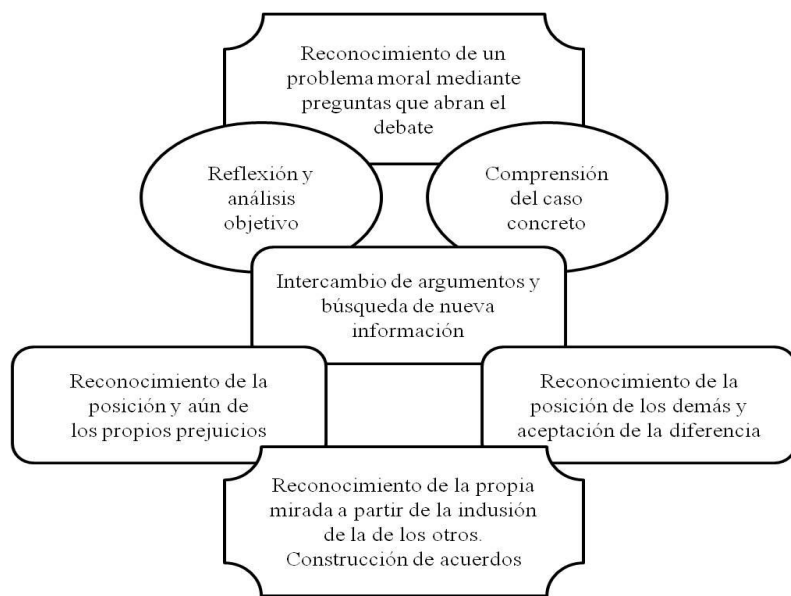


FIGURA 1.
MOMENTOS IMPLICADOS EN LA DELIBERACIÓN

Hay que permitir, y más aun, propiciar que los alumnos sean parte de la formulación del problema y de la solución, para que entre todos, al intercambiar sus razones y propuestas, puedan reconocer que existen distintas maneras de afrontar los hechos y aceptar, cuando sea el caso, que a veces es necesario cambiar la propia posición en aras de una solución común en la que todos ganan.

9. CONSTRUIR TODOS UNA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

El sentido último de la educación en valores es que nuestros alumnos aprendan, desde su condición de seres libres, a vivir con otros.

No es posible hacer de la reflexión y de la deliberación una práctica cotidiana si no hay un entorno propicio. Nadie puede hacer uso de su libertad en un ambiente de violencia e inseguridad.

Las mejores propuestas, los textos más pertinentes y las estrategias más creativas para educar en valores pierden todo su sentido si la vida del aula no es coherente con los principios y valores básicos de la democracia como forma de vida.

Un ambiente autoritario formará, con seguridad, alumnos autoritarios que, en el mejor de los casos, acatarán las reglas y las leyes por miedo al castigo y aprenderán a vivir para dominar a los otros o cuidarse de ellos.

10...¿CÓMO ES LA CONVIVENCIA EN UN AULA DEMOCRÁTICA?

Como podrá observarse en el siguiente esquema, la dignidad humana encabeza la lista de principios en los que se sostiene la democracia.

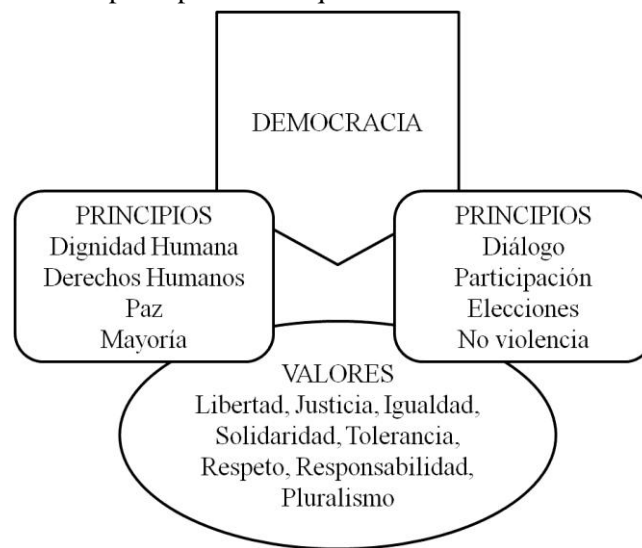


FIGURA 2.
PRINCIPIOS EN LOS QUE SOSTIENE LA DEMOCRACIA

El resto de los principios, los valores y los procedimientos existen para garantizar este reconocimiento.

Cada vez que en el aula alguien recibe un trato de sometimiento, maltrato o exclusión, el hecho educativo pierde todo su sentido original.

En un aula democrática todos tienen derecho a recibir un trato respetuoso y digno; a participar, en condiciones de libertad e igualdad, en la solución de los asuntos comunes en un clima de tolerancia, pluralismo y solidaridad.

Hasta ahora ésta es la única vía para que los alumnos puedan aprender a hacerse cargo de sí mismos sin necesidad de tener siempre a alguien que los vigile, los amoneste y los controle.

En la medida en que se logre una convivencia marcada por estos principios, valores y procedimientos es que estaremos formando ciudadanos responsables y participativos. Pero, ¿qué hay que hacer para traducir esta aspiración en la vida del aula?

En primer lugar, hace falta que el maestro pueda reconocer la influencia de los aprendizajes espontáneos, la importancia de la comunicación y de todas aquellas actividades que, sin intención consciente, puedan favorecer o entorpecer la disposición a los valores arriba mencionados.

En segundo lugar, el maestro ha de ofrecer y aprovechar las condiciones propicias para que los estudiantes puedan apreciar y descubrir la necesidad de una distribución equitativa de papeles, funciones, tareas y responsabilidades; de un comportamiento solidario e igualitario entre hombres y mujeres en todas y cada una de las interacciones en el aula. Para ello, tanto el maestro como el grupo entero habrán de estar atentos para evitar los prejuicios y estereotipos que refuerzan la discriminación, la exclusión y la desigualdad por razones de género.

La construcción de una atmósfera democrática de convivencia requiere de un clima de respeto que dé lugar a las posibilidades y limitaciones de cada estudiante en un ambiente agradable y estimulante donde las relaciones interpersonales sean satisfactorias.

Este tipo de convivencia plantea otra forma de establecer y regular el cumplimiento de las normas en el salón de clases.

Propiciar la autonomía, la tolerancia y la colaboración en un ambiente participativo implica que el maestro abandone la pretensión de controlar al grupo desde una posición central, donde uno decide qué hacer y el resto simplemente acata órdenes.

Hace falta aceptar, entonces, que hay que construir una forma de trabajo, en la que todos tengan lugar y asuman sus responsabilidades colectivas y no sólo las individuales. Sólo así se podrá dejar atrás el agobio por dirigir a cada alumno por separado, al construir formas más horizontales y cooperativas de relación entre el maestro y el grupo, así como al interior de las relaciones entre los alumnos.

Se trata de que el esfuerzo por hacer del tiempo transcurrido en el salón de clases sea una experiencia agradable y satisfactoria, en la que cada quien, incluido el maestro, pueda expresar lo que piensa y lo que siente en un ambiente de apoyo mutuo, respeto y aceptación. Por eso, lo deseable es que las normas que regulen la convivencia cuenten, en la medida de lo posible, con el consentimiento del grupo y para ello habrá que permitirles que participen en su formulación.

11. REGLAS CLARAS Y AMISTADES LARGAS

Al maestro le corresponde ofrecer, de entrada, un marco básico para la elaboración de reglamento del aula que, desde luego, se derive de la normatividad oficial, pero será a los alumnos a quienes corresponda traducir ese 'marco básico en reglas concretas que atiendan a sus perspectivas, necesidades y aspiraciones.

De sobra sabemos que en el nuestro, como en muchos otros países con fuerte tradición de autoritarismo, las reglas impuestas ni se entienden ni se acatan, a menos que esté presente una autoridad. Desde una intención de control y vigilancia total por parte de maestro, ¿cómo se pueden fomentar la autonomía y la responsabilidad? Se necesita una actitud docente de mayor apertura para dar lugar a un aula con responsabilidad compartida.

Los maestros que se han permitido abrir el espacio para que sus alumnos participen en la elaboración del reglamento, se han llevado agradables sorpresas al descubrir que, incluso los más pequeños, tienen algo pertinente que decir para mejorar la convivencia. Vale la pena este esfuerzo por construir entre todos las reglas de la convivencia mediante el diálogo, el debate y la construcción de acuerdos que quedarán en las paredes del salón, a la luz de todos, como un logro y un patrimonio de todo el grupo.

En la medida en que los alumnos participen en la confección de su reglamento, estarán en mejores condiciones para reconocer la necesidad de las normas como algo que es bueno para todos. Al comprenderlas y apreciarlas, será más probable que las cumplan. Así, cuando alguien del grupo incumpla alguna regla, ahí estará el grupo, junto al maestro, para recordarle que fue entre todos que decidieron regular así su convivencia.

Para propiciar una mejor calidad de relación de los estudiantes con las reglas, hace falta que éstas se formulen en enunciados cortos y de fácil comprensión; que se redacten en sentido positivo y se dispongan de manera que estén a la vista de todos para que sean revisadas de manera periódica, pues si una regla no funciona, ya sea porque no incluye las diferencias o nadie puede cumplirla, entonces hay que cambiarla.

12. PARA BAJARLE A LA VIOLENCIA ESCOLAR

Así como no existen leyes que contemplen todos los casos, tampoco es posible esperar que un reglamento alcance para resolver las situaciones imprevistas y todas las dificultades de relación que se puedan presentar al interior del aula.

La vida es mucho más rica y compleja que cualquier conjunto de reglas y la vida en aula es un espacio particularmente expuesto a los efectos de la diversidad y eso, con frecuencia, puede dar lugar a conflictos que habrán de resolverse por vías que sean coherentes con las formas democráticas de convivencia, es decir, sin violencia, mediante el diálogo y la cooperación.

Las situaciones difíciles surgen en todas aquellas circunstancias en las que las diferencias de intereses, de necesidades y de valores entre las personas dificultan la solución de un problema. Pretender que éstos desaparezcan carece de sentido pues son parte de las relaciones humanas, es decir, son inevitables. No importa si los silenciamos, los evadimos o les damos la cara. Las dificultades están ahí porque cada persona posee una perspectiva propia de las cosas y cuando nos disponemos a hacer algo en común con otros, aparecen, necesariamente, las diferencias.

En tanto que es inevitable, el conflicto en sí mismo no constituye un problema. El verdadero problema empieza en la forma de afrontarlo pues éste puede desplegar lo peor o lo mejor de cada ser humano. Bajo las condiciones adecuadas, un aprieto puede ser la ocasión para crecer como persona, enriquecer las propias perspectivas y mejorar la convivencia.

Frente a una situación de conflicto, lo primero que hay que hacer es reconocerlo lo más pronto posible, pues si se evita o se niega tarde o

temprano la "cuerda se romperá por el punto más delgado", es decir, que saldrá a la luz en el momento más inesperado con cualquier pretexto y, muy probablemente, de forma violenta.

Antes de asumir la existencia del problema, conviene verificar si no se trata sólo de un malentendido. En ese caso, será suficiente con establecer una comunicación más efectiva. Muchos contratiempos podrían evitarse si tan sólo se lograra establecer una buena comunicación.

Una vez que se tiene la certeza de estar frente a una situación que revela la existencia de diferentes necesidades e intereses para resolver un problema, entonces hay que darse a la tarea de identificar, tanto el problema real como las necesidades e intereses de cada una de las partes involucradas, para buscar una forma creativa y constructiva de afrontar el conflicto mediante una buena dosis de buena voluntad y sin que ello signifique que alguien tenga que ser sometido u obligado a complacer al otro. Más que empeñarse en que una de las partes ceda, lo que se necesita es explorar las formas en las cuales las partes involucradas logran satisfacer sus necesidades e intereses.

Cuando los conflictos se manejan de forma constructiva nos ayudan a conocernos mejor, a saber quiénes somos y cuáles son nuestras necesidades, aumentan la confianza y se fortalecen las relaciones entre las personas.

BIBLIOGRAFÍA

Anzaldúa, R. (1996). Los imaginarios de la formación docente. Revista Pedagogía, II, 9.

Ball, S.J (comp), (1997). Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid: Ed. Morata.

Bernard, H. (1980). Para una teoría de la formación. Madrid: Narcea.

Bruner.J. (1995). Actos de significado, Madrid: Alianza.

Castro, A. (2005). Analfabetismo emocional. Argentina: Bonum.

Cortina, A. Razones del corazón. La educación del deseo, Reflexiones para la educación del nuevo siglo. Trabajo presentado en el III Ciclo de conferencias Santillana para el ciclo de otoño 2000. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article821>. Fecha de consulta: 30 de agosto de 2008.

Cortina, A. (1998). El mundo de los valores. Ética Mínima y Educación. Colombia: Editorial El Búho.

Conde, S. (2004). Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y ética. México: IFE.

Carpeta Educativa para la resolución creativa de conflictos (2002). Contra la Violencia. Eduquemos para la paz. México: Grupo Educación Popular con Mujeres. A. e. UJ];ICEF. Dirección General de Promoción de la Salud.

Cullen, C. (1996). Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro. Buenos Aires: Novedades educativas.

Cullen, C. (1997). Crítica de las razones de educar. Buenos Aires: Paidós.

Cullen, C. Microfísica del valor. Consultado 20 julio 2008 en: www.euccor.edu.ar/reduc/conferencias2002/cullen.doc

Delors, J, (1996). La educación encierra un tesoro. Correo de la UNESCO. México: Ediciones UNESCO.

Fernández, A. C. (2004). Entre la Nostalgia y el desaliento, la Educación Cívica desde la perspectiva del docente. México: UPN.

Fernández, A.C. (2007). La Formación de una ciudadanía re significada. En: I. Vidales, y R. Maggi (Coords.), La democracia en la escuela. Un sueño posible. México: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León.

Fierro C. (2003). Mirar la práctica docente frente a los valores. México: Universidad Iberoamericana León, GEDISA.,

Gadamer, H. (1997). Verdad y Método I. Salamanca: Sígueme.

Humberto M. <http://www.amauta-international.com/Maturana.html>. Fecha de consulta: 30 de agosto de 2008.

Restrepo, L. C., (2000). El Derecho a la ternura. España: Península.

Puig, J. M. (1996). La Construcción de la personalidad moral. Barcelona: Paidós.

Puig.J. M. (2003). Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral. Barcelona: Paidós.

Touraine, A. (2002). A la búsqueda de mí mismo. Barcelona: Paidós.

LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN
NORMAL. UN ACERCAMIENTO A LA FORMACIÓN
DE PROFESORES EN LENGUA EXTRANJERA
Teodoro Fernández Contreras

Actualmente, los desafíos del proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen, sin duda, el principal centro de interés de las llamadas ciencias de la educación hacia la formación docente en competencias. Comprender cómo se producen y desarrollar diversos caminos para facilitarlos han sido dos de las grandes metas de la educación actual. Sin embargo, se puede cuestionar la forma de enfrentar estos retos educativos porque, estando situados en la llamada era del conocimiento, se puede decir que los elementos didácticos se entienden, hoy, como procesos difícilmente separables del contexto en el que se producen. Desde esta perspectiva, cabría decir que los agentes de la educación deben ir cobrando conciencia de que la formación de profesores contemporánea tiene que trascender los límites del aula. No es nuevo afirmar que enseñar y aprender son procesos que están presentes cada día a lo largo de la vida de los seres humanos, y que éstos han de enfrentarse continuamente a nuevos desafíos marcados, a menudo, por acontecimientos que exigen formas diferentes de adaptación al entorno.

En este sentido, y considerando la relevancia que tienen las competencias didácticas para el desarrollo del proceso educativo en la enseñanza y el aprendizaje, es que estas competencias destacan su importancia al interior del proceso docente. Bajo estos parámetros, se presenta el análisis académico en el que se propone un énfasis

cuantitativo de las competencias didácticas en el devenir histórico, tomando en cuenta los aspectos fundamentales que las identifican y que han sido analizados, desarrollados y valorados por diferentes autores.

Por lo tanto, el contenido didáctico del presente escrito se enfoca en el reconocimiento de los principales conceptos de las competencias en la formación de profesores en la actualidad; específicamente, lo relativo a los fundamentos de la didáctica tradicional, la didáctica crítica o instrumentación didáctica, la planeación didáctica y la tecnología educativa. Este estudio también incluye las consideraciones teórico-pedagógicas de las teorías educativas globales integradoras y, finalmente, los elementos relacionados con términos de educación, formación y pedagogía basada en competencias.

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias didácticas son un elemento importante en la formación de profesores en lengua extranjera. El reto es la conceptualización, es decir, el desarrollo de un significado más delimitado para obtener una idea que pueda guiarnos a recabar información, a reunir y a agrupar indicadores. De acuerdo con la visión utilizada por Perrenoud (2006), las competencias del aprendizaje se pueden considerar desde los siguientes tres campos: el primero, que abarca las habilidades; el segundo, las aptitudes intelectuales; y, el tercero, las actitudes en relación directa con los valores. Haciendo referencia a la cuestión funcional, esto implica un saber hacer que, en la práctica, se conoce como las habilidades específicas que posee un individuo y que están vinculadas a un conocimiento y a las consecuencias del impacto (funcionalidad) de ese saber. En este orden de ideas, la manifestación de una competencia de aprendizaje supone la puesta en acción de los conocimientos, las actitudes y los valores para el logro de los propósitos en un contexto específico, en este caso en el plano educativo.

2. FORMAS DE COMPETENCIA EN EDUCACIÓN

Dentro de la organización educativa, podemos apreciar el vínculo que se da entre los elementos internos y externos que la componen, y que permiten, entre otras cosas, la identificación de

obstáculos, tendencias y condiciones generales. Éstos derivan en situaciones diversas, normativas o de carácter político-ideológico que, si bien no limitan el alcance de los propósitos de la educación, sí permiten determinar la viabilidad del mismo.

En este sentido, es necesario realizar una aproximación general de la revisión de los conceptos vinculados a las competencias centrales para la vida; referirnos a ellas nos remite a la búsqueda de la mejora en la calidad de la educación y en la calidad de vida del ser humano. Sin duda, esta última es, actualmente, un elemento de primer orden en las instituciones educativas, y para conseguirla intervienen una serie de factores de carácter axiológico, conceptual, metodológico financiero y humano, entendidos como procesos situados dentro del contexto de la formación-planeación docente basada en competencias.

Asimismo, existen distintas definiciones para el concepto de competencia, y no es evidente la búsqueda y conciliación de un significado único sobre el tema. Pese a la falta de consenso, el término de competencia es una realidad que rebasa los intentos para su conceptualización en un esquema unificado.

Competencia es un signo de los tiempos actuales, y -con o sin ellas- la decisión de participar se hace presente dentro del ámbito educativo. Las competencias y el proceso de aprendizaje contactan entre sí diversidad de elementos y campos de acción; asimismo, el desarrollo de éstas permite circular una incalculable gama de posibilidades de crecimiento y manejo de contenidos a través del espacio y del tiempo que, por ende, preparan al individuo para dar respuesta a necesidades de primer orden dentro de la organización social a la que pertenece.

Hoy, las condiciones del mundo han cambiado de forma sustancial, la indudable presencia de la globalización y el poder de la tecnología presentan cambios que exigen nuevos retos y nuevos procesos educativos; en este sentido, los directivos, docentes y alumnos deben estar al tanto de los avances y descubrimientos que potencien su desarrollo integral.

Así pues, en el proceso de adquirir un método disciplinado para el desarrollo de las competencias en la formación de profesores en lengua extranjera, es indudable que el individuo también debe

manejar información útil, conocimiento funcional, juicio, toma de decisiones, iniciativa, establecimiento de relaciones, capacidad de análisis, flexibilidad, etc. Incluso, esta potenciación de competencias tiene mayor solidez y flexibilidad porque se adquiere en un contexto significativo para el mismo porqué entendido de esta manera.

La competencia se va desarrollando de forma tal que el individuo demuestra ser más apto según las condiciones de desempeño reales, por lo que la formación de la competencia no se cierra en un punto terminal.

El establecimiento de niveles debe hacerse a partir de referentes específicos, de acuerdo con la competencia concreta que se debe desarrollar. Para este caso, los referentes son los actores implicados (profesor y alumno), las características del contenido formativo, objeto de tratamiento y, por último, las características de la actividad mediante la cual se pretende la aprehensión de ese contenido informativo.

En relación con los actores implicados, el establecimiento de niveles de competencia se orienta a la determinación de la función de uno u otro y al grado de participación en dicha función.

En cuanto a las características del contenido informativo, el establecimiento de niveles de competencia se orienta hacia el tratamiento de una competencia integrada (Chapela, 2007). Se habla de competencia integrada cuando se tienen en cuenta los tres elementos siguientes: tareas, atributos y condiciones del contexto. Estas condiciones implican el logro, tanto afectiva como cognitivamente (fines), y los medios con los que se cuenta (medios).

Las tareas engloban lo que se debe hacer de manera específica y mientras más globales se planteen será mucho mejor para dar margen de creación al alumno, pues, querámoslo o no, el listado de tareas responde a la búsqueda de una conducta observable y, por lo tanto, tiene una inspiración conductista. No obstante, para contrarrestar esta única visión, se requiere, entonces, que a esas tareas se integren los atributos que la realización de dicha tarea exige. Dicho de otra forma, hacerlo considerando la enseñanza de una lengua extranjera como el punto central de aprendizaje, en el campo actitudinal.

3. ASPECTOS CENTRALES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

Muchos autores consideran que las aptitudes son innatas y tienen un componente genético, lo que no significa que sean estables, es decir, se pueden modificar y desarrollar.

Perrenoud (2003) no habla de atributos o aptitudes, sino de habilidades o competencias generales; otros prefieren identificar a los atributos con la capacidad aplicada a ciertas tareas. En todo caso, lo consensuado es que una combinación de atributos incluye conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos en determinado momento para interpretar una situación específica en que se encuentre el sujeto y actuar en consonancia con ello.

Dentro de los atributos más generales, se encuentran los referidos al pensamiento crítico, a saber: habilidades de comunicación, razonamiento lógico, memoria, desarrollo de relaciones interpersonales, independencia para el trabajo profesional, creatividad y visión innovadora, aptitudes para la autosuperación permanente, capacidades para orientar, organizar y controlar el trabajo de otros, capacidad para organizar el propio trabajo, adaptabilidad a diferentes tareas, aptitudes idiomáticas, para la utilización acertada de la computación, para la integración y aplicación de conocimientos para la solución de problemas, etcétera.

En conclusión, la competencia integrada abarca áreas, atributos y características del contexto; tener en cuenta esta integración es lo que hace posible ser competente de diferentes maneras, por ello, hay que estimular cada vez más los procesos de autorregulación y control para que sea el propio alumno el que planifique la integración de estos tres elementos como requisito para desarrollar mayores niveles de competencia en autonomía.

En relación con las características de las actividades por medio de las cuales se pretende la aprehensión de los contenidos formativos, el establecimiento de niveles de competencia se orienta hacia el grado de mayor complejidad/menor complejidad en la concepción de las actividades y a la mayor variedad/menor variedad en la diversidad de situaciones en la que se puede aplicar el conocimiento. Con ello, se

busca, cada vez más, avanzar hacia situaciones menos perecibles que las que se dan cuando el alumno tiene que aplicar lo aprendido sólo en función de un conocimiento escolarizado, muchas veces alejado de las situaciones reales de la vida diaria; se trata, entonces, de atender a una variedad que, centrada más en cómo se aprende que en lo que se aprende, posibilite el acceso a una formación continua.

A partir de la relación triádica que hemos expuesto entre agentes implicados, contenidos formativos y las actividades para el desarrollo de esos contenidos, podría proponer lo siguiente: referido específicamente a la competencia como el hecho de crear conciencia y entendimiento de la necesidad individual, a reforzar los niveles de destrezas vinculados a los valores y a la cultura del individuo.

Los contenidos formativos se abordan de manera integrada, y las actividades se van haciendo más complejas, con predominio de procedimientos heurísticos que permitan a los alumnos arribar a resultados sin dejar de reconocer que, al respecto, pueden darse diversas alternativas.

Éste es un nivel en el que se incrementa el trabajo en equipo, en parejas o en pequeños grupos, y todas las vías que propicien la colaboración con otros, exhortando a la búsqueda de resultados derivados de acciones colegiadas y participativas,

Las actividades de búsqueda investigativa desempeñan un papel relevante al igual que la escritura pública con fines de difusión y consolidación del conocimiento. Podemos citar otros elementos para precisar las competencias, tales como el desempeño. El término desempeño constituye un foco de atención en el desarrollo de la competencia, pues con él se desplaza la atención centrada en lo informativo que proveen los contenidos conceptuales.

El desempeño se manifiesta en el hecho de que los individuos puedan hacer uso de lo que saben, por lo tanto implica las posibilidades de actuación.

4. CONDICIONES DE DESEMPEÑO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LENGUA EXTRANJERA

Las condiciones de desempeño guardan estrecha relación con la evaluación del nivel de desarrollo de una competencia, pues no se trata de evaluar conocimientos en abstracto, sino que éstos estén ubicados en las condiciones en que dicho desempeño opera en la realidad. De ahí que éstas incluyan situaciones reales o simuladas, pero siempre en referencia a actividades con sentido, es decir, en correspondencia con el uso de ese conocimiento en aspectos de la realidad

Las condiciones de desempeño tienen que atender a actividades, lugares de aplicación, medios y, por sobre todo dentro de éstos, los materiales que pueden garantizar un buen desempeño; de ahí la importancia de confeccionar adecuadas guías de autoaprendizaje y materiales interactivos y formativos que permitan transitar por diferentes niveles de competencia.

Asimismo, estas condiciones influyen en la capacidad de transferencia, pues permiten que el individuo aplique el conocimiento de manera estratégica a nuevas situaciones concretas.

4.1. CRITERIOS DE DESEMPEÑO

Se definen como el conjunto de atributos que deberán presentar tanto los resultados obtenidos como el desempeño mismo.

Los criterios de desempeño deben estar redactados en forma de resultado-evaluación, es decir, describir lo que debe hacerse, determinar cómo lo que debe hacerse estaría bien hecho y eliminar los aspectos que sean demasiado obvios. Estos criterios se complementan por evidencias que son las que reflejan el saber y el saber hacer de las personas.

4.2. LAS EVIDENCIAS

Las evidencias constituyen la certeza manifiesta y perceptible de una cosa.

El hecho de acotar a lo perceptible nos remite a reflexionar sobre el proceso de percepción y cómo éste está matizado por determinados factores que influyen en el sujeto que percibe, de ahí que las evidencias no sólo se concretan en lo que materialmente se observa, sino también en lo que subyace a ese fenómeno de la percepción; por esa razón, las actitudes, como manifestación última de un valor o de un sistema de valores, también integran parámetros de evidencias.

4.3. EVIDENCIAS POR DESEMPEÑO

Las evidencias por desempeño hacen referencia a las situaciones, los resultados y los productos requeridos para demostrar un desempeño eficiente en los ámbitos donde el individuo prueba su competencia.

5. UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE COMPETENCIA

Las competencias son características relativamente estables y causalmente relacionadas con su funcionalidad y destrezas; esto incluye los conocimientos y habilidades vinculadas con una actividad específica, así como también con valores, la autoimagen, los rasgos y los motivos (personales, profesionales, etcétera).

5.1. COMPETENCIAS GENÉRICAS

Las competencias genéricas se refieren a la ejecución de los conocimientos de amplia aplicación en la vida real, sea general o profesional. Su desarrollo no se realiza como consecuencia de una disciplina, sino más bien como producto de la acción de un ciclo educativo (Perrenoud 2003).

5.2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Éstas se refieren a conocimientos particulares y, en general, se desarrollan como efecto de asignaturas también particulares.

La característica fundamental de la educación basada en competencias es la que se refiere a la ejecución que debe realizar el alumno, y no sólo al enunciado verbal.

Se ha postulado que es necesario detener el ejercicio estéril de "darles la vuelta" a los contenidos (o sea los saberes y tomar la decisión de trabajar el currículo) continuamente.

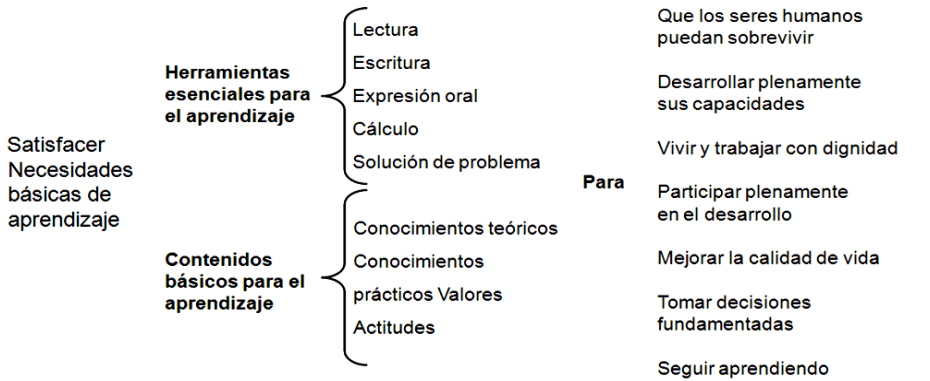
El punto de partida para el cambio efectivo es articular los contenidos escolares con el mundo real y cotidiano. Este proceso, en su inicio, debe darse en el interior de cada asignatura, pero esto no significa que deba ser un ejercicio de cada docente en el aislamiento, por lo contrario, sería benéfico que se hiciera como un ejercicio colectivo y colegiado. El propósito es facilitar la transformación de saberes en conocimientos mediante la ejecución basada en esos saberes.

La metodología requiere ejercicios recurrentes para desarrollar las competencias en los conocimientos. Por ejemplo, las competencias en la búsqueda dirigida de información, en el procesamiento de la información, en la expresión oral y escrita, etc.; entonces, se pueden desarrollar mediante la técnica que denominamos "sesión bibliográfica".

Dado lo anterior, se puede afirmar que un perfil de competencias ...

- Es la relación de características personales ligadas a resultados en un puesto o un papel.
- Está relacionado con la estructura, la estrategia y la cultura de la organización, descrito con base en comportamientos, observaciones en un modelo conciso, fiable y válido para predecir el éxito.

Para reforzar lo anterior, presento el siguiente esquema propuesto por la UNESCO.



Finalmente el siguiente cuadro presenta los aspectos actitudinales y procedimentales del campo del perfil de egreso de la escuela normal, abarcando la especificidad en la formación de lenguas extranjeras, considerando elementos de su formación inicial, vinculados firmemente a su desarrollo docente.

Tabla 1. Síntesis de algunas estrategias que se pueden Integrar en los proyectos formativos		
N.P	Competencia	Elementos
1.	COMUNICACIÓN	a) Interactúa de manera honesta, efectiva y eficaz en las relaciones interpersonales generadas en diversos contextos y con diferentes códigos, utilizando los medios más adecuados para la realización eficaz de una tarea previamente indicada. b) Habilidad para escuchar. c) Capacidad de diálogo d) Expresión verbal. e) Expresión escrita. f) Lectura crítica. g) Manejo de medios electrónicos. h) Comunicación en otro idioma. i) Lectura previa de textos específicos.
2.	HABILIDAD INTELECTUAL	a) Analiza fenómenos complejos. b) Hace aportaciones significativas y prácticas que impacten a la sociedad a través del manejo eficiente y responsable de conocimientos. c) Muestra habilidades intelectuales y metodologías que permitan descubrir nuevas oportunidades de crecimiento y aplicación por medio de la práctica del saber en contextos específicos.
3.	PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO	a) Fundamenta su postura en argumentos congruentes y lógicos. b) Transfiere los conocimientos a diversos contextos de aplicación. c) Emite juicios basados en la observación, análisis y síntesis, de acuerdo con los marcos de referencia propios de la disciplina.
4.	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	a) Transfiere los conocimientos a diversos contextos de aplicación. b) Identifica y delimita con claridad un problema. c) Plantea diversas metodologías para abordar un problema considerando sus posibles implicaciones.

5.	PENSAMIENTO COMPLEJO E INTERDISCIPLINARIO	a) Fundamenta su postura en argumentos congruentes y lógicos. b) Transfiere los conocimientos a diversos contextos de aplicación. c) Identifica y delimita con claridad un problema. d) Emite juicios basados en la observación, análisis y síntesis, de acuerdo con los marcos de referencia propios de la disciplina. e) Plantea diversas metodologías para abordar un problema considerando sus posibles implicaciones. f) Propone soluciones viables y originales, ante un problema. g) Selecciona alternativas de solución de manera fundamentada, h) Aborda la realidad desde una perspectiva que integra las aportaciones de diferentes disciplinas. i) Establece relaciones entre los diferentes elementos que conforman un objeto de estudio sin perder de vista la relación de las partes con el todo y viceversa.
6.	PLANEACIÓN	a) Analiza y utiliza medios para lograr un fin. b) Selecciona y discrimina recursos en función de un programa determinado. c) Establece acciones y selecciona recursos que le permiten responder a una necesidad específica, en un tiempo determinado.
7.	TRABAJO EN EQUIPO	a) Participa en equipos de trabajo promoviendo el logro conjunto de los objetivos y asumiendo responsablemente las tareas que le corresponden. b) Coordina equipos de trabajo de manera respetuosa, buscando el logro efectivo y oportuno de sus objetivos. c) Promueve la participación de todos los miembros del equipo en todas las etapas del proceso: planeación, realización y evaluación.

8.	LIDERAZGO COLABORATIVO	<p>a) Establece acciones y selecciona recursos que le permiten responder a una necesidad específica, en un tiempo determinado.</p> <p>b) Participa en equipos de trabajo promoviendo el logro conjunto de los objetivos y asumiendo responsablemente las tareas que le corresponden.</p> <p>c) Coordina equipos de trabajo de manera respetuosa, buscando el logro efectivo y oportuno de sus objetivos.</p> <p>d) Promueve la participación de todos los miembros del equipo en todas las etapas del proceso: planeación, realización y evaluación.</p> <p>e) Promueve en el grupo el consenso y la colaboración más que la competición.</p> <p>f) Toma en cuenta las habilidades de los miembros del equipo para elaborar un plan de acción.</p>
9.	PENSAMIENTO ANALÍTICO	<p>a) Comprende una situación dividiéndola en partes pequeñas o determinando las implicaciones de una situación paso a paso estableciendo causalidades.</p> <p>b) Incluye la organización de las partes de un problema o situación en una forma sistemática, haciendo comparaciones de las diferentes características o aspectos.</p> <p>c) Establece prioridades sobre una base racional, identificando secuencias de tiempo, relaciones causales o relaciones condicionales: -si ... entonces-.</p> <p>d) Complejidad del análisis (o de lo analizado).</p> <p>e) Magnitud del problema que se confronta.</p>

BIBLIOGRAFÍA

Benlloch, M. (1999). Desarrollo cognitivo y Teorías Implícitas en el aprendizaje de las creencias. España: Visor.

Candela, A. (2001). Ciencia en el aula, los alumnos entre la argumentación y el conceso. México: Paidós Educador.

Chapela, L.M. (2007). Saberes en movimiento. Reflexiones entorno a la educación. México: Nostra Ediciones.

Coll, C. (2004). Psicología y currículum. España: Paidós.

Domingo, J. R. (2006). La acción docente en el centro y en el aula. Madrid: Síntesis Educación ..

Entwistle, N. (2007). La Comprensión del aprendizaje en el aula. España: Paidós/M.E.C.

Estévez, E. H., (2004). Enseñar a aprender estrategias cognitivas. México: Paidós,

Gamer, H. (2006). Las cinco mentes del futuro. España: Paidós Educador.

Garner, H. (2005). La inteligencia Reformulada en el siglo XXI. España: Paidós Educador.

Garner, H. (2007). La mente disciplinada. España: Paidós Educador.

Habermas, J. (2001). Teoría de la Acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra.

Klenowski, V. (2005). Desarrollo de portafolios. Madrid: Narcea.

Lacasa, P. (2001). Aprender en la escuela, aprender en la calle. Madrid: A. Machado Libros.

Martín, F. (2000). La didáctica ante el tercer milenio. España: Síntesis.

Morin, E. (2003). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Paidós.

Morin, E. (2004). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós,

Perrenoud, P. (2003). Diez nuevas competencias. España: Grao.

Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. España: Grao.

Ramírez, V. M. (2008). Ser y quehacer de la educación. México: UM.

Van, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. España: Paidós Educador.

Watzlawick, P. (1981). Teoría de la comunicación humana, interacciones patológicas y paradójicas. Barcelona: Herder.

Zabalza, M. (2004). Diarios de Clase. Madrid: Narcea,

SEXUALIDAD EN EL MARCO DE LAS COMPETENCIAS
DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA
Gabriela Rodríguez

El campo de la educación sexual tiene su particularidad como tema pedagógico, en principio por tratarse de una dimensión que toca directamente las fibras emocionales del docente, de los y las estudiantes, de padres y madres de familia y de toda la comunidad educativa. Tal vez por ese carácter emocional, su abordaje directo en el aula escolar genera miedo, los intestinos se contraen frente a la sola palabra "sexualidad", y hasta hoy se sigue abordando con superficialidad a fin de "evitar riesgos". Sin embargo, el silencio ante un tema tan vital para los seres humanos es el peor camino. Todos sabemos que el mayor riesgo es mantener en la ignorancia a los alumnos y a sus padres; de ahí la importancia de aceptar que, aunque mueve nuestras emociones, es necesario sobreponerse, superar las limitaciones y afrontar la educación sexual con responsabilidad.

Los objetivos institucionales que han dado entrada a la educación sexual en la escuela mexicana estuvieron ligados con la transición demográfica y la prevención de la salud. Las altas tasas de crecimiento poblacional en los 70, y la epidemia del VIH en la siguiente década fueron ventana de oportunidad para incluir la sexualidad en los planes y programas de estudios, así como en los libros de texto. Sin embargo, el más interesante cambio de enfoque de la educación sexual de México es posterior. Desde mediados de los 90, la educación sexual empezó a relacionarse con el ejercicio de los derechos humanos, con

la búsqueda de la igualdad entre los sexos y con la promoción de la democracia. Esta aproximación se introdujo mediante la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyE), la cual propició que los programas de educación sexual se apoyaran en este marco emergente.

Pero hay que tomar consciencia que, desde el primer enfoque, la sexualidad ha requerido que el acto de enseñanza-aprendizaje vaya más allá de la transmisión de conocimientos. Desde el principio, se buscó transformar el comportamiento y, por lo tanto, las actitudes y costumbres, ya fuera para influir en las prácticas relacionadas con la planificación familiar, o bien para incorporar a la gente en prácticas sexuales preventivas y sin riesgo de infecciones sexuales; de ahí que la educación sexual siempre ha sido un proyecto de transformación cultural.

Al integrar la educación sexual con la Formación Cívica y Ética (FCyE), se viene a reconocer que, más allá de la importancia de actualizar los conocimientos y las actitudes preventivas, la formación exige promover los valores que favorecen el ejercicio de la libertad y la autonomía, el respeto, la solidaridad y la tolerancia. También se pretende desarrollar habilidades para ejercer control sobre el cuerpo y las consecuencias de la vida sexual, eliminar la discriminación, la misoginia y la homofobia (el desprecio a lo femenino, a homosexuales y lesbianas). Asimismo, impulsar la formación de alumnas y alumnos como sujetos de derecho y sujetos políticos, ciudadanos que, además de conocer y ejercer sus derechos, tengan prácticas sociales que lleven a la colectividad el bienestar social.

Adicionalmente, las competencias a desarrollar en los programas de FCyE han abierto caminos pedagógicos que pueden facilitar el trabajo de educación sexual, sobretodo porque buscan articular los conocimientos, las habilidades y los valores.

En México, no se parte de una tabla rasa en el terreno de la educación sexual. Por el contrario, hay que valorar los logros de 30 años consecutivos de educación sexual. Los programas han logrado influir positivamente en el crecimiento poblacional y en la cultura preventiva: la tasa de fecundidad se redujo de 6 a 2 hijos por mujer, la proporción de madres adolescentes disminuyó a la mitad, la epidemia de VIH/SIDA pasó de acelerada a moderada y,

actualmente, más de la mitad de los jóvenes han utilizado el condón, aunque no de manera consistente.

Sin dejar de reconocer esos avances, hoy se ven con claridad los límites de una política educativa reduccionista, que no va más allá de la visión demografista y biomédica. La desigualdad de género está atrás de la imposibilidad de muchas mujeres para tomar decisiones y ejercer control sobre su cuerpo y su vida sexual. El rezago en las prácticas de salud sexual se identifica con los grupos de más baja estratificación social y exclusión, donde poco se ha hecho por empoderar a las mujeres, ni por hacer más autónomos a las y los adolescentes. La violencia doméstica y de género no han disminuido, permanecen prácticas graves de discriminación hacia las mujeres pobres y hacia las indígenas; maltrato y abuso sexual a personas menores de edad; además, hay falta de respeto a la diversidad sexual y a los diferentes tipos de familias. Podríamos decir que los programas educativos todavía no logran vincular la vida privada y la vida pública como una dimensión política y con perspectiva de género, factores que son cruciales para que todos y todas alcancen la salud sexual y reproductiva.

En este artículo, se abordan algunas líneas para el trabajo pedagógico de la sexualidad y el género, hacia el final se ejemplifica la aplicación de las competencias de FCyE al tema de embarazo adolescente. Se parte de las más emergentes definiciones de estos conceptos, así como de la situación en que se encuentran los derechos sexuales de los y las adolescentes mexicanos.

1. LA SEXUALIDAD COMO CONSTRUCCIÓN CULTURAL

Uno de los más destacados investigadores actuales de la sexualidad, el historiador inglés y continuador del trabajo de Michel Foucault, es Jeffrey Weeks (1998), que introduce uno de sus textos tratando de responder a la pregunta: ¿por qué es tan difícil estudiar y definir la sexualidad? Weeks dirá en principio que el tema mueve profundamente nuestras emociones, y eso dificulta enormemente su estudio y también su abordaje, ya sea en la casa o en el aula: "Entre más la estudiamos más difícil parece abordarla, la historia de la sexualidad no es la historia de un tema determinado, sino la de un tema en constante cambio y recreación. Por ello la sexualidad se evapora entre las manos, es un gesto o

una sombra, es la historia de nuestras preocupaciones cambiantes acerca de cómo deberíamos vivir y cómo deberíamos disfrutar o negar nuestro cuerpo" (Weeks, 1998).

Como alguna vez escribió Octavio paz (1996) "Nada es más natural que el deseo sexual y nada es menos natural que las formas en que se manifiesta y se satisface". Con esta frase, el Nóbel mexicano nos introduce al más actual concepto de sexualidad, comprendido como una construcción cultural.

Efectivamente, lo único natural de la sexualidad humana es el deseo, todo lo demás es producto de la cultura, de la educación y de la socialización; es lo que aprendemos en el medio donde crecemos. Por eso es que las formas de expresar la sexualidad son tan distintas en los diferentes pueblos de la tierra, en diferentes momentos históricos; aun dentro de una misma cultura, la sexualidad se expresa en formas distintas de acuerdo con el estrato e inserción social.

Siguiendo el enfoque de la sexualidad como construcción cultural, una de las definiciones más sencillas y útiles es la de Michel Foucault: "la sexualidad es un saber que conforma las maneras en que pensamos y entendemos el cuerpo". Se trata principalmente de ideas, creencias, reglas y normas sobre la manera de expresar, disfrutar o negar las sensaciones corporales.

Cada individuo desarrolla su sexualidad en distintas dimensiones: afectivas, cognitivas, morales, psicomotrices; todas ellas conforman una unidad individual que está en una constante interacción con un orden social; en otras palabras, el individuo se posiciona con toda su complejidad frente a una organización social externa. Actualmente, se habla de cuatro factores cruciales que influyen en la organización social de la sexualidad: el parentesco y los sistemas familiares, la organización económica, la reglamentación social y las intervenciones políticas.

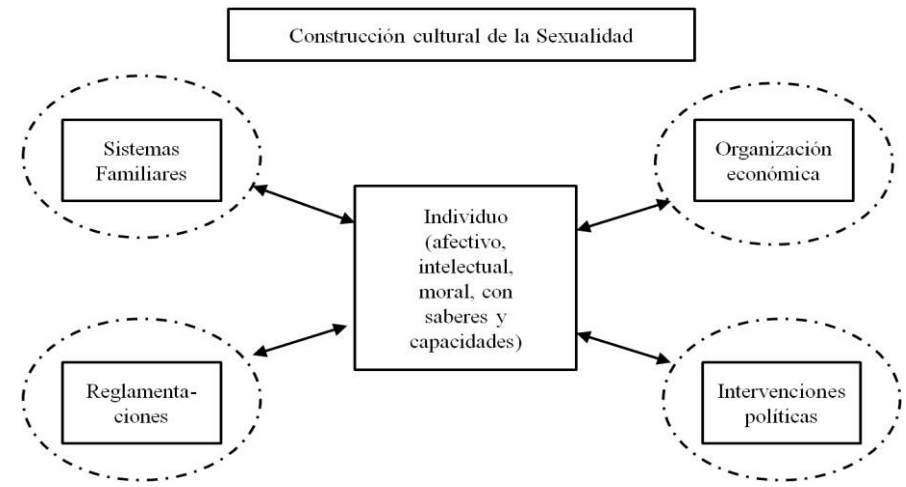


FIGURA 1.
CONSTRUCCIÓN CULTURAL DE LA SEXUALIDAD

2. CAMBIOS EN LOS SISTEMAS FAMILIARES

Los sistemas familiares son estructuras muy estables, pero que han venido cambiando lentamente para diversificarse. La familia sigue teniendo un papel sustancial para el apoyo afectivo y la identidad personal, y no ha dejado de ser un ámbito de distribución y asignación de recursos materiales y simbólicos, que están atravesados por la desigualdad de género y de edad. Actualmente, la vida conyugal reposa, en mayor o menor medida, en los nexos sexuales y eróticos de la pareja que la funda.

En México, han ocurrido importantes cambios que han diversificado las unidades familiares, y que no siempre son el punto de partida para abordar la sexualidad (López B., 2009):

- Cambios demográficos: descenso de la fecundidad, de la mortalidad y del tamaño de la familia.
- Aumento de las relaciones sexuales antes del matrimonio e incremento de la edad al matrimonio.
- Transformaciones en la composición familiar.

- Aumento de hogares jefaturados por mujeres. Trabajo femenino y contribución económica.
- Aumento de hogares monoparentales.
- Disolución de las uniones conyugales. Incremento de la separación y los divorcios, así como de la recomposición familiar.
- Formación de hogares basados en parejas del mismo sexo.
- Incremento de hogares con ancianos.

Hoy es necesario tomar en cuenta estas nuevas realidades familiares al abordar la sexualidad y el género, a fin de mejorar la colaboración educativa desde la casa, así como la comunicación familiar en el aula escolar.

Desde la visión de género, hay que saber que estamos formando otro tipo de mujeres y hombres, así como de madres y padres de familia. 18.5% de niños y niñas menores de 15 años vive en familias urbanas con padre ausente; 1.3% con madre ausente y casi 4% con ambos padres ausentes. En el 2005, los hogares unipersonales llegan a 7%, los comandados por mujeres alcanzan 23%. El tiempo que las madres han dedicado a la crianza cambió sustancialmente. Mientras que en 1970, las mujeres que, en promedio, tenían seis hijos o más se dedicaban a la crianza durante 25 IDOS, en 1995, cuando tienen dos o menos hijos, dedican 10.5 años de su vida a la crianza.

3. GÉNERO, SEXUALIDAD Y VIOLENCIA

Las ideas sobre lo femenino y lo masculino confirman relaciones desiguales entre los sexos e impiden superar tensiones por diferencias graves en las relaciones de poder. La división sexual del trabajo ha cambiado muy lentamente. En la actualidad, los hombres dedican 10.2 horas semanales al trabajo doméstico y 45.2 horas al extradoméstico; las mujeres dedican 24.6 horas al doméstico y 37.6 horas al extradoméstico; en total, los hombres dedican 58.8 horas semanales al trabajo y las mujeres 62.7, la sobrecarga de trabajo para las mujeres es de 8.6 horas (López B., 2009). La comunicación familiar

es precaria y refleja patrones de género; 70% de los y las jóvenes del país no hablan con sus padres sobre sus problemas, solamente 29.2% acude a su madre cuando los tiene y 21.46% recurre a ambos padres. Una quinta parte de las hijas habla con su madre sobre sexualidad y menos de 10% de los hijos conversa al respecto con su padre.

Las prácticas sexuales tienen patrones de género muy distintos. La proporción de adolescentes sexualmente activos es mucho mayor entre los hombres que entre las mujeres. 80% de los solteros que dicen tener relaciones sexuales son hombres. La frecuencia de las relaciones ocasionales es mayor entre los hombres. La proporción de los jóvenes que dice haber iniciado su vida sexual con prostitutas o desconocidas tiende a disminuir en las generaciones más jóvenes, y se incrementa el inicio sexual con las amigas. En la experiencia de los hombres, hay una mayor distancia entre el inicio de las relaciones sexuales y la unión; ellos inician su vida sexual más temprano, sin reconocer la existencia de hijos producto de estas relaciones; permanecen solteros varios años más que las mujeres; tienen una mayor diversidad de parejas sexuales y sólo una pequeña proporción afirma que su primera relación sexual la tuvo con la esposa. Las regulaciones de género se asocian con las desigualdades sociales, son más estrictas para las mujeres de los estratos socioeconómicos bajos. La población de solteros (79%) y solteras (70%) sexualmente activos se concentra en el estrato medio y alto. Las mujeres rurales y las de los estados con mayor presencia indígena empiezan su vida sexual a edades más tempranas y más cercanas a las uniones maritales o matrimonios.

Los siguientes datos se relacionan con la edad de inicio sexual y vida marital de las mujeres mexicanas. Actualmente, coexisten dos grupos de mujeres: un grupo mayoritario que comienza la vida sexual dentro de la unión y empieza la vida reproductiva casi de inmediato, y un segundo grupo que experimenta estos eventos a edad más tardía y vive un período de vida sexual más prolongado sin tener hijos. Las del segundo grupo, aún minoritario, son las que tienen mayor escolaridad y pertenecen a los sectores medios y altos urbanos, que es en donde se observan cambios en los patrones de sexualidad, nupcialidad y reproducción.

Veamos algunos de los patrones más adversos de la sexualidad. En México, el abuso sexual es reportado por 13% de personas menores de 18 años, siendo mujeres casi 80% de las víctimas; una quinta parte de estas últimas adquiere una infección de transmisión sexual y 10% de ellas se embaraza. La Consulta Infantil y Juvenil 2003, en la que participaron 3 095 340 niñas y niños de entre 6 y 9 años de todo el país, reveló que 27.6% es objeto de golpes en su familia; 15.7% dijo que lo era en la escuela; 3.5% señaló que abusaban de su cuerpo, tanto en la casa como en la escuela (m; 2003).

Son recientes los reportes de violencia dentro del noviazgo; en ellos se encontró que en 16% de los casos se produce violencia física, 75 % es psicológica, tanto de novios como de novias, y está altamente vinculada al consumo de alcohol; en el caso violencia sexual, han sido víctimas 16% de las novias.

En el terreno de la diversidad sexual, en dos entidades de México -Distrito Federal y Coahuila- ya son jurídicamente reconocidas las parejas del mismo sexo. La propuesta de ley de sociedades de convivencia para parejas no necesariamente heterosexuales en la Ciudad de México recoge una realidad social para proteger a parejas del mismo sexo y a parejas de distinto sexo que no deseen casarse. Hasta noviembre de 2008, eran 511 las sociedades de este tipo suscritas y registradas en el Distrito Federal, de las cuales 494 estaban formadas por parejas del mismo sexo y 16 por parejas heterosexuales.

4. LAS REGLAMENTACIONES SEXUALES

Con la formación de los Estado-nación, las Iglesias, principales instituciones reguladoras de las ideas, las creencias y la moral sexual, dejaron de tener primacía, y el contenido de las reglas cambió con los movimientos históricos. Así, en las sociedades democráticas, las familias y las instituciones del Estado tomaron fuerza como principales reguladoras de la sexualidad; destacan la escuela y las instituciones de salud, aunque en las últimas décadas, los medios de comunicación electrónica cobran también importancia sustancial.

La difusión de la información preventiva sobre salud sexual ha partido de escuelas, centros de salud y hospitales, y los mensajes sobre el valor del amor y del erotismo se han extendido principalmente mediante

la música y los medios masivos de comunicación. La primera es el espacio de la sexualidad libre y global; las baladas románticas, la música gruper, las rancheras y el rock en español, en ese orden, son lo más escuchado por las nuevas generaciones. Los dispositivos electrónicos son herramientas muy valoradas; más de la tercera parte de los y las jóvenes cuenta con un DVD portátil, desde el cual bajan películas de todo el mundo; tienen acceso a Internet 23.6% de los jóvenes y 16.8% de las jóvenes; asimismo, más de 60% tiene teléfono celular. En la industria cultural prevalecen los mensajes de sexo y violencia, aunque los patrocinadores y los dueños de los medios no se comprometen con campañas educativas ni preventivas de salud sexual. A pesar de que hay censura, hay erotismo y violencia y, hoy más que nunca, la paradoja de los mensajes se ajusta a la lógica de moralizar y vender. Las y los jóvenes son pragmáticos, toman la información de la escuela y el erotismo de los medios y valoran a la familia como la institución que más les apoya, aunque la consideran distante e irrespetuosa de sus decisiones.

5. INTERVENCIONES POLÍTICAS

La historia de la sexualidad también es una historia de oposición y resistencia frente a los códigos morales. Al lado de las formas de reglamentación moral surgen movimientos de obediencia y de resistencia. Durante el último siglo, ha habido movimientos políticos de oposición explícita, organizados en torno a la sexualidad. El feminismo y las campañas a favor de los derechos homosexuales son los movimientos más visibles en México, aunque el primero tiene como antecedentes a las mujeres sufragistas estadounidenses y nor-europeas, y las movilizaciones gays y lésbicas se remontan al siglo XIX en el caso de países como Alemania y Gran Bretaña. Hoy, los movimientos reaccionarios son globales y, desde fines del siglo pasado, han sido identificados por Weeks (1998) como la Nueva Derecha, una alianza de elites políticas, empresariales y religiosas con toda una agenda enfocada en la sexualidad y la salud reproductiva.

Para cerrar este panorama muy general sobre los cuatro factores cruciales de la sexualidad, queda claro que lo que conocemos como "sexualidad" es producto de múltiples influencias e intervenciones sociales y no existe fuera de la historia. A esto nos referimos cuando hablamos de la complejidad implicada en la "construcción social" de la sexualidad.

6. EDUCACIÓN SEXUAL Y EMBARAZO ADOLESCENTE

Aunque son muchos los temas a abordar en educación sexual, en este ensayo analizaremos uno de los de mayor preocupación entre docentes y entre líderes de las políticas educativas: el embarazo adolescente, un fenómeno que muestra patrones diferenciados de edad y de segmentación social.

Los embarazos adolescentes se concentran en la adolescencia tardía (17-19 años), los que ocurren en la adolescencia temprana (12 a 14) son menos en cantidad y pertenecen a madres de estratos bajos (87%). Actualmente, sabemos que si las oportunidades de vida se ampliaran -mayor escolaridad, mayores oportunidades de trabajo extradoméstico, menor sometimiento de las mujeres-, se pospondría la edad de la unión y del primer embarazo, y disminuiría la proporción de embarazos adolescentes.¹

El acceso a los anticonceptivos y a la educación sexual integral ha contribuido a transformar el embarazo adolescente. Observe la siguiente tabla.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes según principales medios donde obtuvieron información sobre anticoncepción		
MEDIO	HOMBRES	MUJERES
Profesores	58.7	59.5
Libros, folletos	31.0	35.9
Personal de Salud	34.0	39.1
Médico particular	26.5	27.5
Madre	20.6	33.4
Radio y TV	21.3	17.8
Padre	26.2	14.4
Amigos	11.7	10.2

* CRIM-UNAM. 2005.
Encuesta de salud reproductiva de los estudiantes de educación secundaria y media superior: Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Puebla y San Luis Potosí.

Una constante observada en este cuadro y en otras encuestas es que la escuela ha sido la principal fuente de información sobre anticoncepción e infecciones de transmisión sexual entre adolescentes; las madres de familia son otra fuente crucial, sobretudo para las hijas, y más recientemente han venido cobrando importancia los libros y el sector salud. Como se registra en el cuadro anterior, los profesores siguen siendo la fuente en la que más información obtuvieron sobre anticonceptivos las y los estudiantes de educación secundaria.

La diversificación de profesionales en la educación sexual es un elemento que ha venido contribuyendo a cubrir diferentes abordajes; sin embargo, sigue siendo complicado garantizar calidad en la formación de docentes que cubran todas las competencias, así como lograr la integración de conocimientos y habilidades en los estudiantes.

Tabla 2. Porcentaje de persona que impartió la última clase de educación sexual en la escuela				
Maestro	Médico	Orientador o Psicólogo	Enfermera	Trabajadora social
62.3%	19.3%	17.2%	7.7%	4.0%

* CRIM-UNAM. 2005.
Encuesta de salud reproductiva de los estudiantes de educación secundaria y media superior: Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Puebla y San Luis Potosí.

Los logros más evidentes se observan en el conocimiento y el comportamiento preventivo; en la actualidad casi 80% de adolescentes conocen el condón y las pastillas anticonceptivas, una tercera parte la anticoncepción de emergencia, y más de 90% sabe que el condón es una doble protección: contra embarazos e infecciones sexuales. Mientras que en 1995, solamente 11.3% de las adolescentes usó un anticonceptivo en su primer encuentro sexual; en el año 2003, 34.5% lo hizo. Y más allá de la primera relación sexual, cerca de la mitad de adolescentes utilizan anticonceptivos, principalmente el condón, aunque no lo usan siempre, lo cual disminuye los efectos preventivos.

¹ Claudia Stern y Catherine Menkes, "Embarazo adolescente y estratificación social" en Susana Lerner e Ivonne Szasz, Ibidem.

Tabla 3. Porcentaje de mujeres (15 a 19 años) que utilizaron Algún anticonceptivo en su primera relación sexual

1995	2000	2003
11.3%	19.4%	34.5%

FUENTE: CONAPO, ENAPLAF 1995, ENCUESTA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Familiar 1995.
SSA/INSP, ENSA 2000, ENCUESTA NACIONAL DE SALUD 2000.
SSA/ENSAR, Encuesta Nacional de Salud Reproductiva 2003.

Entre las limitaciones actuales, se ha encontrado que persiste el desconocimiento de los días fértiles del ciclo menstrual en los estudiantes, y que se confunden los efectos preventivos de los anticonceptivos con los del condón, lo cual puede llevarles a comportamientos de riesgo. Además, se registra un importante retroceso en el uso de anticonceptivos entre adolescentes, que pasó de 45% a 39%, del 2003 al 2006, lo cual se atribuye a la falta de abasto en los centros de salud y a la disminución de campañas informativas enfocadas a esa población.

Muchos embarazos de adolescentes eran deseados, pero, actualmente, más de la mitad no lo son. Las razones para no utilizar anticonceptivos que identifican las propias adolescentes embarazadas se registran en el siguiente cuadro.

Tabla 4. ¿Por qué NO usaron anticonceptivos?

Porque los desconocían	24.6%
Por falta de planeación	14.3%
Por alguna otra razón	15%
TOTAL	55% embarazos no deseados

Catherine Menkes y Leticia Suárez, El embarazo adolescente ¿es deseado?,
Presentación del CRIM-UNAM, México 2007

En el cuadro anterior, queda claro que la maternidad temprana no sólo tiene que ver con el conocimiento de los anticonceptivos, sino que es un fenómeno multifactorial. En la actualidad, los nacimientos de madres adolescentes (de 15 a 19 años) representan 15% del total de nacimientos anuales, alrededor de 300,000. Ya analizamos que se trata de un rezago social, toda vez que ocurre entre quienes tienen menos opciones de vida y viven en situaciones más precarias, además el embarazo temprano suele limitar las oportunidades de desarrollo de la mujer, por lo cual se considera un mecanismo de reproducción de la pobreza.

Tabla 5. Porcentaje de mujeres de 15 a 19 años que han estado embarazadas por estrato socioeconómico

ALTO	MEDIO	BAJO	MUY BAJO
5.1%	8.1%	14.7%	21.0%

* SSA, ENSAR 2003, Encuesta Nacional de Salud Reproductiva

Los embarazos deseados ocurren principalmente entre mujeres unidas o casadas, muchas de las cuales ya no asisten a la escuela, en tanto que la mayoría de los embarazos no deseados ocurren entre adolescentes solteras (72.8%), las que viven con sus padres (71.5%) o las que estaban estudiando al momento de embarazarse (82.1 %). Frente al primer embarazo no deseado, más de 90% dio a luz en el año 2003 y 5.6% lo abortó; esto pese a que es factible justificar un embarazo legal al reconocer el riesgo grave en la salud de las madres adolescentes (Menkes y Suárez, 2007).

No todo mundo sabe que en México no se castiga penalmente la interrupción del embarazo frente a ocho causales:

- El embarazo es resultado de una violación.
- El aborto es provocado accidentalmente (o, como dice la ley, de manera "imprudencial" o por "conducta culposa").
- El embarazo pone en riesgo la vida de la mujer.
- El producto tiene malformaciones graves.
- De continuar con el embarazo, se provocaría un grave daño a la salud de la mujer.
- El embarazo es producto de una inseminación artificial no consentida.

- En Yucatán, si la mujer vive en situación de pobreza y tiene al menos tres hijos.
- En el Distrito Federal antes de las 12 semanas de gestación.

Es probable que negarse a experimentar un aborto y preferir la aceptación de un embarazo no deseado se relacione con las creencias religiosas que condenan el aborto, en particular, dentro del catolicismo al que pertenecen la mayoría de las mujeres mexicanas. Aunque ha ocurrido un distanciamiento de las prácticas sexuales, las estadísticas muestran que las nuevas generaciones se han secularizado, es decir, sus decisiones cotidianas están cada vez menos influenciadas por las creencias religiosas. De acuerdo con el historiador Jeffrey Weeks, la secularización del sexo es la distancia progresiva entre vida sexual y valores religiosos, que ocurre aún entre creyentes.

Una encuesta del 2005 muestra, con indicadores duros, de qué manera la juventud actual ha secularizado su sexualidad.

Tabla 5. La secularización del sexo. Jóvenes mexicanos (2005)	
Jóvenes mexicanos (2005)	
Católicos	84%
Practicantes	45%
Creen en la Virgen de Guadalupe	89%
Creen en el pecado	78%
La religión no influye en su sexualidad	75.2%
Usan condón	53.2%
La iglesia es su fuente de información sexual	1%

Fuente: Encuesta Juventud 2005, INEGI/ Instituto Mexicano de la Juventud

Los derechos sexuales y reproductivos (DSR) de adolescentes y jóvenes han sido temas muy recientes de preocupación mundial; organizaciones civiles y líderes políticos han sido sustanciales para llevar estos nuevos temas al campo del Derecho Internacional. La sexualidad se considera parte de los derechos humanos porque se reconoce que es una necesidad inalienable a todo ser humano;

acompaña al ser humano desde que nace hasta que muere, tal como necesitamos el agua y el alimento, todos y todas necesitamos satisfacer nuestros deseos sexuales.

El término "Derechos Sexuales" se incorpora al lenguaje de las Naciones Unidas dentro del concepto de Salud Reproductiva y, poco a poco, ha ido separándose al tomar en cuenta que la sexualidad va más allá de los fines reproductivos. Hay que tomar en cuenta que el contenido de los derechos sexuales está en proceso de construcción, no obstante, podemos encontrar sustento obligatorio a la defensa de estos derechos en las convenciones dedicadas a los derechos de la mujer y del niño y con mucha más precisión en las conferencias internacionales sobre población y género y en los comités de seguimiento de algunas convenciones.

La Conferencia Internacional de Población y Desarrollo, realizada en El Cairo, en el año 1994 (CIPD), introdujo, por primera vez, el concepto de Salud Reproductiva. Se trata de un concepto que permitió superar el enfoque demografista de las anteriores políticas mundiales de población para centrarse más en la calidad de los servicios de salud sexual y reproductiva, en la prevención a adolescentes y jóvenes y en la equidad de género. En el siguiente año, se incorpora por primera vez el término "Derechos Sexuales", en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, realizada en Pekín en 1995 (CCMM).

La extensión de los derechos sexuales y reproductivos a los adolescentes y jóvenes deben reconocerse de principio, toda vez que, de acuerdo con la Convención de los Derechos del Niño, se considera un acto de discriminación por edad excluir a los menores de los mismos derechos humanos que los demás. En México, fue apenas en el año 2001 cuando se garantizó en la Constitución la no discriminación por edad. Ahora, es parte de las garantías individuales del propio primer artículo de nuestra Carta Magna.

Los derechos sexuales incluyen un gran espectro de contenidos: la libertad de pensamiento, conciencia y religión, el derecho a la igualdad ya la no discriminación, el derecho a la integridad corporal y a una vida sin violencia sexual, el derecho a la libertad de opinión y expresión sexual, el derecho a la vida privada, el derecho a la información sobre sexualidad, a la educación sexual, a la salud sexual y reproductiva, a una vida digna y a beneficiarse del progreso científico.

7. EMBARAZO ADOLESCENTE Y COMPETENCIAS DE FC Y E

Tomando en cuenta la situación del embarazo adolescente en nuestro país, su abordaje integral obliga a desplegar una serie de temas y problemas que es necesario tratar en el aula como parte de algunas de las competencias de Formación Cívica y Ética. Se trata de un tema que pone a prueba el compromiso del docente frente a un problema con vetas sociales, económicas, morales y culturales.

En el siguiente cuadro, se hace un ejercicio de vinculación entre las competencias de FC y E y algunas actividades pedagógicas que se desprenden de los factores vinculados al fenómeno del embarazo adolescente del país:

Tabla 7. Competencias de Formación Cívica y Ética	
COMPETENCIAS DE FC y E	Embarazo adolescente
1).CONOCIMIENTO Y AUTOCUIDADO DE SÍ MISMO	Conocimientos sobre: El cuerpo Uso y efectividad de los métodos anticonceptivos Derechos reproductivos Causales legales de aborto federales y locales Comprensión de: Relaciones sexuales, ciclo menstrual y fecundidad Funcionamiento de la anticoncepción Ejercicio de prácticas preventivas Auto-estima: Mis cualidades, mis gustos Mis fortalezas
2).AUTOREGULACIÓN Y EJERCICIO RESPONSABLE DE LA LIBERTAD	Plan de vida:Condiciones para tener relaciones sexuales Condiciones para la maternidad y la paternidad Posicionamiento individual frente a valoraciones religiosas de la sexualidad y el embarazo Significado de la libertad: Autonomía, responsabilidad y toma de decisiones frente al deseo sexual Libertad de decisión frente al deseo de tener o de no tener un hijo

3).RESPETO Y APRECIO POR LA DIVERSIDAD	Diversas formas de sexualidad Diversas formas de maternidad y paternidad Equidad de género Respeto a los derechos de mujeres y hombres Compromiso de hombres y mujeres ante la reproducción Negociación de género: exigir el uso de anticonceptivos y/o de condón
4).MANEJO Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Comunicación familiar: argumentación, asertividad Análisis de la situación: estado civil, dependencia económica Escucha: apertura a la comprensión del otro, de la otra Toma de decisión en pareja: relaciones sexuales, anticoncepción de emergencia, embarazo, aborto
5).PARTICIPACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA	Empoderamiento de niñas y adolescentes Compartir conocimientos con quienes no tienen acceso al conocimiento Análisis crítico de las leyes y reglamentaciones del país relativas al embarazo adolescente

8. PAUTAS PEDAGÓGICAS

Tal como se observa en el cuadro anterior, el despliegue de las competencias nos lleva a derivar un conjunto de prácticas pedagógicas diversificadas.

1). COMPETENCIA Y CUIDADO DE SÍ MISMO

La competencia encaminada al conocimiento y autocuidado de sí mismo o de sí misma remite a prácticas didácticas de transmisión de información y, toda vez que se trata del cuerpo y mecanismos de funcionamiento, estas nociones pueden beneficiarse ampliamente de las nuevas tecnologías visuales. Vale la pena tomar en cuenta que el conocimiento del ciclo menstrual y la fertilidad presentó un déficit importante entre las y los estudiantes de secundaria según una evaluación reciente, tal como se señaló en el apartado anterior, y hay que tomar en cuenta que, aunque no es suficiente, la adquisición de conocimiento sobre la anatomía y fisiología humanas es indispensable y debe cubrirse con alta calidad. Para ejercer control sobre la propia fecundidad, es necesario comprender el funcionamiento de cada uno de los dispositivos preventivos, la manera en que impiden la ovulación, la fecundación o la anidación, o el funcionamiento de las barreras físicas y químicas que evitan el embarazo, es justamente en estos tópicos donde ha fallado precisión en las actividades pedagógicas. En muchas ocasiones, se llega a practicar en un dilo la colocación del condón, como base para explicar su uso y funcionamiento, una práctica que se viene generalizando en muchas aulas escolares del mundo. Otros conocimientos presentan dificultades particulares. Hablar de los derechos sexuales y los marcos legales son temas realmente muy novedosos en el currículo mexicano, a veces pueden parecer muy tediosos para los estudiantes, así que habría que buscar formas atractivas para encender el interés. Tal vez, dando entrada al sentido de libertad y ejercicio de los derechos humanos, asumir que las y los adolescentes son sujetos de derecho y que conocerlos, sea el primer paso para lograr exigirlos. La libertad de conciencia es uno de los derechos sustanciales para conocer el terreno de las prácticas sexuales, su comprensión exige ejemplificación de casos y más, promoción de argumentaciones y debates, a fin de comprender la importancia de la tolerancia y el respeto como valores básicos de las sociedades democráticas. La autoestima es definitivamente otro

tema que supera la línea de la información y exige un reconocimiento sistemático de las cualidades de los y las alumnas, el fortalecimiento de sus actitudes y habilidades, la defensa del docente frente a las humillaciones o burlas de compañeros (por su religión, por su orientación sexual, por su raza), la comunicación con padres y madres de familia ante debilidades identificadas. Trabajar sobre las preferencias musicales es una vía muy regia para valorar los gustos de las y los estudiantes y fortalecer su autoestima, además de que permite entrar rápida y directamente al tema de la sexualidad.

2). AUTORREGULACIÓN Y EJERCICIO RESPONSABLE DE LA LIBERTAD

La competencia de autorregulación y ejercicio responsable de la libertad se encamina hacia la capacidad de ir perfilando en el educando un plan de vida, ejercicios de clarificación de valores y posicionamiento frente a la organización social. Se requieren prácticas reflexivas ante situaciones posibles, puede recurrirse a ejercicios vivenciales de casos o sociodramas que lleven al educando a desplegar sus propios valores frente a los de su medio y a la precisión de códigos propios frente a la sexualidad. Aquí son muy recomendables las conocidas pautas freirianas de reflexión individual y paso al análisis grupal, para terminar con propuestas de práctica social en plenaria. El docente debe reconocer los factores emocionales implicados al abordar estas temáticas, los que cobrarán mayor intensidad al acercarse a los 16 ó 17 años, edad en la que, por lo menos un tercio de los y las adolescentes, inician prácticas sexuales coitales. Risas, gritos, bromas se pueden desplegar fácilmente cuando se habla o se aborda directamente el tema de las relaciones sexuales, expresiones que deben comprenderse como ese despliegue emocional necesario que, cuando encuentra un ambiente de respeto y comprensión, se estará traduciendo en la práctica del aula, la promoción de la libertad y la tolerancia en el aula escolar.

3). RESPETO Y APRECIO POR LA DIVERSIDAD

La competencia de respeto y aprecio por la diversidad, en el caso del embarazo adolescente, nos lleva a formas distintas de ejercer las prácticas sexuales, así como de ser madre y de ser padre. En el apartado

anterior, hemos analizado cómo los estratos

socioeconómicos aquí son cruciales, toda vez que, a menor estrato, es más temprana la iniciación sexual, el matrimonio y la maternidad y paternidad. En principio, el reconocimiento de esas diferencias en el aula implica un ejercicio de solidaridad que esté libre de todo tipo de discriminación. Es necesario abordar el tema desde una perspectiva de género, a fin de empoderar a las mujeres, quienes, como sabemos, tienen menos información y poder de decisión frente a sus compañeros; sobretodo, frente a la decisión de tener o no tener relaciones sexuales, usar o no usar anticonceptivos, continuar o interrumpir un embarazo. Podrían resultar juegos divertidos en el aula los ejercicios de simulación o historias de vida sobre la toma de decisiones entre hombres y mujeres, despliegue de argumentaciones y mejoramiento de la comunicación de la pareja. La práctica del respeto puede llevar a ejercicios de negociación para exigir consentimiento frente a diferentes opiniones que viven las parejas de novios.

4). MANEJO Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La competencia sobre el manejo y resolución de conflictos abre retos importantes al ejercicio escolar. La comunicación en la casa y en la pareja es un área con serias problemáticas en las familias mexicanas. Según las encuestas, las nuevas generaciones valoran a la familia como la institución que más los apoya y, sin embargo, en más de una tercera parte hay violencia y maltrato; solamente una minoría menor a 10% considera que en su casa hay buena comunicación y que respetan sus decisiones. Se trata de un tema que rebasa el ámbito escolar, pero que, sin embargo, compromete a docentes y a todos los funcionarios del Estado para propiciar una mejor comunicación en los hogares y en las parejas; por supuesto y de manera congruente, con el fin de lograr una buena comunicación entre quienes comparten un aula escolar. El tema de la sexualidad y de los afectos es particularmente deficitario en la casa, de manera que hablar sobre esos asuntos en el aula, es comprometerse con una nueva cultura de apertura, asumir cuáles serían los problemas que el o la estudiante puede resolver entre amigos o con la pareja, y cuáles debe enfrentar con su familia, con toda seriedad y de frente, a fin de favorecer actitudes de respeto y responsabilidad. Una selección sobre problemas vinculados a la sexualidad que el y la estudiante identifiquen como posibles de afrontar en diferentes ámbitos, los del tipo individual, los que requieren apoyo de amistades o de la pareja;

asimismo, para saber cuáles deben llevarse a la familia para compartir las decisiones; el embarazo, la maternidad y la paternidad son temas que difícilmente pueden resolverse sin el involucramiento familiar, y eso debe ser comprendido por los y las adolescentes.

El enfoque de género aquí implica fortalecer la expresión verbal de los afectos en los varones además de las mujeres, toda vez que la cultura no ha propiciado la expresión en los primeros. Puede ser una buena opción partir de situaciones de desacuerdo entre una pareja como el uso del condón o las prácticas coitales; o bien frente a la situación de un embarazo no deseado, también se pueden incluir ejercicios por separado entre hombres y mujeres sobre sus sentimientos. Hacer ejercicios prácticos a fin de que ellas y ellos se vean forzados a expresar sus ideas y argumentaciones (recurra a las canciones de amor, si no logra romper el silencio) y pasar después, en plenaria, a diálogos entre los dos sexos. Es muy necesario propiciar una mejor comunicación entre hombres y mujeres, contribuir desde el aula a una comunicación más horizontal y cercana entre los dos sexos.

5). PARTICIPACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA

La competencia de participación social y política puede ser favorecida en el aula escolar analizando, en principio, en qué grupos o movimientos se encuentran involucrados los estudiantes para favorecer la formación de campañas y grupos de apoyo en la propia comunidad educativa. Ubicar el centro de salud de la comunidad y de otros líderes que puedan estar interesados en contribuir a los problemas de las y los adolescentes. Crear grupos de apoyo ante víctimas de violencia y abuso, organizar campañas de educación sexual en toda la comunidad, hacer estrategias comunitarias de apoyo a compañeras que viven un embarazo no deseado. Las comunidades escolares tienen amplia experiencia en la organización de periódicos murales, concursos de cartel, sin embargo, es necesario sobrepasar los muros de la escuela, aventurarse a participar en campañas de radio comunitarias, comités con los padres de familia y con centros de salud, campañas reales que puedan difundir información y centros de ayuda dentro y fuera de la comunidad escolar. También se pueden hacer análisis críticos de las leyes y marcos locales sobre el embarazo y los derechos reproductivos de adolescentes, que terminen en una carta a las autoridades locales o estatales sobre la visión de la comunidad escolar frente a las leyes.

9). COMENTARIO CONCLUSIVO

La educación sexual en la escuela exige conocer las transformaciones de la sexualidad de las nuevas generaciones, a fin de desarrollar prácticas pedagógicas en el aula que sean realistas y tomen en cuenta los retos actuales. La Formación Chica y Ética ha permitido sistematizar un conjunto de actividades pedagógicas que ya venían considerándose en modelos anteriores de educación sexual, y que ahora cobran mayor coherencia y se vinculan a otras asignaturas de la formación básica que fueron reformadas. Además, y como hemos podido ver en este ensayo, algunas de las competencias cívicas y éticas favorecen el despliegue más preciso de un conjunto de conocimientos, nociones cognitivas, actitudes, clarificación de valores y desarrollo de códigos morales y prácticas de autonomía, así como prácticas sociales que es necesario desarrollar a fin de mejorar la salud sexual y reproductiva de las y los adolescentes. Definitivamente, estos nuevos enfoques implican luchar contra la cultura institucional, particularmente con actitudes directivas, jerárquicas y verticales que prevalecen en los planteles escolares y que no necesariamente favorecen la formación de ciudadanos y ciudadanas libres; sujetas y sujetos políticos y de derecho a los que apunta el actual currículo escolar.

Pese los ambientes autoritarios de algunos planteles escolares, el aula escolar debe ser también vista como un espacio de poder, un terreno desde donde puede transformarse la sociedad y la cultura. Tal como la maternidad es un terreno de gran influencia sobre los hijos e hijas de una madre muy pobre, la influencia sobre las y los adolescentes en un aula escolar puede ser el espacio privilegiado de cada docente para formar nuevos seres humanos, hombres más respetuosos y mujeres menos sumisas, jóvenes menos violentos, más tolerantes, más libres y con mayor responsabilidad individual y colectiva.

BIBLIOGRAFÍA

Encuesta Juventud 2005. Encuesta de educación sexual en secundarias. SEP/IMJ. CRIM/UNAM,

Foucault, M. (s/f). Historia de la Sexualidad II. México: Siglo XXI.

Informe Nacional sobre Violencia y Salud (2006). México: Secretaría de Salud.

López B. M. P. (2009). Transformaciones demográficas y sus consecuencias en el seno de las familias. México: El Colegio de México.

Menkes, C. y Suárez, L. (2007). El embarazo adolescente ¿es deseado? México: Presentación del CRIM/UNAM.

Millán R. (s/f), La sociedad de convivencia y los desafíos hacia la normalización. Seminario Familias en el Siglo XXI: Realidades diversas y Políticas Públicas.

Paz, O. (1996) Pan, eros, psique. En Ideas y costumbres II, Obras completas. México: CFE.

Solís, P. Gayet, C y Juárez, F. (2008). Las transiciones a la vida sexual, a la unión y a la maternidad en México: cambios en el tiempo y estratificación social. En S. Lerner el. Szasz (Coord). Salud Reproductiva y Condiciones de Vida en México. México: El Colegio de México.

Stern, C. y Menkes, C. (s/f) Embarazo adolescente y estratificación social. En S. Lerner e I. Szasz (Coord). Salud Reproductiva y Condiciones de Vida en México. México: El Colegio de México.

Szasz, I. (s/f) Relaciones de género y desigualdad socioeconómica en la construcción social de las normas sobre la sexualidad en México. En S. Lerner e I. Szasz (Coords). Salud Reproductiva Y Condiciones de Vida en México. México: El Colegio de México.

Wecks, J. (1998). Sexualidad. México: Paidós/ PUEC/UNAM.

SÍNTESIS CURRICULARES

DRA. MARGARITA ZORRILLA FIERRO

Directora General del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación es Doctora en Educación por la Universidad Anáhuac, Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y tiene la Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad de Monterrey.

De 2002 a 2008, fue miembro del Consejo Técnico del INEE. También fue Presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (COMIE).

Ha desarrollado actividad docente en todos los niveles educativos, desde primaria hasta posgrado y en diversos programas para la formación y actualización de profesores.

Su área académica se enfoca primordialmente al estudio de políticas educativas, la evaluación y la educación secundaria. Fue Coordinadora de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

En esa entidad, se desempeñó como Directora de Desarrollo Educativo del Instituto de Educación y como Directora de Formación y Capacitación de la Unidad de Desarrollo Educativo para los Estados, dependencia de la SEP con sede en Aguascalientes,

Ha participado en el diseño, evaluación, planeación y dictaminación de numerosos planes y programas educativos, así como en comités, consejos académicos y fondos mixtos. Es autora del libro La Evaluación de la Educación Básica en México 1990-2000. Una mirada a contraluz.

MTRO. JOSÉ FERNANDO GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Originario de Sinaloa, es Profesor de Educación Primaria con especialización en Aprendizaje Temprano por la Escuela Normal de Sinaloa.

Es Licenciado en Derecho por la Universidad Tecnológica de México, Maestro en Tecnologías y Comunicación Educativa por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), Maestro en Ciencia Política por la UNAM y estudiante del doctorado en la misma disciplina en la Universidad Iberoamericana.

En el ámbito educativo, ha cubierto una amplia trayectoria, desde profesor y director de Escuela Primaria Rural, en el Municipio de Culiacán, Sinaloa, hasta llegar a ocupar, por la vía de concurso de oposición, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), integrada al Servicio Profesional de Carrera del Gobierno Federal, en la Secretaría de Educación Pública, de junio de 2005 a diciembre de 2006.

Fue Director General del Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA), que pertenece a la Confederación de Educadores Americanos (CEA), donde desarrolló una intensa tarea para impulsar la modernización de la gestión gremial en el magisterio, así como para contribuir a la capacitación de los profesionales de la educación, dando énfasis al uso de nuevas tecnologías como herramienta educativa. Coordinó proyectos e intercambios académicos con The Washington Center, con la George Washington University, el Instituto Ortega y Gasset, con la Universidad Complutense de Madrid y con la Oxford Media Business School.

Ha sido profesor de diversas materias en derecho y ciencia política en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM la Universidad Iberoamericana y la Universidad Tecnológica de México. Ha participado como ponente en numerosos eventos nacionales e internacionales en temas de educación, ciencia política, administración pública y procesos electorales, entre los que destacan los Congresos del Centro Latinoamericano para la Administración y el Desarrollo (CLAD), celebrados en Buenos Aires, Lisboa y Guatemala, en los que participó como ponente en temas relacionados con el servicio civil de carrera en el área educativa, formación de docentes y el impacto de la educación en el desarrollo social.

Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos especializados en temas sobre educación y democracia. Sus publicaciones más recientes son El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. Balance y perspectivas de una política educativa del Estado Mexicano; Para entender nuestra democracia y Consideraciones para un nuevo modelo de educación superior en México.

Desde diciembre del año 2006 es Subsecretario de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

DR. SERGIO TOBÓN TOBÓN

Presidente de CIFE.ws (www.cife.ws) organización especializada en la formación, asesoría y consultoría de proyectos educativos y gestión del talento humano por competencias.

Experto colombiano en desarrollo del pensamiento complejo y Doctor (Ph.D.) de la Universidad Complutense de Madrid, en Modelos Educativos y Políticas Culturales en la Sociedad del Conocimiento, con la distinción "Sobresaliente Cum Laudem por Unanimidad". Además, tiene estudios de posdoctorado en esta misma universidad, en el área de las competencias de los docentes universitarios desde el marco de un enfoque de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Es autor de ocho libros, entre los cuales, Aprender a emprender (FUNORIE, 2001), Modelo pedagógico basado en competencias (FUNORIE, 2002); Formación basada en competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica (ECOEF, 2004); Las competencias en la educación superior: políticas de calidad (ECOEF, 2006); Diseño curricular por competencias (Medellín: Uniciencia, 2006) y Competencias, calidad y educación superior (Bogotá: Magisterio, 2006). También es autor de dos e-books sobre competencias para procesos de capacitación de docentes universitarios y de 20 artículos sobre el tema, publicados en revistas académicas.

Se ha desempeñado como conferencista y asesor en diversas universidades de Colombia, Honduras, México, Chile, Bolivia,

Ecuador, Venezuela y España, en temas tales como estructura del concepto de competencias, identificación y descripción de competencias, diseño curricular basado en competencias, pensamiento complejo y competencias, estrategias cognitivas y metacognitivas en formación y evaluación de competencias, y método de trabajo por proyectos en educación superior. También ha sido conferencista invitado en más de 34 congresos científicos internacionales.

DR. FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ

Es Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y fue premio nacional de la Academia Mexicana de Ciencias en el área de sociología en 1999. A partir del año 2000, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Desde el año 2003, y hasta la fecha es el representante de México en el proyecto de la Comunidad Europea, denominado Alfa-Tuning para América Latina en el área de ciencias de la educación, dirigido a construir una estrategia de internacionalización del currículo de educación superior basado en el enfoque de competencias.

De 2003 a 2006, se desempeñó como Director General Adjunto de Investigación y Coordinador de Asesores de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. También fue Director General de Desarrollo Curricular de la misma Subsecretaría y Coordinador General de la Reforma de la Educación Secundaria.

Actualmente es profesor-investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México y Coordinador de la Especialidad en Política y Gestión Educativa dirigido a funcionarios de los sistemas educativos de las entidades federativas del país.

DR. TOMÁS MIKLOS ILKOVICS

Doctor en Ciencias (Universidad de París, Sorbona); tiene Estudios de Psicología, Análisis Transaccional, Administración y una Maestría en Psicoanálisis (INP y CIEP). Ha realizado diversos

diplomados en Política Internacional y Análisis Político (UIA) Diplomado en Ingeniería Financiera (CCE); Diplomado en Modelo de Procesos de Software: Capability Maturity Model, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM).

Distinguido como Investigador Titular por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI-CONACYT), así como miembro del Consejo Editorial de Educación del Periódico Reforma y del Consejo Consultivo para la Educación Básica (SEP).

Ha trabajado como Director de Alfabetización en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos; Director General de Investigación sobre la Educación; Director General del Centro Regional de Educación de Adultos para América Latina y el Caribe (CREFAL); profesor y Consejero Técnico de la Facultad de Química en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); profesor en la Universidad Iberoamericana (UIA), en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAM) y en la Universidad Externado de Colombia; Coordinador Sectorial de Evaluación Educativa y asesor en planeación estratégica, educación y tecnología educativa en la Secretaría de Educación Pública; Coordinador del Programa en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala; asesor en la Coordinación de Tecnología y Proyectos Especiales y Coordinador de Operaciones del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE); entre otros.

Cuenta con las siguientes publicaciones: Prospectiva, gobernabilidad y riesgo político; Instrumentos para la acción; El futuro de la educación a distancia y del e-learning en América Latina; Planeación Prospectiva. una estrategia para el diseño del futuro; Planeación Interactiva; nueva estrategia para el logro empresarial. Es coautor de Una visión prospectiva y coordinador y coautor de Las Decisiones Políticas, de la Planeación a la Acción; Diagnóstico y Prospectiva de la Educación Superior en México.

LIC. PEDRO ZEPEDA MARTÍNEZ

El autor ha sido coordinador de investigación y coordinador de la Maestría en Ciencias Sociales de El Colegio Mexiquense,

profesor-investigador de tiempo completo de la Maestría en Ciencias Económicas de la UACP y P de la UNAM, Ha impartido diversas asignaturas en las siguientes instituciones: en la Maestría en Planeación Urbano-Regional de la Facultad de Arquitectura y Arte de la UAEM, en el Diplomado "La Nueva Función Gerencial en la Administración Pública", impartido por el Centro de Investigación y Estudios de Posgrado del ITAM y en la Licenciatura en Administración Pública de El Colegio de México. Actualmente, se desempeña como Director General adjunto del Sistema de Evaluación de la Política Educativa, en la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativa de la SEP.

DR. GABRIEL PUJADAS HERMOSILLO

Es un educador y sociólogo reconocido profesionalmente como gestor educativo, titulado de Profesor de Educación Media con mención en filosofía por la Universidad Católica de Chile y sociólogo, con especialidad en Sociología del Desarrollo, titulado por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, en donde comenzó su proceso de doctorado. Tiene un Magíster en Ciencias de la Educación, con mención en Administración y Gestión Educativa de la Universidad Mayor de Chile. En la actualidad, ha finalizado un diplomado en "Estudios de género: género, desarrollo y planificación" de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Ha sido profesor de distintas universidades en su país y en el extranjero. Conferencista invitado en diversas instituciones privadas y públicas de Chile y el extranjero. En México trabajó durante años (1975-1982) en la Secretaría de Programación y Presupuesto (Subsecretaría de Evaluación) y en la Secretaría de Turismo como Director de la Dirección de Capacitación Turística. Desde esos lugares de desempeño profesional tuvo una destacada relación con la Secretaría de Educación Pública. En todos estos trabajos priorizó el tema educativo y la capacitación.

Fue Director Nacional del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas de Chile (Lo Barnechea) y posteriormente

como Presidente del Consejo y Rector de la Universidad Educare, de Chile. Es consultor pedagógico de la Academia Judicial de Chile, en donde realiza un trabajo de formación para jueces directores de pasantías de los nuevos integrantes del Poder Judicial. Se ha desempeñado como asesor pedagógico de seis ministros de educación de su país, desde el año 1990 hasta el 2002. Volvió al Ministerio de Educación en 2008, donde trabajó directamente con el Ministro Martín Zúñiga, período en el que observó, como actor protagónico, "La revolución de los pingüinos" sus posibles causas y sus proyecciones futuras en la juventud chilena y del continente.

DR. ARTURO BALLESTEROS LEINER

Sociólogo por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Obtuvo el doctorado en la misma disciplina también en la UNAM. Realizó una estancia de investigación en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia y obtuvo el Posdoctorado en la Universidad de Alicante, España. Se ha especializado en el estudio sociológico de las profesiones y cuenta con diversas publicaciones en revistas especializadas como Sociológica de la UAM y Acta Sociológica de la UNAM, entre otras. Es autor del libro Max Weber y la sociología de las profesiones (UPN, 2007). Es profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional desde 1985 y, a partir de 1980, profesor de asignatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Coordina el cuerpo académico de la UPN "Procesos Institucionales y Constitución del Sujeto en la Educación", mismo que ha sido valorado como cuerpo consolidado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) del gobierno mexicano. Ha sido distinguido por la medalla al Mérito Universitario por la UNAM y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

DR. RAFAEL FEITO ALONSO

Rafael Feito Alonso es profesor titular de sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad

Complutense de Madrid. En la actualidad, es Director del Departamento de Estructura Social, donde imparte clases de sociología de la educación. Es autor de Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares (Madrid: CIDE, 1990); Estructura social contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados (Madrid: Siglo XXI, 1995); Clases sociales y comportamiento político en España (Madrid: Entinerna, 1998); Los retos de la educación obligatoria (Barcelona: Ariel, 2000); Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual (Madrid: Siglo XXI, 2002); Otra escuela es posible (Madrid: Siglo XXI, 2006). Es coautor de Las finalidades de la educación obligatoria (Barcelona: FIES-Octaedro, 2007) y de numerosos artículos en revistas especializadas y generalistas. Ha sido colaborador del Movimiento por la Calidad de la Educación en el sur y este de Madrid y miembro de la ejecutiva de la Federación de Padres de Madrid "Giner de los Ríos". Es colaborador del grupo de innovación educativa "Proyecto Atlántida", Es el presidente de la Asociación española de Sociología de la Educación.

DRA. LAURA FRADE RUBIO

La Dra. Laura Frade Rubio es pedagoga, egresada de la Normal Superior Nueva Galicia A. C. de Guadalajara, Jalisco. Tiene una Maestría en Economía y un Doctorado en Educación por la Atlantic International University de Miami.

Cuenta con 29 años de experiencia en el ámbito educativo. Ha sido docente frente a grupo, directora de una escuela primaria en el estado de Chihuahua; así como diseñadora de proyectos de capacitación, alfabetización y promoción de la salud para las comunidades indígenas de este Estado. Ha realizado investigaciones sobre los proyectos de préstamo al sector educativo por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo en 12 países de América Latina, con el apoyo de las siguientes instituciones internacionales: Fundación Ford, Mac Arthur, Turner, Oxfam Inglaterra, Oxfam Estados Unidos, Novib de Holanda, Fundación Henrich Böell de Alemania y Unifem.

Es cofundadora de vanas instituciones educativas, entre las cuales se encuentran: la escuela primaria: Espiral Educativa, la organización Alternativas de Capacitación y Desarrollo Comunitario A.C. y Calidad Educativa Consultores S.C. También ha colaborando con la Fundación Cultural Federico Hoth A. C. en el diseño y aplicación de un modelo multimodal para la atención del Trastorno por Déficit de Atención en la educación básica.

Ha sido asesora de diversas editoriales, gobiernos estatales; de igual manera, ha colaborado con algunos departamentos federales en la capacitación del personal en las áreas educativas. Ha trabajado directamente con docentes en, por lo menos, 200 escuelas públicas y privadas del país.

Es autora de varios libros, entre ellos: Desarrollo de competencias en educación básica, desde preescolar hasta bachillerato; y de su segunda versión: Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato; Planeación por competencias; Evaluación por competencias; Déficit de Atención con o sin hiperactividad, fundamentos y estrategias para el salón de clase y Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan.

Ha sido creadora del concepto de la inteligencia educativa como una más de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Fue galardonada con el Premio Nacional María Lavalle Urbina 2003, presea que se le entrega a las mujeres destacadas en el ámbito de las relaciones internacionales, la educación, la economía y la cultura.

Actualmente trabaja como consultora en Calidad Educativa Consultores S. C. Calidad Educativa Consultores, S. C., Perseo N. 39-4, Col. Prado Churubusco, Delegación Coyoacán, México, D.F., C.P. 04230, teléfonos: 56706249, 55816060. <http://www.calidadeducativa.com>, lfrade@prodigy.net.mx, lfrade@cablevisión.net.mx

MTRA. ANA CORINA FERNÁNDEZ ALATORRE

Psicóloga social, Maestra y Doctora en Pedagogía por la UNAM. Ha realizado trabajos de intervención educativa e investigación en las siguientes líneas: cambio social, cambio actitudinal, relación escuela y comunidad, así como educación para los medios. Desde hace 15 años realiza investigación en el campo de la formación ciudadana. Ha publicado libros de texto y guías didácticas para niños y maestros sobre Educación Cívica, así como artículos e informes de investigación. El libro más reciente de la doctora Fernández fue publicado por la Universidad Pedagógica Nacional bajo el título Entre la nostalgia y el desaliento: La Educación Cívica en México desde la perspectiva del docente. Actualmente es profesora e investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, en donde ha diseñado y coordinado el campo de formación para la convivencia y la participación democrática. También en la UNAM imparte el curso Educación para la Democracia en la Licenciatura en Pedagogía.

DR. TEODORO FERNÁNDEZ CONTRERAS

Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Tiene amplia experiencia en el área de la docencia e investigación; ha colaborado por más de 15 años en diferentes niveles educativos; Educación Especial (USAER); Primaria; Secundaria en las áreas de español, inglés y orientación educativa; Bachillerato en inglés; Orientación educativa y literatura; Escuela Normal en el área de pedagogía e investigación, donde ha propuesto e implementado estrategias para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejoras en los proyectos de las instituciones educativas.

Ha participado en diferentes foros, ponencias, talleres, congresos y conferencias relacionados con el desarrollo integral del ser humano; entre otras áreas, talleres de docencia, de comunicación y educación, análisis curricular, cursos para sinodales, recuperación de experiencia docente, metodología de la investigación, las ciencias sociales y la educación.

MTRA. GABRIELA RODRÍGUEZ RAMÍREZ

Es psicóloga por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Maestra en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Realizó estudios de Posgrado en la Universidad de California: en San Francisco (UCSF) y en la Universidad de Washington en Seattle (UW),

Ha enfocado su trabajo en la planeación educativa y en el estudio de la sexualidad de las y los adolescentes. Ha publicado 12 libros y 36 artículos académicos y de divulgación, entre ellos se destacan Hijo de tigre... pintito, para la sexualidad de madres y padres de familia, editado por la SEP; La noche se hizo para los hombres, texto que estudia el cortejo entre jóvenes rurales; es coautora del texto Tu futuro en Libertad, salud sexual para adolescentes, editado por el gobierno de la Ciudad de México.

Es Directora General de AFLUENTES, S.C., organización enfocada a la investigación y producción de materiales de educación sexual. Es, además, editorialista del periódico La Jornada, Vicepresidenta de la Red Democracia y Sexualidad, miembro del Consejo Ciudadano para la Política de Población del (CONAPO) y del Consejo Interinstitucional de Formación Cívica y Ética de la SEP.

Competencias en Educación Básica:
Un cambio hacia la reforma

Se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de Criba Taller Editorial, S.A. de C.V.,
con domicilio en Cordobanes No. 241, Col. Evolución,
CP. 57700, Nezahualcoyotl, Edo. de México,
el mes de octubre 2009.

El tiraje fue de 2,000 ejemplares.

