

Problemática general de la educación por competencias

La educación es la piedra de toque del desarrollo del ser humano. Como en el Aude sapere!, el disciplinamiento de la razón es la vía de llevar a cabo la esencia humana.

Pablo Pineau

Francisco Guzmán Marín*

Resumen. La actual propuesta del modelo de la Educación por Competencias, más allá de sus orígenes y pretensiones economicistas, representa una auténtica alternativa al paradigma ilustrado-enciclopedista que ha orientado y determinado las construcciones teórico-conceptuales de las corrientes socio-formativas, la organización institucional de los sistemas educativos, la definición de los planes y programas de estudio, las prácticas de formación y los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la educación moderna (por lo menos, como propuesta de transición hacia mejores paradigmas socio-educativos).

El modelo de la Educación por Competencias prescinde de la formalización teórica en su surgimiento, expansión y consolidación institucional, así como también en la proyección de sus procedimientos formativos. A despecho de los profesionales educativos –causa también de sus grandes resistencias y críticas al modelo, desde donde José Gimeno Sacristán (2010) reclama que no ve a las grandes figuras de la educación en el mundo, sosteniendo el impulso del enfoque por competencias, a partir de los discursos tradicionales que fundamentan al fenómeno educativo–, es que este paradigma no emana, se construye o sustenta en las tradicionales fuentes de procedencia de las teorías y modelos educativos, a saber: la psicología, pedagogía, didáctica, filosofía y/o sociología de la educación, entre otros, ni tampoco del conjunto de las experiencias construidas desde las prácticas de enseñanza-aprendizaje, o de las innovaciones escolares.

Palabras clave: educación; competencias; capacidades; capital humano; educación gerencial

PROBLEMAS GERAIS DA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Resumo. A proposta atual do modelo de Educação por Competências, além das suas origens e reivindicações economicistas, representa uma alternativa real ao paradigma ilustrado-enciclopedista que tem guiado e determinado as construções teórico-conceituais das correntes socioeducativas, da organização institucional dos sistemas de ensino, da definição dos planos e programas de estudo, das práticas de formação e dos processos de ava-

* Universidad Pedagógica Nacional, México.

liação, reconhecimento e certificação da educação moderna (pelo menos, como proposta de transição para melhores paradigmas socioeducativos). O modelo de Educação por Competências dispensa a formalização teórica em sua origem, ampliação e consolidação institucional, bem como em sua projeção de procedimentos de formação. A contragosto dos profissionais da educação (o que é causa também de sua grande resistência e crítica ao modelo, onde José Gimeno Sacristán (2010) afirma que não vê as grandes figuras da educação no mundo promovendo o enfoque por competências, a partir dos discursos tradicionais que fundamentam o fenômeno educacional), que este paradigma não ocorre e nem é criado ou baseado nas tradicionais fontes de origem das teorias e modelos educacionais: a psicologia, a pedagogia, a didática, a filosofia e/ou sociologia da educação, entre outras, nem mesmo de todas as experiências construídas a partir das práticas de ensino e aprendizagem ou das inovações escolares.

Palavras-chave: educação; competências; capacidades; capital humano; educação gerencial

GENERAL PROBLEMATIC OF EDUCATION BY COMPETENCIES

Abstract. The present proposal of the Competence Education model, beyond its origins and economic pretensions, represents a genuine alternative to the encyclopedist-illustrated paradigm that has guided and determined the theoretical-conceptual construction of the socio-formative currents, the institutional organization of Education Systems, the definition of curricula and programmes of study, training practices and processes of evaluation, accreditation and certification of the modern education (at least, as a proposal for a transition towards better socio-educational paradigms).

The Competence Education model dispenses with the theoretical formalization in its emergence, expansion and institutional consolidation, as well as in the projection of its formative procedures. Despite the educational professionals –also because of their great resistance and criticism of the model, from where José Gimeno Sacristán (2010) claims that he does not see the great figures of education in the world, sustaining the impetus of the competences approach, from the traditional discourses that underlie the educational phenomenon–, it is that this paradigm does not emanate, build or support the traditional sources of educational theory and models, namely: Psychology, Pedagogy, Didactics, Philosophy and/or Sociology of Education, among others, nor of the set of experiences built from the practices of teaching and learning, or from school innovation.

Keywords: education; competencies; skills; human capital; management education

Hacia el final del siglo XX y principios del siglo XXI, los contextos socio-educativos contemporáneos son revolucionados a causa del impulso, expansión, consolidación e imposición global del modelo de la Educación por Competencias, generado desde las experiencias de formación laboral-empresarial. Y pese a que este modelo educativo ha permeado todos los niveles, modalidades y dimensiones de los sistemas educativos del mundo globalizado, su instauración no ha estado exenta de múltiples contingencias, no solo provenientes de las resistencias tradicionales al cambio que ofrecen los agentes educativos, sino que también derivan del discurso que pretende sustentar este enfoque y, por tanto, de la comprensión misma de sus implicaciones didáctico-pedagógicas.

Más allá de los desafíos de transformación del pensamiento didáctico-pedagógico y de las prácticas educativas que supone toda reforma del fenómeno de la educación, lo cual siempre suele poner en entredicho la experiencia, las certezas y las zonas de seguridad construidas por los profesionales del ramo, sin duda alguna, las resistencias más importantes de los agentes socio-educativos son de carácter ideológico, principalmente, debido al origen de procedencia en que se constituye el modelo de la Educación por Competencias. De ahí que en su detracción aparezcan acusaciones tradicionales, tales como que: “el modelo solo tiene el propósito de formar mano de obra barata para las empresas”, “es un enfoque educativo neoliberal” y “la propuesta de formación en competencias tiene un carácter reproductivo del sistema de dominación vigente”, entre otras más; al propio tiempo que irrumpen nuevas fórmulas acusatorias del gremio, a saber que: “las competencias inhiben el pensamiento crítico, analítico y reflexivo”, “el desarrollo de competencias solo pretende la formación de robots humanos para las empresas”, “el modelo tergiversa e impide el logro de una finalidad educativa inclusiva e integral, pensada para la formación de una ciudadanía crítica y solidaria”, además de que “el enfoque solo se propone imponer la racionalidad del mercado en los sistemas educativos”, por mencionar solo algunas de las más recurrentes. No es objeto de este espacio hacer una valoración sobre la pertinencia y legitimidad de estas resistencias, sino tan solo el hecho de apuntar su existencia en los contextos socio-educativos de los albores del siglo XXI.

Y en efecto, aun cuando el término de *competencias* ya se había empleado en diversos campos del conocimiento disciplinario moderno, tales como la Gramática Generativa de Chomsky con la denominada “competencia lingüística” el análisis de Thomas F. Gilbert en torno a la efectividad del desempeño humano y los estudios de David McClelland sobre las variables que explican la eficacia en el trabajo, por ejemplo; lo cierto es que el antecedente directo del modelo de la Educación por Competencias que se expande en la actualidad por todo el orbe, lo representa el surgimiento del concepto

de “competencia laboral” en los países desarrollados, hacia la década de los años 80, como base de tres principales estrategias socio-económicas, de acuerdo con los planteamientos de Mertens (1996), esto es: la regulación del mercado laboral interno y externo de las empresas, la definición de las políticas de formación y capacitación de la mano de obra, así como la articulación emergente del sistema de producción y los sistemas educativos, con el propósito de diseñar e impulsar procesos de formación más eficientes y pertinentes a las condiciones, demandas y exigencias de la reorganización internacional del trabajo. En tal perspectiva, tienen completa razón quienes señalan que la procedencia del concepto y del modelo socio-educativo es, por su misma naturaleza, economicista; pero, no podría ser de otro modo, en una época que se encuentra determinada, de manera fundamental, por la economía y las relaciones del mercado, en donde la misma democracia procede de acuerdo con los principios del marketing, la política define sus contenidos por las presiones económicas, el propio conocimiento es previsto, circula y se comercializa como cualquier otra mercancía, y aún el crimen organizado funciona de conformidad con los criterios neo-clásicos y las dinámicas de la empresa postindustrial.

110

En este marco de comprensión y determinación economicista del desarrollo histórico de las sociedades humanas, el fenómeno de la educación no podía sustraerse a la interpretación, intervención y evaluación de los principales agentes socio-económicos, desde el análisis disciplinario de los economistas –como Theodore Schultz y Gary Becker de la Universidad de Chicago, por ejemplo–, hasta el impulso y financiamiento de programas compensatorios en educación –el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB), en México, subsidiado por el Banco Mundial, verbigracia y la evaluación de la calidad de los procesos educativos –el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (*Programme for International Student Assessment*, PISA), que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (*Organization for Economic Co-operation and Development*, OCDE), por ejemplo–. De esta manera, la participación economicista en el fenómeno socio-educativo acontece a partir de la confluencia de tres principales vertientes, tales son: la Teoría del Capital Humano desarrollada en el seno de la Universidad de Chicago, hacia la década de los años 60, la constitución del esquema de la Educación Gerencial y del modelo formativo de la Educación por Competencias, provenientes de las experiencias de capacitación en las dinámicas empresariales post-industriales.

Grosso modo, la teoría del capital humano plantea que la educación posibilita la constitución de un “stock” intangible en los individuos, las comunidades y las naciones, conformado por conocimientos generales, o específicos, de “savoir-faire”, habilidades, etc., que resultan útiles al sistema productivo, razón por la cual, este fenómeno puede ser analizado en términos

de la relación existente entre el costo total de la inversión en los procesos de formación socio-cultural de los individuos y el beneficio obtenido para el desarrollo socio-económico de un país. Esta concepción economicista del fenómeno socio-educativo distingue dos modalidades genéricas de formación, las cuales son: por un lado, la *formación general* proporcionada por los sistemas educativos y que constituye el principal soporte de inserción socio-cultural de los individuos, en las sociedades modernas; y por otro lado, la *formación específica* suministrada por el contexto del mercado laboral, la cual determina el desempeño productivo de los individuos, pero que prácticamente carece de utilidad fuera de este ámbito. Disciplinamiento socio-cultural para insertar a los individuos y colectivos en el estrato histórico, disciplinamiento laboral para transformarlos en agentes funcionales a las necesidades del sistema productivo.

Por su parte, la consolidación y expansión del esquema de la educación gerencial propicia la comprensión de los centros, los sistemas y las funciones educativas bajo la visión empresarial de servicios. En tal perspectiva, se pretende que la educación pública es un servicio ofertado a la sociedad que la puede utilizar en su propio beneficio, por consecuencia lógica, las autoridades educativas confrontan las mismas responsabilidades sociales que las de cualquier gerente de una empresa y, en el fondo, las relaciones de enseñanza-aprendizaje responden a los mismos principios existentes entre quienes prestan servicios al público y los usuarios que hacen uso de los mismos, en virtud de lo cual, los servicios educativos pueden ser planeados, organizados, administrados, operados y evaluados bajo los mismos criterios y procedimientos que los de cualquier otra empresa de servicios. En cuanto que el modelo de la Educación por Competencias se propone la instauración de un enfoque de formación pragmática, el cual abandona la tradicional perspectiva humanística y trasciende el habitual paradigma de la educación moderna, centrada en el desarrollo exclusivo del intelecto y en la asimilación privilegiada de los productos construidos por las prácticas científico-disciplinarias.

El desarrollo de las capacidades del intelecto no es el *a priori* fundamental del enfoque por competencias, como tampoco los productos científico-disciplinarios son su referente central, por el contrario, se pretende el desarrollo de las diferentes capacidades que comporta la estructura ontológica del ser humano, tales como: la imaginación, iniciativa, creatividad, adaptabilidad y el conocimiento, entre otros; asumiendo como referente nodal, el contexto de desempeño de los individuos y las comunidades. A diferencia de la educación ilustrado-enciclopedista que forma para la sociedad del futuro, el paradigma educativo por competencias propone un cierto tipo de educación para la vida, en las sociedades del presente.

El impacto de estas tres vertientes de comprensión socio-económica del fenómeno educativo contemporáneo es por completo innegable, a grado tal que constituyen el referente obligado en el estudio, proyección y construcción de cualquier propuesta educativa en los albores del siglo XXI, particularmente en los niveles de la Educación Media Superior (EMS) y Superior que, por su propia función social, deben mantener una estrecha relación con el mercado laboral. En esta misma lógica, tampoco puede soslayarse que esta influencia determinante de los agentes económicos (economistas, instancias de desarrollo económico y empresarios, entre otros), en las definiciones del fenómeno de la educación institucional, molesta, incómoda y provoca profundas suspicacias en la humanística sensibilidad de las comunidades socio-educativas modernas, quienes se apresuran a descubrir, presagiar y difundir todas las posibles nefastas consecuencias que pueden derivarse de esta presunta influencia ilegítima en la tradición educativa. El puritanismo intelectual que se esconde detrás del humanismo educativo, por un lado, y las prácticas de formación que identifican al sistema de educación, por otro lado, no resultan demasiado tolerantes a la intromisión de elementos “extraños” en los contenidos, procesos, factores y agentes tradicionales que definen el fenómeno educativo en la época moderna. La propia participación directa de los padres de familia en las determinaciones institucionales de las estrategias educativas (salvo en el caso de las prácticas didáctico-pedagógicas controladas por los profesores, según sucede en la Educación Preescolar), es considerada indebida, cuando menos, si no inapropiada, por los profesionales de la educación; quienes se asumen como los únicos dotados de la capacidad y el reconocimiento profesional necesario para educar a las nuevas generaciones.

Y sin embargo, la actual propuesta del modelo de la Educación por Competencias, más allá de sus orígenes y pretensiones economicistas, representa una auténtica alternativa al paradigma ilustrado-enciclopedista que ha orientado y determinado las construcciones teórico-conceptuales de las corrientes socio-formativas, la organización institucional de los sistemas educativos, la definición de los planes y programas de estudio, las prácticas de formación y los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la educación moderna (por lo menos, como propuesta de transición hacia mejores paradigmas socio-educativos). Las propuestas educativas precedentes al enfoque por competencias, desde la *escuela activa* hasta el *constructivismo*, del *pragmatismo pedagógico* al *didactismo lúdico* y del *conductismo* a la *pedagogía social*, transitando por una gran variedad de orientaciones psico-pedagógicas y de alternativas de enseñanza-aprendizaje, pese a sus diferencias teóricas y procedimentales no renuncian a tres principios básicos del pensamiento moderno, tales son: la aprehensión del mundo en términos de unidades de conocimiento –entendido como información formalizada por un corpus teórico–, la formación del intelecto para tal efecto y la ponderación del conocimiento científico por sobre el resto de las prácticas histórico-culturales

en que se desarrollan los individuos y las sociedades. Podrán discrepar en el enfoque psicológico, sociológico y/o filosófico, o disentir también en los procedimientos de transmisión y aprehensión del conocimiento, pero siempre se trata de desarrollar las capacidades intelectuales con el objeto de inteligir, desde la perspectiva científica, el mundo. En este sentido, las reformas de los sistemas educativos, conforme a tales modelos, solo pretenden hacer más eficaz y eficiente el desarrollo de las capacidades intelectuales para “aprehender” el conocimiento de la realidad, bien sea como reacción a los estímulos ambientales, o en cuanto resultado de la construcción de estructuras onto-cognitivas; ya desde los referentes significativos de los contenidos cognitivos, o ya desde la recuperación del sentido social del conocer.

Por su parte, el modelo de la Educación por Competencias prescinde de la formalización teórica en su surgimiento, expansión y consolidación institucional, así como también en la proyección de sus procedimientos formativos. A despecho de los profesionales educativos –causa también de sus grandes resistencias y críticas al modelo, desde donde José Gimeno Sacristán (2010) reclama que no ve a las grandes figuras de la educación en el mundo, sosteniendo el impulso del enfoque por competencias, a partir de los discursos tradicionales que fundamentan al fenómeno educativo–, es que este paradigma no emana, se construye o sustenta en las tradicionales fuentes de procedencia de las teorías y modelos educativos, a saber: la psicología, pedagogía, didáctica, filosofía y/o sociología de la educación, entre otros, ni tampoco del conjunto de las experiencias construidas desde las prácticas de enseñanza-aprendizaje, o de las innovaciones escolares. De hecho, la necesidad de la fundamentación teórica de las competencias ha devenido de su rápida expansión e instauración en los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas.

Diseñado e impulsado desde la pragmática empresarial, la auténtica importancia del modelo radica en la eficacia y eficiencia de su funcionalidad práctica, no tanto en su coherencia y formalidad teórica, o en la utopía del ideal humano y/o educativo que propone. Son los agentes socio-educativos tradicionales quienes han sentido la exigencia de erigir una fundamentación teórica que permita su instauración institucional en los centros educativos tradicionales. Aunque, de este rasgo característico del enfoque, se desprenden dos consecuencias radicales para el contexto socio-educativo, tales son: la ampliación significativa de los contenidos de formación hacia el resto de las dimensiones socio-culturales, trascendiendo la habitual transmisión exclusiva de los conocimientos científicos y, por otro lado, el involucramiento de la integralidad de las capacidades humanas, superando la acostumbrada reducción del desarrollo de la facultad intelectual que comporta la educación moderna, de corte ilustrado-enciclopedista. Pero, de esta ausencia de sustento teórico provienen también los principales problemas de apropiación e

instauración del modelo de la Educación por Competencias, en los diferentes niveles, instancias y modalidades que constituyen a los sistemas educativos de la actualidad.

En términos generales, la instauración del modelo educativo por competencias en los contextos socio-educativos contemporáneos, confronta tres grandes problemáticas que condicionan su comprensión y asimilación por parte de los profesionales de la educación, así como su adecuada instauración en los diversos centros educativos, a saber: en primer lugar, la ausencia de claridad y precisión conceptual del propio término de competencia, desde la perspectiva socio-educativa; en segundo lugar, la carencia de una fundamentación filosófica, sociológica y psico-didáctico-pedagógica del modelo de formación que comporta el enfoque, así como de sus implicaciones para las prácticas educativas intra-escolares. Desde tal perspectiva, Boon y Van der Klink (2002) plantean que ni en el plano conceptual se puede reconocer algún tipo de cuerpo teórico, articulado y consistente, sobre el que pueda asentarse el enfoque de las competencias en la educación, como tampoco existe consenso en torno al concepto de competencia. En efecto, la inexistencia de una corpus teórico que fundamente, defina, explique y enmarque los principios psicológicos, conceptos pedagógicos y elementos educativos constituyentes de este modelo de educación, ha propiciado que las formas de comprensión de lo que son las competencias se multipliquen en una diversa gama de definiciones, dependiendo de la perspectiva de cada autor en el mundo.

114

De hecho, conviene advertir que su difusión ha partido, más bien, de una serie de presupuestos, intuiciones y repeticiones de términos sin explicación precisa tampoco, que de una exposición sistemática del enfoque educativo. El otro problema asociado a este fenómeno es la adscripción y articulación del modelo de la Educación por Competencias a todo tipo de corrientes psicopedagógicas construidos por la tradición educativa, tan divergentes como el pragmatismo, conductismo, constructivismo, la pedagogía humanística y la pedagogía social, por mencionar solo algunas. Y finalmente, en tercer lugar, existe la problemática en torno a la insuficiencia de las transformaciones institucionales que se requieren de forma necesaria para el impulso de las reformas educativas correspondientes a la aplicación del modelo por competencias, en los diferentes niveles, modalidades, centros y aulas escolares de los actuales sistemas educativos. De hecho, la disfuncionalidad de la aplicación del modelo en los distintos sistemas educativos de Europa, denunciada por diferentes especialistas socio-educativos, en la actualidad, proviene más bien de tales problemáticas que de su posible inconsistencia didáctico-pedagógica.

Así, en este marco de indefiniciones conceptuales, adscripciones pedagógicas contradictorias y restringidos cambios institucionales, tenemos que la definición de las competencias se ha visto reducida a la insistente reiteración de sus ámbitos de dominio, esto es: conocimientos, habilidades, destrezas y valores/actitudes. De ahí que muchos agentes socio-educativos conciban las competencias como sinónimo de estos ámbitos; pero conviene tener presente que las competencias generan a los conocimientos, las habilidades, destrezas y los valores/actitudes, por ello mismo evidencian el dominio de determinadas competencias, no a la inversa como suele insistirse. Pero, además, tampoco resulta claro el significado de cada uno de estos ámbitos, por lo menos en términos de lo que comprenden cada uno de ellos dentro de este enfoque educativo; de esta manera, algunos las perciben como dimensiones distintas de las competencias –en esta lógica, la Secretaría de Educación Pública en México (SEP) establece las siguientes referencias al respecto, *conocimientos (“saber”), destrezas (“hacer”) y actitudes (“querer”)* (SEP, 2009a: 10)–, mientras que otros más las reconocen en cuanto expresiones graduales del mismo dominio competitivo –por ejemplo, en la Escuela Normal de Educadoras de Michoacán (ENEM), México, se entiende a las destrezas como la expresión perfeccionada de las habilidades–, donde el conocimiento representa el grado mayor del desarrollo de las competencias. Ante los profundos vacíos conceptuales que prevalecen en el modelo, cada cual busca definir las según sus particulares referentes teóricos, esquemas de comprensión, experiencias socio-educativas y/o condiciones institucionales, en el afán de instrumentar las actuales reformas impuestas por las autoridades educativas, que tratan de observar las directrices de la educación del siglo XXI, en el mundo global, aunque no les resulte del todo claro tanto sus implicaciones didáctico-pedagógicas, como las exigencias infra-estructurales para los sistemas educativos.

Por su parte, a falta de un corpus teórico propio que instaure sus fundamentos psico-pedagógicos, la filiación de la Educación por Competencias con las diferentes vertientes de la tradición socio-educativa, ha propiciado la constitución de un burdo y caótico eclecticismo pedagógico que pretende reconocer en la Gramática Generativa chomskiana y en los principios propuestos por la Comisión Internacional instituida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, UNESCO), en *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, los principios fundamentales de este modelo educativo. De hecho, por una equívoca asociación terminológica, se asume que los denominados *Pilares de la Educación* para el siglo XXI, atribuidos a Jacques Delors y el equipo internacional que preside, esto es: el *saber ser*, *saber hacer*, *saber aprender* y *saber convivir*, constituyen los fundamentos ontológicos de las competencias. Empero, esta presunción se sustenta en

dos crasos errores, a saber: en primer instancia, los pilares que plantea el informe a la UNESCO, no comprenden la dimensión integral del desarrollo humano, por el contrario, siguiendo la tradición ilustrada del fenómeno educativo moderno, en realidad presenta cuatro “pilares de aprendizaje”, dicho en sus propias palabras: *aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir* (Delors, 1999: 102); y en segunda instancia, la comisión internacional presidida por Delors no se propone la fundamentación del modelo de la Educación por Competencias, no es ese su objeto, ni su propósito, su intención histórica es mucho más amplia, esto es, instituir los principios rectores del fenómeno socio-educativo para el presente siglo, sin determinar un modelo o enfoque de educación particular a instaurar, en otras palabras, cualquier propuesta educativa para el siglo XXI, debe considerar estos pilares fundamentales de aprendizaje, sin importar si se fundamenta en el enfoque por competencias o en cualquier otro referente de formación. En este sentido, el informe expone de manera expresa: *La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser* (Delors, 1996: 34); al respecto, la UNESCO resulta todavía más clara, pues señala que:

A pesar de sus diferencias, todos los programas educativos deben apoyarse sobre cinco **pilares fundamentales del aprendizaje** para así proveer una educación de calidad y fomentar un desarrollo humano sostenible (4 fueron establecidos en el Informe Delors [sic])

116

- Aprender a conocer;
- Aprender a hacer;
- Aprender a vivir juntos;
- Aprender a ser; y
- Aprender a transformarse uno mismo y la sociedad” (UNESCO, s/f)¹

Y pese a la profunda confusión que prevalece en los distintos conceptos involucrados en la difusión de este enfoque socio-educativo, conviene tener presente que *saber, aprender y competencia* no son términos sinónimos, equivalentes o semejantes, ni semántica, ni socio-educativa, ni epistemológicamente. La pretensión de fundamentar las competencias en los pilares de la educación propuestos por Delors, forma parte de este mismo eclecticismo que intenta sustentar en la recuperación y mezcla acrítica de los diferentes elementos provenientes de diversas tradiciones psico-pedagógicas y socio-filosóficas, tales como: el aprendizaje significativo, la taxonomía de Bloom, el trabajo colaborativo, la zona próxima de desarrollo, la construcción

¹ En el original, el texto no aparece resaltado.

de estructuras cognitivas, el aprendizaje centrado en el alumno, la resolución de problemas y la figura del maestro como facilitador, por mencionar solo algunos de los aspectos más recurrentes, sin preocuparse por su consistencia teórica interna y/o su articulación didáctico-pedagógica; insisto, esta ecléctica mezcla es utilizada para justificar el impulso de reformas a la educación, la generación de diseños curriculares, la gestión de prácticas docentes y la aplicación de instrumentos de evaluación, entre otros. En esta perspectiva, se plantean propuestas conductistas, pragmatistas, constructivistas, humanísticas, socio-pedagógicas, complejas y, aún, eclécticas para el desarrollo de competencias, en todos los niveles educativos y para cualquier propósito formativo, como si este modelo de educación fuera neutro en términos psicopedagógicos y socio-filosóficos, a grado tal que puede responder y ajustarse a las premisas, exigencias y condiciones de aplicación formativa de las divergentes y, aún, contrarias corrientes teóricas que constituyen la tradición educativa moderna. Pero, este eclecticismo no ha contribuido en nada a mejorar la comprensión de lo que son las competencias y cómo es que se desarrollan, ni tampoco ha impulsado la transformación de las estrategias docentes, todo lo contrario, ha propiciado el encubrimiento de las prácticas tradicionales tras el confuso discurso de las competencias. Los agentes socio-educativos encubren la continuidad de sus prácticas de formación tradicionales, bajo el impreciso discurso de las competencias.

Mientras tanto, en el ámbito de la organización escolar, la instrumentación de este enfoque educativo ha inducido mínimos cambios en las rígidas estructuras y en los casi inflexibles procedimientos institucionales que dominan en la educación formal moderna. En los hechos, las principales innovaciones provocadas por la instauración de la Educación por Competencias se han reducido a las reformas curriculares de los planes y programas de estudio, además de la capacitación emergente de los cuerpos técnicos y docentes –aunque cabe mencionar que a nivel medio superior y superior se ha intentado una insuficiente y artificial vinculación con los sectores productivos–, sin embargo, la adopción institucional del modelo ha impactado bien poco en la ruptura de los esquemas predominantes de autorreferencia y el enclaustramiento formativo, la determinación docente de los procesos de gestión didáctico-pedagógica, los diseños curriculares estandarizados y cerrados, la verticalidad de la organización escolar, el burocratismo de los sistemas operativos de control escolar, los disciplinarios procesos de evaluación, acreditación y certificación educativa, entre otros múltiples aspectos. En tal perspectiva, conviene advertir que las tradicionales estructuras y procedimientos institucionales de los centros escolares, organizaciones universitarias y sistemas educativos modernos, no solo resultan contrarios al modelo del desarrollo por competencias, sino que representan auténticos obstáculos para su adecuada instauración en los procesos de formación contemporánea. Pues, la Educación por Competencias, pese a su origen economicista y tal vez por

su propio pragmatismo subyacente, requiere necesariamente de una práctica educativa abierta al desarrollo competitivo del individuo y contextualizada al ámbito de vida en que participa, es decir, precisa de un entorno escolar por completo distinto al heredado por la tradición educativa moderna. El enfoque de las competencias comporta un modelo de “Educación para la Vida”, no tanto una “Educación para la Escuela”, como ha devenido la comprensión educativa de corte ilustrado-enciclopedista.

Empero, el problema nuclear del cual se deriva este complejo conjunto de problemáticas diversas, sin duda alguna, lo representa el ambiguo, impreciso y ecléctico discurso que se ha construido en torno a la definición de las competencias, sus fundamentos filosóficos, sociológicos y psico-pedagógicos, así como respecto de las implicaciones curriculares, formativas e institucionales que comporta su traducción a los procesos educativos formales. Este fenómeno ha justificado tanto una buena cantidad de discusiones ociosas en el seno de las comunidades socio-educativas, como la irrupción de una amplia literatura ecléctica que en lugar de contribuir a desbrozar las confusiones persistentes en la difusión del modelo, por lo general solo se han concretado a renombrar las mismas prácticas de siempre, a refuncionalizar los recursos habituales y a propiciar la continuidad de la gestión formativa tradicional, pero, ahora embozadas tras el aparente fluido enfoque de las competencias. A manera de ejemplo de las discusiones ociosas que se han generado en las comunidades socio-educativas actuales, por la equívoca difusión del modelo educativo por competencias, se puede referir el caso de Argentina en donde se ha suscitado una fuerte polémica en torno a la pertinencia de adoptar el enfoque de las competencias u optar por el modelo del desarrollo o construcción de las capacidades (*capacity building*), toda vez que no *se trata simplemente de poseer ‘competencias’, sino también de tener la capacidad para conversar acerca de ellas, para evaluarlas, para adquirir otras nuevas y descartar las viejas* (Barnett, 2001: 111) e, incluso, la página web oficial de la UNESCO, en el *Marco Conceptual de la Construcción de Capacidades para la Implementación Curricular*, de su recurso *Herramientas de Capacitación para el Desarrollo Curricular. Una Caja de Herramientas*, define de forma manifiesta la “construcción de capacidades” como *el proceso de ayudar a un individuo o grupo a adquirir las visiones, los conocimientos y las experiencias necesarias para solucionar problemas e implementar el cambio* (UNESCO, Página Web Oficial: s/f).

Sin embargo, tal posición soslaya que: por un lado, el dominio de una competencia comporta necesariamente el desarrollo de las capacidades que le son correlativas; por otro lado, las competencias tienen por objeto fundamental la resolución de problemas –ámbito propio de formación y evaluación del modelo–, el desempeño de tareas y, por ende, la transformación de lo real; además, por último, la posibilidad de auto-valorar la pertinencia de las

competencias existentes en uno mismo y la potencialidad de desarrollar otras de mayor complejidad, por lo menos, aquellas correspondientes a la auto-evaluación y el auto-didactismo (las competencias, dice Jaume Sarramona, *son objetivos que no se agotan en sí mismos, sino que sientan las bases para perfeccionamiento continuo de las capacidades que comportan* [Sarramona, 2004: 13]). En este mismo sentido, los promotores de la construcción de capacidades, en realidad, comparten un fondo común de comprensión con el enfoque de la Educación por Competencias, razón por la cual, el intenso debate respecto de la pertinencia, relevancia y/o conveniencia de un modelo con relación al otro, se torna vacía, superflua, ociosa, porque en el trasfondo sostienen y promueven la misma perspectiva: la formación de individuos y/o colectivos con la eficacia, eficiencia y suficiencia necesaria para intervenir de forma significativa en sus entornos socio-culturales y político-económicos de vida. De hecho, comparten los mismos ámbitos de dominio y la misma necesidad de intervenir en el propio contexto de desarrollo profesional de los agentes, como queda de manifiesto en la antes referida *Caja de Herramientas* de la UNESCO, esto es:

Del mismo modo, la construcción de capacidades debería ser un proceso continuo, no una 'inyección' excepcional de capacitación. Los docentes necesitan actualizar sus **conocimientos y habilidades** a medida que el currículo escolar y las tecnologías van cambiando... El desarrollo profesional de los docentes debe estar acompañado del desarrollo organizacional en las escuelas, centros de capacitación, y universidades. Una tendencia reciente en la construcción de capacidades es la **capacitación centrada en la escuela, haciendo de la práctica escolar/áulica un espacio para el desarrollo profesional**. (UNESCO, Página Web Oficial: s/p)²

119

A su vez, el enfoque de la Educación por Competencias también demanda la actualización permanente de los conocimientos y las habilidades de los profesionistas, conforme suceden las transformaciones en sus contextos de desempeño laboral, sean tales profesores, ingenieros, médicos o programadores, por mencionar solo algunos. Y la condición sine qua non para la generación y el reconocimiento del dominio de las competencias lo representa precisamente el “espacio para el desarrollo profesional”. ¿Dónde radica, pues, la diferencia sustantiva entre ambas propuestas educativas? En sentido estricto, el desarrollo de competencias comporta la generación de capacidades, pero, no necesariamente la generación de capacidades implica el desarrollo de competencias, porque lo que hace a una competencia es la articulación funcional, la pragmática integración, de las capacidades, no el conjunto en sí, de las mismas.

² En el original, el texto no aparece resaltado.

BIBLIOGRAFÍA

- Barnett, Ronald (2001). *Los Límites de la Competencia. El Conocimiento, la Educación Superior y a Sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Boon, J. y M. Van der Klink (2002). *Competencies: The Triumph of a Fuzzy Concept*, en: *Academy of Human Resource Development Annual Conference*, Honolulu, HA, 27 de febrero–3 de marzo, *Proceedings*, Vol. 1.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. Massachusetts Institute of Technology, USA.
- Chomsky, Noam (1970). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Delors, Jacques (Coord.) (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compendio*. México: UNESCO / Santillana.
- Gilbert, Thomas F. (1978). Human Competence: Engineering Worthy Performance. *NSPI Journal*, Volume 17, Issue 9, November.
- Gilbert, Thomas F. (2007). *Human Competence: Engineering Worthy Performance*. San Francisco: International Society for Performance Improvement, Pfeiffer.
- Gimeno Sacristán, José (2010). *Entrevista*, en el marco del XVII Simposium de Educación: *Desafíos de la Educación: Convivencia y Competencias*, organizado por el ITESO, 10–13 de marzo, Guadalajara, México.
- OCDE (2002). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. París: OCDE
- Mertens, Leonard (1996). *Competencia Laboral: Sistemas, Surgimiento y Modelos*. Montevideo: OIT / CINTEFOR.
- Sarramona, Jaume (2004). *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: CEAC-Educación.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- (2008a) *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP.
- (2008b) *Acuerdo Número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: SEP.
- (2008c) *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. México: SEP.
- (2009a) *Reforma Integral de la Educación Básica. Referentes sobre la Noción de Competencias en el Plan y los Programas de Estudio 2009*. México: SEP.
- (2009b) *Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*, México: SEP.
- (2011a) *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.
- (2011b) *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- (2011c) *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer Grado*. México: SEP.
- UNESCO (s/f). *Cinco Pilares de la Educación*, en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/five-pillars-of-learning/> (2/11/2011)
- UNESCO-OIE. (s/f). *Herramientas de Capacitación para el Desarrollo Curricular. Una Caja de Herramientas*, en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/Modulo_6/Modulo_6.html (5/03/2012)