

Formación en competencias y certificación profesional

Ángeles Valle Flores

Coordinadora

El presente trabajo revisa, a partir de puntos de vista complementarios, las condiciones actuales de las demandas que influyen sobre la educación superior, como son los proyectos neoliberales, los tratados comerciales, los modelos empresariales y la regulación del Estado a los mercados educativos y laborales. En particular, se analiza la tendencia de la educación basada en normas de competencias, sus antecedentes y casos de aplicación, y su implantación en México por las políticas gubernamentales recientes. Asimismo, se abordan los procesos de acreditación educativa universitaria y de certificación profesional, tanto en su vertiente interna como en la certificación externa de la formación superior. Con la publicación de este libro esperamos aportar guías para el análisis de los riesgos, implicaciones y retos que suponen estos proyectos de formación y acreditación en el ámbito educativo y docente de nuestro país. **PENSAMIENTO UNIVERSITARIO 91**

Formación en competencias y certificación profesional

Ángeles Valle Flores

Coordinadora



iiSUE

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

México, 2014

Coordinación editorial
Dolores Latapí Ortega

Edición
Edwin Rojas Gamboa

Diseño de cubierta
Diana López Font

Traducción a PDF
Karla Guadalupe González Niño

Primera edición: 2000
Primera reimpresión: 2002
Segunda reimpresión: 2009
Tercera reimpresión: 2014

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86
Fax 56 65 01 23

ISBN (PDF): 978-607-30-0413-8



**Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivada 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**

Hecho en México

Contenido

Presentación

María de los Ángeles Valle Flores

..... 9

La formación en competencias

La educación basada en competencias en el marco
de los procesos de globalización

Concepción Barrón Tirado

..... 17

La educación basada en normas de competencia (EBNC) como
un nuevo modelo de formación profesional en México

Ileana Rojas Moreno

..... 45

Formación docente y educación basada en competencias

Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo

..... 76

De lo profesional a la formación en competencias:
giros conceptuales en la noción de formación universitaria

Bertha Orozco Fuentes

..... 105

La certificación profesional

El nuevo Estado mexicano como regulador de los mercados
educativos y laborales de nivel universitario. Los organismos
de evaluación y certificación profesional

María de los Ángeles Valle Flores

..... 143

**La certificación de los saberes profesionales
en la carrera de Ingeniería Civil**

Dora Elena Marín Méndez

..... 173

Resúmenes/Abstracts/Résumés

..... 199

Presentación

El presente número de **Pensamiento Universitario** que edita el Centro de Estudios sobre la Universidad está dedicado al análisis, desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas, de dos problemáticas por lo demás íntimamente relacionadas entre sí: la formación basada en competencias y la certificación profesional.

Decimos dos problemáticas estrechamente relacionadas en tanto que ambas cobran vigencia en el marco de los procesos de globalización de las economías y, como un correlato a esto mismo, se convierten en referente obligado de la política educativa y de las estrategias de acercamiento entre la formación universitaria y los nuevos requerimientos de una sociedad en la que el conocimiento adquiere rango de fuerza productiva directa; lo que las convierte en campo fecundo para su estudio y explicación en el contexto mexicano.

Éstas fueron las razones principales para convocar a un grupo de investigadores que, por sus trayectorias profesionales, de alguna manera estaban familia-

rizados con las problemáticas que nos interesaba libremente discutir aquí, a partir de sus propias experiencias e intereses académicos.

Lo novedoso y complejo de los problemas que encierran los procesos inherentes a la formación de nivel universitario en competencias laboral y socialmente identificables, definibles, reconocibles, medibles y evaluables, es decir, en cierta medida certificables, son algunos de los ingredientes que hicieron posible que la respuesta de investigadores de distintas dependencias de la UNAM no se hiciera esperar. Como el lector podrá comprobar al revisar este número, fue rica y diversa la contribución de los autores a la discusión; si bien, por razones que tuvieron que ver fundamentalmente con la disponibilidad de tiempo de los especialistas convocados, un número importante de los trabajos recibidos atiende una de las problemáticas que interesaba tratar aquí, la relativa a la formación en competencias de nivel universitario, lo que no implicó que se hubiera dejado de atender del todo lo relativo a la certificación profesional. No obstante, este “desbalance” en el tratamiento de las problemáticas de análisis aquí propuestas nos compromete a trabajar para subsanarlo en futuras colaboraciones.

Así, de los seis trabajos que componen el presente número, cuatro se abocan al estudio de la formación en competencias de nivel universitario y dos más a los procesos de certificación profesional. Sus niveles de tratamiento van de la reflexión abstracta a las revisiones generales de los modelos y sus adaptaciones a la experiencia mexicana, pasando por el análisis de las políticas y organismos que concretan algunas de estas experiencias, donde no se excluyen la revisión crítica ni las propuestas novedosas de análisis para la mejor comprensión de dichas problemáticas.

Del primer bloque de estudios que abordan la formación en competencias, el primer trabajo que se presenta es el desarrollado por Concepción Barrón Tirado bajo el título "La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización". En él la autora analiza, en el contexto del modelo económico neoliberal mexicano y de las políticas educativas que de él se desprenden, los modelos de formación basados en competencias y algunas experiencias concretas en el país. Su trabajo incluye una discusión sobre las nuevas formas de organización del trabajo y las nuevas demandas formativas, y la influencia que sobre esto último han ejercido los modelos empresariales.

El segundo trabajo de este bloque es de Ileana Rojas Moreno sobre "La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México". A partir de una serie de precisiones a la noción de "competencias" y de la definición de un perfil formativo sobre conjuntos de competencias básicas en el marco de los cambios en la estructura productiva del país, la autora hace un análisis de la educación basada en competencias de la formación profesional universitaria. Apunta ciertas implicaciones, riesgos y retos de los proyectos de formación en competencias de nivel universitario, abriendo un abanico de posibilidades de análisis aún por realizarse en torno a la problemática.

El tercer trabajo de este bloque nos lo presentan Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo bajo el título "Formación docente y educación basada en competencias". En él se hace una revisión crítica de diversas concepciones, enfoques y modelos de la educación basada en competencias, particularmente en lo relativo al problema de la formación y la prácti-

ca docente. Entre sus propuestas destaca una rica argumentación que conduce a la idea de que el proceso de formación de profesores implica mucho más que la mera pretensión del entrenamiento en competencias docentes específicas o la transmisión de teorías educativas.

El cuarto y último trabajo de este bloque es el de Bertha Orozco Fuentes, titulado "De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación profesional". En éste se presenta una discusión que parte de los planteamientos de Jean-François Lyotard sobre la noción de formación profesional. Nos conduce por una reflexión en la que el saber científico aparece como una clase de discurso que requiere de nuevas competencias para su adquisición mientras que, en tanto se vive en un contexto de cambio e incertidumbre, se precisa hacer una reconceptuación de la noción de formación universitaria, con base en la noción de "competencia social".

El segundo bloque de trabajos incluye dos artículos sobre la problemática de la certificación profesional. En uno de ellos, titulado "El nuevo Estado mexicano como regulador de los mercados educativos y laborales de nivel universitario. Los organismos de evaluación y certificación profesional", Ángeles Valle desarrolla la idea de que el nuevo Estado mexicano se ha convertido, desde la década de los ochenta y de manera renovada a partir de la presente década, en un activo agente de regulación de los mercados educativos y laborales de nivel profesional universitario. Con base en esta idea, se describen la política educativa para la modernización social y productiva y los organismos de evaluación de instituciones y certificación profesional, cuya presencia y participación creciente y autónoma en las propias

instituciones formadoras es vista como el medio a través del cual el Estado pretende garantizar el desarrollo y la participación competitiva del país en las economías globales.

Por su parte, Dora Elena Marín Méndez, en el trabajo "La certificación de los saberes profesionales en la carrera de Ingeniería Civil", analiza los procesos de certificación externa de la formación de los egresados universitarios en el marco de la política educativa de modernización en el país. De manera particular, se analizan algunas características del Examen General de Calidad Profesional, ahora Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), y sus especificidades en la carrera de Ingeniería Civil, así como algunas de las implicaciones formativas de su aplicación.

Sólo nos resta comentar que los problemas aquí abordados no se agotan con el fin del milenio. Por el contrario, tienen que ser repensados y replanteados con miras a los retos que ya están a la vista. Sobre la formación y la certificación profesional habrán de responder tanto analistas como los diversos actores de las propias instituciones educativas, necesariamente —nos atrevemos a decir— con propuestas educativas novedosas que den soporte a estrategias de legitimación de sus saberes tanto en el nivel de lo social en general como de lo laboral. Un referente obligado en todo esto son los modelos de formación en competencias, de cuya revisión rigurosa y crítica de sus alcances y limitaciones pueden resultar las nuevas modalidades educativas para el hombre del próximo siglo y para la economía de su tiempo. Más aún, estas nuevas formas educativas que se construyan deberán garantizar que sus egresados enfrenten favorablemente cualquier proceso de "certificación" que autorice el ejercicio de sus saberes.

Un aspecto fundamental del análisis es el no perder de vista que la construcción de modelos formativos en constante renovación es apremiante, no sólo para la consecución del trabajo del día de "hoy" sino, sobre todo, con el fin de habilitar de manera integral al profesional para "pasar las pruebas" que se le presenten en el camino y que hagan posible una larga, provechosa, fructífera e imaginativa carrera "de vida laboral" a lo largo del ya inminente siglo XXI. ¿Cómo avanzar en estos caminos? Consideramos que las respuestas ya se están gestando y que los trabajos aquí presentados son una prueba de ello.

María de los Ángeles Valle Flores

La formación en competencias

La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización

Concepción Barrón Tirado*

Los cambios geopolíticos experimentados durante la presente década en la esfera mundial, que han implicado la reorganización de la economía de los diversos países, así como la incorporación de las diversas tecnologías, fundamentalmente las basadas en la informática, en todos los ámbitos de la vida cotidiana, han impactado de manera heterogénea los ámbitos cultural, político y económico de cada uno de los países involucrados.

Este nuevo orden económico mundial deposita en las instituciones de educación media y superior un nuevo papel que cumplir: el de la construcción y difusión del nuevo proyecto cultural.

En México, en materia de política económica, el Estado ha reorientado sus tendencias de comercio exterior mediante la apertura a la competencia internacional, además de integrarse al bloque de América del Norte por medio de la firma del Tratado Trilateral de Libre Comercio (TLC), con Estados Unidos y Canadá.

.....
**Formas
para organizar
el proceso
de trabajo**

.....
* Investigadora del CESU-UNAM.

Esta situación le impone nuevas demandas al sector educativo, ya que el TLC supone lograr que las instituciones de capacitación para el trabajo se orienten hacia la información polivalente y la adquisición de competencias laborales.

Los procesos de globalización de las economías y de la transformación de las reglas de competitividad han obligado a las organizaciones productivas y de servicios a llevar a cabo una revisión y modificación de los procesos de producción y de comercialización. En la actualidad, las empresas requieren alcanzar mayor eficiencia productiva por la vía de incrementar la productividad, reducir los costos laborales y de capital, así como mejorar la calidad y la flexibilización, lo que conlleva otras formas de gestión y organización laboral.

Durante décadas el fordismo demostró su éxito con la incorporación de la producción masiva y en serie, apoyada en las cadenas de montaje, con la finalidad de eliminar tiempos muertos de la fuerza de trabajo y en las diversas operaciones en la transformación de las materias primas. No obstante, desde mediados de los años sesenta, el modelo de acumulación de capital articulado a partir de la Segunda Guerra Mundial empezó a dar muestras de resquebrajamiento, entre otras muchas causas debido al agotamiento de la voluntad cooperadora de la fuerza de trabajo y a las limitaciones que manifestó la propia organización laboral.

En la década de los setenta, el inicio de los procesos de globalización de las economías trae consigo el desencadenamiento de la crisis de este modelo productivo; la crisis económica se manifiesta en la heterogeneidad y fragmentación de los mercados, lo que obliga a desconcentrar y descentralizar la producción. "Tras la era fordiana de productos estandarizados fabricados en serie, he aquí la era de lo poco, la era de la calidad y la diferenciación" (Coriat, 1993, p. 23).

En este sentido, la diferenciación de la producción tendió a satisfacer los requerimientos de carácter más local al detectar las necesidades de los consumidores; asimismo, se tornó indispensable reorganizar la acumulación del capital en torno a nuevas bases que asegurasen un prolongado y estable periodo de crecimiento económico y de paz social.

Los años ochenta para el mundo empresarial significan una decidida apuesta por las ideologías y culturas eficientistas, privatistas, individualistas, liberales y conservadoras que otorgan de manera prioritaria al mercado la responsabilidad de asignar eficazmente los recursos y determinar los precios. Al tiempo, la competencia de las industrias y mercados de otros países se hace muy evidente, al igual que las exigencias de una población ya convertida con éxito en voraz consumidora (Torres, 1996, p. 22).

En Japón, durante las décadas de los cincuenta y sesenta, se modificaron los modelos de gestión y producción, que se caracterizaron por: a) eliminación de los recursos redundantes, considerados como un despilfarrero, y la implantación de la producción ligera, que estaba destinada a la satisfacción de las demandas diarias o semanales; b) la búsqueda de la calidad total, cero defectos, lo que implica la detección temprana de estos últimos en los procesos productivos y de comercialización, y c) involucrar a los trabajadores en la toma de decisiones relativas a la producción, lo que obliga a fomentar una educación continua. La polivalencia y plurifuncionalidad de los trabajadores se convirtieron, entonces, en condiciones indispensables para el logro de la eficiencia.

En este modelo de organización del trabajo, las telecomunicaciones desempeñan un papel fundamental, al

permitir la descentralización de los procesos, la reducción del exceso de burocracia, así como por favorecer la flexibilidad en los modelos organizativos.

Es posible reconocer en la actualidad la coexistencia de los modelos de producción señalados anteriormente, el “taylorfordismo” y el “toyotismo”, en los procesos de organización de la producción en diversos países.

Estamos asistiendo, teóricamente, a un proceso de transición en el que se supone el “taylorfordismo” terminará por convertirse en residual y las nuevas formas de organización del proceso de trabajo se convertirán en dominantes. Pero todo es muy complejo en estos momentos. El “taylorfordismo” resiste, aunque ciertamente de forma problemática, en amplios sectores industriales de los países capitalistas desarrollados, y las nuevas formas de organización del proceso de producción todavía en demasiadas ocasiones parecen tener más un carácter experimental que el de fórmulas con voluntad de consolidarse y convertirse en dominantes (Rodríguez, 1995, p. 373).

Desde la perspectiva de las organizaciones empresariales y de los gobiernos actuales, dos conceptos se han convertido en elementos claves para la superación de la crisis económica: ajuste y flexibilidad. El ajuste permitiría restaurar los desequilibrios ocasionados por la crisis económica, mientras que la flexibilidad daría pauta para lograrlo. Cabe señalar que estos ajustes se abocarían a la solución de problemas tales como el desempleo, la inflación y el déficit público, entre otros, en tanto que la flexibilidad estaría en función de las políticas de ajuste.

El problema real aparece al tratar de explicar lo que se entiende por “producción flexible”, debido a la ambigüedad del concepto en cada uno de los ámbitos en el que se utiliza. Para el ámbito empresarial puede redefi-

nirse como la capacidad para variar los niveles de producción. En relación con la mano de obra, la flexibilidad puede implicar la capacidad para asignar diversas tareas a los trabajadores o bien asignar diversas tareas a un trabajador. En ambos casos, la producción flexible requiere de fuerza de trabajo flexible.

Dicha necesidad de fuerza de trabajo flexible cobra fuertes implicaciones jurídico-institucionales:

La flexibilidad ha ido ganando terreno progresivamente: se han flexibilizado las modalidades de contratación —en realidad se ha establecido la inestabilidad en el empleo—, se facilitan y abaratan las posibilidades de despido, se reducen internacionalmente las prestaciones por el desempleo, tanto con el objetivo de ahorrar gastos sociales al Estado como de disciplinar a la fuerza de trabajo (Rodríguez, 1995, p. 373).

Bidaux y Mercier (1992) señalan tres tendencias fundamentales que marcarán las características esenciales del trabajo en la producción flexible: la abstracción, la socialización y la gestión.

La abstracción se refiere a la capacidad de lectura que el trabajador debe poseer para interpretar y tomar decisiones con respecto al manejo de la maquinaria. La socialización es entendida en triple sentido: como interiorización por parte de los trabajadores de la nueva cultura empresarial; como la capacidad para poner a disposición de sus pares los conocimientos y habilidades que se poseen, amén de continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Por último, se refiere también a la capacidad para trabajar en equipo y convivir con los compañeros de trabajo (Bidaux y Mercier, 1992, p. 366).

La productividad alcanza un nivel más social; no existirá más una relación unívoca entre la fuerza de

trabajo y la tarea específica, ni en relación con un solo individuo.

Finalmente, la gestión estaría dada por la posibilidad de que los trabajadores, individualmente o en equipo, cuenten con suficiente autonomía para organizar y gestionar su trabajo.

Ante estas tendencias de reorganización y reestructuración de la producción y del trabajo, surge inevitablemente la siguiente pregunta: ¿qué implicaciones sociales y culturales tiene en los sujetos el cambio en las relaciones sociales de producción? A este respecto, es importante recordar a Marx cuando afirmaba que la conciencia del hombre está determinada por sus condiciones sociales de existencia y ésta, a su vez, por la vinculación con los medios de producción. Siguiendo a Marx, la relación que se establece con los medios de producción determina, a su vez, las relaciones sociales de producción.

Desde esta perspectiva, que explica los nexos y determinaciones del mundo económico con el mundo social, se puede especificar la pregunta en los siguientes términos: ¿qué implicaciones sociales y culturales tienen la incorporación de tecnología de punta, el trabajo en equipo, así como la búsqueda de autonomía del trabajador con el fin de lograr la excelencia en los procesos productivos? ¿Esta reestructuración cambia en algo el nivel y la calidad de vida del trabajador, o es un requisito más para elevar exclusivamente la eficiencia y competitividad de la producción? Aunque las respuestas a estas interrogantes no son motivo del presente escrito, es importante tenerlas presentes para calibrar en toda su dimensión los efectos de la reestructuración productiva.

Así como la revolución industrial creó novedosas modalidades de trabajo en el siglo XVIII, la revolución de la calidad ha originado nuevas formas de trabajo en las diversas organizaciones de finales del presente milenio.

Ahora bien, los procesos de reestructuración que se presentan como tendencia mundial no son aplicables de manera homogénea en todo el orbe. Es necesario reconocer para la región latinoamericana la heterogeneidad estructural interna del sector productivo de los países que la integran, así como las diferencias y desigualdades complejas en cuanto a la orientación de la producción. Dicha heterogeneidad genera demandas diferentes y desiguales en torno a la formación de recursos humanos y, por consiguiente, el tipo de conocimientos requeridos se diversifica y su evaluación social se torna más compleja.

En México, el aparato productivo está soportado básicamente por la pequeña y mediana empresas, que, en términos generales, no cuentan con tecnología de punta, ni han reestructurado ni reorganizado la producción y el trabajo; aunque existe un sector importante de grandes empresas y corporativos, se presenta un desarrollo desigual a lo largo del país y condiciones y exigencias laborales diversas. En tal sentido, solamente algunas empresas, particularmente las transnacionales, están adoptando la lógica competitiva de la producción y del trabajo.

En consecuencia, las características esenciales de los procesos de trabajo en la producción flexible, tales como la abstracción, la socialización y la gestión, tendrán que construirse en cada entidad productiva, tomando en cuenta sus posibilidades reales, el sector económico correspondiente, así como las particularidades de la zona, región o país de que se trate.

Durante la década de los ochenta, las fuertes críticas del mundo empresarial a las instituciones escolares, especialmente en el ámbito de la educación superior, se convierten en algo cotidiano, ya que, de acuerdo con la empresa, dichas instituciones no estaban respondiendo a sus intereses.

.....
**Influencias
de los modelos
empresariales
en los sistemas
educativos**

La formación de profesionales sujeta a las demandas específicas de los vaivenes de la economía, de las políticas internacionales marcadas por organismos internacionales —tales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) o el Banco Mundial—, así como de los avances disciplinarios y tecnológicos, tiende a privilegiar la perspectiva empresarial, por lo que la fuente teórica natural es la perspectiva del capital humano.

En esta perspectiva se busca la vinculación de la economía con la producción de conocimiento, se relaciona el “crecimiento de un país, con el nivel del desarrollo tecnológico alcanzado”, lo que implica un aumento en el acervo de capital humano (medido por el nivel de educación) (CEPAL-UNESCO, 1992, p. 22).

La hegemonía de la perspectiva empresarial está permeando la formación profesional que se ofrece en las instituciones de educación media y superior, como única vía para el logro de la excelencia. Ésta deberá basarse en las exigencias actuales de la organización del proceso de trabajo; al respecto, Neffa señala:

Se utilizan métodos y objetivos tendientes a la integración en las tareas en lugar de dividir las, brindar mayor participación a los trabajadores en cuanto a la concepción, la programación y la evaluación del resultado —en términos de volumen y calidad— de sus propias tareas; articular de manera más integrada y coordinada las actividades que se desarrollan en los talleres y en las oficinas hasta llegar a desplazar ciertas actividades de gestión desde las oficinas para instalarlas progresivamente dentro del taller; poner en marcha múltiples acciones de formación permanente y de reconversión profesional de la fuerza de trabajo para lograr por una parte la polivalencia, la pluriactividad, la flexibilidad y la movilidad dentro de los establecimientos, y por otra, la

transmisión de los nuevos valores vigentes en la cultura de los directivos empresariales para que sean internalizados por los trabajadores; asignar mayores responsabilidades a los productores directos en cuanto al resultado de su producción, especialmente en materia de calidad (Neffa, 1993, p. 199).

Bajo estos principios se busca instituir un nuevo modelo de formación de profesionales, y para ello se recurre a la organización curricular flexible y a la educación basada en competencias laborales.

La pregunta crucial es: ¿por qué un proyecto educativo basado en competencias laborales?

Desde la perspectiva internacional Ducci (1997, p. 17), representante de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), señala tres razones relevantes:

- a) porque enfatiza y focaliza el esfuerzo del desarrollo económico y social sobre la valoración de los recursos humanos y la capacidad humana para construir el desarrollo. Lo anterior significa centrar el crecimiento económico y el desarrollo social en el ser humano.
- b) Tras el enfoque de la competencia laboral subyace la premisa de crear mejores puestos de trabajo, en los que la calidad y capacidad de cada ser humano es determinante para su empleabilidad y para la calidad del empleo al que aspira.
- c) Porque el enfoque se adapta a la necesidad de cambio, omnipresente en la sociedad internacional. La competencia laboral es, entonces, un concepto dinámico que imprime énfasis y valor a la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo.

Este modelo de formación es acorde con los requerimientos de la economía globalizada, con la flexibilidad

requerida en los procesos de trabajo tanto para el obrero como para la empresa, lo que permite la adquisición y desarrollo de competencias cognoscitivas de base, de comportamiento profesional y técnicas específicas. Las competencias cognoscitivas de base comprenden la lectura, la escritura, el lenguaje y la lógica aritmética. Las competencias de comportamiento profesional requerido incluyen las aptitudes y valores asociados al desempeño profesional requerido, mientras que las competencias técnicas específicas se refieren a los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias en el campo especializado.

Sin embargo, cabe señalar que hasta ahora no existe una sola concepción de competencia laboral, por lo que se requiere adoptar una postura al respecto.

Para la OIT, la competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también mediante la experiencia en situaciones concretas de trabajo (Ducci, 1997, p. 20).

Para Mertens (1997, p. 30) la competencia se refiere a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado.

En este sentido, si la competencia significa la resolución de problemas o alcanzar un resultado con criterios de calidad, por consiguiente se exige que la enseñanza sea de tipo integral, lo cual implica la combinación de conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo.

Este enfoque hace énfasis en el proceso denominado de alternancia, en el cual el individuo transita entre el aula y la práctica laboral.

Mertens (1997) señala cuatro ventajas de un currículum orientado a la resolución de problemas: a) se toma en cuenta la forma de aprender; b) se concede mayor importancia a la forma de aprender que a la asimilación de conocimientos; c) se logra mayor pertinencia que en el enfoque basado en disciplinas o especialidades académicas, y d) se logra mayor flexibilidad que con otros métodos.

Otra ventaja es la posibilidad de ofrecer una formación individualizada mediante módulos, lo que permite a las personas avanzar progresivamente en la adquisición de niveles de competencia cada vez más amplios.

Las formas y mecanismos de evaluación estarán en función de las normas de competencia establecidas por los sectores productivos.

Si se revisan los planteamientos de la reunión denominada “Haciendo del aprendizaje de toda la vida una realidad para todos”, promovida por el Comité de Educación de la OCDE (Tuijman, 1997, p. 41), se pueden encontrar similitudes con la propuesta anterior, en cuanto a la preocupación constante por vincular la capacitación con el empleo, y sobre todo por reconocer la necesidad de una formación permanente a lo largo de la vida.

De acuerdo con esta reunión, las estrategias sugeridas para la formación de recursos humanos son:

- Impulsar la implantación y operación de esquemas de educación y capacitación de los individuos a lo largo de toda la vida.
- Promover la vinculación entre la capacitación y el empleo, a fin de dar continuidad a la transición entre la escuela y el lugar de trabajo, y mejorar los mecanismos de evaluación y certificación de las habilidades y competencias de los individuos, sean cuales fueran los sistemas —formales e informales— de educación en que hayan sido adquiridas.

- Reconsiderar las funciones y responsabilidades de todos los agentes que intervienen en la prestación de servicios de capacitación y formación, incluyendo los gobiernos.
- Establecer incentivos para los individuos, empresas e instituciones educativas y otros agentes que proporcionan servicios educativos, a fin de promover la inversión eficiente de esquemas de formación y capacitación continua.

Asimismo, se puede identificar también la propuesta de que los sistemas educativos se adapten y respondan a los cambios tecnológicos y de organización del trabajo, y que la escuela sea el instrumento para llevar a cabo estos cambios mediante la creación de programas individualizados para los estudiantes de todas las edades, sistemas más flexibles centrados en el estudiante, con calendarios y horarios más amplios, promoción del autoaprendizaje y uso de esquemas con mayor diversidad de habilidades o posibilidades de "aprender a aprender".

Se puede identificar la influencia de esta propuesta, en las instituciones de educación superior, mediante la organización curricular flexible, la cual se asocia con una forma de organización académico-administrativa específica de los estudios universitarios. Esta organización posibilita la adecuación entre las demandas del mundo profesional, los avances científico-tecnológicos y los intereses y aptitudes de los alumnos.

En este sentido, se fomenta la interacción permanente entre el sistema y su entorno con el fin de integrar las influencias externas, los avances científicos y tecnológicos y la situación del campo profesional al plan de estudios; por lo tanto, se requiere que el programa sea sometido a un constante proceso de revisión y reorganización (Luna, 1997, p. 108).

Los currículos flexibles acentúan el desarrollo de competencias profesionales, así como el desarrollo de habilidades para el trabajo.

Desde esta perspectiva, ser competente significa desempeñarse de acuerdo con los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico. Al respecto, María de Ibarrola y Antonia Gallart (1995) se preguntan quién es entonces responsable de la capacitación para el empleo, a lo que responden:

Es indispensable señalar que el aprendizaje del desempeño laboral es un proceso muy complejo en el que se articulan la educación formal, la capacitación no formal y el aprendizaje informal en el puesto de trabajo. Existe una fuerte interacción entre estos tres tipos de aprendizaje, y cada uno de ellos es condición para el otro. Dada su propia característica de institución burocrática que procesa de manera fundamental conocimientos, habilidades, valores e instrumenta para ello currículos secuenciales en largos periodos de tiempo para niños y adolescentes, la escuela está diseñada para enseñar contenidos y prácticas relativamente estables. El mercado de trabajo, en cambio, sufre continuas transformaciones, en la actualidad más que nunca, por lo tanto pretender que la escuela responda a sus demandas es prácticamente imposible (Ibarrola y Gallart, 1995, p. 43).

La responsabilidad de la capacitación para el empleo se ha convertido entonces en un dilema para las instituciones formadoras de profesionales, ya que durante años han tenido la función de la transmisión cultural y no sólo la de capacitar para el trabajo. Como consecuencia de las crisis económicas y políticas por las que las instituciones de educación media y superior han atravesado en la última década, se han visto fuertemente

cuestionadas por su falta de vinculación estrecha con el sector productivo.

Lo anterior ha puesto en tela de juicio el papel mismo de la universidad pública, la cual hasta ahora no había estado sujeta a la lógica de la producción ni había dado respuestas específicas al sector productivo. Sin embargo, actualmente en México las exigencias de la educación técnica y tecnológica se orientan hacia una formación basada en competencias laborales.

A pesar de que los currículums se están orientando desde esta perspectiva, hay que reiterar una vez más que la lógica de los procesos de trabajo en el sector productivo es distinta a la lógica de los procesos escolares. Ello implica que se analice cuidadosamente lo que Mertens denomina alternancia, en cuanto a las posibilidades reales de que los estudiantes realicen sus prácticas profesionales en las empresas por periodos y que los empresarios garanticen estos espacios de formación a todos los estudiantes que lo soliciten, en los tiempos y ritmos requeridos por la enseñanza.

Coincidimos con De Ibarrola en cuanto a que las escuelas de nivel medio superior no pueden orientarse a otorgar formaciones puntuales, coyunturales y esporádicas para puestos laborales cuya existencia real depende de factores exógenos (Ibarrola, 1993, p. 107).

Desde otra perspectiva, de corte socioeducativo, se plantea la concepción de competencia académica más ligada al ámbito cultural.

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que se realizó en Jomtiem, Tailandia, en 1990, se habló del compromiso mundial para mejorar el nivel de vida de la población, así como de las acciones concretas para lograrlo.

Se consideró que el punto de partida para la educación básica es el reconocimiento de las necesidades fundamentales de aprendizaje que se deben satisfacer, a saber:

Asimilar los instrumentos esenciales del aprendizaje; lectura y escritura, aritmética y solución de problemas, así como el conocimiento, las actitudes y los valores necesarios para que un ser humano pueda sobrevivir y funcionar eficientemente en la sociedad; conforme los individuos envejecen y evoluciona la sociedad, esas necesidades cambian, por lo que hay que revisar la educación para todos en el contexto de un aprendizaje y una evolución humana que dura toda la vida (Haggis, 1992).

Se asume que las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura. Se definen en función de la región, ya sea rural o urbana, o en función de la relación que se establezca entre las comunidades, la educación y el empleo.

La satisfacción de las necesidades básicas tenderá a dar respuesta en dos planos: el primero se ubica en lo inmediato e implica atender necesidades de sobrevivencia, el segundo responde a las necesidades propias del ser humano y del desarrollo de sus potencialidades.

En dicha Conferencia se recurrió a dos categorías fundamentales para establecer los vínculos entre realidades y hechos educativos: *necesidad* y *competencia*.

En cuanto al concepto de necesidad se establece que el sujeto debe sentir o llegar a sentirla, es decir tener conciencia de ella para convertirse en un sujeto educativo. El proceso de apropiación subjetiva consciente de una necesidad es, quizá, una de las primeras tareas de la actividad educativa.

Ofrecer la competencia es justamente la tarea educativa en su especificidad. Por competencia es necesario entender un complejo que implica y abarca, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimiento (en cuanto apropiación, procesamiento y aplicación de la información), habilidad y actitud o valor (Schmelkes, 1991).

Por ello, la tarea educativa es ofrecer competencia para una vida de calidad. Lo básico se encuentra en la necesidad y no en la competencia; no se trata de llegar a identificar competencias básicas, sino necesidades básicas (desde la concepción de la calidad de vida), que requieren de competencias específicas para satisfacerlas. En síntesis, se puede afirmar que la tarea educativa es ofrecer competencias para una vida de calidad.

Entre las necesidades básicas que se requiere atender se pueden identificar: a) las de sobrevivencia (salud personal, salud ambiental, agua, alimentación, vivienda y trabajo, y b) las que trascienden (libertad, seguridad, protección legal, participación, educación, afecto, sentido de pertenencia, interrelación social, autoestima, recreación y creatividad).

Los diferentes organismos internacionales, como la UNICEF y el Banco Mundial, también se han preocupado por explicitar qué entienden por necesidades básicas. Para la UNICEF las necesidades básicas comprenden rudimentos de lectura y aritmética funcionales que permitan a las personas el acceso a las fuentes de conocimiento que les resulten útiles, comprensión elemental de los procesos de la naturaleza de su zona, y conocimientos de habilidades para desarrollar conocimientos y habilidades respecto de diversas actividades económicas y de utilidad en la vida diaria.

Para el Banco Mundial abarca la educación general básica, y comprende alfabetización, conocimientos generales de ciencia del medio ambiente, educación para el mejoramiento comunitario, el fortalecimiento de las instituciones de base nacionales y la educación ocupacional, con el fin de desarrollar conocimientos y habilidades respecto de diversas actividades económicas y de utilidad en la vida cotidiana.

Es importante destacar que el concepto de educación básica es abordado desde una visión ampliada que

se inicia con el nacimiento y dura toda la vida, no se limita a un periodo específico ni a un determinado número de años, tiene múltiples satisfactores (no sólo del sistema formal), abarca a todos (niños, jóvenes y adultos) y surge precisamente de un reconocimiento a la incapacidad mostrada por la educación formal para dar respuesta a las necesidades de una educación básica y de aprendizajes efectivos y significativos (Torres, 1992, p. 65).

Lo relevante de la Conferencia de Jomtiem es el reconocimiento de las necesidades básicas de aprendizaje, lo que abrió nuevas perspectivas al formular una interpretación amplia del aprendizaje y del saber, capaz de incorporar conocimiento y acción como unidad (competencia), al permitir reconocer su dimensión histórico-social, su carácter dinámico y su diversidad cultural.

Con los argumentos anteriores se hace una fuerte crítica a la enseñanza escolar, ya que ésta se ha centrado en el contenido de asignaturas, descuidando la enseñanza de las capacidades y habilidades cognoscitivas que son indispensables para aprender, incluso de las que se reiteran en los planes y programas de estudio, tales como capacidad de razonamiento, capacidad de autoaprendizaje, pensamiento autónomo, pensamiento crítico, solución de problemas, creatividad, metacognición, aprender a aprender, aprender a estudiar, aprender a enseñar, aprender a recuperar conocimiento, aprender a aplicar lo aprendido y aprender el conocimiento científico (Torres, 1992).

Diversos estudios señalan la utilidad de aprender habilidades cognoscitivas de tipo general, aplicables a una amplia gama de situaciones, antes que las específicas aplicables sólo a casos concretos.

Sin embargo, algunos planes y programas de estudio sólo se limitan a nombrar estas competencias cognoscitivas, sin explicitar lo que se entiende por cada una de

ellas ni cómo se pretende desarrollarlas, dejándose su interpretación y manejo al sentido común.

Desde esta perspectiva, se ha generado la propuesta de formación integral, que incluye competencias básicas para la ciudadanía y la productividad, las cuales pueden ser desarrolladas en los estudiantes del nivel medio superior y superior, y que no se circunscriben sólo al ámbito laboral, superando las demandas inmediatas del mercado de trabajo, como indican Ibarrola y Gallart (1995).

Dichas autoras retoman la propuesta de competencias formulada por Braslavsky, con la finalidad de definir el perfil del futuro ciudadano:

- a) Competencias comunicacionales para la utilización de diferentes códigos comunicacionales (lengua propia y lengua extranjera, computadora, fax, videos, etcétera).
- b) Competencias sociohistóricas o de conciencia de la historia y una profunda formación ética, para orientar el tiempo articulando el presente con el pasado y el futuro, y complementando la comprensión de los parámetros temporales con una conciencia moral.
- c) Competencias matemáticas, como estrategias en los diversos procesos de razonamiento que supone la construcción del conocimiento.
- d) Competencias científicas, con la finalidad de propiciar el desarrollo de métodos sistemáticos de investigación y conocimiento, en las áreas de las ciencias naturales, exactas y sociales.
- e) Competencias tecnológicas, bajo una concepción de tecnología orientada hacia una dimensión global e integral, la cual comprenderá todas las etapas del trabajo productivo y todos los ámbitos del desarrollo humano.
- f) Competencias ecológicas, con la finalidad de impulsar la producción sin alterar la condición natural del

medio ambiente, procurando el equilibrio en la utilización de tecnologías y el cuidado en la preservación de la naturaleza.

- g) Competencias críticas y creativas que propicien el análisis y valoración de las situaciones, condiciones y posibilidades para el desempeño laboral, con el objetivo de desarrollar la capacidad para identificar y solucionar problemas en contextos cambiantes, de efectuar trabajo en equipo y, en general, de actuar en situaciones de incertidumbre.

Sin duda, el desarrollo de estas competencias en los alumnos rebasa el sentido meramente utilitarista que se quiere dar a la educación y permite tanto a los docentes como a los alumnos planterarse nuevos horizontes respecto a su formación.

En México, explícitamente en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, se establece como uno de los objetivos principales “sentar las bases para superar los desequilibrios entre las regiones geográficas, los grupos sociales y los sectores productivos, así como superar los contrastes entre las oportunidades individuales de capacitación, empleo e ingreso”.

Para llevar a cabo tales propósitos se cuenta con los programas de Desarrollo Educativo 1995-2000, y de Empleo, Capacitación y Defensa de los Derechos Laborales 1995-2000.

Con respecto al Programa de Desarrollo Educativo, se señala que:

los servicios de capacitación para el trabajo y de educación tecnológica deben adecuarse de manera que la formación profesional no sea un hecho que ocurre sólo en un periodo en la vida de las personas, sino que pueda

.....
**La educación
basada
en competencias
en el marco
de las políticas
educativas
del Estado
mexicano**

extenderse y adaptarse todo el tiempo, de conformidad con las necesidades, siempre cambiantes, de cada individuo y de los centros de trabajo.

Mientras que el Programa de Empleo, Capacitación y Defensa de los Derechos Laborales propone:

el establecimiento de mayores esfuerzos de promoción y difusión de las ventajas de la capacitación, así como una amplia participación de los sectores productivos para lograr el arraigo de una cultura de productividad y calidad entre los trabajadores y entre los empresarios [...] asimismo, que los trabajadores cuenten con los elementos suficientes para hacer frente a los cambios previsibles en el entorno laboral y se beneficien de éstos, mediante el desarrollo de acciones tendientes a incrementar sus habilidades, su capacidad para desarrollar diversas tareas y asumir mayores niveles de responsabilidad, lo que les permitirá mejorar su productividad y remuneraciones.

Asimismo, en el documento denominado “Proyecto para el desarrollo e implantación del Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo. Primera fase (basado en competencias)”, desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Banco Mundial (1994), se presenta claramente la propuesta para desarrollar e implantar el Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo (SNCT), que posteriormente se instrumentaría. En dicho proyecto se pretende lo siguiente:

- a) Atender las necesidades del aparato productivo mediante la creación de un Sistema Normalizado de Competencias, responsabilidad del organismo descentralizado, con representación tripartita (autoridad, trabajadores y empresa).

- b) Certificar la adquisición de competencias por medio de dicho organismo.
- c) Reestructurar orgánica y curricularmente el sistema actual de capacitación, integrando instituciones públicas y privadas a partir del nuevo enfoque curricular de competencias.
- d) Incorporar al SNCT un elemento de información, planeación e investigación de necesidades de capacitación y empleo, así como de evaluación de resultados.
- e) Desarrollar un programa de estímulos a la capacitación que atienda a los trabajadores y empresas.
- f) Establecer un Sistema Nacional de Acreditación de Conocimientos basado en la flexibilidad administrativa que permita transitar por el Sistema Educativo Nacional.

Desde un particular punto de vista se considera que al equipar y estandarizar los sistemas de competencias, se favorecerán los esquemas de integración en el marco del TLC e internamente el sistema flexibilizará y otorgará mayor apertura en instituciones educativas y capacitadoras respecto de las demandas sociales, influyendo en el resto del Sistema Educativo Nacional al acreditar y certificar el conocimiento y las competencias laborales.

Las Secretarías de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social conjuntamente diseñaron y actualmente operan el Proyecto de Modernización para la Educación Técnica y Capacitación (PMETYC), en cuyo marco se crea el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).¹

¹ Cinco componentes integran este proyecto: a) Sistema de Normalización de la Competencia Laboral, b) Sistema de Evaluación y Certificación de Competencia Laboral, c) transformación de la oferta de capacitación, d) estímulos a la demanda de capacitación y certificación, y e) estudios, investigaciones y evaluación. La instrumentación de los sistemas de Normalización y de Certificación de Competencia

Ejemplos de experiencias concretas de proyectos educativos basados en experiencias

En este apartado se expondrán de manera general dos experiencias concretas, a modo de ejemplo, de proyectos educativos que se diseñaron o están en proceso de diseño de sus planes de estudio basados en competencias. Tales proyectos tienen la finalidad de dar respuesta a las políticas de organismos internacionales, retomadas de diversa manera por las políticas nacionales e instrumentales en el nivel medio superior. Tales experiencias tienen las siguientes fuentes:

Por un lado, está la concepción de la CEPAL-UNESCO (1992) de que el futuro se perfila para las generaciones jóvenes como una sociedad basada fundamentalmente en el procesamiento de conocimientos, así como en el hecho de que las nuevas tecnologías y las nuevas formas de gestión empresarial requieren mayor creatividad, flexibilidad, responsabilidad y versatilidad de los trabajadores.

Por otro lado, tenemos el diagnóstico elaborado por las secretarías de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social, en cuanto a la situación de la educación técnica y la capacitación en México (1992), así como diversos estudios realizados sobre los problemas relevantes que enfrenta el bachillerato.

A partir de estas fuentes, se han propuesto modelos alternativos de formación profesional, entre los que des-

.....
Laboral se basa en tres ejes principales: constitución de comités de normalización, realización de experiencias piloto de oferta educativa en las que participan el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT), de la Secretaría de Educación Pública, así como la Dirección de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), la Unidad de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (UTECTM) y la Escuela Bancaria y Comercial. El desarrollo de experiencias piloto en la demanda de capacitación y certificación de competencia laboral se realizará mediante los programas Becas de Capacitación (PROBECAP) y de Calidad Integral y Modernización (CIMO).

tacan el de CONALEP y el bachillerato propedéutico en el Estado de México; ambos dan cuenta de la instrumentación de la propuesta.

La experiencia del CONALEP es el proyecto piloto² de educación técnica financiado por el Banco Mundial, con la finalidad de poner en marcha dicho modelo de formación en el país.

En el sexenio de 1988-1994, se impulsó la transformación del sistema educativo nacional por medio del Programa para la Modernización Educativa. En lo que se refiere a la educación media superior se dijo que “ampliaría y especializaría los aprendizajes, abriría múltiples opciones terminales y daría la posibilidad de acceder a la educación hacia una nueva articulación interna, para orientar vocaciones, con una más intensa vinculación con la vida productiva y la creatividad de la vida cultural” (SEP, 1994).

El CONALEP estableció una estrategia para la modernización de la institución, con el propósito de atender los nuevos requerimientos del mercado ocupacional, fortalecer los vínculos con el sector productivo, impulsar más la integración de la planta docente con el personal activo en las empresas, así como la realización de las prácticas tecnológicas y profesionales de los alumnos (SEP, 1994).

Para implantar el modelo de educación basada en competencias, se analizaron las propuestas de Gran Bretaña, de Quebec, Canadá; de Oklahoma, Estados Unidos, y de Alemania y Francia. Como consecuencia, se establecieron convenios con Estados Unidos y con Canadá. Finalmente, se diseñó la propuesta específica de la institución.

² La experiencia piloto en educación y formación tiene como características distintivas la flexibilidad metodológica y su naturaleza exploratoria. Son de utilidad para abrir vías pragmáticas y ampliar el horizonte analítico, ahí donde los esquemas más rígidos se encuentran limitados o fuera de contexto. Representan una opción de avanzada para probar técnicas y procesos novedosos, controvertidos y radicales, y conforman alternativas frente a los paradigmas dominantes. *Cfr.* Miklos (s/f).

Para iniciar el proceso de rediseño e instrumentación de carreras seleccionadas, en términos de competencias y de estándares que posteriormente se generalicen a todas las carreras, se requiere caracterizar este modelo curricular mediante el cual se persigue, esencialmente, ligar el saber adquirido con el saber demostrado y en su parte operativa se basa en una relación estrecha y corresponsable entre la escuela y la empresa (SEP, 1994).

Para instrumentar los planes de estudios del modelo del CONALEP se retomaron los planteamientos de la educación basada en competencias laborales, que en términos generales se ha expuesto en el apartado anterior.

Por otra parte, en el ámbito de la educación media superior se encuentra la propuesta generada para el bachillerato propedéutico en el Estado de México, orientado hacia el desarrollo de competencias básicas, como respuesta a las políticas educativas de modernización del bachillerato.

En dicha propuesta se identifican tres tipos de competencias: básicas, genéricas y específicas.

La educación orientada por competencias básicas hace énfasis en la especificación, el aprendizaje y la demostración de habilidades de importancia central para una tarea, actividad o carrera. La competencia es, entonces, "la capacidad demostrada para realizar o desempeñar habilidades y destrezas necesarias para satisfacer las demandas o requerimientos de una situación particular; especifican conductas, conocimientos y destrezas" (Canales, 1997, p. 225).

Las competencias genéricas son las requeridas por el entorno moderno, son los requisitos que se exigen a todo bachiller que egresa y son transdisciplinarias, no se enseñan por asignatura y, para su desarrollo, se requiere que formen parte de la práctica cotidiana del

aprendizaje de todas las asignaturas. Finalmente, las competencias específicas nos son generalizables, son referidas a las asignaturas y los saberes se traducen en acción (Canales, 1997).

Como puede observarse, en esta propuesta se hace énfasis en el desarrollo de competencias académicas.

En ambas propuestas existe una preocupación expresa por la implantación y desarrollo de un proyecto basado en competencias, lo que significa el predominio de un saber hacer en el ámbito de la formación; saber que requerirá ser evaluado y certificado mediante la definición de normas de competencia creadas por comisiones específicas.

Cabe mencionar que la educación técnica y tecnológica en México ha tenido una trayectoria relevante en los proyectos de industrialización del país, y no se ha reducido sólo a procesos de capacitación; ha implicado una formación profesional dirigida también a la apropiación de una cultura y al servicio del pueblo; debido a ello, se hace necesario resaltar el sesgo que se percibe al tener sólo como parámetro las demandas actuales del sector productivo.

Resulta difícil comprender cómo es que las necesidades y demandas generadas en los procesos de trabajo y la lógica de pensamiento del ámbito empresarial se constituyen en el ideal educativo de fin de siglo, en donde se privilegia la eficacia y la productividad en todos los órdenes de la vida.

En el discurso actual la educación deja de ser un asunto de justicia social para convertirse en un tema de la economía política, en donde la educación, dígase conocimiento, se convierte en un factor fundamental para el desarrollo de los países.

Reflexiones finales

Se trata de una conexión biunívoca: sin educación es imposible el desarrollo de sectores competitivos, pero no cualquier sector puede apoyar y hacer útil el conocimiento [...] por ello, en un determinado contexto nacional, no todas las profesiones son igualmente importantes [...] y no todas pueden conectarse con la misma eficacia en el proceso competitivo (Porter, 1993, pp. 81-85).

Para los países de América Latina este ideal está muy alejado de la realidad económica, política, cultural y social que vive cada uno de los países. Como hemos señalado, se carece de tecnología propia, existe un alto índice de analfabetismo y, en general, la calidad de vida se ha depauperado en el marco de las políticas neoliberales.

No se deja de reconocer que es necesario ampliar la formación de los ciudadanos, y que la escuela no debe circunscribirse a la enseñanza de valores enciclopédicos; pero en este afán de cambio no es posible ceñirse sólo a una educación de corte pragmático, que inculque a los educandos un conjunto de valores y normas acordes con los retos de la competitividad, en donde el ideal de hombre es el del analista simbólico, sometido a procesos de capacitación y reciclaje continuo (Reich, 1993, pp. 86-94). La educación en este sentido debe servir para convertir a los seres humanos no en medios para el desarrollo, sino en la razón de éste; asimismo, debe superarse la visión reduccionista de que el fin último sería el de proveer recursos para la economía (Latapi, 1996, pp. 41-42).

.....
Referencias
bibliográficas

BARRÓN, C. e Ileana Rojas, "La práctica docente y las competencias en computación, en los niveles medio superior y superior", en *La investigación educativa en México, 1996-1997. Memoria del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa 97*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad Autónoma de Yucatán/Facultad de Educación/SEP, 1997, pp. 108-113.

- "Prospectiva de la formación profesional ante el impacto de la globalización", en Axel Didriksson (comp.), *Escenarios de la educación superior al 2005. Un ejercicio de imaginación*, México, CESU-UNAM, 1998, pp. 85-96.
- BARRÓN, C., *et al.*, "Diplomado Ejercicio de la Docencia para el Logro de Competencias. Módulo 1. Fundamentos de la Educación Basada en Competencias", México, UNAM-CISE, 1996, 182 pp.
- BIDAUX, J. M. y Mercier, C., "Cualificación, dinámica de las técnicas, dinámica de la empresa", en M. Gómez y cols. (comps.), *El cambio tecnológico hacia el nuevo milenio*, Barcelona, FUHEM/ICARIA, 1992, 366 pp.
- CANALES Calvo, María de los Ángeles, "El Bachillerato propedéutico en el Estado de México. Una educación orientada por competencias básicas", en Díaz Barriga, Ángel (coord.), *Curriculum, evaluación y planeación educativas*, tomo I, México, COMIE, CESU-UNAM, Iztacala, 1997, 225 pp.
- CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992, 82 pp.
- Comisión de las Comunidades Europeas, *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva*, Bruselas, COM, 1995, 61 pp.
- CORRIAT, B., *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era electrónica*, Madrid, Siglo XXI, 1993, p. 23.
- DIDRIKSSON, Axel, "Educación superior, transferencia de conocimientos y tecnologías en los procesos económicos de integración", en *Educación Superior y Sociedad*, vol. 6, núm 2, Venezuela, CRESALC/UNESCO, 1995, pp. 53-83.
- DUCCI, Angélica, "El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional", en CONOCER, *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*, México, POLFORM/OIT/CINTERFOR/CONOCER, 1997, p. 17.
- GARCIA Guadilla, Carmen, "Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina", en *Nueva Sociedad*, Venezuela, CENDES, 1996, 166 pp.
- GONCZI, Andrew y James Athanasou, "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia", en Antonio Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, SEP/CNCC/CONALEP, 1996, pp. 265-268.
- HAGGIS, Sheila, "Educación para todos: finalidad y contexto", en *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Monografía I*, Francia, UNESCO, 1992.
- IBARROLA, María de y María Antonia Gallart, *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, México, OREAL/UNESCO, 1995, 53 pp.
- IBARROLA, María de, "Comentarios a las políticas de formación de recursos humanos propuestos por la CEPAL-UNESCO", en Labastida, Julio *et al.*, *Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*, México, UNAM, 1993, p. 107.
- Institu Catala de Noes Professions (INCANOP), *Nuevas tecnologías, nuevas profesiones. Las nuevas tecnologías y los efectos que ejercen las profesiones y la formación en sectores de*

- la actividad económica en Cataluña y en Europa*, México, ANUIES/ INCANOP, 1995, 348 pp.
- LATAPI, Pablo, "El Informe Delors", en *Proceso*, núm. 1022, México, junio 3, 1996, pp. 41-42.
- LUNA Serrano, Edna, "Beneficios y requerimientos de los planes de estudio flexibles en la universidad", en Ángel Díaz Barriga (coord.), *Currículum, evaluación y planeación educativas, tomo I. Investigación educativa 1993-1995. Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión*, México, COMIE/CESU-UNAM, Iztacala, 1997, p. 108.
- MERTENS, Leonard, "Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos", en CONOCER, *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*, México, POLFORM/OIT/CINTEFOR/ CONOCER, 1997, p. 30.
- MIKLOS, Tomás, "*Educación basada en competencias*", RE-FORM-AD, mimeo, s/f.
- NEFFA, J. C., "Transformaciones del proceso de trabajo y de la relación salarial en el marco de un nuevo paradigma productivo. Sus repercusiones sobre la acción sindical", en *Sociología del Trabajo*, núm. 18, Madrid, 1993, p. 199.
- PORTER, Michel, *La ventaja competitiva de las naciones*, Barcelona, Plaza y Janés, reseñado por Ricardo Becerra, en *Universidad Futura*, México, UAM-Unidad Azcapotzalco, vol. 4, núm. 12, otoño de 1993, pp. 81-85.
- REICH, Robert, *El trabajo de las naciones*, Buenos Aires, Javier Vergara, citado por Rollint Kent, "El trabajo de las naciones", en *Universidad Futura*, vol. 4, núm. 12, México, otoño de 1993, pp. 86-94.
- RODRIGUEZ Guerra, Jorge, "Exigencias educativas de la producción flexible", en Alfieri *et al.*, *Volver a pensar la educación*, vol. 1, *Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*, Madrid, Fundación Paideia-Morata, 1995, pp. 373.
- SCHMELKES, Silvia, "Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina", trabajo realizado por encargo de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 1991.
- SEP, "Proyecto para el desarrollo e implantación del Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo, Primera fase. Basado en competencias", México, SEP/Banco Mundial, 1994.
- TORRES, Jurjo, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata, 1996, p. 22.
- TORRES, Rosa María, *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO/IDRC, 1992, p. 65.
- TUIJMAN, Albert, "Hacer del aprendizaje para toda la vida una realidad para todos: un planteamiento de la OCDE", en CONOCER, *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectiva*, México, POLFORM/OIT/CINTEFOR/CONOCER, 1997, p. 41
- UNESCO/UNICEF/PNUD/Banco Mundial, "Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades de aprendizaje básico", Jomtien, 1999.

La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México

Ileana Rojas Moreno *

En el ámbito de la sociedad global se rompen singularidades y universalidades heredadas de formas pretéritas de ser y pensar, y emergen nuevas singularidades y universalidades constitutivas de otras formas de ser y de pensar.

Octavio Ianni, 1996

A principios de la década de los noventa, comenzó a hablarse en México de la implantación de modelos de educación basada en normas de competencia (EBNC), inicialmente para el nivel medio superior.

La introducción del término “competencia”, así como su relación con el desempeño en el ámbito laboral, ha llamado notablemente la atención de docentes, investigadores y estudiosos interesados en el tema. Autores especializados en campos diversos se han preocupado

Introducción

* Profesora de carrera y de asignatura Comisión de Pedagogía de la División Sistema Universidad Abierta, FFyL-UNAM.

por aportar múltiples elementos de análisis, los cuales amplían todavía más la panorámica sobre el vínculo economía-educación.

En esta perspectiva, conviene destacar el papel que en dichos modelos educativos juega el proyecto de formación profesional universitaria, definido institucional y oficialmente. Sobre todo ante los cambios estructurales relacionados con la globalización económica, que desde hace poco más de quince años han sido impuestos a los países latinoamericanos, no obstante las particularidades de sus respectivos patrones de desarrollo socioeconómico.

En efecto, la tendencia a reformar los sistemas educativos sobre la base de competencias reconocidas revela toda una gama de procesos que, para afianzar el nuevo orden económico, se han impulsado a fin de establecer cánones de desempeño laboral proclives a ser estandarizados en diferentes países. Así, en el marco de las relaciones de cooperación entre organismos financieros multinacionales, empresas, gobiernos y trabajadores, la EBNC representa el principal vehículo para garantizar la formación de los recursos humanos requeridos que habrán de sustentar las nuevas formas de producción económica.

En el presente artículo, se formulan algunas consideraciones que, a modo de reflexión, nos pueden apoyar en el abordaje de este tema cuyo estudio resulta necesario para comprender la complejidad de los procesos de la formación profesional en las proximidades del nuevo milenio.

1. Precisiones sobre la noción de “competencias”

Diversos términos han sido utilizados para designar la preparación que un sujeto posee y aplica al insertarse en el mercado de trabajo para desempeñar una ocupación o profesión específica. Conceptos como ca-

pacidad, habilitación, calificación, manejo, desempeño, entre otros muchos, están relacionados con el potencial disponible al momento de realizar determinada actividad laboral.

Sin embargo, al hablar de “competencias” no se ha delimitado aún el concepto unívoco que defina este término de manera acabada. De las diferentes acepciones que, de acuerdo con Gonczi y Athanasou (1996) pueden encontrarse sobre dicha noción, convendrá señalar tres conceptualizaciones básicas correspondientes a enfoques distintos:

- La de “competencia basada en tarea” (*task-based*) queda definida como diversos “comportamientos discretos” ligados con la realización de tareas muy específicas. Fue de hecho una de las primeras acepciones, e incluso la más difundida, y se caracterizó por su visión simplificada y fragmentaria acorde con el auge del conductismo y las técnicas del análisis de tareas, durante los años setenta.
- La concepción de “competencia genérica”, en la cual se aglutinan los “atributos generales” del profesional experto, indispensables para un “desempeño efectivo”. Se trata de conocimientos y habilidades de índole general que augurarían el “pensamiento crítico” y las “habilidades en comunicación” con cierto nivel de dominio para el desempeño del profesional, cualquiera que fuese el contexto. Muy apegado a los modelos administrativos, este en foque se ha considerado como descontextuado, además de generar cuestionamientos acerca de si existen o no competencias genéricas, y si éstas en verdad pueden transferirse de cierta área de actividad a otra; o bien, si por tratarse de atributos tan generales, éstos sean aplicables en situaciones muy específicas.
- La concepción de “competencia como relación ho-

lística o integrada”, en la cual toda competencia se plantea como un complejo estructurado de atributos generales (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) requeridos para interpretar situaciones específicas y desempeñarse en ellas de manera inteligente. Bajo un enfoque integrado u holístico, dicha concepción reúne tanto las habilidades derivadas de la combinación de atributos, como las tareas determinadas para situaciones específicas. Asimismo, posibilita cierta variedad y enlace en la sucesión de acciones intencionales simultáneas, tomando en cuenta desde luego el contexto y la cultura del lugar de trabajo en el que se genera este proceso.

A partir de este contraste, puede observarse que el tercer enfoque se sitúa entre el desempeño específico característico de la organización taylorista del trabajo y la formación amplia poco adaptable a los cambios generados por nuevas demandas de organización para la producción económica, como por ejemplo las del modelo productivo japonés.

De acuerdo entonces con esta noción integradora, las competencias involucran no sólo conocimientos y técnicas, sino que además comprometen la ética y los valores como elementos del desempeño competente, la importancia del contexto y la posibilidad de demostrarlo de diferentes maneras. En este sentido, D. Marsden (1994) afirma que las competencias “tienen un alcance mucho más limitado que el de las destrezas de tipo profesional, pero más completo que el de los conocimientos asociados a un puesto de trabajo específico y, lo que es más importante, están concebidas para ser transferibles en virtud de su normalización y certificación”.

Con base en lo anterior y para efectos de este trabajo, las “competencias” habrán de considerarse en términos del potencial que deriva en un comportamiento integral.

Es decir, si la competencia no es algo observable a simple vista, entonces puede considerársele como una capacidad disponible en un determinado momento del desempeño del sujeto, en condiciones bajo las cuales resulta relevante dicha intervención. Por medio de ese desempeño el sujeto aplica conocimientos, destrezas y aptitudes a procesos y productos, para enfrentar situaciones concretas y resolver con autonomía y organización problemas claves que contribuyan a su perfeccionamiento.

Esto último atiende a la complejidad que encierra la definición de un término en el cual están imbricados saberes teóricos y prácticos sobre una base actitudinal, situación que evidencia la dificultad de aislar técnicamente los aspectos que componen toda competencia. Sobre todo si se parte del hecho de que las competencias no son únicamente un producto de las exigencias de formación escolar, ni tampoco de las demandas del mercado laboral. Es en este sentido como puede hacerse énfasis en que las competencias apuntan más bien hacia una formación integral de los sujetos para la ciudadanía y la productividad.¹

¹ Para definir este perfil formativo basado en competencias, Ibarrola y Gallart han delimitado siete conjuntos de competencias básicas, derivados a su vez de la propuesta de Cecilia Braslavski (1992):

- Competencias comunicacionales, referidas a la utilización de diferentes códigos comunicacionales en el idioma materno y en idioma extranjero, así como al manejo de tecnologías para la información y la comunicación (computadoras, videos, multimedia, fax,
- Competencias sociohistóricas o de conciencia de la historia, ligadas a una sólida formación ética, para ubicar tiempos y espacios mediante la articulación entre el presente, el pasado y el futuro, apoyada en la comprensión de los parámetros temporales y la construcción de una conciencia
- Competencias matemáticas, entendidas no sólo como conocimientos instrumentales, sino como estrategias para diversos procesos de razonamiento que conlleven a la construcción del conocimiento.
- Competencias científicas de las diferentes áreas de las (exactas, naturales, sociales), con el propósito de favorecer el desarrollo de métodos sistemáticos de investigación, construcción y validación del

Las precisiones anteriores permiten comprender cómo se ha manejado la noción de “competencia” para el desempeño laboral. Así, puede afirmarse que dicho manejo queda referido al conjunto de cambios estructurales en los procesos productivos ocurridos desde la segunda mitad de este siglo.² Por otra parte, en el contexto actual y ante un claro predominio de los cambios acelerados en la producción económica ligados al impacto de los procesos de globalización,³ la tercera revolución científico-tecnológica-industrial,⁴ y la participación de empresas como la International Business Machines (IBM) y de organismos financieros multinacionales como el Banco Mundial en el control productivo, ha surgido todo un complejo de condiciones que desequilibra los sistemas

- Competencias tecnológicas que, desde una nueva concepción de tecnología y en una perspectiva integrada y global, permitan comprender las diferentes etapas del trabajo productivo, así como los diversos ámbitos del desarrollo humano.
- Competencias ecológicas, orientadas a impulsar la producción sin dañar las condiciones naturales del ambiente, a fin de procurar el mayor equilibrio posible en la utilización de tecnologías y el cuidado en la preservación de la naturaleza.
- Competencias críticas y creativas, tendientes a fomentar el análisis y la valoración de situaciones, condiciones y posibilidades para el desempeño laboral, a fin de desarrollar capacidades para identificar y solucionar problemas en contextos cambiantes, efectuar trabajo en equipo y, de manera amplia, para actuar en horizontes de incertidumbre.

² El ejemplo representativo es el caso de Japón, país que desde 1950 impactó al mundo con innovaciones en la organización y nuevos métodos de administración de la producción. Tres décadas después, el “modelo Toyota” ha ocupado el sitio que anteriormente tuvieron el taylorismo y el fordismo, como esquema básico de organización empresarial para la producción industrial. Véase Coriat, 1995, pp. 19-38 y Sumiko Hirata, 1994, pp. 47-55.

³ El término “globalización” se relaciona con los procesos y transformaciones ocurridos en los ámbitos económico, político, tecnológico y cultural, sobre la base de un sistema mundial de relaciones. La globalización alude a la internacionalización de los mercados de bienes y productos, de los mercados financieros y de capital, de los mercados tecnológicos y de información, así como de las políticas y estrategias de desarrollo socioeconómico regionales e internacionales.

⁴ Esta designación corresponde al ciclo económico-tecnológico iniciado en los años ochenta y cuya duración estimada será hasta el año 2030.

establecidos de trabajo para la producción automatizada en cadena y de preparación para el mismo.

Lo anterior vuelve más incierto aún el panorama tanto de la formación profesional como del mercado laboral, especialmente en el caso de los países en desarrollo.⁵

De acuerdo con A. Gonczi, el empleo del enfoque basado en normas de competencia para la educación y la capacitación representa un marco de referencia específico para ubicar las diferentes políticas regionales e internacionales, orientadas al desarrollo de habilidades, la formación profesional, las relaciones industriales y la igualdad social.

De hecho, este enfoque ha sido aplicado tanto a profesiones como a ocupaciones diversas. Sin embargo, las diferentes formas de concebir la naturaleza de las competencias en contextos específicos ha diversificado la instrumentación y puesta en marcha de modelos de EBNC en los países preocupados no sólo por la preparación de sus cuadros técnicos en los niveles medio y superior, en un mediano plazo, sino por la adaptación de sistemas oficiales y subsistemas existentes de formación profesional al surgimiento de las nuevas competencias, las cuales resultan de nuevos tipos

.....
como la microelectrónica, la informática, las telecomunicaciones, las ciencias aeroespaciales, la robótica, el láser, la biotecnología, la ingeniería genética, la energía solar, la automatización flexible en la producción de bienes y la inclusión de nuevos materiales. De acuerdo con Moreno Moreno, la base energética de este ciclo combina petróleo y electricidad con fisión nuclear y otras fuentes de energía (solar, eólica, biomagnética, geotérmica, etcétera). Véase Moreno, 1996, pp. 22-23.

⁵ En el caso de Alemania, por ejemplo, G. P. Bunk representa gráficamente el paso de la "calificación" a la integración de la "competencia profesional", en el marco de las transformaciones estructurales de los procesos productivos, cuyo enlace y respaldo lo constituyen propiamente los aspectos pedagógicos (métodos, contenidos, medios). Véase el diagrama al final de este artículo.

2. Antecedentes internacionales de la EBNC

de organización laboral y nuevas estrategias de contratación de las empresas.

Así, la formación basada en competencias ha abarcado múltiples aspectos (económicos, educativos, pedagógicos, psicosociales, laborales, administrativos, etcétera), por lo que la cualificación o preparación esperada ha resultado también relativa y variable. Como señala P. Grootings acerca de este debate en los países europeos, el significado de la cualificación basada en competencias depende de:

la relación de los sistemas de formación con las estructuras del mercado laboral, los sistemas de relaciones industriales y los tipos de organización laboral. De hecho, en función de la evolución de estas relaciones en cada país, podemos observar que las cualificaciones se refieren o bien a títulos educativos, a características de categorías laborales (como las profesiones), a clasificaciones salariales, puestos de trabajo dentro de la empresa o a combinaciones particulares de estos criterios. Debido a este significado muy "societal" de las cualificaciones, resulta difícil o incluso imposible desarrollar un instrumento europeo a partir de este concepto abstracto (Grootings, 1994, p. 5).

Acercas de las experiencias de otros países en la puesta en marcha de modelos de EBNC, pueden mencionarse muy brevemente las siguientes. En Alemania e Inglaterra, países de tradición tanto en la producción industrial como en la formación específica para el trabajo,⁶ el proceso de implantación se inició desde hace más de veinte años.

⁶ Alemania, Inglaterra y Estados Unidos son los países representativos en el auge del movimiento económico-social denominado Revolución Industrial (1750-1850). Cabe señalar que, en el caso de Alemania, la enseñanza profesional surgió a principios del siglo XIX ante la necesidad de capacitar a los trabajadores para un desempeño especializado. Véase Lipsmeier, 1984, pp. 9-19.

En el caso de Alemania (1979), este modelo comenzó a aplicarse en el contexto de una “desespecialización” de la formación profesional. En Inglaterra (1975-1981), el debate acerca de las competencias surgió ligado al de la evaluación, el rendimiento y la capacitación, orientándose después hacia el desarrollo de normas de realización de la formación y el rendimiento de la misma. Posteriormente, trascendió a otros países de habla inglesa como Australia y Nueva Zelanda, en los cuales se han instrumentado diversas políticas educativas en todos los niveles educativos, que atienden a la vinculación con grupos de negocios y sindicatos comerciales para impulsar diversos programas de competencia.

Durante la década de los ochenta, se desarrolló en Francia el debate sobre las competencias a partir de la crítica a la pedagogía tradicional, demasiado apegada al teoricismo de los conocimientos escolares. Esta reflexión crítica adquirió mayor importancia al aumentar la demanda en las actividades de formación continua y perfeccionamiento profesional de adultos dentro de las empresas. De hecho, fue evidente que en este país el enfoque de competencias entró en conflicto con estructuras e instituciones existentes.

En otros países de Europa, como España y Portugal, el concepto de competencias también ha sido sometido a debate. Al mismo tiempo se ha modificado y desarrollado el sistema oficial de formación profesional. En ambos casos, se han combinado y adaptado algunas de las estrategias desarrolladas en Inglaterra y Francia, como por ejemplo en la creación de normas para la formación inicial de Inglaterra, y el fomento a los procesos de formación de adultos en la empresa en Francia.

En los casos de Dinamarca y los Países Bajos, a semejanza de Alemania, ya se dispone de un sistema de formación profesional consolidado; ahí el debate se ha centrado en la necesidad de adaptación a partir de nuevas

competencias que paulatinamente se proponen. Al parecer, en estos países la implantación de modelos de EBNC no constituye un tema de primer orden, puesto que —en opinión de los expertos— el sistema de formación profesional produce por sí mismo los trabajadores competentes que el mercado laboral solicita. Como puede observarse en estos casos, la participación de los agentes sociales y la orientación hacia definiciones profesionales socialmente aceptadas han favorecido la consolidación de todo un sistema de relaciones industriales y mecanismos del mercado laboral que garantiza un alto nivel de coherencia entre la educación y el empleo.

En Estados Unidos y Canadá, durante la década de los sesenta, se generalizó la aplicación de estándares de competencia para acreditar el cumplimiento de indicadores de calidad definidos. De hecho, en ambos países el desarrollo de procesos de acreditación se ha efectuado desde el siglo pasado. En años recientes, se han implantado iniciativas para desarrollar normas de competencias en profesiones como la docencia, trabajo social, ortopedia, en cursos de nivel medio y en ciertas ocupaciones artesanales.

Ahora bien, de acuerdo con L. Mertens (1996), la implantación de los diferentes modelos de EBNC mencionados se ha efectuado en tres formas distintas:

- a) Por medio de políticas gubernamentales, a partir de un consejo nacional responsable de integrar un sistema de competencias laborales, así como de coordinar todos los esfuerzos afines provenientes de empleadores y de trabajadores en una gestión central, la del Estado. En este caso se encuentran países como Inglaterra, Australia y actualmente México (como se indica en el rubro siguiente).
- b) Mediante las regulaciones del mercado de trabajo, instituidas por las propias fuerzas del mercado. Esta

estrategia combina acciones de autodirección con las de la iniciativa privada, para controlar y limitar costos, evitando además la intervención estatal. Es éste el caso de Estados Unidos.

- c) Con el impulso de empresarios y sindicatos como los principales actores sociales que sostienen tanto el sistema de formación como el de las políticas del mercado de trabajo, lo que ha generado incluso una variedad de enfoques entre empresarios y sindicalistas sobre las implicaciones de la formación y la capacitación. Esto ha dado lugar a la integración de consejos formados por representantes de sindicatos, empresas, representantes gubernamentales y educadores, con el propósito de negociar socialmente acuerdos diversos. Los países que se han apegado a esta estrategia son Francia, Alemania, Italia, Canadá y Japón.

Actualmente, el debate acerca de los modelos de EBNC y su papel para mejorar la relación educación-empleo se ha centrado más en la necesidad de impulsar un mayor nivel de flexibilidad en los sistemas educativos. Esto último puede apreciarse en las estrategias de diferentes países para integrar diversos subsistemas interactivos, en el interés creciente por los planes educativos modulares y los procesos de acreditación para utilizar con flexibilidad la oferta educativa en tiempos y espacios diferentes.

En nuestro país, desde el inicio de esta década se han implantado diversas políticas gubernamentales tendientes a impulsar la EBNC; para su mayor comprensión, cabe mencionar en forma breve algunos de sus antecedentes. Durante los años treinta, la educación tecnológica fue ampliamente apoyada por el Estado mexicano en instituciones de nivel medio superior y

3. La EBNC en México y las políticas gubernamentales para la educación media terminal

superior. Tanto la fundación del Instituto Politécnico Nacional (1937), como el aumento de escuelas prevocacionales y vocacionales, entre otros, constituyeron el precedente oficial de la estrategia de reclutamiento y formación de cuadros técnicos intermedios requeridos por el país en el proceso incipiente de su industrialización.⁷ Sin embargo, no fue sino hasta finales de la década de los setenta con el auge petrolero, cuando la política educativa estatal destacó nuevamente la necesidad de vincular la educación técnica terminal con el mercado laboral.

Para lograr este enlace se atendieron aspectos como la capacitación y formación intensiva en las áreas agropecuaria, industrial y de servicios. En cuanto a las modalidades terminales, en 1978 se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), organismo descentralizado que ofrecería formación profesional técnica de nivel medio superior. Durante los años ochenta fue evidente la diversificación de la oferta formativa del Sistema de Educación Tecnológica (SET) para el nivel medio superior o posecundario, encabezada por el CONALEP y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), como se llamó a las antiguas vocacionales del IPN. Asimismo, por medio de instancias gubernamentales como la Subsecretaría de Educación e Investigación

⁷ Como dato histórico puede señalarse que la educación tecnológica, a su vez, fue precedida por la enseñanza técnica que, desde la época colonial, se basaba en el aprendizaje de ocupaciones artesanales y la enseñanza de algunos oficios manuales. Durante la época independentista, la agrupación de talleres de carpintería, alfarería, tornería y forja de materiales en un mismo espacio propició la creación de la Escuela de Artes y Oficios (1843). A principios de este siglo (1907), la institución fue reorganizada, quedando como Escuela Nacional de Artes y Oficios, cuya acción se limitó a la enseñanza de algunas artesanías y oficios, materias de práctica administrativa y comercial, como taquigrafía, contabilidad y economía doméstica. Incluso, dicha preparación no estaba vinculada con la producción industrial y comercial del país. Véase Larroyo, 1973, pp. 420 y ss.

Tecnológica (SEIT), de la cual dependen la Dirección General del Centro de Capacitación (DGCC), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y del Mar (DGETAM) y la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT), se establecieron diversos planteles educativos en diferentes regiones del país. Algunos de ellos son el Centro de Estudio Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial y de Servicios (CECATIS), el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), el Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF), y el Centro de Enseñanza Tecnológica del Mar (CETM) (véase Meneses *et al.*, 1997, pp. 381 y ss).

A finales de los años ochenta, con la política gubernamental de reordenación económica bajo los dictados del Fondo Monetario Internacional (FMI), se pusieron en marcha diferentes estrategias para racionalizar recursos e impulsar el desarrollo industrial productivo. Asimismo, el gobierno mexicano ofreció apoyo incondicional a la iniciativa privada y se integró formalmente al bloque de América del Norte para establecer redes de comercio internacional mediante la firma del Acuerdo General de Aranceles, Tarifas y Comercio (GATT) y, posteriormente, del Tratado de Libre Comercio (TLC). También solicitó el ingreso a organismos internacionales como la Organización Mundial de Comercio (OMC), y la Organización de Países para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En el marco de estas estrategias económicas y financieras, la década de los noventa vino aparejada con diversas acciones establecidas por organismos internacionales o multilaterales, situación que definió la agenda política nacional para la educación media superior y superior, así como para el desarro-

llo científico y tecnológico, en lo que resta de este siglo y el inicio del siguiente.⁸

En cuanto a la EBNC en México, ésta surgió a partir de “un acuerdo combinado entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STYPS) con las consultas a organismos empresariales, sindicales y civiles, aunque siguiendo las directrices técnicas y financieras del Banco Mundial” (Moreno 1997, p. 7). El antecedente inmediato fue un proyecto de educación tecnológica y modernización de la capacitación definido por la SEP y la STYPS (1993), con la colaboración de corporaciones de trabajadores y empresarios. A dicho proyecto siguió el establecimiento del Sistema Normalizado de Competencias Laborales (SNCL) en 1995, dos de cuyos enlaces son el Sistema de Certificación de Competencia Laboral (SCCL) y el Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo (SNCT).

Ahora bien, en la definición e implantación de un modelo de EBNC se han considerado primordialmente tres criterios centrales. El primero se refiere a la definición de las “normas de competencia”⁹ por ramas de actividad pro-

⁸ Un claro ejemplo lo constituyen los diagnósticos y lineamientos básicos incluidos en documentos como los de la CEPAL, 1992; Banco Mundial, 1996, así como el propio Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, elaborado por el gobierno del Estado.

⁹ En cuanto a la definición de “norma de competencia”, ésta consiste en “una expectativa de desempeño en el lugar de trabajo contra la cual es posible comparar un comportamiento [observado]. De esta manera se encuentra con un patrón que establece si un trabajador es competente o no, independientemente de cómo haya logrado esta competencia. En términos de normas, lo que buscamos es que ellas describan las habilidades, destrezas, conocimientos y operaciones que un trabajador es capaz de desarrollar en circunstancias variadas e imprevistas, es decir, no se trata de la descripción de tareas típicas del puesto de trabajo, se trata de los saberes que el individuo debe tener para desempeñar una función productiva y además responder a los problemas y contingencias a los cuales se enfrenta en el desarrollo de su función productiva, si sabe resolver problemas. Estas normas son definidas por los empleados y los trabajadores”. Ibarra, 1996, p. 18.

fesional, tarea a cargo del SNCL.¹⁰ El segundo criterio apunta hacia el establecimiento de mecanismos de evaluación, verificación y certificación de conocimientos, habilidades y destrezas de los individuos —sea cual sea su forma de adquisición, siempre que se cumplan las normas técnicas de competencia laboral—, bajo la responsabilidad del SCCL.¹¹ El tercer criterio atiende a la elaboración de un catálogo de competencias estandarizadas, desagregable por ramas, clases y fases de actividad y producción, acompañado de otro catálogo y matriz de currículum, con una lista de carreras, asignaturas y cursos agrupados por competencias normalizadas; ambos productos a cargo del SNCT (SEP, 1994).

A partir de la propuesta de implantación de un modelo de EBNC, se ha derivado la instrumentación de estrategias de tipo piloto en los siguientes rubros: currículum, formación de docentes y apoyo financiero. Así, instituciones de formación y capacitación como el CONALEP, el CETIS, el CBTIS y el CECATIS han comenzado ya a impartir

¹⁰ Para tal efecto se parte de considerar que una norma de competencia está ligada a tres elementos básicos: 1) comportamientos y conocimientos relacionados con el tipo de tareas; 2) atributos generales que facilitan el desempeño eficiente del individuo, y 3) atributos específicos que permiten el manejo de distintas situaciones y contingencias. En consecuencia, al determinar las normas de competencia, éstas se expresarán en términos de lo que el individuo “deberá saber hacer”, y no únicamente de aquello que “debe saber”, toda vez que sea necesario validar su desempeño independientemente de que haya asistido o no a instituciones convencionales de formación y capacitación, ya sean escolares o extraescolares.

¹¹ En cuanto a la certificación, se ha propuesto el procedimiento de expedición de un documento que acredite la competencia laboral del individuo, con base en normas de carácter nacional. Asimismo, y con el objeto de facilitar la movilidad de los individuos en el mercado laboral al disponer de la información suficiente y oportuna sobre los conocimientos, habilidades y destrezas demostrados, la certificación deberá observar el cumplimiento de características básicas como las siguientes: 1) ser voluntaria; 2) estar a cargo de órganos particulares independientes y especializados en procedimientos de certificación de competencias; 3) tener validez universal y formato único para facilitar la toma de decisiones de los empleadores, y 4) ser imparcial, transparente, confiable y accesible.

carreras en áreas ocupacionales estratégicas (informática, electrónica, hotelería-gastronomía, instalación y mantenimiento, contabilidad, entre otras), considerando incluso planes modulares flexibles. En los casos del CONALEP y el Colegio de Bachilleres, se ha atendido el aspecto de formación y actualización de la planta docente a través de las modalidades de cursos y diplomados en diferentes sedes estatales, impartidos desde 1995 por instituciones de educación superior.¹² En cuanto al financiamiento, se ha buscado el apoyo mediante los Programas de Becas de Capacitación para Trabajadores Desempleados (PROBECAT) y de Calidad Integral y Modernización (CIMO) implantados por la STYPS, con el fin de aumentar la matrícula orientada a la EBNC. También se ha procurado afianzar el apoyo de grupos de empresas que se beneficiarían con el desarrollo de este modelo formativo.

Llegado este punto, puede enfatizarse que la EBNC representa una de las tendencias en políticas educativo-económicas mundiales impuesta en el ámbito nacional, cuya influencia en la reorganización del sistema educativo nacional ha resultado decisiva. Más aún, su desarrollo en nuestro país durante estos últimos años da cuenta no sólo de la transformación de las relaciones entre educación, empleo y sistemas de producción económica, sino también de la incidencia en los procesos de formación profesional.

4. La EBNC y su relación con la formación profesional universitaria

Dentro de este panorama de transición vertiginosa para la educación técnica y tecnológica del nivel medio superior, en el ámbito de la formación profesional universitaria se han presentado ya procesos de cambio por

¹² Un ejemplo de ello fue la propuesta de formación y actualización docente impartida por el CISE de la UNAM entre 1995 y 1997 a docentes del Colegio de Bachilleres y del CONALEP, en diferentes estados de la república. Véase CISE-UNAM, 1996.

demás interesantes e inquietantes. Incluso, se puede señalar que se trata de una reconversión de la formación profesional dentro de los amplios procesos de reconversión industrial; esto último compromete la institución universitaria con el desarrollo científico y tecnológico que demanda el sector productivo nacional y la escena mundial. Así, aspectos tales como la importancia de la productividad de los procesos educativos, la diversificación y diferenciación de la oferta de educación tecnológica superior, o bien la comparación con base en catálogos de estándares internacionales sobre competencias profesionales para una optimización demostrable de los recursos de base científico-tecnológica, representan la evidencia indudable del avance en este terreno.

De entrada, parecería que la EBNC vino a destacar la necesidad de afianzar el enlace entre el sector productivo y la institución universitaria. Sin embargo, un análisis más detallado de los documentos sobre la situación mundial de la educación superior, el papel de la investigación y el desarrollo tecnológico, y las instituciones y centros de educación superior (véase CEPAL, 1992, así como los documentos específicos para el nivel superior, como son Banco Mundial, 1996; OCDE, 1996, y UNESCO, 1995), además de las propuestas y recomendaciones de los organismos internacionales en este sentido a los países en desarrollo,¹³ evidencia la implantación sesgada de esta tendencia educativo-económica. Desde esta lógica, se vive entonces el tránsito de la formación universitaria académico-profesional que tradicio-

¹³ Muestra de ello puede hallarse en la propuesta de la CEPAL, la cual destaca el desarrollo de acciones alternativas para fortalecer la base empresarial, la infraestructura tecnológica, la apertura a la economía internacional y al progreso técnico en el ámbito empresarial. Todo esto se apoya en la formación de recursos humanos que generen el desarrollo y el acceso a nuevos conocimientos. Véase CEPAL, (1992).

nalmente ha caracterizado a las universidades e instituciones de educación superior, hacia la llamada formación polivalente, el *know-how* basado en una cultura de calidad, productividad, creatividad, flexibilidad, capacidad de investigación, integración y organización, en suma, de la superespecialización.

En esta nueva orientación de la formación profesional universitaria, se destaca el hecho de que la educación técnica tiende a volverse más teórica y general, para permitir a los individuos involucrarse en los cambios tecnológicos y en las reformas de los procesos productivos, en los lugares mismos de trabajo. En el caso de países altamente industrializados, como Alemania, Japón o Estados Unidos, las exigencias en el diseño de modelos de desarrollo que consideren la formación de recursos humanos especializados, la creación y consolidación de una base científica y tecnológica, además de la producción de bienes y servicios competitivos en el mercado, revelan un vínculo coherente, aunque complejo, con las estrategias para el desarrollo educativo en universidades e instituciones de educación superior. La formación profesional altamente especializada en estos países se apega con mucho a las expectativas de adaptarse a la evolución futura de la oferta y demanda de empleo de profesionales.

En cuanto a la formación profesional universitaria en nuestro país, ésta aún se halla imbricada en la coexistencia de los modelos de universidad tradicional y modernizante, cuyo perfil de egreso de los profesionales ha quedado ligado a los campos y áreas relacionados con el crecimiento económico de México después de 1940, básicamente para el soporte del aparato gubernamental, más que para el desarrollo industrial o empresarial (véanse Acuña, 1993, pp. 125 y ss.; C. Barrón *et al.*, 1996, pp. 69 y ss., y Lorey, 1990, p. 161. Sin embargo, las diferentes acciones estratégicas emprendidas por el

gobierno hacia la educación superior a finales de la década pasada, en rubros como la educación tecnológica superior, el financiamiento y la evaluación, han modificado significativamente el ejercicio de las funciones básicas de este nivel: docencia, investigación y extensión universitaria.¹⁴

En el impulso a la expansión de educación superior tecnológica (véanse Herrera, 1996, pp. 42-53 y Ruiz Lagraviele, 1996, pp. 19-29), tanto en instituciones consolidadas (UNAM, IPN) como en planteles de reciente creación,¹⁵ la política estatal ha pretendido superar el

¹⁴ Como explica Díaz Barriga al respecto: "El sentido liberal de la formación profesional universitaria permitió entender ésta como un acercamiento amplio a la cultura y a un campo de conocimiento. El sentido de la educación universitaria estuvo signado por la necesidad de establecer un libre examen de las ideas y una polémica amplia en todas las posibilidades del conocimiento. La tarea de la Universidad es formar en ellas. [...] En la década de los años ochenta, el sentido de la educación superior se modificó. Frente a un concepto general de educación se enfatizó el acento en preparar profesionales para el empleo. La universidad dejó de ser considerada como el espacio de reflexión, la crítica, el desarrollo de las diversas posiciones del pensamiento. En su lugar se estableció como tarea prioritaria de la educación superior estrechar su vinculación con el aparato productivo. La crisis económica de los ochenta y la asunción de un pensamiento tecnocrático de corte neoliberal jugó un papel definitivo en la asunción de esta política educativa", Angel Díaz Barriga, 1996, pp. 66 y 60.

¹⁵ En este caso se hace referencia a las escuelas e instituciones de educación superior que caracterizan los modelos universitarios innovadores representativos de la década de los noventa. Bajo este esquema se consideran los centros de investigación, innovación y desarrollo (CIID), las universidades tecnológicas (UT), los institutos tecnológicos regionales (ITR), las incubadoras de empresas de base tecnológica (EBT), los parques tecnológicos (PT) y los tecnopolos. En su definición se han tomado como modelos las universidades estadounidenses y asiáticas; sin embargo, tales instituciones aún carecen de tradición formativa. Sus planes y programas educativos se orientan hacia la productividad y la capacitación, basados en ciencia y tecnología en general, y en informática y telecomunicaciones en particular. De hecho, representan el más alto grado de avance de las sociedades modernas preocupadas por afianzar una base tecnológica para la economía global. Por tanto, constituyen el espacio privilegiado para la investigación y la innovación en diversos campos científicos del conocimiento —sitio donde el producto más valioso es la inteligencia educada como el recurso del cual dependen el desarrollo y los demás recursos—, además del avance global de la ciencia y la

debate sobre la formación profesional universitaria, al oponer una formación muy especializada que pretende ajustar la producción universitaria, con exactitud y oportunidad, a las necesidades del empleo y del aparato productivo. Lo anterior se busca sin agotar las posibilidades de una formación de mayor generalidad, centrada en el dominio sólido de un campo científico y de una tecnología básica, para educar un profesional capaz del aprendizaje continuo y la adaptación al cambio técnico. De ahí que las respuestas no habrían de ser iguales para todos los componentes del sistema técnico superior, ni mucho menos las opciones tendrían que ser necesariamente dicotómicas.

Así pues, la alternativa para una formación técnica más amplia, que genere la posibilidad de adaptarse a la evolución futura de la oferta de empleo, es ilusoriamente sencilla. Se requiere más bien de una investigación que trascienda los cambios a corto plazo del mercado del empleo, identificando los elementos permanentes característicos de campos profesionales más vastos.

Desafortunadamente, una nueva cultura empresarial aunada a las exigencias del capital internacional, ha llevado a adueñarse de la ciencia y de sus aplicaciones. La ponderación de la ganancia determina las estrategias para orientar la investigación científica y sus aplicaciones tecnológicas, en aras de la productividad de los procesos educativos, conformando esencialmente un esquema de mercantilismo profesional. Desde esta perspectiva, se desconoce el carácter cultural, histórico y social de la

tecnología por medio de la investigación. Otro aspecto relevante es que estos modelos constituyen la principal opción en las alianzas estratégicas entre sectores (educativo, empresarial, multinacional), a fin de fortalecer la base científica y tecnológica de la industria en el primer mundo, acrecentar la competitividad y extender proyectos que mejoren la integración económica regional. Véanse Acuña, 1993; Altbach, 1995, pp. 3-26; Didriksson, 1995, pp. 53-84; Moreno, 1995, pp. 3-9, y Ramírez, 1995, pp. 27-52.

formación profesional universitaria,¹⁶ así como de su dimensión propiamente humana, para asignarle un carácter netamente productivista alejado de los fines esenciales de la educación superior.¹⁷

En este sentido, resulta preocupante advertir el abismo existente entre la finalidad universal de toda educación superior, basada en una cultura general y un conocimiento experto en algún campo o ámbito (y que corresponde al valor más alto: alcanzar la excelencia humana y social, más allá de intereses privados, dado que concierne a toda la humanidad) y la formación profesional reducida a habilidades técnico-cognitivas para el desempeño eficiente en la producción.¹⁸

¹⁶ La siguiente nota periodística de Maza no podría ser más elocuente en este sentido: "Internacionalizar la educación superior; crear nuevos estándares educativos para los tres países de Norteamérica; formar alianzas estratégicas entre la educación superior, la empresa y la industria, para incrementar la competitividad de los tres países y de la región como un todo; transferir conocimientos y tecnología a través de las fronteras, y crear una conciencia y un desarrollo económico norteamericanos; facilitar el intercambio de estudiantes, de profesores y de administradores; establecer una unión por computadora y crear una universidad de América del Norte [...] La colaboración con el propósito de fortalecer la educación superior, la investigación y la capacitación de Norteamérica y de mejorar la base científica y tecnológica de su industria, requiere de alianzas estratégicas entre la educación superior y el sector empresarial, para aumentar la competitividad norteamericana y aumentar la capacidad de respuesta a los requerimientos de tecnología, de habilidades y de investigación de la industria. Finalmente, hay que planear y buscar el financiamiento de todo eso". Enrique Maza, 1993, pp. 6 y 9.

¹⁷ De acuerdo con G. Hierro, 1982, pp. 19 y 24, los fines de la educación superior pueden clasificarse en primarios y secundarios: "Los fines primarios de la educación superior corresponden a la acción humanista, entendida ésta como la recuperación de la esencia humana [...] los fines secundarios [...] son los fines que el Estado debe plantear para sus ciudadanos, plasmados en sus instituciones de educación superior, unidos dialécticamente a sus intereses personales".

¹⁸ Como explica Á. Díaz Barriga (1996, p. 55) al respecto: "Utilizamos la expresión técnico-cognitivas para denominar una manera específica de acceder al conocimiento. No se trata de recrear la cultura en el hombre, esto sería malgastar el tiempo, tampoco se busca habilitar al ser humano para que esté en condiciones de crear nuevas estrategias

5.
**Consideraciones
finales sobre
la EBNC y la
construcción
de un nuevo
proyecto
de formación
profesional
en México**

A modo de conclusión, se precisan brevemente algunos aspectos que conlleva la implantación de modelos de EBNC en el nivel de educación superior, en nuestro país. Pues si bien se trata de una tendencia global, merece la pena atender tanto a los riesgos e implicaciones como a los retos propios de cualquier innovación, por más atractiva que ésta se nos presente.

En primer lugar, convendrá señalar algunos de los riesgos implícitos en las políticas diferenciadas para la formación de recursos humanos, sobre todo si se parte de considerar que el logro de una articulación coherente entre escuela y trabajo es un proceso sumamente complejo. En el discurso político estatal, tan habituado a la generalización de las llamadas “necesidades nacionales”, es importante no confundir los intereses de la sociedad, sobre todo de los grupos más desprotegidos, con los intereses de una élite supranacional. Igualmente, convendrá distinguir el vínculo educación-empleo del impulso gubernamental a las políticas de exclusión social y restricción del empleo, especialmente ante las distancias abismales que hay entre la declaración de principios oficiales y los resultados alcanzados.

Con base en lo anterior, resulta importante también hacer un llamado de atención acerca de los riesgos de una formación orientada a un mercado tan especializado, en la cual se confunde el énfasis en los conocimientos básicos con el pragmatismo y la formación carente de valores, o bien se denomina “calidad de la educación” a la utilización de un número específico de destrezas intelectuales aplicadas. En suma, para no caer en una visión inmediateista dependiente de los caprichos del mercado, se deberá

o procedimientos en relación al trabajo, sino paradójicamente de dotarlo de elementos cognitivos mínimos que le permitan desempeñarse con eficiencia en un puesto. No es por tanto preparar para la vida ni para la profesión, sino habilitar en determinadas técnicas profesionales desde las cuales se juzga el desempeño de un profesional”.

subrayar el papel que juega una formación cultural básica, amplia e integral, científica, humanística y tecnológica, crítica, general y polivalente, propia del momento, del contexto y de alto nivel, en la cual la preparación para el trabajo alcanza indudablemente un sitio muy importante.

Un segundo punto habrá de ser la definición de un paradigma de cultura científico-tecnológica al que se aspira como país, sobre todo si se considera la naturaleza heterogénea y desigual de las estructuras productivas que caracterizan a las naciones latinoamericanas. Sin perder de vista que la tecnología es un rasgo de nuestro tiempo, que forma parte de todas las actividades cotidianas (producción de bienes y prestación de servicios, convivencia familiar, educación, arte, política, etcétera), su manejo requiere de la aplicación sintética de distintos tipos de conocimientos en diferentes ámbitos, dado que implica la utilización de códigos, destrezas y formas de organización e interacción totalmente diferentes a los usuales. Al emplear recursos innovadores, las personas (productores, consumidores, espectadores) enfrentan nuevos elementos culturales, situación que deviene en nuevas divisiones y relaciones entre el trabajo intelectual y el trabajo manual. Esclarecerlas es fundamental para fortalecer la educación, la investigación y la difusión de una cultura enriquecida; para ello habrá que reconocer los nuevos paradigmas del conocimiento social y cultural, así como los nuevos paradigmas de sociedad y Estado, bien sean dominantes o emergentes.

En este sentido, es necesario afianzar una base cultural consolidada en la población, primero identificando las propias raíces culturales que permitan encontrar formas para que los cambios inevitables se adapten a nuestra idiosincrasia. En seguida se considerarían las diferentes modalidades educativas formales e informales, cuidando especialmente que las instituciones educativas de los diferentes niveles realicen este esfuerzo

filosófico y antropológico, a fin de fundamentar los cambios curriculares necesarios.

Particularmente en el nivel de educación superior, la formación profesional universitaria habrá de encaminarse hacia una cabal comprensión de las relación entre las ciencias, las humanidades y la tecnología. Eso permitirá al estudiante situar la tecnología, entendiéndola no sólo como el cúmulo de aplicaciones en abstracto de la ciencia a la producción económica mediante máquinas, aparatos o herramientas (dependencia tecnológica), sino como el resultado del desarrollo del pensamiento y la creatividad de los seres humanos en tiempos y espacios específicos.

Así, podrán vincularse los conocimientos propios de una sociedad en un determinado país con sus recursos y sus tradiciones de conocimiento, formación e investigación. Con esto la tecnología, más que representar una actividad exclusiva de algunos trabajadores altamente especializados y calificados —únicos sujetos autorizados para desarrollar conocimientos en sofisticados centros de producción—, podrá ofrecer muy diversas posibilidades de desarrollo y aplicación para solucionar necesidades sociales.

En tercer lugar, convendrá precisar los retos que se derivan de una nueva conciencia y del mayor compromiso profesional que supone la relación de la universidad con la sociedad, la comunidad y el mundo de la producción en esta época. Es en este sentido que se sustenta la búsqueda cuidadosa y reflexiva de paradigmas alternativos, los cuales permitirán reorientar el sentido humanista de la formación profesional universitaria.

En el caso de la EBNC en el nivel superior, y atendiendo al concepto de “competencia” entendida como el potencial que deriva en un comportamiento integral y se orienta hacia una formación también integral de los sujetos para la ciudadanía y la productividad, las compe-

tencias de acción profesional estarán imbricadas con diversas competencias técnicas, académicas, sociales y culturales. Para la formación profesional universitaria, el desarrollo de competencias académico-profesionales es más complejo aún. Como señala A. Herrera Márquez:

la formación de los profesionales deberá descansar en la incorporación de mayores niveles de conocimiento, fomento del trabajo en equipo, capacidad de interacción simbólica, amplio conocimiento del proceso productivo, desarrollo de un pensamiento innovador y anticipatorio, y la construcción de mentalidades críticas y propositivas. Asimismo, deberá asegurar la constitución de equipos de trabajadores del conocimiento de altísimo nivel a partir de mecanismos que vinculen los distintos sectores que componen la sociedad civil con las universidades y los centros de investigación (Herrera, 1996).

De ahí que, en la construcción de un nuevo proyecto formativo, las competencias habrían de asegurar el desarrollo de las estrategias necesarias en y para el desempeño profesional, toda vez que se sustentasen en una metodología de perfeccionamiento que vincule aspectos teóricos, técnicos y prácticos. Su adquisición dependería de procesos formativos a mediano y largo plazos, en relación con parámetros o modelos definidos de acuerdo con un análisis profundo tanto de las relaciones entre formación, educación y empleo, en el contexto nacional, como de las nuevas diversificaciones disciplinarias del trabajo intelectual, en una especie de matriz de problemas y disciplinas cuyos resultados han generado nuevas ramas del conocimiento científico.

De manera simultánea, diversos aspectos habrán de analizarse detenidamente al replantear rubros como el diseño y desarrollo curricular flexible que prevea el vínculo entre lo general y lo aplicado, las modalidades

educativas (escolarizada, abierta, a distancia), las metodologías de enseñanza y las estrategias para el aprendizaje, los procedimientos de evaluación y acreditación, la formación, actualización y profesionalización de docentes, el contexto institucional, la infraestructura suficiente en tecnología de la información, la planeación y el financiamiento educativos, entre otros.

Finalmente, conviene apuntar que donde se ha pretendido imponer una concepción de educación subordinada a los requerimientos productivos, mediante la reorientación de las demandas de matrícula hacia las carreras técnicas, aceptando además que la calidad de las instituciones educativas dependa de los juegos del mercado laboral —entidad tan impredecible como inequitativa en sus condiciones—, los incentivos para la escolaridad, la educación, el avance de la ciencia y del conocimiento han sido cada vez más de índole económica. Por otra parte, la institución escolar *per se* no solucionará los problemas de reprobación, deserción y desempleo, puesto que éstos son aspectos de una compleja problemática mundial con orígenes diversos que no le corresponde resolver.

En este sentido, la EBNC no sólo debería orientarse hacia la solución de dicha problemática, sino incluso hacer que se involucrara más con la construcción institucional del conocimiento (organizado, disciplinario y profesional), la gestión eficiente de la enseñanza, y el conocimiento de los maestros y de los alumnos dentro de la organización curricular e institucional de los proyectos educativos. Así se garantizaría la reconversión de la formación profesional que, sin desconocer las necesidades prácticas de la demanda laboral, situara a las universidades e instituciones de educación superior en procesos formativos más amplios que la mera capacitación de los sujetos en las habilidades técnico-profesionales requeridas para obtener un empleo.

DIAGRAMA. Vínculo entre la transformación socioeconómica, la cualificación y las competencias



FUENTE: G. P. Bunk, "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA", en CEDEFOP, *Formación profesional. Revista Europea*, p. 12.

Referencias
bibliográficas

- ACUÑA, Patricia, "Vinculación universidad-sector productivo", en *Revista de Educación Superior*, México, ANUIES, octubre-diciembre, 1993. pp. 125-150.
- ALTBACH, P. G., "Higher education, democracy and development: implications for newly industrialized countries", en *Educación Superior y Sociedad*, Caracas, CRESALC/UNESCO, vol. 6, núm. 2, 1995, pp. 3-26, 53-84.
- Banco Mundial, *Educación superior. Aprender de la experiencia*, Washington, Banco Mundial, 1996, 16 pp.
- BARRÓN, Concepción et al., *Diplomado Ejercicio de la Docencia para el Logro de Competencias. Módulo 1. Fundamentos de la Educación Basada en Competencias*, México, CISE/UNAM, 1996, 182 pp.
- BARRÓN, Concepción, Ileana Rojas y Rosa María Sandoval, "Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización", en *Perfiles Educativos*, núm. 71, México, CISE/UNAM, enero-marzo, 1996, pp. 65-74.
- BOURDIEU, Pierre y François Gros, "Los contenidos de la enseñanza", en *Universidad Futura*, vol. 2, núm. 4, México, UAM-Azcapotzalco, pp. 20-25.
- BRASLAVSKY, Cecilia, "Espacios y recursos para una contribución de la educación media a la formación del trabajo", ponencia presentada en la Reunión Latinoamericana Los límites y las posibilidades de la educación de nivel medio en la formación para el trabajo. La experiencia de América Latina, 25-31 de octubre, Tepoztlán, México, 1992, citado por María de Ibarrola y María Antonia Gallart, "II. Dilemas de política nacional en educación media", en *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, México, OREALC/UNESCO, 1995, pp. 32-75
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, *Formación profesional. Revista Europea. Las competencias: el concepto y la realidad*, núm. 1, Berlín, 1994, 75 pp.
- CISE/UNAM, *Diplomado "Ejercicio de la Docencia para el Logro de Competencias"*, México, 1996, 31 pp.
- Comisión Económica Para América Latina (CEPAL), *Educación y crecimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, CEPAL/UNESCO/ OREALC, 1992, 269 pp.
- CORAGGIO, José Luis, "Las propuestas del Banco Mundial para la educación. ¿Sentido oculto o problemas de concepción?", en *Seminario o Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil*, São Paulo, junio 28-30, 1995, pp. 2-44.
- CORRIAT, Benjamin, "1. El espíritu Toyota", en *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa* (trad. Rosa Ana Domínguez), México, Siglo XXI, 1995, pp. 19-38.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, "Dos miradas sobre la educación superior: Banco Mundial y la UNESCO", en *Momento Económico*, núm. 83, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Económicas, 1996, pp. 2-7.
- , "III. Formación profesional. Problemas de una articulación entre economía y currículo", en *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*, Buenos Aires, Aique, 1996, pp. 55-71.
- , "Cap. 1. Contexto: la transformación de la universidad pública en la política neoliberal", en Ángel Díaz Barriga, *Empleadores de*

- universitarios. Un estudio de sus opiniones*, México, CESU/UNAM, 1995, pp. 15-46.
- DIDRIKSSON, Axel, "Educación superior, transferencia de conocimientos y tecnologías en los procesos económicos de integración", en *Educación Superior y Sociedad*, Caracas, vol. 6, núm. 2, CRESALC/UNESCO, 1995, pp. 53-84.
- , "El complejo académico industrial, La universidad al borde del siglo XXI", en Axel Didriksson (coord.), *Prospectiva de la educación superior*, México, CISE/UNAM, 1992, pp. 47-77.
- GARGANI, Aldo, "Introducción", en Aldo Gargani (coord.), *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*, México, Siglo XXI, 1983, pp. 7-53.
- GIMENO Sacristán, José, "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas", en *Simposio Internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización*, México, UPN, 1995, 23 pp.
- GIMENO Sacristán, José y Angel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 2 ed. Madrid, Morata, 1993.
- GONCZI, Andrew, "Perspectivas internacionales sobre la Educación Basada en Competencias (primera y segunda parte)", México, CONALEP, 1994.
- GONCZI, Andrew y James Athanasou, "Instrumentación de la Educación Basada en Competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia", en Antonio Argüelles (comp.), *Competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*, México, SEP/CNCCCL/CONALEP, 1996, pp. 265-288.
- GROOTINGS, Peter, "De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?", en Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, *Formación profesional, Revista europea. Las competencias: el concepto y la realidad*, núm. 1, Berlín, CEDEFOP, 1994, pp. 5-7.
- HABERMAS, Jürgen, *Ciencia y técnica como "ideología"* (Manuel Jiménez Redondo y Manuel Garrido, trads.), Madrid, Tecnos, 1989, 181 pp.
- HAGER, Paul y David Becket, "Bases filosóficas del concepto integrado de competencia (Australia)", en Antonio Argüelles (comp.), *Competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*, México, SEP/CNCCCL/ CONALEP, 1996, pp. 289-318.
- HERRERA Márquez, Alma, "Formación científico-profesional: propuesta para la universidad pública de México", en *Perfiles Educativos*, núm. 71, México, CISE-UNAM, 1996, pp. 42-53.
- HIERRO, Graciela, *Naturaleza y fines de la educación superior*, México, ANUIES, 1982, 85 pp.
- HIRATA, Helena Sumiko, "Socialisation familiale, éducation scolaire et formation en entreprise. Comparaison France-Brésil-Japon", en *Approches comparatives en éducation. Revue internationale d'éducation*, núm. 1, Sèvres, Centre International d'Études Pédagogiques, 1994, pp. 47-55.
- IANNI, Octavio, "Las ciencias sociales y la sociedad global", en *Perfiles Educativos*, núm. 71, México, CISE-UNAM, 1996, pp. 3-9.
- IBARRA Almada, Agustín, *Reforma estructural en la formación y actualización de recursos humanos*, Aguascalientes, Instituto de Educación (Cuadernos de Consulta, núm. 8), 1996, 24 pp.

- IBARROLA, María de, "Comentarios a las políticas de formación de recursos humanos propuestos por la CEPAL-UNESCO", en *Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*, México, UNAM/CONACYT, 1993, pp. 101-189.
- IBARROLA, María de y María Antonia Gallart, "II. Dilemas de política nacional en educación media", en *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, México, OREALC/UNESCO, 1995, pp. 32-75.
- LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, 10ª ed., México, Porrúa, 585 pp., 1973.
- LIPSMEIER, Antonius, H. Nolker y E. Schoenfeldt, *Pedagogía de la formación profesional* (Mireia Bonfill, trad.), México, Roca, 1984, 240 pp.
- LOREY, David, "La universidad y el desarrollo económico en México desde 1929", en Arturo Anguiano (coord.), *La modernización de México*, México, UAM-Xochimilco, 1990, pp. 159-180.
- MALPICA Jiménez, María del Carmen, "El punto de vista pedagógico", en Antonio Argüelles (comp.), *Competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*, México, SEP/CNCL/CONALEP, 1996, pp. 123-140.
- MARSDEN, David, "Cambio industrial, 'competencias' y mercados de trabajo", en Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, *Formación profesional. Revista europea. Las competencias: el concepto y la realidad*, núm. 1, Berlín, 1994, pp. 14-21.
- MARUM Espinosa, Elia, "Las implicaciones del TLC en la educación superior mexicana", en *Perfiles Educativos (tercera época)*, núms. 76/77, México, CISE/UNAM, 1997, pp. 105-115.
- MAZA, Enrique, "Reunión en Vancouver; Ernesto Zedillo, a la cabeza de la delegación mexicana, Con base en el TLC, Canadá, Estados Unidos y México negocian ya la estandarización de su educación superior", en *Proceso*, núm. 879, México, septiembre 6, 1993, pp. 6-9.
- MENESES Morales, Ernesto et al., "Cap. xx, La enseñanza tecnológica", en *Tendencias educativas oficiales en México (1976-1988)*, México, CEE/UIA, 1997, pp. 381-408.
- MERTENS, Leonard, "Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos", en *Seminario Internacional "Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas"*, Guanajuato, OIT, 1996, 50 pp.
- , "Transformación productiva, empleo y formación profesional", en *Comercio Exterior*, Banco Nacional de Comercio Exterior, vol. 44, núm. 8, 1995, pp. 627-634.
- , "Equidad social y la propuesta de la CEPAL", en Axel Didriksson, (coord.), *Prospectiva de la educación superior*, México, CISE/UNAM, 1992, pp. 207-218.
- MORENO Moreno, Prudenciano, "La vinculación educación-empleo y el PDE 1995-2000", en *Perfiles Educativos*, núm 75, México, CISE/UNAM, enero-marzo, 1997, pp. 3-9.
- , "Una mancuerna estructural: tendencias económicas y formación de docentes", en *Palabra y realidad del magisterio*, núm. 0, México, septiembre-noviembre, 1996, pp. 22-23.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *Reseñas de políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos*, París, 1996, 120 pp.

- PNUD/UNESCO/UNICEF/Banco Mundial, *Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Jomtien, Tailandia, Comisión Mundial sobre Educación para Todos, 5 al 9 de marzo, 1990, 93 pp.
- Poder Ejecutivo Federal, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, SEP, 1996, 172 pp.
- RAMÍREZ Bonilla, Juan José, "Educación y desarrollo económico en la región del Pacífico asiático: las experiencias de Taiwán y Malasia", en *Educación Superior y Sociedad*, vol. 6, núm. 2, Caracas, CRESALC/UNESCO, 1995, pp. 27-52.
- RUIZ Larraguivel, Estela, "Expansión y diferenciación institucional en la educación tecnológica en México. Nuevas tendencias y retos en la formación de recursos humanos para la producción", en *Perfiles Educativos*, núm. 71, México, CISE-UNAM, enero-marzo, 1996, pp. 19-29.
- SCHÖN, Donald, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, MEC/Paidós, 1992, 310 pp.
- SCHRIEWER, Jürgen, "1. Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada", en Miguel A. Pereyra et al. (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, pp. 17-58.
- Secretaría de Educación Pública, *Proyecto para el desarrollo e implementación del Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo, Primera Fase (Basado en Competencias)*, México, SEP/BM, 1994.
- UNESCO, *Documento de políticas para el cambio en educación superior*, Paris, 1995, pp. 7-12.
- , *Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal*, Kingston, 13 al 17 de mayo, 1996, 91 pp.

Formación docente y educación basada en competencias

Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo*

Aprender sin reflexionar
es malgastar la energía.

Confucio

Si quieres aprender, enseña.

Cicerón

Hace poco tiempo, una nueva propuesta emergió vigorosamente en el escenario escolar mexicano: la educación basada en competencias (EBC). Su origen se sitúa a fines de los años sesenta, en el ámbito de los países industrializados, desde donde se ha expandido con celeridad hacia otras latitudes. Este modelo o concepción educativa —como quiera que se le entienda— ha ganado amplia popularidad, por lo que es frecuente encontrar simpatizantes que se le adhieren incondicionalmente y que lo conceptúan como una de las iniciativas pedagógicas más importantes del fin de siglo. Nuestro país no ha sido excepción y acusa sensiblemente su influencia, en particular en los niveles de la educación técnica, de la educación media superior y de la formación universitaria, así como en su entorno primigenio: el de la capacitación laboral. A consecuencia de su creciente difusión, la EBC resulta objeto de múltiples interpretaciones: al parejo con otras modas de la psico-

* Facultad de Psicología, UNAM.

logía y la pedagogía contemporáneas —como el constructivismo— se glosa libremente, en ocasiones hasta el extremo del desdibujamiento y de la pérdida de su identidad. Aunque no suscribimos con plenitud sus tesis y sus planteamientos, a pesar de que nos vemos impelidos a mirarla críticamente, creemos que hay en esta iniciativa ideas relevantes y de largo alcance que merecen tanto la atención reflexiva como su puesta a prueba en la realidad de la formación profesional mexicana. En este argumento puede identificarse una primera razón para la realización del presente texto. La segunda se expone a continuación: nos parece evidente que la EBC tiene todavía mucho por hacer y por definir. Ya analizaremos más adelante algunas de las insuficiencias que se le atribuyen, o que creemos posible imputarle. En todo caso, dentro del catálogo de los aspectos pendientes hay uno que destaca de manera especial y que ha atraído nuestra atención: el problema de la formación y de la práctica docentes. Estas dos dimensiones —fases de un proceso que ha de ser entendido sin rupturas— resultan decisivas para la implantación eficiente de un programa pedagógico. Lo son especialmente si se desea que la EBC, o algunas de sus tesis más rescatables, alcancen la realidad de las aulas, habida cuenta del papel protagónico que juegan los profesores, así como de la pesada inercia que suelen manifestar cuando se les sugiere la aplicación de unas orientaciones que introducen demasiada novedad y que violentan por tanto la rutina y las costumbres.

Desarrollaremos este documento en tres apartados: primero, presentaremos una sucinta descripción de lo que hoy en día se entiende por EBC, las críticas que suelen aparejarsele o que estamos en condiciones de formularle, así como las ideas que juzgamos de mayor valía (de hecho, nuestra propia interpretación de la EBC); en un segundo momento nos referiremos a la práctica magiste-

rial y los procesos de formación docente que, creemos, han sido preponderantes dentro de la órbita de la EBC; para terminar, plantaremos algunas conclusiones sobre la problemática de la formación docente y expondremos algunos lineamientos para acometerla en el futuro cercano desde un abordaje constructivista y reflexivo.

1. La EBC: características y planteamientos críticos

La EBC nace de un interés fundamental: vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles y modalidades que se abocan a la formación profesional y la preparación para el empleo.¹ Tiene como punto de partida la creencia de que estas instancias escolares se han distanciado progresivamente de las necesidades sociales, sobre todo de aquellas que son atendidas por la actividad laboral. Para lograr tal vinculación se plantean como necesarias tres condiciones (Morfín, 1996):

- a) El establecimiento, por parte del sector productivo, de las normas que indican las tareas y las habilidades inherentes a cada una de las profesiones, oficios y puestos de trabajo.
- b) La definición, mediante comisiones mixtas, de las competencias que puedan satisfacer las normas y requerimientos laborales.
- c) La promoción, evaluación y certificación, por parte de la escuela, de las competencias definidas de común acuerdo con el sector productivo.

¹ En lo que hace a este punto, es posible concebir diversas interpretaciones: desde las que hablan de relacionar la vida social en su conjunto con la escuela globalmente considerada, hasta las que intentan conectar la esfera ocupacional con las vertientes escolares que forman recursos humanos destinados a desempeñarse en ella en el corto o mediano plazos. Nos hemos referido fundamentalmente a esta última visión —evidentemente más restrictiva—, ya que corresponde a la perspectiva explícitamente asumida por la mayoría de los especialistas.

Como puede verse, el concepto de “competencia” ocupa un lugar central en esta perspectiva: alude a un saber hacer que lleva a un desempeño eficiente, el cual puede demostrarse mediante ejecuciones observables. Se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas.² Sin embargo, desde la óptica de los promotores de la EBC la competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales. A este respecto, cabe citar lo siguiente (Malpica, 1996, p. 133):

Hoy en día tiene lugar un intenso debate sobre el significado, alcances y limitaciones del concepto de competencia como eje de nuevos modelos de educación y, por supuesto, también hay una variedad de perspectivas para definirla: desde aquellas que se centran más en el análisis de las demandas del exterior hacia el sujeto, que asocian la competencia directa con las exigencias de una ocupación y que, por tanto, la describen en términos de lo que debe demostrar el individuo, hasta las que privilegian el análisis de aquello que subyace en la respuesta de los sujetos; es decir, más definida por los ele-

² En realidad esta noción presenta también múltiples facetas: algunos autores destacan los componentes externos y mensurables, aproximándose a posiciones más conductistas y operacionalistas; otros ponen el acento en sus componentes mentales, internos, en el “sustrato” de las competencias. En el marco de esta visión “internalista” coexisten también diferentes versiones: ciertos teóricos conciben las competencias como capacidades generales, susceptibles de transferencia prácticamente ilimitada (Boyatzis, 1982), mientras que otros, como Gonczy (1994b), las conciben a la manera de habilidades que se aplican eficientemente dentro de los límites de un dominio temático o situacional relativamente específico.

mentos cognitivos, motores y socioafectivos implícitos en lo que el sujeto debe hacer.

Pero al margen de esta discusión, hay dos características que de una u otra manera se encuentran implícitas en cualquier definición de competencia: por un lado, el centrarse en el desempeño y, por el otro, el recuperar condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es relevante.

Haciendo eco de los postulados de la EBC e intentando evitar las trivializaciones, podemos decir que la escuela es la encargada de promover dichas competencias y, más aún, que las instituciones escolares deberían tener como finalidad fundamental la de desarrollar competencias entre sus educandos. Lo anterior implica, a nuestro juicio, una actitud condenatoria frente a la escuela tradicional, magistrocentrista y enciclopédica (véase Gilbert, 1977). Se pretende el destierro de un saber mecánico, reproductivo, pero también el del conocimiento meramente discursivo y teorizante. Se parte de la convicción de que la escuela ha de enseñar procesos más que productos, capacidades de acción y de actuación más que saberes conceptuales. Y se insiste, permítanos recordarlo para cerrar el círculo, en que tales capacidades han de realizarse en la forma de competencias que respondan a las necesidades y exigencias planteadas por la sociedad, particularmente por la maquinaria productiva que posibilita su supervivencia.

Una vez señaladas sus características distintivas, juzgamos pertinente revisar algunas de las críticas más reveladoras que se le han dirigido a la EBC —a veces tan sugerente, a veces tan esquemática y simplificadora—. Varias de estas críticas remiten a insuficiencias o limitaciones que son inherentes a la EBC; otras, más bien, a los posibles riesgos de interpretación que derivan de sus planteamientos. Atañen, en todo caso, a varios asuntos:

- Desde algunas de las versiones restrictivas de la EBC se impone, de manera tácita o abierta, una significativa y preocupante limitación a la escuela, colocándola exclusivamente al servicio del sector productivo, como si no debiese preparar a los educandos para la vida, como si aquélla no debiese formar ciudadanos, como si no fuesen éstos los fines últimos y más trascendentes de la institución escolar.
- La relación entre necesidades ocupacionales y funciones educativas tiende a presentarse signada por una evidente asimetría, ya que generalmente se hace énfasis en la determinación de las primeras sobre las segundas, soslayando casi totalmente la posibilidad recíproca —siempre deseable— de que la escuela modele en alguna medida la forma en que el sector productivo se ocupa de las necesidades sociales.
- El intento de integrar componentes teóricos, procedimentales y actitudinales en el concepto unitario de competencia (que tan enfáticamente subraya la dimensión práctica del conocimiento), aparece ante nosotros todavía como vago e insuficiente: por una parte, no se explicita de qué manera y en qué medida el conocimiento teórico contribuye a la optimización de los procedimientos, ni se analizan las relaciones entre conocimiento comprensivo, toma de conciencia y actuación estratégica; por otra parte, las actitudes suelen jugar dentro del modelo un papel subsidiario, presentándose como “criterios de calidad” de las competencias sin que se constituyan, por derecho propio, en objetivos educativos de primera importancia. La EBC se muestra, muy a menudo, como una aproximación excesivamente pragmática y eficientista, poco preocupada porque los educandos comprendan el mundo y la sociedad en que viven, que aprendan a pensar, que sean críticos y analíticos, cuando la realización de estas actividades deviene esencialmente

teórica y no se traduce en actuaciones prácticas o en realizaciones tangibles.

- Es posible encontrar diferentes concepciones de lo que se entiende por evaluación de las competencias. Una en particular resulta especialmente cuestionable. Consideramos restrictivo un abordaje que sólo contemple metodologías de evaluación estática, como por ejemplo, pruebas psicométricas estandarizadas, pruebas objetivas de lápiz y papel con reactivos de opción múltiple, listas de cotejo que incluyan series interminables de conductas discretas, etc. Esta tecnología de la evaluación, que fácilmente puede asociarse con el enfoque del análisis de tareas, ha recibido innumerables críticas que han conducido a plantear visiones alternativas a la evaluación (véase Wittrock y Baker, 1991, desde una perspectiva cognitiva, o Santos, 1990, desde un abordaje cualitativo). Baste decir algo ya sabido: si contamos sólo con evidencia como la que arrojan estos instrumentos, podremos únicamente reconocer “competencias” estáticas, fragmentadas, focalizadas en un conocimiento declarativo fuera de contexto y sin opción a emitir un juicio cualificado. Sin embargo, es preocupante encontrar que muchos de los intentos actuales dirigidos a “certificar” las competencias de los alumnos y los profesionales, siguen anclados en esta tecnología.
- Las bases psicopedagógicas teóricas y de investigación que prestan sustento a la propuesta general aparentan ser endebles, aisladas antes que sistemáticamente articuladas, tácitas más que explícitas. Algunos autores pretenden vincular, por ejemplo, la EBC con el constructivismo y con las tesis pedagógicas derivadas de la visión cognitiva (como la línea de investigación que compara expertos y novatos, o las modernas ideas de la cognición situada). En estos intentos de fundamentación no resulta fácil

localizar, sin embargo, las razones por las que se adoptan tales ideas a la hora de conformar el modelo, ni los cauces mediante los cuales se les incorpora al mismo. En este sentido, a nuestro juicio la EBC está muy lejos de constituir un paradigma o teoría educativa con estatuto propio; más bien, y en sus diferentes versiones, ha “tomado prestado” el conocimiento emanado de diversas teorías psicológicas o pedagógicas, incurriendo no pocas veces en distorsiones y contradicciones. De ahí que juzguemos temerarias afirmaciones como: “el enfoque de competencias es constructivista”.

Pese a las críticas expuestas, algunas de ellas realmente inquietantes, creemos posible una interpretación valiosa y trascendente para la EBC. Esto supone establecer matices y depurar algunas de sus tesis fundamentales; comporta también una cierta resignificación; deriva de los planteamientos y de las objeciones que hemos revisado y se expone brevemente en seguida.

La EBC tiene como pretensión esencial la de establecer una vinculación entre la escuela y la vida, entre lo que el alumno aprende en las aulas y sus ocupaciones y actividades fuera de ella. Intenta relacionar estrechamente la teoría y la práctica en el ámbito pedagógico, así como romper con la tradicional dicotomía entre la educación técnica y la educación académica. Se constituye como una respuesta al reclamo social en el sentido de que la institución escolar debería apoyar decisivamente a sus educandos en el proceso de definición vocacional, así como habilitarlos para el desempeño solvente de un oficio o de una profesión. Consecuentemente, ha pugnado desde sus inicios por la edificación de puentes entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo. Desde la EBC se postula que una competencia es un saber hacer, una habilidad mental u observable que se demuestra

con el desempeño eficiente. Se sostiene que la escuela debería preocuparse especialmente —no de manera exclusiva— por la promoción de este tipo de comportamientos, ya que los ha descuidado, y tienen una enorme importancia para el desenvolvimiento en la compleja sociedad contemporánea y son necesarios para un exitoso ejercicio laboral.

La EBC intenta promover un saber funcional, dinámico, que trascienda la pedagogía esencialmente teorizante y memorista. No debe limitarse a una visión pragmática o eficientista. En lo fundamental consiste, más bien, en conferirle una importancia mayor que la tradicionalmente otorgada a la enseñanza de contenidos procedimentales, al desarrollo de capacidades de acción y actuación en su sentido extenso. Esto no implica, de ninguna manera, la subestimación o el menosprecio hacia los contenidos teóricos o actitudinales. Implica, eso sí, su reconsideración.

En este orden de ideas, algunas de las principales directrices pedagógicas que adjudicamos a la EBC son las siguientes:

- Se potencia la enseñanza de contenidos procedimentales, pero particularmente de aquellos tenidos como socialmente relevantes, de los intelectuales, de los adquisitivos y generadores, de los autorreguladores, de los estratégicos y generales.
- La apropiación de tales contenidos procedimentales ha de verse sustentada en sólidos conocimientos teóricos y orientada en la dirección de normas, valores y actitudes definidas.
- La enseñanza de contenidos teóricos o fáctico-conceptuales debería indefectiblemente acompañarse con la educación de habilidades para su utilización funcional, para su generalización, transferencia, establecimiento en redes significativas, empleo en meca-

nismos inferenciales o de razonamiento: en pocas palabras, los contenidos teóricos deberían ser insumo y oportunidad para aprender a pensar y a razonar, para asimilar significativamente. Deben, pues, enseñarse como elementos procesuales y no como meros productos.

- La enseñanza de contenidos actitudinales ha de traducirse en un hacer real, comprometido, que se apoye en un saber hacer, en capacidades o competencias consolidadas.
- La evaluación de las competencias debería contemplar una aproximación integral, dinámica, contextualizada y basada en juicios cualificados. Algunos rasgos que debería incluir el proceso de evaluación y su metodología respectiva, son los siguientes:
 - La mayor integración posible entre teoría y práctica.
 - El empleo de métodos e instrumentos que permitan valorar la diversidad de desempeños esperados.
 - Un énfasis en la valoración de competencias ligadas con la síntesis y aplicación situada de contenidos diversos (conceptuales, procesuales, actitudinales).
 - La emisión de juicios razonados, cualificados, sobre la competencia desplegada en un momento y contexto particular por un individuo.
 - El empleo de la triangulación metodológica de los datos de evaluación.
 - El despliegue *in situ* de las competencias evaluadas, la revisión de producciones y aportaciones de índole profesional.

La EBC puede ser vista como un enfoque pedagógico con repercusiones tanto en la ideología como en el método (principalmente en la acción didáctica y en las diferentes modalidades de la evaluación escolar), pero que no resulta autosuficiente ni excluyente de otros enfoques teóricos u operativos. Antes bien, debiera com-

plementarse con algunos de ellos, abocándose desde ahora mismo a la exploración de las posibilidades para que esta complementación se realice de manera sensata y efectiva. Además, debería preocuparse especialmente por el problema de la formación docente, ya que ésta es una de las piezas clave que podrían hacer viable su implantación. Mientras los docentes no comprendan el significado de la EBC, mientras no conozcan los mecanismos para su utilización productiva y, sobre todo, mientras no estén persuadidos de su posible utilidad y relevancia, difícilmente se le acercarán con la buena disposición necesaria para trasladarla a su práctica magisterial. La argumentación que desarrollaremos en la parte restante del capítulo alude directamente a esta temática que es, como se deduce de lo antedicho, a la vez compleja y decisiva.

2. Formación del profesorado en el contexto de la EBC

En un intento por guardar congruencia con los planteamientos que hemos expuesto, tendríamos que decir que la formación docente dentro de este marco referencial ha de estar encaminada fundamentalmente a que el enseñante desarrolle competencias pertinentes para acometer su labor de manera fundamentada, efectiva, responsable e íntegra desde el punto de vista ético. Tal debería ser el objetivo nuclear, no necesariamente el único, desde la perspectiva que hemos asumido a lo largo de este trabajo.

Consideramos que no es posible escindir la formación profesional de los profesores —tanto en los planos disciplinario como psicopedagógico— de la persona que interactúa en un medio social, institucional y familiar particular. Tanto las condiciones sociopolíticas del país como las estructurales y coyunturales de la institución educativa de pertenencia, determinan la posibilidad de establecer metas profesionales y repercuten en el ejercicio de

la docencia, por lo que, en su debida dimensión, deben ser tomadas en cuenta cuando se planea un proceso formativo. En este sentido, nos pronunciamos porque dicho proceso trascienda la visión restrictiva de simple entrenamiento o capacitación puntual para el trabajo, que corresponde, como antes indicamos, a una concepción bastante restrictiva de lo que se entiende por competencia.

Por el contrario, suscribimos las ideas de Heller (1977), quien plantea que el término *formación* está estrechamente ligado al concepto de cultura, y designa, de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre. El contacto del hombre con la cultura, mediante la interacción con sus semejantes y con las instituciones sociales, le permite elaborar su propia identidad y su proyecto de vida. De esta forma y en sentido amplio, el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña.

Desde esta perspectiva, la formación es un derecho y una obligación de la persona para alcanzar su desarrollo como ser humano, y un imperativo que se cumple en el complejo entramado social. La tarea de formarse, lejos de parecer árida y estéril, se torna agradable y llena de satisfacciones cuando la persona se siente involucrada en la misma, cuando la asume como un compromiso intelectual y personal. En opinión de Ferry (1990, p. 43), "formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura".

En el caso particular de la formación docente, rescatamos las ideas de Marcelo (1989, p. 30), quien la define como:

El proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional.

Así, cuando se habla de formación psicopedagógica de los profesores, necesariamente hay que referirse a un proceso amplio de preparación en la educación, con el fuerte compromiso de tomar una posición dentro del campo y de generar a la vez conocimientos sobre el mismo. Esto es lo que, según Díaz Barriga (1990), permite al egresado de un programa de formación constituirse a sí mismo como intelectual de la docencia, no sólo como aplicador de proyectos educativos que le son ajenos.

En este sentido, la formación docente no debería restringirse, como sucede usualmente, sólo a capacitar a los maestros en técnicas orientadas a una mejor instrumentación didáctica o a difundir teorías psicológicas y pedagógicas, al margen del proyecto educativo situacional y de la trayectoria personal del enseñante. Desafortunadamente, la mayor parte de las experiencias de "formación" de los profesores, incluida la que pretende capacitarlos en los enfoques de la EBC o que intenta desarrollar en ellos competencias docentes, incurren en los errores antes mencionados.

De la misma manera como pueden encontrarse diversas acepciones al término de competencia, también éstas se asocian a visiones diferentes de la formación del profesor encargado de su enseñanza, así como a muy diversos modelos de evaluación. De acuerdo con Gonczi (cit. en Gonczi y Athanasou, 1996), son tres las concepciones más sobresalientes, donde se entiende a la formación docente ya sea como una labor de entrenamiento en tareas discretas, de desarrollo de capaci-

dades generales (pericia) o bien de promoción de habilidades relativamente específicas.

La primera visión equipara la competencia con el análisis de tareas (*task-based analysis*), propuesto por la psicología conductista. De la misma forma que la competencia se define en términos de comportamientos discretos asociados con la realización de tareas particulares, la preparación del profesor se aborda mediante técnicas de análisis ocupacional. Se creía que si los profesores eran entrenados (condicionados) a desempeñar los cientos de tareas discretas objetivas y cuantificables en que se descomponía su trabajo, llegarían a ser profesores “competentes”.

En las décadas de los sesenta y setenta proliferó en las instituciones educativas dicho enfoque, sustentado en una tecnología educativa que suele identificarse con la llamada racionalidad técnica. Desde esta perspectiva, más que de un proceso de formación del profesional de la docencia, puede hablarse de una preparación que tenía como eje la capacitación o entrenamiento en habilidades y técnicas de enseñanza puntuales (confección de objetivos, diseño de textos programados, redacción de cartas descriptivas, elaboración de reactivos de evaluación objetiva, etc.). La formación se veía así reducida, en el mejor de los casos, a una preparación para la instrucción sustentada en la administración de información y en ejercicios de manejo y control del aula. Se asumía que lo que el profesor tenía que hacer era aprender diversos conocimientos de orden técnico u operativo, presuntamente sustentados en la investigación científica y en el desarrollo tecnológico correlativo, que después podría transferir a su trabajo en el aula.

Esta visión ignoraba los atributos relevantes que definen la tarea docente, los procesos de grupo, el complejo mundo real donde se desempeña el profesional de la docencia y el papel del juicio profesional en el desem-

peño inteligente. Así, aparte de las fuertes críticas recibidas en cuanto al basamento positivista y al reduccionismo subyacente en esta postura, se hizo evidente su incapacidad para promover cambios sustanciales y satisfactorios en la enseñanza.

La aproximación a que hacemos referencia coincide de alguna manera con el llamado abordaje de la *enseñanza eficaz* o *eficacia docente*. Desde esta perspectiva, se analizaron dos cuestiones: las características personales de los profesores que los hacen eficaces y la delimitación de los métodos de enseñanza efectivos. La lógica de trabajo era similar a la anterior: había que modificar el comportamiento de los profesores para dotarlos de los rasgos deseables e implantar las metodologías efectivas en sus aulas. No obstante, estos intentos también han enfrentado serios problemas, tanto teóricos como metodológicos: presuponer una estabilidad de rasgos de personalidad con independencia del contexto en que se manifiestan; la multidimensionalidad de los métodos de enseñanza y las dificultades en su operacionalización; la falta de control de variables en el escenario natural; la imposibilidad de conformar grupos de experimentación equivalentes, entre otros (Coll y Solé, 1990). Su principal deficiencia, en todo caso, es que ha soslayado la consideración de los procesos cognitivos y emocionales que se encuentran en la base de los comportamientos manifiestos, que los posibilitan y que permiten explicarlos. Por otro lado, resultó prácticamente imposible consensuar una definición objetiva, ampliamente aceptada y sobre todo operativa, de lo que caracteriza a un "buen profesor".

Las perspectivas antes descritas pueden ubicarse en el llamado paradigma *proceso-producto* (Shulman, 1989), donde se asume una relación casuística entre la conducta de los profesores mientras enseñan (proceso) con el rendimiento escolar de los alumnos (pro-

ducto). Así, era importante identificar y entrenar aquellas conductas observables o competencias puntuales ligadas a los más altos índices de rendimiento (usualmente entendido éste como puntuaciones en pruebas o calificaciones por asignatura). Se ha demostrado sin embargo que esta visión, en sí misma, es insuficiente y hasta ingenua, puesto que deja de lado un abordaje *situacional*, ya que la apropiación de habilidades y tecnologías de la enseñanza sólo tiene sentido en cuanto la formación del docente esté basada en “la relación del sujeto con las situaciones educativas en las cuales está implicado, incluyendo la situación de su propia formación” (Ferry, 1990, p. 102).

Así, ante el clima de insatisfacción generado y debido a los magros resultados de las experiencias de capacitación derivadas de dichos abordajes, en las dos últimas décadas se fueron generando visiones alternativas que han contribuido a concebir de otra manera la docencia y al profesional de la misma.

Retornando a Gonczi, una segunda concepción sobre la formación docente se concentra en dotar al profesional de ciertos atributos relevantes de orden general y de índole cognitiva, que se consideren cruciales para el desempeño profesional de los enseñantes. Esta visión, apoyada en líneas de investigación referidas a las diferencias aprendiz-experto, las propuestas del desarrollo de habilidades del pensamiento, el aprender a pensar, o la formación del pensamiento crítico, representan un avance sustancial con relación al primer modelo.

Con el auge de la psicología cognitiva, “la conducta ante un hecho educativo ya no será prioritaria; a partir de ahora lo será el proceso psicológico que apoya esa conducta” (Imbernón, 1994, p. 27). A su vez, Postic (1978) clarifica el sentido del cambio desde esta nueva perspectiva, cuando afirma que ahora es más importante ver cómo elaboran los profesores la información pe-

dagógica de que disponen y los datos que perciben en las situaciones de enseñanza en su aula, y cómo esa elaboración se proyecta sobre los planes de acción de los docentes, así como en su desarrollo práctico. Siguiendo las ideas de Shulman y de Imbernón, estamos ante un nuevo paradigma, el *mediacional*, donde el foco de la formación docente cambia al establecimiento de estrategias y habilidades de pensamiento y toma de decisiones, que resalta la capacidad del profesor de sistematizar, procesar y comunicar la información.

No obstante, muchos autores han hecho una lectura de este nuevo enfoque de forma tal que las competencias, tanto de docentes como de alumnos, eran pensadas como atributos tan generales que se ignoraban tanto el contexto cuanto la especificidad de los dominios donde se aplicaban éstas. Así, por ejemplo, respecto a una competencia tan importante como el pensar críticamente se creía que una vez "entrenada" podía ser aplicada con éxito a muchas o a casi todas las situaciones donde se le requería. En esta propuesta las competencias, casi siempre habilidades de tipo cognitivo, se interpretaban como lo que se ha llamado cognición "en frío", es decir, libres de contexto y de contenido.

En investigaciones que parten de mediados de los ochenta, queda claro que el conocimiento experto o el pensamiento crítico, en términos de experiencia, son de dominio específico y situacional (o, al menos, que no poseen el amplio rango de generalidad que originalmente se les atribuía). Esto da apertura a un tercer modelo que, siguiendo las tendencias del modelo australiano de EBC, se ha denominado *enfoque integrado-relacional* u *holístico*, donde competencias como las que hay que desarrollar en un profesional (en este caso, el docente) pueden ser definidas como: "un complejo estructurado de atributos requeridos para el desempeño inteligente en situaciones específicas" (Gonczi, 1994b, p. 10), con

lo cual, en esta acepción, se incorpora como atributo nodal la idea de juicio profesional.

Esta tercera propuesta es más afín a la concepción de competencia que sostenemos en este escrito, puesto que incluye, en su debida complejidad, los conocimientos, valores y habilidades requeridos para entender e intervenir en una situación profesional particular. Asimismo, juegan un papel destacado el contexto y la cultura del trabajo, la intencionalidad de las actuaciones, los conflictos de valores y los procesos de toma de decisiones institucionales o personales, así como la existencia de más de una manera de plantear y solucionar los problemas. No obstante destacaríamos, de acuerdo con Schön (1992), la necesidad de concebir al docente como un profesional reflexivo capaz de intervenir crítica e innovadoramente en el contexto de su propia práctica.

La idea de competencia docente concebida en esta tercera acepción muestra coincidencias con diversos autores que investigan desde perspectivas diversas (el constructivismo, el enfoque de la cognición situada, los paradigmas crítico-reflexivos). De hecho, creemos que autores como Gonczi se alimentan de dichas perspectivas educativas para tratar de fundamentar y resignificar el concepto de competencia, buscando modificar de raíz el denostado modelo de la EBC basado en la capacitación de conductas fragmentarias.

En este apartado se pretende desarrollar algunas ideas y principios psicopedagógicos aplicables a la formación del profesorado, sobre todo en los niveles medio y superior. El marco de referencia asumido se centra en el constructivismo psicopedagógico y en el paradigma crítico-reflexivo de la formación docente, por lo que cabe aclarar que no nos ubicamos incondicionalmente dentro de la corriente de la llamada EBC, y que la visión

3. El papel del docente y su formación: un abordaje constructivista y reflexivo

de formación docente que ofrecemos está lejos de ser privativa de este enfoque. No obstante, creemos que podemos lograr interlocución con dicha corriente, en cuanto retomamos la idea de competencia docente ofrecida en la primera sección de este escrito y coincidimos con algunos de los planteamientos de lo que Gonczi llama “enfoque holístico de la educación en competencias”.

En nuestra propuesta de formación docente se rescatan como ideas rectoras las de autores como Schön (1992), quien concibe al profesor como un *profesional reflexivo*; la reivindicación que hace Díaz Barriga (1993) de su labor como *intelectual* de la docencia, así como la afirmación de Coll (1990) de que el docente ejerce una importante función de *mediación* entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante. Todos estos autores coinciden en que la reflexión (sobre lo que se hace, el porqué y el cómo) es a la vez objetivo y contenido de la formación docente. Y en esta dirección, sus ideas convergen con las de la corriente llamada *enseñanza reflexiva* (Smyth, 1989; Villar, 1995), que no sólo nos habla de un modelo de formación de profesores, sino que se ha convertido, en opinión de Rodríguez (1995), en una filosofía básica o principio-guía de múltiples planes de estudio, talleres de formación e investigaciones sobre la enseñanza, documentados en la literatura reciente acerca del campo. Sobre el particular, autores como Liston y Zeichner (1993) ubican gran parte de estos trabajos en lo que se denominan *paradigmas crítico-reflexivos* de la formación del profesorado, aunque hay que reconocer que son muy variadas las conceptualizaciones de los diversos autores que propugnan por una formación docente reflexiva.

Es importante destacar que no restringimos la formación docente a la adquisición de competencias docentes técnicas o procedimentales (un saber-hacer), que

son importantes y están presentes en la propuesta, pero que requieren analizarse en un contexto más amplio. Esto quiere decir que la visión de las necesidades de formación de los profesores incluye, de manera conjunta, el análisis de los procesos de aprendizaje e interacción que ocurren en *su* aula, el privilegiar una revisión crítica de su experiencia práctica, a la par que analizar las representaciones (pensamiento didáctico o teorías implícitas) generadas sobre su propio quehacer. Así, desde la perspectiva que asumimos, el conocimiento profesional de los profesores se articula en tres planos: *conceptual* (el “saber” o conocimiento psicopedagógico que abarca conocimientos teóricos y conceptuales), el *práctico* (el “saber hacer”, que implica el despliegue de habilidades estratégicas para la docencia) y el *reflexivo* (el “saber por qué” se hace algo, la justificación crítica de la práctica).

Finalmente, también coincidimos con Ferry (1990) en que un proceso formativo para la docencia, a diferencia de un proceso donde sólo se intenta la actualización o capacitación, tiene como características las siguientes:

- Es una doble formación, en el sentido que implica aspectos tanto de índole académica como pedagógica.
- Es una formación de tipo profesional, vinculada a determinadas necesidades sociales y ubicada en el contexto particular de un sistema o institución educativa específica.
- Es una formación de formadores, debido a la importante influencia que a su vez esos profesores ejercerán en el alumnado, influencia que trasciende lo académico y es social en sentido amplio.
- Es una formación caracterizada por el modelo educativo que se difunde a través de la misma.

Se considera que la labor del enseñante es multifacética y compleja, por lo que la formación puede abarcar ámbitos de interés muy diversos. En particular, hemos asumido el ámbito de la formación psicopedagógica de los profesores de bachillerato (uno de los entornos privilegiados para la aplicación de las ideas de la EBC), lo que nos ha llevado a destacar su papel de mediador entre el conocimiento y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La metáfora del *andamiaje* de Jerome Bruner permite explicar el papel mediador del docente, quien en su calidad de agente educativo presta al aprendiz una serie de ayudas para acercarlo a su nivel de desarrollo potencial, con lo cual dichas ayudas se retiran progresivamente conforme el alumno asume la autonomía y control de su aprendizaje. Un docente experto y estratégico no presta tales ayudas indiscriminada ni rígidamente, sino que sabe ajustar su ayuda pedagógica en función de sus alumnos, del contexto y de la tarea. En esta dirección, una de las metas prioritarias de la actividad docente será incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de sus alumnos.

Hay que acotar que no se puede proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, puesto que una misma intervención del profesor puede servir de ayuda ajustada en unos casos y en otros no. Es por ello que Onrubia (1993) propone como eje central de la tarea docente una actuación diversificada y plástica, que se acompañe de una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoye en una planificación cuidadosa pero flexible y situacional de la enseñanza. Esto es precisamente lo que caracteriza a un *docente estratégico*, que va más allá de la pretensión de simplemente seguir al pie de la letra el programa del curso o la carta descriptiva que le impone la

institución, o de aplicar “trasplantando” técnicas y recursos didácticos.

Por otra parte, la actividad docente y los procesos mismos de formación del profesorado deben plantearse con la intención de *generar un conocimiento didáctico o saber integrador*, que trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables, que permitan una transformación positiva de la actividad docente. Ello implica que el proceso de formación no puede asumirse exclusivamente como una tarea de adquisición e implantación de teorías o modelos educativos (sean éstos la EBC o cualquier otro). Por otro lado, es indispensable rescatar y resignificar aquellas prácticas y saberes docentes que hayan demostrado su valor en el trabajo del aula. Desafortunadamente, en múltiples experiencias de formación de los enseñantes, la premisa asumida por los formadores es que “los docentes no saben o no traen nada”, simplemente porque les es ajeno el bagaje pedagógico que se les quiere transmitir.

El hilo conductor de un proceso de cambio didáctico significativo en el contexto del aula parte de la problemática que genera la misma práctica docente y las propias concepciones espontáneas sobre la docencia. La utilización de las situaciones problemáticas reales que enfrenta el docente es la plataforma para construir el conocimiento didáctico integrador al que antes se hacía referencia.

Se ha afirmado que el conocimiento (y cuestionamiento) del pensamiento didáctico de los profesores es un elemento insoslayable cuando se aborda un proceso de formación docente. Es más, algunos autores identificados con la postura constructivista (Gil *et al.*, 1991), lo articulan dentro de las que consideran como las tesis centrales de un programa de formación de profesores, puesto que:

- Los profesores tienen ideas, comportamientos y actitudes con los cuales hay que conectar cualquier actividad de formación.
- Un buen número de dichas creencias y comportamientos sobre la enseñanza son acríticos, y conforman una “docencia de sentido común”, que siendo fuertemente resistente al cambio se convierte en obstáculo para renovar la enseñanza.
- Dicha problemática sólo es superable si se realiza un trabajo docente colectivo, reflexivo e innovador.

De las ideas anteriores se desprende la importancia que tiene el que un proceso de formación docente esté orientado por una *reflexión crítica*. El concepto de reflexión en sí es complejo, y también puede asumir múltiples connotaciones según la disciplina o perspectiva asumida. El concepto de pensamiento reflexivo de parte del profesor, así como de enseñanza reflexiva se encuentran ya en John Dewey, en su libro *¿Cómo pensamos?*, publicado por primera vez en 1910, y corregido y aumentado en 1933. El autor diferenciaba el pensamiento reflexivo del rutinario, y afirmaba que el primero debería constituir un objetivo central de la educación. Dewey plantea la importancia en el desarrollo profesional de la docencia, de un examen activo y persistente de parte del profesorado sobre su propia práctica, del análisis de sus decisiones y acciones educativas. Para este autor, el pensamiento reflexivo es “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1933/1989, p. 25).

En el presente trabajo, nos interesa particularmente la conceptualización que plantea al respecto Schön (1992), quien considera la reflexión un proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas dentro de

un contexto profesional dado. En el terreno de la formación docente, la reflexión puede cumplir uno o varios de los siguientes propósitos:

- Deliberar acerca de la enseñanza; obtener información sobre lo que se hace y cómo se hace.
- Dirigir propositivamente la enseñanza, con lo cual la reflexión se convierte en una forma de mediación instrumental de la acción.
- Transformar las prácticas de enseñanza en cuanto la reflexión propicie una reconstrucción personal o colectiva de la docencia.

Es importante mencionar que la reflexión no es un fin en sí misma ni una técnica puntual, ni puede ser independiente de los contenidos sobre los que se reflexiona. En todo caso, está condicionada por la finalidad que se persigue, por la orientación que se tiene y por el nivel de profundidad que se propicia.

Donald Schön se ha pronunciado en contra de la racionalidad técnica que impera tanto en el currículum universitario como en el propio de la formación de los profesionales de la enseñanza, y pugna por una formación que denomina el *práctico reflexivo*. La propuesta del práctico reflexivo enfatiza la acción práctica mediante la comprensión plena de la situación profesional donde se labora, la cual sólo puede alcanzarse por medio de procesos de deliberación, debate e interpretación. Para Schön (1988; 1992) una práctica profesional reflexiva es una continua reflexión crítica sobre nuestras percepciones, pensamientos y acciones, y sobre el contexto profesional de práctica, con la perspectiva de desarrollar y cambiar nuestra propia práctica y el contexto social de la enseñanza.

Desde este punto de vista, las soluciones que el docente puede dar a la problemática que enfrenta en la

institución escolar, y en su aula, dependerán de la propia construcción que haga de situaciones donde suele imperar la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, cuestiones que no encontrará tipificadas ni resueltas en la teoría.

Ahora bien, en opinión de Henderson (1994), un profesor reflexivo necesariamente adopta un enfoque constructivista en su enseñanza, puesto que además de estar preocupado por el contenido académico o por las habilidades básicas que deben desarrollar los alumnos, se pregunta a sí mismo por la manera en que éstos aprenden, por la relación entre lo que trata de enseñar y sus intereses y experiencias personales. Un profesor reflexivo adopta una perspectiva constructivista en cuanto es consciente de que no basta con que el alumno memorice bajo coerción, sino que es mejor estimular la participación activa y la motivación por aprender. Al poner esta teoría en práctica, el profesor requiere articular en su enseñanza la materia que imparte con las características, antecedentes, necesidades e intereses de los alumnos, a la par que conocer sus propias necesidades, creencias y valores sobre la enseñanza. De esta manera, en el proceso de prepararse para ser un profesor constructivista, el docente se convierte a la vez en un “estudiante de su propia forma de enseñar”, es decir, en alguien que indaga sobre su propia práctica como enseñante.

Esto quiere decir que en un proceso de reflexión sobre la enseñanza no sólo se involucran las acciones o prácticas de enseñanza en su sentido más estricto, sino también cobran presencia procesos complejos de (auto)observación, problematización, toma de decisiones, planificación y generación de conocimientos.

Por otra parte, resulta más fructífera y auténtica una propuesta de formación de docentes en servicio, *in situ*, donde formador y profesores trabajen directamente con

el grupo de alumnos y con relación a los contenidos de la disciplina que el profesor enseña. Esto permite acercar la experiencia formativa a lo que Brown (1992) entiende como la conformación de una comunidad de aprendizaje, donde tienen cabida no sólo los docentes y sus alumnos sino los formadores, los asesores psicopedagógicos o los investigadores educativos, siempre y cuando todos trabajen colaborativa y propositivamente para innovar las prácticas de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula.

Creemos apremiante la necesidad de que los especialistas abocados al estudio y el desarrollo de la educación basada en competencias aborden la consolidación de las bases teóricas de este enfoque, así como la generación y puesta a prueba de metodologías para la enseñanza y la evaluación que sean congruentes con el espíritu del modelo. Insistiremos en que han de ocuparse, con señalada dedicación, en acometer el problema central de la formación docente.

Consideramos que no es posible (ni conveniente) ofrecer al profesor en formación un conjunto de prescripciones o "recetas" predeterminadas acerca de "lo que científicamente debe hacer" para convertirse en un profesional competente. Por el contrario, como formadores podemos apoyar al docente en la construcción de un marco explicativo para algunos procesos que ocurren en el aula, con la intención de que amplíe su comprensión de los mismos y genere alternativas innovadoras a su trabajo, con apoyo en diversos enfoques y estrategias de intervención.

La propuesta de formación que hemos tratado contempla efectivamente el componente de adquisición de competencias en el ámbito psicopedagógico y en la enseñanza de dominios conceptuales específicos; tales com-

Conclusiones

petencias se abordan principalmente cuando se analizan aspectos como las metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Pero las competencias docentes susceptibles de formación no terminan ahí. Deberían considerarse las competencias conducentes tanto al análisis como a la intervención en el contexto educativo de origen (estructura organizacional y de participación, relaciones sociales e interpersonales en la institución y en el aula), en el marco de una reflexión que trasciende lo educativo, al ser también social y ética.

En síntesis, concebimos que una propuesta de formación docente que pretenda apoyar al docente a reconstruir sus creencias y sus prácticas reales en el aula debe apoyarse en un modelo de formación *in situ*, de pensar la práctica y de solución situada de problemas. Éstos son los aspectos que permiten el desarrollo de las cualidades que distinguen el conocimiento del experto: el ser reflexivo, estratégico y autorregulado (Ermert y Newby, 1996).

Aunque en la literatura se encuentran documentadas diversas propuestas de formación acordes a una o varias de las tendencias progresistas que antes se mencionaron (por ejemplo De Vicente, 1995; Díaz Barriga y Rigo, 1998; Liston y Zeichner, 1993), dichas experiencias constituyen aún casos aislados si se las compara con los enfoques usuales de la formación docente (capacitación en técnicas educativas, aprendizaje de teorías o enfoques pedagógicos). Asimismo, somos conscientes de que dichas tendencias innovadoras pueden llegar a enfrentar contradicciones importantes con los intereses y formas de gestión de las instituciones de educación media y superior, pero tienen el mérito de estar generando visiones alternativas de la docencia, la organización escolar, los procesos de aprendizaje y del papel del mismo docente como profesional de la enseñanza.

- BOYATZIS, R., *The competent manager*, Nueva York, Wiley, 1982.
- BROWN, A. L., "Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings", en *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 2, núm. 2, 1992, pp. 141-178.
- COLL, C., "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza Psicología, cap. XXIII, 1990, pp. 435-454.
- COLL, C. y Solé, I., "La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza Psicología, 1990.
- DE VICENTE, P., "La formación del profesorado como práctica reflexiva", en L. M. Villar Angulo (coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*, Bilbao, Mensajero, 1995.
- DEWEY, J., *Cómo pensamos. Una nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós (Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano, núm. 18), 1933/1989.
- DÍAZ BARRIGA, A., *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y social*, México, Nueva Imagen, 1993.
- , *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, México, CESU/UNAM (Cuadernos del CESU núm. 20), 1990.
- DÍAZ BARRIGA, F. y M., Rigo "Propuesta constructivista para la formación docente en el contexto de una comunidad de aprendizaje", en "Memorias del Coloquio Comunidades de Aprendizaje: un Desafío para la Universidad del siglo XXI" (en prensa), 1998.
- ERMERT, P. y T. Newby "The expert learner: Strategic, self-regulated and reflective", en *Instructional Science*, núm. 24, 1996, pp. 1-24.
- FERRY, G., *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós/UNAM, 1990.
- GIL, D., et al., *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/Horsori, 1991.
- GILBERT, R., *Las ideas actuales en pedagogía*, México, Grijalbo, 1977.
- GONCZI, A., *Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencias*, México, CONALEP, 1994.
- GONCZI, A. y J. Athanasou, "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia", en A. Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa/SEP/CNCCCL/CONALEP, 1996.
- HELLER, A., *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1977.
- HENDERSON, J., *Reflective teaching: Becoming an inquiring educator*, Nueva York, Mac Millan Publishing Company, 1994.
- IMBERNÓN, F., *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós (Papeles de Pedagogía núm. 11), 1994.
- LITTON, D. P. y K.M. Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata, 1993.
- MALPICA, M., "El punto de vista pedagógico", en A. Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa/SEP/CNCCCL/CONALEP, 1996.

- MARCELO, C., *Introducción a la formación del profesorado, Teorías y métodos*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1989.
- MORFIN, A., "La nueva modalidad educativa: educación basada en normas de competencia", en A. Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa/SEP/NCCU/CONALEP, 1996.
- ONRUBIA, J., "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo", en C. Coll, et al., *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993.
- POSTIC, M., *Observación y formación de los profesores*, Madrid, Morata, 1978.
- RODRIGUEZ, J. M., *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*, Huelva, Universidad de Huelva, España, 1995.
- SANTOS, M. A., *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, Madrid, Akal, 1990.
- SCHÖN, D. A., *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992.
- , "Coaching reflective teaching", en P. Grimmett y G. L. Erickson (eds.), *Reflection in teacher education*, Nueva York, Pacif Educational Press The University of British Columbia/Teachers College, Columbia University, 1988.
- SHULMAN, L. S., "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós Educador, 1989.
- SMYTH, W. J., "Developing and sustaining critical reflection in teacher education", en *Journal of Teacher Education*, vol. 40, núm. 2, 1989, pp. 2-9.
- VILLAR Angulo, L. M., "Enseñanza reflexiva", en L. M. Angulo Villar (coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 1995.
- WITTROCK, M. y E. Baker (eds.), *Testing and cognition*, Nueva Jersey, Prentice Hall, 1991.

De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria

Bertha Orozco Fuentes*

El saber posmoderno no es solamente el instrumento de los poderes. Hace más útil nuestra sensibilidad ante las diferencias, y fortalece nuestra capacidad de soportar lo inconmensurable. No encuentra su razón en la homología de los expertos, sino en la paralogía de los inventores.

Jean-François Lyotard

En el marco de la problemática que se presenta en este volumen, este trabajo se detiene a pensar en una de las nociones que actualmente se están reformulando en el campo de la educación universitaria, tanto en el plano conceptual como en el de las

Introducción

* Investigadora del CESU-UNAM.

prácticas curriculares,¹ se trata de la noción de formación profesional.

Los sujetos de la reflexión provienen del sector académico; de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros; de instituciones nacionales, entre ellos los funcionarios educativos, expertos, investigadores, etc. En relación con la formación profesional, la reflexión encadena la propuesta de saberes como competencias para intentar repensar la formación universitaria.²

Los requisitos actuales de la formación profesional universitaria y del dispositivo de la certificación de los estudios surgen en un contexto de mayor interrelación económica, cultural y educativa entre los países; surgen, al mismo tiempo, debido a la transformación de los procesos productivos y de servicios y de las relaciones del trabajo en el mundo. Estos cambios modifican el modo

¹ Una de las prácticas curriculares de mayor demanda en las instituciones de educación media superior y superior hoy en día es la revisión, cambios y actualización de los planes de estudio, bajo el supuesto de que con dicha práctica se contribuye al movimiento de reformas y desarrollo de las instituciones educativas en estos niveles. Las orientaciones de los nuevos planes apuntan a los principios de pertinencia y calidad de la educación en relación con los procesos productivos principalmente, aunque en el discurso de las políticas educativas se mencione que la calidad debe también responder al desarrollo social y al bienestar. Se menciona el tema de la calidad aunado al de la equidad. Estas orientaciones pretenden ser acordes con los nuevos tiempos de mayor interdependencia de los países y del desarrollo de relaciones de cooperación e intercambio entre las instituciones educativas. En el trabajo se situará esta condición del contexto de interdependencia y de apertura comercial. El posicionamiento de mi reflexión será la identidad de la universidad pública mexicana y la necesidad de revalorar lo público de la educación superior.

² El trabajo consiste en una problematización conceptual sobre el significante *saberes* en el sentido de *competencias*, como un concepto cuya aceptación en el medio educativo modifica el sistema de significación de la formación universitaria tradicionalmente conocida bajo la cualidad de (formación) profesional.

de hacer de las tradicionales prácticas profesionales (como veremos más adelante).

El fenómeno de la certificación profesional y las expectativas de la transformación en la formación universitaria que lo acompañan tienen que analizarse junto con las políticas educativas que brindan pautas para la educación superior, en los ámbitos internacional y nacional, porque configuran un contexto diferente al de la primera mitad de este siglo, a partir del replanteamiento de los objetivos educativos y de la formación.

El discurso de las políticas educativas, el de las reformas universitarias y los procesos de formación, se sitúan en un nuevo contexto marcado por las contrastantes diferencias y brechas políticas, sociales, culturales, tecnológicas, educativas, etc., contexto en el cual se busca tejer una red inédita de equivalencias educativas en cuanto al dominio de conocimientos y a sus formas de transmisión, circulación y uso de saberes. Con este tejido se espera transformar la formación de profesionales en las diversas áreas de conocimientos y disciplinas. Dicho en otros términos, las políticas educativas universitarias buscan formar profesionales en un nuevo *hábitus*, el de pensar, trabajar y decidir en equipo para resolver problemas con un máximo de ejecución eficiente, dejando atrás la concepción de práctica liberal individual y material.³

Considero necesario repensar la noción misma de formación profesional, ya que los valores y los principios educativos que hoy se socializan en todo el mundo mediante foros de discusión internacional sobre la

³ La noción de *habitus* conserva el sentido en el que lo propuso Pierre Bourdieu, como “[...] ‘sistemas de disposiciones durables y transponibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes’, el *habitus* sistematiza el conjunto de prácticas de cada persona y cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social más que cualquier condicionamiento” (García, 1990 pp. 34-35).

problemática educativa —como los que promueven la UNESCO y la OCDE— representan giros cualitativos que provocan un cambio de rumbo en el discurso de la formación universitaria.⁴

Si el debate de la formación profesional se ubica en un escenario de creciente internacionalización, que marca la presencia de lo que Alicia de Alba (1995) llama la configuración mundo-mundos, tenemos que apoyarnos en ópticas teóricas que consideren esta reconfiguración del orden mundial. Comparto la idea de esta autora cuando sostiene que,

aunque en un primer momento pudiera parecer a algunos lejana la *relación entre posmodernidad y educación*, consideramos que su vinculación es estrecha y actual y no sólo posible. Ya que está afectando a las *formas específicas de pensar y de producir conocimientos en el campo de las ciencias sociales o humanas y en el de la educación* en particular (De Alba, 1995, p. 129) [las cursivas son mías].

Son útiles algunos problemas planteados por teóricos de la posmodernidad como François Lyotard, por la capacidad de sus argumentos para entender los cambios y los problemas en el mundo occidental en la segunda mitad del siglo. Posteriormente, hay que hacer un esfuerzo por recuperar nuestra especificidad histórica, social y cultural de países en desarrollo para pensar la realidad propia.

⁴ Uno de los más importantes foros sobre educación ha sido reportado por la Comisión que presidió Jacques Delors, sus trabajos recogen las reflexiones, preocupaciones, principios, propuestas y recomendaciones para la educación para el siglo XXI desarrollados en foros internacionales entre 1993 a 1996. El Informe, *La educación encierra un tesoro* es un instrumento propositivo de política educativa, no necesariamente obligatorio, para los gobiernos de los países miembros, que introduce la propuesta de *formación de saberes como competencias*.

Consideraré en este trabajo una de las tesis centrales de Lyotard. Él sostiene, a fines de los años setenta, que se está produciendo un cambio de estatus en el saber (científico) en las sociedades posindustriales, “el saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción” (Lyotard, 1990, p. 16). Esto trae como consecuencia un reto para la formación universitaria: formar a las nuevas generaciones en saberes para que hagan uso de ellos con un máximo de eficacia en la solución de problemas, pero sin que esto subordine la formación del “espíritu” de la humanidad.

Frente a tal contexto, y ante estos nuevos desafíos, los educadores no podemos ni deseamos permanecer ajenos a las consecuencias de los debates educativos, y participamos en éstos siempre desde nuestra condición de habitantes de países en vías de desarrollo, con la secuela de problemas y retos que esta condición implica cuando nos involucramos en el nuevo escenario mundial. Por eso, hoy más que nunca es importante recuperar —reactivar— algunos de los rasgos de nuestra tradición cultural, como lo es el símbolo de una de las formas de vida pública: la universidad pública.

En este trabajo ensayaré una hipótesis en proceso de construcción. En este fin de siglo se está gestando un cambio de concepción con respecto al conocimiento y al saber en las condiciones actuales de los países en vías de desarrollo. Esta situación moviliza el sistema de significación de la formación universitaria, y provoca un deslizamiento, que va de la concepción tradicional moderna de la formación profesional, a la nueva exigencia de la formación en competencias. Este giro en la concepción del saber no es exclusivo de los países en vías de desarrollo, pero las consecuencias cobran significados particulares para estos países y para sus universidades, y en este rasgo habrá que centrar la atención.

La hipótesis busca observar el movimiento deslizante de la formación, situando los límites constitutivos de la noción de formación profesional, y paralelamente reflexiona sobre ciertos elementos teóricos del nuevo discurso de la formación en competencias. Así, la formación profesional se ha representado tradicionalmente como el dominio del conocimiento científico en cada una de las áreas de conocimiento de las ciencias exactas y naturales o de las sociales, humanas y de la cultura para su aplicación material.⁵ En cambio, la formación en competencias se enuncia ahora como una capacidad de usar el saber en contenidos (científicos), articulada al saber hacer y al saber valorar para tomar decisiones ante situaciones inconmensurables e inciertas, tal y como lo plantea Lyotard (1990) en su importante estudio sobre la legitimación científica y el saber en la condición posmoderna.

La hipótesis se encadena con una preocupación que destaco especialmente: el carácter público de la universidad mexicana, como mediación significativa y condición de posibilidad, en la cual aplicaré el concepto de la formación en competencias, tan demandado hoy en la educación superior. Éste nos exige a los educadores reactivar (Laclau, 1993, p. 172) el valor social y el espíritu de servicio de la educación universitaria y, al mismo tiempo, apunta el relanzamiento del compromiso de la universidad pública con nuestra propia cultura en el contexto de la mundialización de la educación.

En la perspectiva teórica del análisis de discurso sostenido por Ernesto Laclau, el concepto de reactivación alude al sentido de mostrar el (o los) rasgo(s) originario(s)

⁵ Más adelante se definen los saberes materiales como las capacidades, habilidades y destrezas de los profesionales para aplicar conocimientos prácticos en procesos de trabajo, apegándose más a saberes más o menos permanentes basados en la mecanización y la repetición de tareas.

y el valor de significación en el cual se finca o se centra una identidad; la reactivación muestra al mismo tiempo el sentido instituyente de la dimensión política de la realidad social. Desde esta lógica, podemos pensar el aspecto público de la educación como rasgo fundacional en la historia de la universidad en México; su valor tiende, en el contexto actual, a perder fuerza para significar la educación. La noción de reactivación de sentido del discurso permite entonces a los agentes educativos reactualizar, y no sólo repetir acríticamente, el valor de lo público de la educación universitaria ante la emergencia de nuevos conceptos que interpelan a la educación, como lo es el nuevo significado del saber hacer basado en competencias.

Este trabajo se sitúa en el terreno conceptual. Su propósito es construir una herramienta analítica sobre la noción de formación en competencias desde una perspectiva curricular. El campo curricular en la década de los noventa en México se ha configuró como uno de los muchos campos problemáticos del quehacer de la universidad, mediado y constituido por diversas dimensiones como la ambiental; los derechos humanos; la historia y la cultura; el desarrollo humano; la dimensión científico-tecnológica y la económica, que incluye el severo problema de la pobreza.⁶ De una u otra manera, estas dimensiones constituyen también mediaciones desde las cuales podemos pensar la noción de currículum y el giro conceptual de la noción de formación en competencias como parte de los

⁶ El campo problemático del currículum universitario se ha venido desarrollando en México en algunos centros de investigación y congresos. El CESU participa en este campo mediante la investigación curricular y en la organización de coloquios internacionales, como La Universidad ante los retos del siglo xxi, celebrados en México en 1991, 1992, 1994 y 1996. En cada uno de ellos se han abordado las dimensiones aquí enunciadas: la universidad frente a los cambios y retos; la cultura; los derechos humanos; la crisis y el reto ambiental; el papel de la universidad ante el cambio tecnológico, etcétera.

retos a los que se enfrenta y enfrentará la universidad pública en el futuro.

1. Giros conceptuales en la noción de saber y sus repercusiones en la formación universitaria

Se retoma la perspectiva teórica de concebir el saber como un conjunto de juegos de lenguaje⁷ acerca del saber, haciendo una lectura de los planteamientos de Lyotard cuando se interroga sobre los saberes universitarios. ¿Desde qué punto de vista es válido y legítimo pensar el problema del conocimiento, de la ciencia y de los saberes bajo la condición posmoderna, como argumenta François Lyotard?, ¿hasta dónde no es un desatino epistémico y teórico pensar el problema de la formación en saberes en la perspectiva de la posmodernidad?, ¿bajo cuáles condiciones de la historicidad de la universidad pública podría usarse el concepto mismo de condición posmoderna?

Las cargas de significación que han acompañado al concepto de posmodernidad, en la perspectiva de los países del primer mundo,⁸ no son precisamente las pertinentes para pensar, desde Latinoamérica, nuestras cuestiones sociales, porque el término posmodernidad ha sido tomado en diversos casos como sinónimo de pérdida de sentido de la realidad, como relativismo histórico, disolución ética y política, amnesia histórica —que es lo mismo que caer en una historia sin rumbo— o como un mundo en el que proliferan una serie de significantes flotantes que diluyen la perspectiva humana de pensar en términos utópicos (McLaren, 1995, pp. 103-106).

Ciertamente, el debate sobre la posmodernidad ha surgido con una lógica endémica —en la visión de algunos autores primermundistas— que conduce a la ne-

⁷ El concepto "juego de lenguaje" es citado por Lyotard y lo recupera del segundo Wittgenstein.

⁸ Cabe aquí recordar por ejemplo la visión del *mundo hiperreal* en la imaginación de Baudrillard (Kellner, 1989).

gación y a la erosión de la dimensión política de la praxis social emancipatoria.⁹ Pero no por este hecho podemos ni debemos abandonar el terreno de la lucha teórica y política. También es justo reconocer y conocer los debates que desde la lógica de la posmodernidad como horizonte de inteligibilidad¹⁰ aportan elementos categoriales y conceptuales críticos frente a las narrativas maestras del iluminismo y de la modernidad en general.¹¹

Las vertientes teóricas posmodernas¹² involucran diversas posturas que se hacen equivalentes en una idea central: el rechazo de los fundamentos básicos absolutos o totalizantes —*metarrelatos*, como los califica Lyotard— que pretenden abarcar cualquier explicación de la realidad, sea ésta histórica, social, educativa, filosófica, cultural, ideológica, científica, religiosa, etc.; dicho de manera distinta, una lógica del pensar lo posmoderno —muy difundida por cierto— niega la posibilidad de

⁹ McLaren señala que algunas de las principales críticas lanzadas en contra de los teóricos de la posmodernidad es la despolitización de sus discursos y el exceso de su visión *relacional* del mundo que niega la función de los relatos o de la teorías de la modernidad que tienen valores que proponer (McLaren, 1995 p. 106). Lo que es recuperable para el propósito de este ensayo es el nuevo problema que ponen sobre la mesa de discusión: el poder pensar fuera de fundamentos teórico explicativos cerrados, asumiendo la incertidumbre de los actuales procesos de la configuración de lo social en este fin de siglo.

¹⁰ Para Granja (1996, p. 1) la discusión sobre tal horizonte significa “esbozar como objeto de una reflexión el tema de los modos de inteligibilidad y las lógicas de razonamiento, es plantear el problema de cómo pensamos, cómo hacemos conocible y reconocible el mundo, en una palabra, cómo construimos realidad”.

¹¹ Por narrativa maestra se entiende un tipo de narración que en sus enunciados pretende agotar cualquier atributo o explicación última de las cosas, sin dejar ningún hecho fuera.

¹² El término ‘posmodernidad’ hace referencia a diversos enfoques teóricos y disciplinarios, entre los que destacan el posestructuralismo, el deconstruccionismo, el posmarxismo, las perspectivas teóricas del análisis del discurso y la teoría del arte discursivo (McLaren, 1995, p. 105). Destacan las teorías del poder y las que rechazan al sujeto unificado proclamando el descentramiento de la categoría sujeto.

cualquier forma de “representación segura”, como lo ha intentado el discurso de la epistemología occidental en el horizonte de la modernidad.

Pero la erosión y el rechazo de fundamentos epistémicos absolutos no niega la existencia de fundamentos en la producción de conocimiento. Más bien se historizan al tomarse conciencia de sus límites. Lo que los debates teóricos posmodernos realmente hacen es poner en tela de juicio las lógicas de “la ciencia positivista como el monopolio de la verdad y del conocimiento” (McLaren, 1995, p. 105), el modelo de ciencia unificada y el método nomológico. Al hacer esta operación, los debates abren nuevas perspectivas epistémicas y lógicas de razonamiento para pensar problemas inéditos acerca del saber y la ciencia; pero todavía hay algo más importante: podemos recoger estas nuevas lógicas para pensar la realidad en movimiento, en su especificidad, en su historicidad (Zemelman, 1987).

Para el propósito de este trabajo, se requiere comprender cómo el relato de la ciencia moderna está siendo trastocado. Por eso recorro a los argumentos de Lyotard. En términos resumidos, nos dice que la representación de ciencia unificada y como criterio de verdad absoluta y universal para organizar a la sociedad y sus instituciones está siendo severamente rechazado por los críticos del positivismo. La ciencia ya no es ahora sinónimo de verdad, cuyos enunciados son de tipo denotativo-prescriptivos y cuyos objetos denotados pueden hacerse recurrentes y observables; estos enunciados se expresan en un juego de lenguaje que pertenece a los expertos.

Dicho juego de lenguaje de la ciencia (el exclusivo de los expertos) está siendo desplazado en la era posmoderna por saberes que no se limitan sólo a los enunciados científicos denotativos, sino que también abarcan otro tipo de enunciados como los interrogativos, performati-

vos o de ejecución óptima para ser usados bajo las reglas del mercado, como supone Lyotard (1990, pp. 43-44).

Paralelamente, la universidad, institución que tradicionalmente ha sido la principal productora del saber en la modernidad, entra en una era nebulosa y sus funciones y formas de organización para la emisión y transmisión de saberes entran también en crisis. Por eso hoy se cuestiona acerca de las funciones de la universidad.

Sectores sociales que detentan el poder del mercado exigen a la universidad mayor vinculación con la producción y el mercado. Los mismos gobiernos demandan mayor vinculación con los sectores sociales, principalmente el productivo. Otros sectores, sin negar cambios necesarios de la universidad, seguimos pensando la función social pública y humanista de la universidad. Sobre esta última vertiente volveré más adelante.

Pero, ¿cómo cambia de estatus la noción de ciencia? En su informe sobre el saber, Lyotard (1990) adelanta una tesis que hasta el momento parece verosímil. A partir de la segunda posguerra cambian las condiciones de producción del saber científico, de su circulación, comunicación y usos.

En términos de producción de conocimientos científicos y debido al impacto del acelerado avance de la ciencia y de las nuevas tecnologías, ahora se dispone de gran cantidad de información; esto provoca que las operaciones de adquisición, clasificación, disponibilidad, uso y explotación de la información necesiten de *nuevos lenguajes* —los lenguajes de las máquinas inteligentes por ejemplo— para hacer comunicable y usable la gran cantidad (*bytes*) de información disponible tecnológicamente. Para Lyotard el cambio de estatus del saber consiste en que “el saber científico es una clase de discurso”. Ciencia y lenguaje ahora van estrechamente unidos, pues las ciencias y las tecnologías de punta se apoyan en el lenguaje y en los medios

tecnológicos y de comunicación para ser traducidos (Lyotard, 1990, p. 14)

Siguiendo los planteamientos de Wittgenstein en la idea de lenguaje como pragmática, Lyotard recupera su noción juego de lenguaje como un todo, en cuanto relación entre lengua y acciones mediados por las reglas de uso aceptadas por la comunidad de jugadores. En consecuencia, Lyotard concibe la ciencia como un juego de lenguaje que involucra principios, enunciados (lenguaje especializado) y reglas de uso de dicho lenguaje como la demostración, la repetición de la jugada, el uso de las técnicas y la validación por medio de argumentos o en el laboratorio.

En términos de circulación de los conocimientos Lyotard prevé que en la condición posmoderna, saberes, como los filosófico-interrogativos, los narrativos de costumbres, estéticos, etc., que no puedan circular por los nuevos canales de comunicación de la ciencia y convertirse así en saberes operativos, serán dejados de lado.¹³

Este autor adopta un punto de vista filosófico para interrogar a lo largo de su obra acerca de la noción de saber, y a partir de una operación crítica encuentra diversas formas o juegos de lenguaje respecto a éste. Distingue el saber narrativo popular, compartido por una colectividad cultural, que se adquiere directamente por medio de los ritos y costumbres, del saber científico que se produce y circula indirectamente y distante de la colectividad. Este último es el que se transmite en las universidades modernas.

Desde su postura, y después del análisis crítico en torno al estatus del saber y de la ciencia en el horizonte de la modernidad, Lyotard propone una noción propia y ampliada del saber, que no se limita al saber científico:

¹³ Lyotard también prevé que las nuevas investigaciones se subordinarán a la condición de traducibilidad de sus resultados al lenguaje de las máquinas.

[...] con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos, se mezclan en él ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír, etc. Se trata entonces de unas *competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad*, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de *justicia y/o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual)*, etcétera (Lyotard, 1990, p. 44; las cursivas son mías).

Por lo que se refiere a nuestro tema, la formación —de “sabientes”, precisa Lyotard (1990, p. 16)—, se concibe bajo la nueva relación entre el sujeto y el conocimiento en la era de las nuevas tecnologías.

Se puede, por consiguiente, esperar una potente exteriorización del saber con respecto al “sabiente”, en cualquier punto en que éste se encuentre en el proceso de conocimiento. El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma de valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado (Lyotard, 1990, p. 16).

Devela así con crudeza las características del proceso de transformación del estatus del saber; en ese sentido, se ocupa también del tema de las instituciones de educación superior y de la universidad, de la enseñanza, de la formación en saberes y de las competencias. Acerca

de las primeras, nos narra cómo en el Estado napoleónico las instituciones de educación superior fueron creadas para formar cuadros profesionales y las competencias administrativas necesarias para el mantenimiento del Estado, el cual representa la voluntad del pueblo conceptuado ahora como nación. La seguridad de la nación y su desarrollo hacia el progreso están controlados por el Estado y éste necesita de los profesionales para cumplir su misión, es decir, impulsar el progreso de la nación y su ideal de libertad con apoyo de la ciencia positiva (Lyotard, 1990, p. 64). En este caso la ciencia se legitima como un conjunto de enunciados verdaderos pero enlazados a los enunciados de la libertad y del progreso del pueblo.

Con respecto a la universidad, Lyotard narra cómo ésta llega a caracterizarse como especulativa, enciclopédica y centrada en “buscar la ciencia en cuanto tal” bajo la concepción humboldtiana de la universidad en Alemania; pero siendo a la vez filosófica en cuanto que su material, la ciencia y los conocimientos particulares confluirían en un fin espiritual, es decir, “la formación espiritual y moral de la nación” (Lyotard, 1990, p. 65).¹⁴ En este caso la ciencia sigue siendo el juego de lenguaje de la verdad, pero indisociable de otro juego de lenguaje, el de la práctica ética, social y política. En consecuencia se requiere que los enunciados que la universidad ofrezca sean verdaderos pero justos.

Estas dos visiones de la educación superior, la de las instituciones superiores de corte napoleónico y la universidad humboldtiana, influyen en las universidades creadas en las naciones independientes del siglo XIX. Encontramos ciertos énfasis de cada modelo en algunas instituciones más que en otras, unas centradas en la formación de cuadros profesionales para las activida-

¹⁴ Esta concepción del espíritu como el fin verdadero y total proviene de la tradición del idealismo alemán; el pensamiento de Hegel es el fundamento de esta concepción del espíritu especulativo.

des administrativas y productivas del Estado-nación, otras orientadas a una visión más enciclopédica, especulativa y científica.

En el ámbito de la formación, lo que podemos extraer de las narraciones de Lyotard es que el concepto mismo de formación configura diversos valores y rasgos, como la adquisición de saberes: denotativos-prescriptivos científicos; habilidades para el saber hacer de la administración pública; pero por sobre todo incluye la formación del espíritu universal, como la formación del sujeto de la cultura.

Hasta aquí hemos sintetizado la forma en que Lyotard nos relata la distinción entre diferentes nociones de saberes, caracterizando los juegos de lenguaje que se emplean para legitimarse. En resumen, existen múltiples ejemplos de enunciados, como los denotativo-prescriptivos de los que se valen las ciencias; los enunciados narrativos o de relatos populares; los enunciados valorativos que aluden a valores como la justicia y la libertad. También cita otro tipo de enunciados como los de interrogación, los cuales hacen que la ciencia se plantee nuevos problemas, y los performativos, que ayudan a resolver problemas eficientemente.

Los procesos de enseñanza en las instituciones de educación superior “forman” y entrenan a los estudiantes en estos distintos saberes que a la vez involucran diversas competencias dependiendo del tipo de enunciados que se les transmiten, y no sólo eso, los enunciados, dependiendo de su cualidad, también sugieren formas de actuación de los futuros profesionistas. Podemos encontrar diversas competencias, como competencias profesionales en alguna rama de la ciencia (las áreas de conocimiento y disciplinas); competencia heurística y saberes para la interrogación crítica, como la capacidad de saber escuchar y plantearse interrogantes ante problemas inéditos; competencias sociales que habilitan al

sujeto para situarse en la pragmática de la vida y la cultura; competencias axiológicas para distinguir una relación entre lo necesario, lo justo y lo verosímil, etcétera.

Con el paso del tiempo, al menos en el caso de las universidades públicas latinoamericanas, el tipo de enunciados que mayormente se han privilegiado en las universidades han sido los denotativo-prescriptivos, vinculados a la idea de formación profesional. Este perfil de la formación entra en crisis en la década pasada; en la presente se buscan reformas académicas para cambiar este estado de cosas.

En las condiciones actuales de las sociedades industriales se pide cada vez con mayor insistencia a las universidades una contribución eficiente. El criterio de performatividad proclama volver eficientes a las universidades para formar las competencias que se requieren en el mercado laboral. Supone formar a los sujetos con el fin de saber usar eficientemente la información disponible en la resolución de problemas que generen ganancias. Y todavía más, para resolver problemas emergentes e imprevisibles que saltan debido a la celeridad con la que la realidad se mueve.

Preveía Lyotard a fines de los setenta —y creo que no estaba equivocado, si observamos las actuales tendencias de las políticas y reformas para la educación superior— que las tareas de enseñanza universitarias virarían hacia la funcionalidad del sistema social basado en un creciente intercambio comercial mundializado (la globalización económica y la conformación de bloques). Supuso que la universidad ya no se encargaría más de formar en un modelo general de vida, que con frecuencia apeló a la idea de democracia educativa brindando oportunidad a todos.

La transmisión de saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su

emancipación, [ahora] proporciona al sistema los “jugadores” capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad (Lyotard, 1990, p. 90).

Este nuevo principio de performatividad exige que la universidad tradicional se transforme, que no acepte en sus recintos a los jóvenes que anhelan formarse en una profesión tradicionalmente concebida, sino que amplíe el ciclo de estudios hacia la educación continua y que acepte lo mismo a jóvenes, adultos y profesionales ya experimentados que vuelven a la nueva universidad a adquirir los nuevos saberes y lenguajes de la performatividad.

En opinión de Lyotard, la performatividad es una actuación o ejecución óptima basada en un principio determinista de la eficiencia, que supone una relación funcional *input/output*, en donde se piensa que el sistema en el cual se hace entrar el *input* se mantiene estable y que sigue una trayectoria regular que deriva adecuadamente en el *output*.

Ésta es la versión nueva de la funcionalidad sistémica de la universidad de acuerdo con Lyotard. Tal hecho pone en tensión el posicionamiento de países en desarrollo y de la institución universitaria pública, si hacemos jugar sus valores y sus usos. Así, no podemos imaginar un sistema estable, sobre todo pensando en sentido amplio como el de la globalización de los procesos sociales. En consecuencia, la hipótesis determinista de la performatividad cobra significados particulares para nuestras universidades.

El lugar de la enseñanza y del enseñante cambia también bajo esta nueva óptica o modelo de universidad que pretenden los defensores de la economía de mercado. El maestro ya no va a enseñar enunciados prescriptivos; eso lo pueden hacer los bancos de datos

computarizados. Ahora, bajo la óptica de la performatividad, se puede enseñar otras cosas, por ejemplo, las competencias lingüísticas para operar este tipo de comunicación por medio de los lenguajes de la informática y de lenguas extranjeras.

Ahora bien, para realizar un jugada performativa no basta disponer de mayor información y a mayor velocidad, se trata de saber combinarla, se requiere imaginación para usar saberes complejos, según Lyotard. Esto es, es necesario “mejorar la capacidad de conectar campos que la organización tradicional de saberes aísla con celo” (Lyotard, 1990, p. 96). Éste es, de alguna manera, un nuevo llamado al viejo problema de la interdisciplinariedad que se dejó sin resolver en los años setenta.

Dicha interconexión de saberes pertenecientes a campos de saberes complejos exige cada vez más el trabajo en equipo encaminado al logro de la mejor actuación. Aquí alude Lyotard a un tipo de enseñanza ampliada que vincula la docencia con la investigación, ya que no se trata sólo de agrupar a los estudiantes en torno a las fuentes de información, sino que se requiere tanto la imaginación para formular problemas y soluciones óptimas, como formar y coordinar los equipos para que realmente se logre la mejor actuación, aun en casos imprevistos.

Sobre las competencias, Lyotard dibuja en su tesis dos vertientes de la enseñanza:

La solución hacia la que se orientan de hecho las instituciones del saber en todo el mundo consiste en disociar esos dos aspectos de la didáctica, el de la reproducción “simple” y el de la reproducción “ampliada”, al distinguir entidades de todo tipo, sean éstas unas instituciones, niveles o ciclos en las instituciones, reagrupamientos, de instituciones, reagrupamientos de disciplinas, de la

que unas están destinadas a la selección y a la reproducción de competencias profesionales, y otras a la promoción y “puesta en marcha” de “espíritus imaginativos”. Los canales de transmisión puestos a disposición de las primeras podrán ser simplificados y masificados; las segundas tienen derecho a pequeños grupos que funcionan según un utilitarismo aristocrático (Lyotard, 1990, pp. 97-98).

Cualquiera de estas dos vertientes de la enseñanza va encaminada a mantener la funcionalidad de una sociedad que, se supone, se mueve por la relación de máxima eficiencia (*input/output*). Pero Lyotard no está de acuerdo con esto pues ello supone la idea de un metarrelato que nunca pone en duda la funcionalidad de dicho sistema, dado que acepta la idea de un sistema autorregulado, acabado, el cual siempre se desenvuelve en su performatividad.

Contraria a esta idea, Lyotard supone la existencia de sistemas abiertos que funcionan a partir de elementos locales y diferenciados (los particulares), que niegan cualquier resolución generalizada de cualquier jugada en el sistema. Pensando en las sociedades informatizadas, no podemos suponer, sostiene Lyotard, que para toda la sociedad significa de la misma manera y para los mismos intereses y fines sociales la información que se transmite con ayuda de los adelantos tecnológicos.

Existen sociedades no desarrolladas que al recibir la información (saberes denotativos) que circula en la sociedad comunicada, la interpretan y la significan dependiendo del plano local desde donde se la capture. Es decir, que los enunciados denotativos pueden producir enunciados diferentes, que a su vez producen nuevas jugadas desde el lugar del receptor de los datos y enunciados, convirtiéndose así éste en un nuevo emisor que puede imaginar una jugada distinta. Para una sociedad

como la mexicana, esta jugada distinta es indiscutiblemente el lugar de la pervivencia del interés social que ante los saberes podemos mantener y reformular desde las universidades públicas.

La consecuencia de esto es que no puede haber un determinismo de la sociedad performativa. Aquí se abre un plano de lo indecible, de acuerdo con Lyotard, de aquello que no está del todo decidido y que es susceptible de tomar un rumbo diferente. Este tipo de jugada no performativa es llamada por Lyotard (1990, p. 110) paralogía y la define como un tipo de jugada no controlada, abierta, que enfrenta la incertidumbre, que es utilizada por algún sistema o por un sujeto social, con la idea sí de mejorar su situación, pero partiendo de sus propias condiciones de existencia y de sus potencialidades. Bajo esta lógica, ¿qué tipo de saberes se requieren?, ¿cómo caracterizar una función paralógica de los saberes, partiendo e incluyendo las características y las condiciones de la universidad pública? Ya no son sólo denotativos, pueden ser, además de eficientes, interrogativos, éticos, valorativos, técnicos, etc. Así planteadas las preguntas, la eficiencia parte del interés de la universidad pública y de su carácter social, por eso dice Lyotard que la paralogía se finca y “se construye en la pragmática de los saberes”.

La paralogía se juega pues en el terreno de las diferencias articuladas en un contexto particular, y es interesante ver esto desde nuestras universidades públicas. Aquí cabe la posibilidad de una jugada que no necesariamente tiene que responder *vis-à-vis* a los dictados de los centros que detentan el poder económico, tecnológico o político de los países desarrollados; es posible tener un margen no decidido del todo aún para hacer una jugada paralógica propia. En esto consisten los retos: en poder construir jugadas con un margen propio de decisión, recreando los saberes de una ma-

nera en que su aplicación no es homóloga, sino que abre un(os) espacio(s) de opciones diversas con resultados inconmensurables y muchas veces imprevisibles. Por eso es que al principio recordamos los planteamientos de Lyotard como la posibilidad de un pensamiento abierto.

En el paradigma de la performatividad, el consenso y la homogeneidad hacen la única condición, como punto de partida y como punto de llegada. En el terreno de la paralogía, en cambio, cabe la posibilidad de existencia de sociedades múltiples diferenciadas que no necesariamente conviven en el consenso, sino en la disensión y la diferencia.

Con este panorama, Lyotard dibuja el proceso de cambios y de reformas de las instituciones de enseñanza. ¿Qué saberes y competencias han de guiar la formación en la universidad si se piensa a partir de la lógica de los sistemas abiertos, sin negar el disenso, las diferencias y los intereses locales? Lejos de un determinismo local, es decir, sin caer en un localismo extremo sin posibilidad de articulación con el plano amplio de lo social, podemos aceptar algunos de los planteamientos de Lyotard en el sentido de que aun siendo países en desarrollo entramos en un mundo en el que circula mayor cantidad de información, pero donde el uso particular de esos saberes no está del todo decidido, pues existe un margen indecidible, por estrecho que éste sea, para intentar una jugada decidida desde el lugar de la especificidad de una identidad, como pueden ser las universidades públicas.

Entonces, desde esta perspectiva, no se puede seguir creyendo en un sentido unívoco del saber; cabe pues la posibilidad de la construcción de problemas y planteamientos propios a partir de nuestro contexto. En consecuencia, la formación universitaria debe concebirse como la capacidad de pensar la realidad social a partir de los

intereses más locales, y a partir de esa comprensión de la realidad particular concebir la relación (de tensiones y de acercamientos) entre el plano local y otros planos más amplios y, en ese espacio de comprensión, emprender el reto de intentar las mejores jugadas.

A casi 20 años de que Lyotard publicó su informe sobre el estatus del saber en el mundo occidental, advertimos que muchas de las previsiones que nos planteó parecen cumplirse. Asistimos al avance de las comunicaciones informatizadas, a políticas de selección de las competencias cada vez más funcionales, a la idea de sociedad informatizada y para el desarrollo del mercado, etcétera.

En estos momentos al menos, los nuevos rasgos de la realidad social y su impacto en las universidades, nos guste o no, siguen su curso. Frente a este estado de cosas, ¿cómo podemos situarnos las comunidades académicas en las universidades públicas mexicanas?, ¿cómo reconceptuar la formación bajo las condiciones del contexto actual, sin perder de vista el perfil de universidad fincada en valores todavía vigentes como el de lo público y con un compromiso comunitario que hay que poner por delante? En el siguiente apartado resumiré las principales tendencias de las políticas de la educación superior y los rasgos por donde se perfila la problemática de la formación profesional basada en competencias. Hay que asumir una postura más apegada a nuestra visión de universidad pública, que sin duda requiere cambios, pero hay que sopesar estos cambios.

2. Expectativas hacia la formación en competencias inmateriales

En un trabajo anterior he revisado las actuales tendencias de políticas educativas a partir del informe que la Comisión presidida por el francés Jacques Delors presentó en 1996 (Orozco, 1998a). Ese trabajo centra su análisis en el reto que significa la relación entre

nuevas tecnologías de la comunicación y la educación para países en vías de desarrollo, como México.¹⁵

Retomaré algunos de los planteamientos ahí trabajados y, al mismo tiempo, recuperaré la discusión en torno a la formación de la “sociedad educada” centrada en competencias y saberes inmateriales que este documento plantea.

Es necesaria una lectura cuidadosa del documento Delors, ya que algunos gobiernos lo están asumiendo como marco de referencia para el diseño de sus políticas educativas internas. Desde la universidad hacemos un análisis en cuanto a los problemas educativos planteados para este nivel y modalidad. Al mismo tiempo se hace un esfuerzo para situar el valor de dichas recomendaciones.

Entre los temas tratados, aparecen los que la Comisión Delors ha analizado desde 1993, fecha en que la UNESCO convoca a los comisionados para realizar una investigación acerca de los problemas de la educación, con el fin de presentar pistas y recomendaciones para la educación del siglo XXI.¹⁶

Al leer el informe, llama la atención la forma en que se concibe a la educación. No se restringe lo educativo a la concepción escolar y a los procesos de enseñanza-

¹⁵ Considero que las recomendaciones del informe de la UNESCO deben ser analizadas a partir de las condiciones sociales de México, que no son las condiciones de los países más desarrollados. A partir de esta consideración pueden ser evaluadas las mismas recomendaciones, ya que el informe puede ser contradictorio, y estar muy alejado de la realidad, si no se atienden los problemas de crisis y de pobreza que aquejan a cerca de la mitad de la población mundial.

¹⁶ Se realizaron seis reuniones internacionales entre 1993 y 1996, en las que se analizaron diversos temas como educación y desarrollo, financiamiento y organización de la educación (1993); educación y ciencia (1994); docentes y procesos pedagógicos, educación permanente, multiculturalismo (1994); educación, ciudadanía y democracia (1994); cooperación internacional (1995); educación y cultura (1995). En 1996 se publica el Informe y se invita a la comunidad internacional reunida en la UNESCO a debatir sobre sus recomendaciones.

aprendizaje solamente; parte de un análisis del contexto amplio de lo social en la era de las comunicaciones, que muestra mayor intercambio e interdependencia entre los países. Trata, en síntesis, de las transformaciones económico-políticas, financieras y esboza el estado de crisis sociales, y de las fuertes tensiones entre países en este fin de siglo. Se preocupa por las grandes asimetrías entre países ricos y pobres; propone mayor cooperación en materia educativa universitaria entre ellos.

En resumen, el documento esboza, y ésta es una posible lectura, cierto “nuevo contrato social” al que nombra la construcción de la metáfora de la “aldea global”. Las revoluciones tecnológicas al servicio de las comunicaciones permiten mayor acercamiento y a mayor velocidad entre países. Esta nueva era de mayor contacto cultural, comercial, político, etc., requiere de mayor entendimiento entre las personas; por ello, la Comisión invita a los gobiernos a encaminar esfuerzos para educar a sus comunidades, reconociendo y valorando su condición identitaria diferente, local, particular y, al mismo tiempo, en el reconocimiento del otro. Es como educar para una especie de ciudadanía paradójicamente local y a la vez mundializada (Orozco, 1998a). En términos del documento Delors, todo esto va encaminado a la creación de la “utopía necesaria” para el siglo XXI.

Si esta nueva utopía no empieza por ubicar y poner énfasis en el problema de las asimetrías entre países y personas, si no se interesa por superar la gran brecha que separa a los países pobres de los más poderosos y ricos, corre el riesgo de que ese discurso se convierta en un nuevo educacionismo en el siglo venidero, entendiendo por educacionismo la idea de que la educación es la única tarea política y organizativa capaz de sacar a los países del subdesarrollo (Orozco, 1998a, p. 15).

Esta especie de refundación social se resume en la publicación del libro *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1997), en el cual se plantean cuatro principios o pilares de la educación para el siglo XXI: *aprender a conocer; aprender a hacer, aprender a convivir juntos y aprender a ser*. Este último principio se recupera en el sentido del Informe Faurè de 1972.

Aprender a conocer significa valorar el sentido del conocer a lo largo de toda la vida; no se restringe a saber conocimientos clasificados y codificados. El conocimiento es un fin y un medio de superación de las personas en cualquier región del planeta. Este principio alerta acerca de la importancia de conocer el mundo que nos rodea y el valor de comprender a los demás para la convivencia humana.

El segundo principio, *aprender a hacer*, corresponde a la formación profesional y sobre todo a la puesta en práctica de los conocimientos clasificados adquiridos, pensando en su adaptación eficiente en el mercado de trabajo, encaminado sobre todo a dar respuesta al cambio de las relaciones internacionales del trabajo.

El tercer principio, *aprender a convivir juntos*, ayudará, según los argumentos de la Comisión, a actuar con *competencia social* y *bajo juicio* para edificar la utopía necesaria y a trabajar por la paz, reconociendo y subsanando las diferencias entre las personas y entre las culturas. Sólo así se logrará, según esta recomendación, la construcción de proyectos comunes.

Con el *aprender a ser* se reitera la necesidad, hoy más que nunca, de evitar el peligro de la deshumanización.

Para el tema que nos ocupa, el segundo principio del *aprender a hacer* requiere mayor explicación. Ante la generación de mayores conocimientos y la extensión de los medios tecnológicos para transmitirlos, para tener acceso a ellos y poderlos usar, señala el documento que las instituciones de educación superior, sobre todo, esta-

rán empeñando sus esfuerzos para la formación en competencias más cerebrales, más analítico-intelectuales, privilegiando no tanto procesos de repetición de saberes, de manualidades materiales, sino los analíticos de los saberes para poder clasificar, jerarquizar y usar la información eficientemente.

Paralelamente, los procesos productivos cada día serán más automatizados, requerirán ya no la formación en saberes profesionales materiales, consistentes en habilidades y destrezas para la aplicación de conocimientos prácticos, sino competencias profesionales que habiliten a los egresados de las instituciones educativas en las habilidades inmateriales y cognitivas, como son las de supervisión, ejecución y resolución de problemas que demandan los centros de trabajo que ya no son más las grandes plantas industriales de la era del fordismo y del taylorismo.

Este panorama, en la visión de la Comisión Delors, modificará la misión de la educación; ésta coadyuvará en el futuro cercano a la fundación de la sociedad educada basándose en la adquisición de conocimientos actualizados y en el uso eficiente de esos conocimientos. La recomendación es clara: "Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla" (Delors, 1997, p. 17).

La universidad en particular debe diversificar su oferta según la tónica de las recomendaciones de la Comisión; las calificaciones profesionales deberán responder a las necesidades económicas de las empresas que se modifican con el avance de las nuevas tecnologías; por lo mismo, la educación consiste ahora en una tarea permanente y para toda la vida; de tal modo, la universidad debe abrir sus puertas a los adultos. Al mismo tiempo,

señala el documento Delors, la universidad debe seguir siendo el centro garante de los valores universales y del patrimonio cultural.

En cuanto a la formación en las competencias, el documento Delors señala el interés en las *competencias evolutivas*; éstas van de la mano del principio de *aprender a conocer a lo largo de la vida*, debido a que los procesos laborales son evolutivos por el adelanto de los inventos tecnológicos. Señala el informe que la cuarta parte de la población activa de países industrializados labora actualmente en el sector terciario de la economía. Esto demanda y demandará el desempeño de aptitudes inmateriales, más intelectuales o cerebrales, por lo que se formará mano de obra no tanto para un empleo de rutinas permanentes que se aprenden por imitación y repetición, sino para adaptarse a un mundo de rápida mutación (Delors, 1997, p. 71).

Ante estos planteamientos es necesario volver a los argumentos de Lyotard analizados en la primera parte de este documento. Los educadores no podemos negar la importancia de la formación en competencias; partimos del hecho de aceptar el cambio en la enseñanza universitaria, transformar la rutina de siglos centrada en la transmisión de enunciados verdaderos denotativos, para construir problemas con la información al alcance a partir de nuestros intereses locales, y tratando de negociar éstos ante los poderes hegemónicos del gran capital o de la política.

Por tanto, no sólo se requiere una noción de formación en competencias performativas, sino las competencias que ponen el énfasis en la formación de sujetos sociales pensantes que analizan sus jugadas a la luz de los cambios actuales, y que no se reducen a ser consumidores de información y ejecutantes. Desde esta óptica, se tiene que reactivar la noción de formación no necesariamente en el sentido de la universidad hum-

boldtiana del XIX, centrada en la formación del hombre universal con una visión uniforme de la cultura, sino en el sentido de una formación de sujetos no sólo ejecutantes que puedan situarse en la compleja realidad social de un mundo marcado por enormes asimetrías.

Es necesario formar a los profesionales para que puedan preparar jugadas profesionales tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Con ese propósito son necesarias competencias lingüísticas que permitan hacer uso de los nuevos medios de comunicación, y al mismo tiempo, y esto es igual o más importante, no perder de vista las “competencias” que lleven a plantear interrogantes en el marco de la propia cultura. De lo contrario correremos el riesgo de formar excelentes jugadores sin un proyecto social que los resguarde en sus identidades propias.

El mismo documento Delors alude a la formación en competencias sociales; los educadores debemos destacar el sentido de esta competencia que corre el riesgo de diluirse en una lectura mecánica del documento. La competencia social consiste en la capacidad de lectura de la realidad social en sus condiciones actuales, en sus problemas, en sus injusticias, en sus desbalances. Es la capacidad que requieren los egresados de las universidades públicas que salen al mundo sin correr el riesgo de mimetizarse en el mundo global. Ciertamente, hay que abrirse al mundo; es útil conocer los avances y la información disponibles, no podemos aislarnos de los cambios actuales, pero sobre todo hay que hacer el esfuerzo por construir un proyecto social utópico que no sea sólo el de la sociedad performativa, sino el de la sociedad que, como dijera Laclau, es una sociedad imposible porque nunca puede quedar pensada, escrita, dicha y actuada de una vez y para siempre. Guarda un margen para recuperarnos como sujetos.

Sin duda, éste es un desafío que nos lanza a una zona incierta, pero hay que enfrentar el reto y aprovechar la disponibilidad de los saberes al alcance para construir preguntas inéditas que nos conciernen o, en todo caso, plantear viejas preguntas a partir de nuevas formas de interrogación.

Al llevar estas reflexiones al campo del currículum cabe una pregunta: ¿qué tan importante resulta actualmente que los profesionales formados en universidades públicas como la mexicana, no restrinjan los rasgos de su “educación” al manejo de datos? Como se puede ver, se trata de pensar cómo interpretar los datos para denotar nuestros problemas en el contexto de los procesos de globalización.

Sin pretender que la pregunta quede contestada del todo, recupero una noción que propone Alicia de Alba para abordar la problemática curricular de las universidades en un contexto de “crisis estructural generalizada”, en donde la celeridad y los procesos de globalización que caracterizan este fin de siglo impiden concebir amplios proyectos sociales y utópicos bien perfilados. Nos hallamos ante la noción de contorno de articulación curricular que permite pensar no a partir de certezas o modelos curriculares, interpretando al modelo como un sistema acabado, sino como la constitución de espacios curriculares abiertos y flexibles. La noción —contorno de articulación curricular— alude a los:

elementos emergentes articulados en una sociedad en procesos de crisis estructural generalizada [que se originan a partir] de rasgos que se advierten por su significatividad desde los primeros momentos del proceso de crisis [...] Los contornos tienen una mayor capacidad de articulación que los rasgos y pueden observarse en momentos

3. “Rasgos y contornos curriculares” de la formación universitaria para el siglo XXI

avanzados de la crisis estructural generalizada. De hecho los contornos se constituyen como espacios de significación articulados de manera inicial e incipiente, en la genealogía de una configuración social, por lo cual pueden permanecer en el momento de su constitución y proceso de sedimentación o ser excluidos de él (De Alba, 1996, pp. 7-8).

Alicia de Alba encuentra que para Latinoamérica y para el mundo en general es importante reparar en el rasgo de la pobreza con el fin de dilucidar un posible contorno a partir del cual se articulen los planteamientos en torno a la construcción y la evaluación de los currículums universitarios en México.¹⁷

La autora advierte que este rasgo, tradicionalmente concebido como un estado de pobreza que se diferencia del desarrollo económico, se perfila hacia un nuevo contorno de configuración muy importante cuando cambia el valor o el significado de la pobreza. Este giro de significación se adopta a partir de la concepción de desarrollo humano que aparece en el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el cual plantea pasar de las medidas asistencialistas frente a la pobreza a los cambios necesarios en el mundo encaminados a un desarrollo humano que ataque la pobreza en sus raíces estructurales. Esto supone cambios necesarios en los planos local e internacional de los países y atañe tanto a países ricos como a los pobres en extremo. También recupera el concepto de *desarrollo humano* que se discutió en la cumbre de Copenhague en 1995.

Un cambio en el significado de la pobreza abre la posibilidad de nuevas jugadas políticas, sociales, cultu-

¹⁷ La autora analiza como rasgos la pobreza, la celeridad, la globalización, la modernización, las diferencias y el desarrollo. Aquí sólo hago mención de la pobreza y su relación con el desarrollo con base en sus planteamientos.

rales, tecnológicas, etc., en torno a las cuales pueden concurrir las “profesiones” universitarias. Sólo entonces, desde mi punto de vista, la utopía no será el ideal imposible, sino un proyecto viable con medidas concretas y terrenales.

Este planteamiento nos permite pensar más allá de los modelos curriculares. Los modelos son jugadas que poseen un nivel de generalización aplicable bajo cualesquiera circunstancias. Un currículum pensado como sistema abierto y particular, construido a partir de condiciones particulares, puede llevarnos a pensar de manera distinta el espacio de la formación universitaria.

Jugando con esta noción de contorno de articulación curricular en el sentido en el que lo propone Alicia de Alba, podemos volver la mirada a la cuestión tecnológica y al compromiso de la universidad ante el cambio tecnológico.¹⁸

En primer lugar hay que considerar la era de las tecnologías como un movimiento de la historicidad de las sociedades desarrolladas y no desarrolladas en el fin de siglo. En su historicidad, la cuestión tecnológica se convierte en un nuevo rasgo constitutivo de lo social (Orozco, 1998b), pero ¿en qué sentido puede ser constitutivo? No puede serlo en el sentido de que la sociedad del futuro se organizará bajo el perfil único de las sociedades inteligentes movidas por la eficiencia de los adelantos científicos y tecnológicos. Admitir este discurso es volver a caer en el determinismo de un metarrelato, que reduce la configuración social en torno al eje de las nuevas tecnologías.

Tampoco puede serlo en el sentido de que las nuevas tecnologías no atañen a los países no desarrolla-

¹⁸ La dimensión tecnológica, lo tecnológico, se puede concebir como un rasgo significativo de la realidad actual, y al mismo tiempo como contorno de articulación posible en cuanto puede ser incorporado a los procesos particulares.

dos. Es innegable el mayor acercamiento entre los países y las personas por medio de las comunicaciones digitalizadas y automatizadas. Pero lo que esto provoca no es una relación de *input/output* basada en las tecnologías; no es verdad que el acercamiento por estos medios conduce al desarrollo de los países, de las instituciones, de grupos sociales y de personas.

Las tecnologías acercan, pero también marcan distancias; crean enormes brechas de disparidad entre las entidades e identidades sociales. No existe un valor único en el uso de las tecnologías; en otras palabras, no son la panacea, como tampoco son el apocalipsis. Lo que se abre es un margen *indecidable* (Lyotard, 1990) para tomar decisiones y organizar jugadas a partir de los saberes que se logren articular con el fin de conformar proyectos curriculares en condiciones locales vistas en la perspectiva de los movimientos globales.

Entonces lo tecnológico se amplía y se concibe como dimensión, y como tal tendría que dar cuenta de cómo se incorpora a los problemas sociales en torno a los cuales se gesta un currículum y comienza a organizarse; problemas que pueden ser de salud de la nación, de los medios de comunicación, de su economía, de la educación, de la cultura y la convivencia entre culturas múltiples, etcétera.

Pensar la tecnología como dimensión permite dar cuenta también de las asimetrías en cuanto saberes tecnológicos diversos; entonces podemos pensar que en países en vías de desarrollo coexisten y se mantienen en tensión el uso de tecnologías convencionales, tradicionales, nuevas tecnologías e incluso carencias tecnológicas.

En efecto, un currículum visto como jugada de formación universitaria tendría que situar momentos y estructuras curriculares que den cabida a saberes que permitan comprender el juego de las asimetrías tecnológicas. Es necesario construir interrogantes y proble-

mas en la comprensión de las condiciones existentes y sólo después se podrán crear los espacios para las prácticas curriculares en los que se puedan poner a jugar los saberes que las tecnologías de la información ponen al alcance.

¿Cómo recupero el tema de la formación universitaria aceptando la formación profesional basada en competencias ante los cambios del estatus del saber? En primer lugar, reactivando el carácter público de la universidad. Esto significa que la universidad no puede convertirse exclusivamente en un instituto tecnológico para la capacitación en competencias laborales, calificadas sólo a partir de intereses particulares de los grandes poderes económicos, financieros y políticos que pretenden universalizar su visión del mundo e imponer sus reglas del juego en las relaciones internacionales del trabajo. Ello significaría supeditar las funciones de la universidad a los intereses de la producción y de las demandas de la economía de mercado, regidas por intereses que se apartan de la cosa pública.

El significado de lo público, como se ha entendido en la historia de las universidades latinoamericanas, se ha visto unido a la idea de conformación del Estado nacional que se gestó básicamente desde el siglo XIX, como fue el caso de México. Sólo que el Estado nacional fundó una república, encargada de la *res* (cosa) pública, en la idea de una unidad nacional que privilegió lo nacional por encima de las diferencias étnico-culturales, de género, de lengua, etcétera.

Hoy, estas diferencias claman un giro en el significado de lo público en el sentido de no quedar subsumidas en una unidad homologante, sino en una unidad que se construya a partir de las diferencias, que puedan llegar a articularse y hacerse equivalentes, en torno a

4. El punto de llegada

ciertos rasgos y problemas compartidos en zonas regionales y locales.

Considero que una veta por donde aún puede sostenerse el valor de la cosa pública y pensar a partir de ella la realidad social en el marco de los procesos de globalización, de mayor intercambio y comunicaciones intranacional e internacional, es justamente la idea de no anulación de las diferencias locales y particulares de las personas, instituciones y grupos.

La universidad pública puede entonces actualizarse en un sistema abierto que, sin perder su identidad propia, no tema vincularse con otras identidades. Entonces se rescata la idea de formación como la formación de profesionales que no suprime sus rasgos sociales y su subjetividad; por el contrario, parte de ellos para construir realidades, para negociar sus proyectos.

En segundo lugar, estaría la valoración de un tipo de formación profesional basada no sólo en competencias performativas, sino en competencias sociales, como la que tímidamente aparece en el informe Delors.

Referencias bibliográficas

- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia, "Horizonte posmoderno y configuración social", en A. de Alba, *Posmodernidad y educación*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 317 pp., 1995, pp. 11-67.
- DE ALBA, Alicia, "Expectativas docentes ante la problemática y los desafíos del currículum universitario en México", vol. I, tesis doctoral, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- , "Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos", en Alicia de Alba (comp.), *Posmodernidad y educación*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 317 pp., 1995, pp. 129-175.
- DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, México, Correo de la UNESCO, 302 pp., 1997.
- GARCÍA Canclini, Néstor, "Introducción: la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu", en Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*, México, CONACULTA/Grijalbo, 317 pp., 1990, pp. 9-50.
- GRANJA Castro, Josefina, "Horizontes de inteligibilidad, lógicas de razonamiento. Notas en proceso", documento de trabajo, México, Universidad Iberoamericana, 1996.
- KELLNER, Douglas y Jean Baudrillard, *From marxism to postmodernism*

- and beyond*, Stanford, Stanford University Press, 246 pp., 1989.
- LACLAU, Ernesto, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 267 pp., 1993.
- LYOTARD, Jean-François, *La condición posmoderna. Informe sobre el saber* (Mariano Antolín Rato, trad.), México, Red Editorial Iberoamericana, 119 pp., 1990.
- MCLAREN, Peter, "La posmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño", en Alicia de Alba, *Posmodernidad y educación*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 317 pp., 1995, pp. 103-127.
- OROZCO Fuentes, Bertha, "¿Nuevas tecnologías para una 'sociedad educada'? Reflexiones a partir del Informe Delors", México, 32 cuartillas (en dictamen), 1998a.
- , "La dimensión tecnológica como rasgo constitutivo del discurso de lo social a fines de siglo", México, 29 cuartillas (en revisión), 1998b.
- ZEMELMAN, Hugo, *Los horizontes de la razón*, 2 vols., Barcelona, Anthropos/El Colegio de México, 1992.
- , *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, El Colegio de México/Universidad de las Naciones Unidas, 229 pp., 1987.

La certificación profesional

El nuevo Estado mexicano como regulador de los mercados educativos y laborales de nivel universitario. Los organismos de evaluación y certificación profesional

María de los Ángeles Valle Flores*

Actualmente en México las instancias formadoras de los recursos humanos más altamente calificados, es decir las instituciones de la educación superior, enfrentan retos hasta ahora inéditos con respecto a su participación en los procesos de regulación de los mercados educativos y laborales de nivel universitario.

En nuestro país se vive un proceso de definición de organismos e instancias, criterios y mecanismos externos a las propias instituciones formadoras, para la acreditación tanto de la calidad de las instituciones por medio de sus planes y programas educativos en las diversas carreras universitarias de nivel licenciatura, como para la certificación profesional que avala su ejercicio.

La acreditación educativa y, más recientemente, la certificación profesional, juegan un creciente papel estratégico en la política educativa mexicana en cuanto son vistos como medios para el logro de objetivos tales como la elevación de la calidad del sistema de educación supe-

Introducción

* Investigadora del CESU-UNAM.

rior, tanto en sus procesos como en sus productos, y el mejoramiento general de los niveles de eficiencia del sistema de educación superior en su conjunto y de cada una de las instituciones que lo componen (ANUIES-OUI, 1993, p. 1).

La política nacional de modernización de la educación se da en un contexto en el que se conjugan diversas circunstancias donde destacan, estrechamente relacionadas, al menos las dos siguientes. La primera tiene que ver con los procesos de globalización de las economías en un contexto caracterizado por el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología, y con el relevante papel del conocimiento como fuerza productiva directa. La segunda es la que se refiere a la tendencia hacia la conformación de bloques económicos regionales.

Con relación al primer aspecto, desde la década de los ochenta se inicia en México un proceso tendiente a impulsar una reestructuración productiva basada en la incorporación de las nuevas tecnologías de producción que permita, en el marco del nuevo orden económico internacional, su participación competitiva en la economía mundial. En este sentido, el impulso hacia una reestructuración productiva para la apertura comercial impacta las formas de organización de la producción y del trabajo, y tiene repercusiones en el ejercicio profesional.

Con relación a la tendencia hacia la conformación de grandes bloques económicos regionales —donde en la integración a la economía internacional lo que está en juego es la participación competitiva de las naciones—, México pone en marcha el Tratado de Libre Comercio (TLC) conjuntamente con Canadá y Estados Unidos; este tratado, vigente desde 1994, contempla un proceso de comercialización de bienes y servicios, entre los que se incluyen aquellos relativos a los servicios profesionales (Sauvé, 1995, p. 61), definidos en los capítulos XII y XVI de dicho tratado (SECOFI, 1994).

Es particularmente con la firma de este tratado trilateral que aparecen diversas necesidades y requerimientos de homologación de saberes y títulos, y para la certificación de las prácticas profesionales, como condición para el libre flujo de trabajadores con calificación universitaria entre las tres naciones. En este contexto, en nuestro país se inicia un proceso de definición de organismos e instancias externas a las propias instituciones formadoras, así como de criterios y mecanismos para la acreditación de la calidad educativa de las instituciones universitarias y la certificación profesional, bajo parámetros internacionales.

El carácter estratégico de la acreditación educativa y la certificación profesional en la política educativa de nivel superior en México, desde los años ochenta y de manera renovada en los noventa, se expresa en la creciente presencia y participación de organismos externos a las instituciones educativas en estas tareas. Su papel, cada vez más decisivo en los procesos de regulación de los mercados educativos y laborales de nivel profesional, coloca a las instancias formadoras de los recursos humanos más altamente calificados del país ante situaciones inéditas. Mientras que en nuestro país tradicionalmente son las instituciones de educación superior las encargadas de acreditar y certificar los saberes profesionales por medio del título universitario, y una instancia gubernamental, la Dirección General de Profesiones, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) otorga, desde los años cuarenta y mediante un trámite estrictamente burocrático, la cédula profesional que autoriza su ejercicio.

Este proceso concreta el papel del nuevo Estado mexicano en el aseguramiento de la creación de los mecanismos que garanticen el desarrollo y la participación competitiva del país en las economías globales, respondiendo especialmente a las determinaciones del nuevo orden económico mundial y a los requerimien-

tos y tiempos fijados por el TLC. Así, el nuevo Estado mexicano, el moderno Estado racional y eficientista, por medio de su aparato gubernamental, diseña y aplica políticas en materia educativa que, en los hechos, lo convierten en un activo regulador tanto de los mercados educativos (crecientemente diferenciados, especializados y segmentados), como de los mercados laborales de nivel profesional universitario.

En este trabajo, estructurado en dos apartados y las consideraciones finales, discutiremos primero el creciente papel del nuevo Estado mexicano en la regulación de los mercados educativos y laborales, por medio de la política educativa diseñada y puesta en práctica por parte de los diferentes gobiernos que se suceden desde principios de la década de los ochenta hasta la fecha. En el segundo apartado describiremos, por una parte, las características generales de los procesos de acreditación educativa mediante los organismos externos a las instituciones universitarias y encargados de la supervisión, evaluación y sanción—social y laboral— de los programas formativos de nivel universitario. Por otra parte, describiremos las características de los procesos de certificación profesional y de un instrumento que pretende su pronta generalización, originalmente denominado Examen General de Calidad Profesional (EGCP) y más recientemente rebautizado con el nombre de Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL).

1. El Estado como regulador de los mercados educativo y laboral de nivel profesional

Por el papel que se le confiere en el desarrollo social y económico a la educación en sus diversos niveles, ésta ha sido una preocupación del Estado mexicano, al menos desde el periodo posrevolucionario hasta nuestros días.

Desde dicho periodo posrevolucionario y por lo menos hasta finalizar la década de los setenta, el diseño de

la política educativa mexicana fue clara expresión de un discurso del Estado nacionalista sustentado en las acciones del Estado benefactor, que asumió la responsabilidad de ofrecer a toda la población las condiciones necesarias para promover el desarrollo económico e incrementar el bienestar social de los mexicanos. Uno de los soportes de los principios del Estado benefactor fue el impulso a la educación como medio para el logro de la igualdad social, la generación de riqueza y la estabilidad política (Castañeda, 1992, p. 76).

En este periodo, las instituciones de educación superior no quedaron al margen de la lógica de los postulados de un proyecto de desarrollo económico emanado del discurso del Estado benefactor. Su papel fue clave en un modelo de desarrollo para el que era estratégica la incorporación de amplios sectores sociales a la educación universitaria, mientras que los profesionistas, por ser los recursos humanos de más alta capacitación del país, serían los encargados de dar cauce al desarrollo económico-productivo del mismo.

Si bien hasta hoy en día prevalece su valor estratégico en el discurso de la política educativa de nivel superior o universitario (en cuanto que a éste corresponde la preparación de los cuadros de profesionistas en los saberes técnico-científicos de más alto nivel y, por tanto, es piedra angular en el encabezamiento del desarrollo económico), su diseño adquiere rasgos particulares y muy diferentes a partir de la década de los ochenta con relación a periodos anteriores. Esta transformación tiene que ver, en gran medida, con las características que adopta la globalización de las economías y, en el contexto nacional, con la estrategia para el logro de la articulación competitiva de México en la economía internacional por medio del TLC.

En un contexto de profunda crisis económica y cambiaria, al finalizar la década de los ochenta se decreta la

muerte definitiva del modelo de desarrollo económico del Estado benefactor, en específico, por su papel excesivamente interventor e ineficiente. La participación competitiva en la economía mundial precisaba la modernización del país. Sólo un Estado menos propietario y menos participativo en la esfera económica podría garantizar el desarrollo de las condiciones necesarias para el desarrollo creciente y competitivo de la economía. En este sentido, era preciso que el Estado incidiera en la creación de dichas condiciones, por lo que debía intervenir, mediante la política educativa, para garantizar que las instituciones de educación superior respondieran a las nuevas exigencias de articulación al proyecto nacional y a las demandas de la economía global.

Las tesis del “mercado como regulador económico” (Rodríguez, 1996, p.75) y la del Estado mínimo en cuanto limitado en la rectoría de la economía y menos propietario, pero políticamente fuerte para garantizar un marco legal con el fin de crear las condiciones de operación y expansión del mercado (Lepage, 1982, p.148), han sido principios de la ideología comúnmente conocida como “neoliberal” que han funcionado como parámetro del desarrollo de la política económica del nuevo Estado eficientista desde principios de los años ochenta en México, al igual que en la mayoría de los países no sólo de la región sino de otras partes del mundo.

El nuevo Estado, con un carácter más eficiente, plantea como estrategia de crecimiento la modernización del país (Poder Ejecutivo Federal, 1994, p.16). En el proceso de creación de condiciones para la operación y expansión del mercado, un sector clave de intervención estatal lo representaron las instituciones de enseñanza profesional universitaria, ya que, como hemos señalado, su papel radica en la formación de los recursos humanos en los conocimientos técnico-científicos necesarios para el apuntalamiento de la capacidad tec-

nológica nacional necesaria para participar en un mercado de dimensiones y características globales.

La política gubernamental en materia de educación universitaria pretende incidir directamente en la corrección de las ostensibles deficiencias del sistema, resultantes de un modelo de desarrollo liderado en el pasado por un Estado benefactor, propietario e intervencionista en la vida económica y concebido como ineficiente, cuya política de gasto público sería calificada de improductiva. Ya desde inicios de la década de los ochenta la política educativa mexicana se orienta a la estabilización del crecimiento de la matrícula universitaria y al fomento de la "diferenciación, diversificación y segmentación del sistema" universitario (Rodríguez, 1996, p. 87), donde una parte decisiva y creciente en este proceso de diferenciación le ha tocado jugar a la iniciativa privada; además, dicha diferenciación ha ido acompañada de una segmentación y diversificación en términos de especialización institucional. Han proliferado las instituciones orientadas a la atención de un sector estudiantil con bajos estándares académicos que, generalmente, no puede acceder a la universidad pública, y a la que se le ofrece una formación profesional que lo capacita para su pronta incorporación al mercado laboral. Paralelamente, se han desarrollado instituciones de "élite" orientadas a la atención de los sectores más pudientes del país, que aparecen como alternativa de calidad frente a las instituciones universitarias de carácter público (Rodríguez, 1996, p. 87).

Esto tiene que ver con el hecho de que desde mediados de los años ochenta las instituciones de educación superior estaban siendo cuestionadas en su prestigio y su papel de canal de movilidad social. La merma en la estima social y gubernamental estuvo relacionada con el desequilibrio entre una amplia oferta de profesionistas egresados —resultado de una fase de crecimiento

expansivo en la matrícula universitaria de la década de los setenta— y el decaimiento del papel “del sector público como rama de empleo” (Rodríguez, 1996, p. 79) a partir de los años ochenta, tanto como por diversos diagnósticos que cuestionan el abatimiento de los niveles de calidad de la educación universitaria. En ellos se pone en tela de juicio la irrelevancia, ineficiencia y escasa pertinencia de la formación profesional con relación a las nuevas expectativas y exigencias del mercado de trabajo y del avance del conocimiento científico y tecnológico (Rodríguez, 1996, pp. 84-85).

Lo anterior evidencia, insistimos, la ruptura de la articulación que había sido funcional entre las instituciones de educación superior y un modelo de desarrollo vigente hasta finales de los setenta: en el nuevo proyecto económico, la articulación tenía que ser redefinida en la lógica de un nuevo modelo de desarrollo que busca la modernización y que respalda y encauza un Estado de corte eficientista; es decir, un Estado menos propietario e intervencionista en lo económico pero que garantice las condiciones necesarias para el desarrollo creciente y competitivo de la economía que permitan responder a las nuevas demandas de una economía globalizada.

En este sentido, la política educativa que desde los años ochenta hace énfasis en la planeación basada en el diagnóstico y evaluación de las instituciones de educación superior, revela al Estado como activo regulador de los mercados educativos del país. Este nuevo papel del Estado está enmarcado en un renovado énfasis de la política educativa que busca la articulación entre la formación universitaria y el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Si bien la firma del TLC, en 1994, hace patentes las características y necesidades de un nuevo escenario del comercio mundial, éste trae aparejados los problemas relativos al libre tránsito de servicios profesionales en-

tre las tres naciones, Estados Unidos, Canadá y México, y la necesaria discusión de reconocimiento, acreditación y homologación profesional. En este contexto, para los años noventa se incorpora a las políticas de evaluación de las instituciones de educación superior la noción de evaluación de resultados y niveles de productividad (Rodríguez, 1996, p. 88) como una nueva estrategia para la consecución de la eficacia y la eficiencia de las instituciones públicas de formación profesional universitaria. Con ello, el Estado se presenta como un regulador activo de los mercados laborales de nivel universitario en el país.

En el marco del TLC, la participación del Estado en la regulación del mercado de trabajo de los profesionales del país se hizo evidente, si bien un aspecto importante establecido en el propio tratado se refiere al estímulo de la participación de las asociaciones profesionales en la elaboración de normas y recomendaciones diversas en torno al otorgamiento de licencias y certificados (Ramos, 1998, p. 68). No obstante, las tradiciones de las asociaciones de profesionistas y su papel en los procesos de regulación de los mercados académicos y laborales son muy diferentes, por ejemplo, en Estados Unidos y Canadá —socios comerciales del país en el TLC—, de las que existen en México.

En efecto, los procesos de regulación que existen en Canadá, Estados Unidos y México son básicamente distintos, si bien coinciden en que en las tres naciones la forma de legalización del ejercicio profesional está relacionada con la expedición del título o diploma universitario (Ramos, 1998, p. 72) en las diversas especialidades disciplinarias.

En Estados Unidos el papel de los consejos de profesionistas, en cuanto cuerpos consultivos, goza de inde-

.....
**Los agentes
tradicionales
de regulación
de los mercados
laborales
de nivel
profesional**

pendencia y autoridad suficientes, conferidas por el reconocimiento al dominio experto que poseen sobre ámbitos de conocimiento y aplicación de sus saberes, para regular a las profesiones; asimismo, estos consejos han logrado establecer vínculos estrechos y exitosos con las universidades. En Canadá, por su parte, los asuntos locales quedan bajo la autoridad de cada una de sus diez provincias y sus dos territorios, de tal forma que la reglamentación profesional adopta distintas modalidades. En Quebec, particularmente, con base en la prioridad de protección al público, toca al gobierno la organización de las profesiones en términos de reglamentación y definición de los diplomas requeridos para permitir la práctica de las profesiones; posteriormente, cada asociación profesional concede el permiso para el ejercicio, una vez que se ha asegurado que se posee el diploma requerido por el gobierno. Al mismo tiempo, los profesionistas gozan de total autonomía para dirigir a las instituciones formadoras, y estas últimas detentan, de manera similar a las asociaciones, facultades para vigilar y sancionar lo relativo a las capacidades y la ética profesionales (Ramos, 1998, pp. 72 y 73).

En México, hasta la fecha, la regulación del mercado laboral se ha limitado a la obtención del título de licenciatura que otorgan las instituciones educativas de nivel universitario y la realización del trámite para la obtención de la cédula profesional que otorga, desde 1940 hasta estos días, la Dirección General de Profesiones de la SEP.¹

¹ Si bien en México los aspectos relativos al ejercicio profesional son competencia de cada uno de los estados de la república, a partir de diversos convenios entre los distintos estados y la Secretaría de Educación Pública, desde los años cuarenta toca a la Dirección General de Profesiones de la propia SEP encargarse de registrar los títulos profesionales otorgados por las instituciones de educación superior y, a partir de un trámite estrictamente burocrático, otorgar la cédula profesional que autoriza su ejercicio (véase Mendoza, 1997, p. 336).

En Estados Unidos y Canadá, los consejos profesionales y las asociaciones profesionales, respectivamente, actúan con independencia muy considerable en lo relacionado al ejercicio profesional, lo que habla de su relevante papel en la regulación de sus mercados laborales. En México, no obstante las atribuciones legales conferidas a los colegios y asociaciones profesionales,² es un hecho que, en la práctica, la escasa tradición de la mayoría de estas asociaciones profesionales, como grupos de interés conformados en torno a saberes técnico-disciplinarios específicos para la defensa de su autoridad experta y la definición de sus ámbitos de competencia, se ha traducido en su limitado papel en la regulación de los mercados profesionales.

El papel de la mayoría de los gremios profesionales en México (a excepción posiblemente del de los médicos e ingenieros civiles, entre otros) suele limitarse al de ser un espacio para las relaciones personales y plataforma para la obtención de puestos de funcionario en la administración gubernamental, pocas veces relacionados con las disciplinas profesionales que ostentan, más que al de ser organizaciones que representan los intereses de un grupo poseedor de saberes importantes y necesarios para el desarrollo nacional en sus respectivas especializaciones. Si bien recientemente algunos profesionistas participan en los consejos técnicos por especialidad para el diseño del EGEL, esta participación es más en su carácter de especialistas o expertos en lo individual que como miembros de cuerpos colegiados

² La legislación contempla amplias facultades para los colegios profesionales en lo relativo a la regulación del ejercicio profesional en términos de sus facultades para la vigilancia del ejercicio, la expedición de reglamentos, la denuncia de prácticas inadecuadas moral y técnicamente y violación de reglamentos, la representación de los profesionistas ante la Dirección General de Profesiones, la colaboración en el diseño de programas formativos en las instituciones educativas, etc. (Cfr. Ramos, 1998, p. 73).

y representantes de sus intereses profesionales en las distintas especialidades.

Desde nuestra perspectiva, ha sido mucho más relevante y activo el papel de los empleadores de profesionistas mexicanos en los procesos de regulación del mercado de trabajo.

Los empleadores, en especial de uno de los sectores de empleo de profesionistas más estructurados de México, es decir, de las empresas grandes y medianas en las diversas ramas de producción industrial, han sido piezas claves en la estructuración de un sistema de selección, cada vez más riguroso, de profesionistas para el empleo. En este sector, se han desarrollado mecanismos de selección que incluyen —además de las competencias técnico-científicas cuya especificación por lo general suele circunscribirse a los requerimientos más concretos del puesto vacante— la exigencia de posesión del título de licenciatura, el dominio de una lengua extranjera (principalmente el inglés), así como conocimientos de computación y, en algunos casos, experiencia profesional. Asimismo, se ha generalizado en el sector la aplicación de pruebas psicométricas a todos los candidatos a ocupaciones de nivel profesional, donde tampoco escasean las exigencias de ciertas características de apariencia física y de personalidad (que pueden ir desde la forma de vestir hasta actitudes de aplomo, seguridad, creatividad y respeto a la autoridad), particularmente para las ocupaciones más directamente relacionadas con la administración (Valle, 1996, p. 46, y Díaz Barriga, 1995, pp. 84-90).

Cabe mencionar que algunos sondeos de opinión entre empleadores de profesionistas del sector industrial en México sugieren, contrariamente al discurso común, que no es tan generalizada la idea de la deficiente formación que ofrecen las universidades públicas del país. Cuando se estratifica a las empresas por tamaño y origen

de capital y se discrimina por tipo de actividad profesional, se recogen opiniones que no concuerdan con tal idea, al menos en lo que se refiere a la empresa industrial mediana y grande, aunque sí en la pequeña y mediana industria (Valle, 1996).

En este contexto, la escasa presencia y participación de los colegios de profesionales en la materia, y ante el papel importante pero hasta ahora poco homogéneo por parte de los empleadores en la regulación de los mercados laborales profesionales, sugiere que la intervención del gobierno mexicano ha sido decisiva en su objetivo de trabajar para la adecuación de las profesiones a las nuevas exigencias de un mercado abierto y altamente competitivo.

Lo hasta aquí planteado sugiere que las nuevas determinaciones de la actividad económica global, así como la reforma del Estado mexicano, implicaron una redefinición de la relación entre el aparato de gobierno y las instituciones de educación superior, con lo que surgió "un nuevo modelo de relación entre el Estado, la universidad y la sociedad" (Mendoza, 1997, p. 317). El Estado modificó su actuación con respecto a la educación superior, se convierte en un Estado evaluador de las instituciones y ya en los años noventa es un evaluador de resultados y niveles de productividad que revierte radicalmente su anterior papel de relativa distancia y apoyo indiscriminado a la educación superior, así como su participación financiera en ésta.

La política de la educación superior hace de la evaluación (de niveles de productividad tanto de procesos cuanto de productos) un elemento estratégico central con el objeto de transformar las instituciones de la educación superior, de modernizar las universidades, en un contexto de apertura de mercados y globalización de las economías caracterizadas por el acrecentamiento de los niveles de competitividad del aparato productivo y por el

papel estratégico de la ciencia y la tecnología en el desarrollo de las naciones (Mendoza, 1997, p. 316). Estos aspectos han definido el sentido de la política educativa de nivel superior desde los años ochenta, específicamente en lo que se refiere a la calidad de los programas académicos universitarios, así como al sistema de reglamentación y vigilancia del ejercicio profesional. Son los elementos que hablan de un nuevo Estado, que ahora se presenta como activo regulador de los mercados educativos y laborales de nivel profesional universitario.

Éste es el marco en el que se impulsa la creación y definición de diversos organismos, instancias, procedimientos y mecanismos, fuera de las propias instituciones universitarias cuyo objetivo es la evaluación de la calidad de la educación universitaria y la certificación profesional.

2. Los organismos de acreditación educativa y certificación profesional en México y sus características generales

La evaluación de las instituciones de educación superior en términos de sus procesos y sus productos surge en el marco de la búsqueda de la modernización económica y social de México. En un contexto de crítica a la calidad, eficiencia y eficacia de la educación superior pública en el país, que data de principios de los ochenta, la política educativa promueve diversas acciones de planeación y control administrativo que tienen como base la evaluación de estas instituciones.

En dicho proceso de evaluación toman parte diversos organismos e instancias creadas específicamente con esa finalidad, entre las que destacan la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), la Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y en el contexto del TLC, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) (Marín, 1996, p. 33).

Además de los procesos de autoevaluación institucional promovidos por la política educativa, estas instancias han llevado a cabo diversas acciones de evaluación paralela y externa a las instituciones universitarias, ya sea de planes y programas de estudio de diversas carreras universitarias, de programas académicos interinstitucionales en diversas universidades del país (CIEES), así como el Examen Nacional de Ingreso al Bachillerato Público Metropolitano y el Examen Nacional de Calidad Profesional de egresados de diversas instituciones de carreras como Ingeniería, Derecho, Contaduría, Psicología, Medicina, Enfermería, Odontología y Veterinaria, estos dos últimos bajo la responsabilidad del CENEVAL (Marín, 1996, p. 33).

En efecto, la pretensión de establecer una "cultura" de la evaluación para el mejoramiento de la calidad de las instituciones de educación superior, si bien tiene sus orígenes en la política educativa nacional de principios de los ochenta, es la formalización de la apertura comercial de México mediante el TLC, lo que marca profundamente el ritmo y características de los procesos de evaluación de la calidad educativa. Entre sus fines se encuentran ahora no sólo la adecuada satisfacción de nuevas y más sofisticadas necesidades tecnológico-productivas de la economía nacional, sino además los de satisfacer exigencias del tratado en términos de la acreditación de la calidad de programas educativos y la certificación profesional, para la homologación de saberes y autorización de las prácticas profesionales y libre flujo de los prestadores de estos servicios entre las tres naciones.

Es preciso mencionar que tanto la problemática de la acreditación educativa como la de la regulación del ejercicio o certificación profesional tienen como grandes antecedentes y referentes específicos la participación de nuestro país en las diversas instancias encargadas de discutir la reglamentación de la prestación de servicios profesionales (desde requisitos de calificación has-

ta aquellos para su licenciamiento) para su liberalización en el contexto internacional. Primero, como parte de los trabajos para el Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés). Posteriormente (desde 1994), en el marco de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, por último, como parte de los procesos derivados de la firma del TLC (Mateo, 1995, pp. 26 y 27).

Todo lo anterior ha actuado de manera importante con el fin de que en nuestro país se vayan creando las condiciones para el establecimiento de instancias tanto de acreditación de programas educativos en diversas carreras universitarias (Pérez, 1995, p. 29), como para la reglamentación y certificación del ejercicio profesional. El carácter de las diversas instancias y organismos de acreditación y certificación es autónomo y el acatamiento de sus disposiciones es, por el momento, aún voluntario y a solicitud expresa de las instituciones formadoras.

En la política educativa, el objetivo central de este proceso es el del mejoramiento de la calidad de la educación superior por su papel en el desarrollo nacional, sustentado en una actividad económica caracterizada por las nuevas tecnologías de organización y de producción, la consecución de la competitividad internacional de los sectores económicos y los servicios profesionales en proceso de liberalización.

a) Los organismos para la acreditación educativa

Como ya dijimos, a partir del TLC se crean instancias específicas para satisfacer fines de homologación de saberes y acreditación de programas educativos universitarios, entre los que destacan los consejos de acreditación de programas de enseñanza superior.

Estos consejos de acreditación de programas de enseñanza superior son instancias colegiadas de cada una de

las áreas de conocimiento disciplinario y están vinculadas a los CIEES, organismos con funciones de evaluación diagnóstica de instituciones y programas, dictaminación de proyectos y asesoría a instituciones de educación superior (Pérez, 1994, p. 135). Entre las funciones de los consejos de acreditación destacan, además de aquellas sobre el establecimiento de requisitos para la integración de sus miembros y su funcionamiento, las del establecimiento de los criterios y procedimientos para la acreditación y la emisión de dictámenes finales de acreditación (Pérez, 1994, p. 137).

En este sentido, se parte del principio de que la acreditación debe basarse en fundamentados y sólidos criterios de calidad que cubran los aspectos esenciales de todo programa educativo y someterse a una revisión periódica a la luz de los resultados de evaluación, tanto nacional como internacional para las diferentes disciplinas profesionales (Pérez, 1994, p. 137).

Entre 1990 y 1995, se realizaron tareas para la definición de mecanismos de acreditación de programas académicos de carreras de licenciatura en la mayoría de las áreas de conocimiento disciplinario (Mendoza, 1997, p. 327).

En la acreditación de programas de estudio han participado asociaciones de facultades y escuelas, como es el caso de las asociaciones de facultades de Agronomía (AMEAS), de Derecho (ANFADE), Medicina (AMFEM) y de Psicología (CNEIP); o bien se han conformado asociaciones civiles para la acreditación, como es el caso de Ingeniería (CACEI), Medicina Veterinaria y Zootecnia (CONEVET), Contaduría y Administración (CACECA) y se tiene en proyecto la conformación de las asociaciones de las carreras de Arquitectura (CONCAA), Enfermería (SNACE) Farmacia (COMAEF) y Odontología (COMPIO) (Mendoza, 1997, p. 327).

Los sistemas de acreditación de programas cuentan entre sus objetivos el poder “conocer” para mejorar la

calidad de los programas y de la práctica profesional, así como para el establecimiento de modelos de enseñanza que respondan mejor a los avances de la ciencia y la tecnología (Mendoza, 1997, p. 328). Asimismo, otro objetivo explícito es el de difundir, ante la opinión pública, instituciones educativas y empleadores, las condiciones y niveles de calidad de los programas y las instituciones que los ofrecen.

Los procesos de acreditación de programas de estudio de carreras universitarias pretenden la “calificación”, a partir de la comparación de determinados indicadores del programa objeto de revisión con parámetros específicos. Por lo anterior es de esperarse que los estándares de comparación deban constituir verdaderos paradigmas de calidad y superación (Pérez, 1995, p. 31), sobre todo en cuanto elementos imprescindibles para el otorgamiento del “aval” de la calidad del ejercicio profesional por medio de su certificación.

Entre los fines y objetivos de las instancias de acreditación que gozan de amplio consenso entre las diversas especialidades profesionales en el país, destacan los siguientes:

1. Contribuir al conocimiento de la calidad de la enseñanza en instituciones públicas y privadas.
2. Contribuir al establecimiento de paradigmas y modelos educativos acordes con los avances de la ciencia y la tecnología y con los requerimientos del ejercicio profesional, derivados tanto de las necesidades de la sociedad como de las de los futuros profesionales.
3. Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior.
4. Contribuir al mejoramiento del ejercicio profesional.
5. Informar a las propias instituciones educativas, a los estudiantes, padres de familia y empleadores, así como a los organismos públicos y privados interesa-

dos, acerca de las condiciones de la enseñanza en las diversas escuelas y facultades del país (Pérez Rocha, 1994, p. 136).

Las instancias de acreditación establecen un conjunto de normas y estándares mínimos de acreditación para evaluar la calidad de un programa. Un ejemplo importante por su nivel de organización y funcionamiento es el Consejo de Acreditación de Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), para el cual los siguientes constituyen los elementos centrales de la evaluación: el plan de estudios, los profesores, los alumnos, la infraestructura y los recursos financieros (Ocampo, 1995, p. 37).

La evaluación del programa de estudio implica la revisión de su organización curricular en términos del conjunto de cursos o módulos educativos, su coherencia, su agrupación por áreas de conocimiento disciplinario o su seriación, sus niveles de profundidad y correspondencia con los requerimientos generales del conocimiento de la disciplina y los específicos de la especialidad, el número de horas de clase teórica y de prácticas de laboratorio, así como su articulación al sistema, organización y normatividad académica institucional. Como se mencionó anteriormente, los insumos, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la infraestructura física y humana (proporción de profesores de tiempo completo o por hora, grados y trayectoria académica y profesional, niveles de actualización, etc.) son elementos de la calidad de un programa (Ocampo, 1995, pp. 35 y 36).

Los procedimientos para la evaluación y acreditación deberán cumplir, en términos de validez y confiabilidad, con lo establecido por los CIEES, y el proceso de evaluación será voluntario y realizado a solicitud expresa de las autoridades del programa de estudios de una institución, cuya acreditación tendrá una validez temporal (Pérez, 1994, p. 137).

Un elemento muy importante de las políticas de acreditación educativa es el mejoramiento de la calidad de la formación que redunde en una práctica profesional de calidad y acorde con estándares nacionales e internacionales de perfil y desempeño, certificados por los comités respectivos. Esto trae aparejada la necesidad de evaluar la calidad del desempeño del ejercicio profesional en apego asimismo a normas y criterios de calidad internacional, donde el ejercicio precisa de innovación y educación permanentes (Guerra, 1994, pp. 148 y 149).

b) Los organismos para la certificación profesional

Si bien ya en el Programa para la Modernización Educativa 1989- 1994 se resalta entre sus líneas de evaluación lo relativo al impacto social de los egresados universitarios y sus servicios (PEF, 1994), es en la primera mitad de la década de los noventa que se impulsan nuevos mecanismos e instancias de evaluación y acreditación de las universidades públicas que incluyen ahora también la certificación profesional.

A las necesidades de modernización económica para la participación competitiva de nuestro país en el mercado mundial, se añaden los requerimientos derivados del TLC para el libre tránsito, entre las tres naciones firmantes, en la prestación de servicios profesionales; es decir, aquellos servicios profesionales definidos en el propio tratado como los que requieren de una educación superior especializada o bien de un adiestramiento y experiencia equivalente, cuyo ejercicio es autorizado o restringido por instancias específicas (SECOFI, 1994, t. I, pp. 241-242).

Surgió entonces la necesidad de discutir, como correlato de los problemas relativos a la homologación de estudios y la acreditación de grados y títulos, el pro-

blema de la certificación para validar y autorizar el ejercicio profesional, impactándose los procesos tradicionales de regulación de las profesiones en lo que concierne a la certificación profesional; aquellos que tradicionalmente han estado a cargo de la Dirección General de Profesiones de la SEP.

A partir de la firma del TLC y ante la premisa de que en dos años se elimine, al igual que en los otros países partícipes, toda restricción de nacionalidad y residencia permanente como requisitos para el otorgamiento de licencias a los prestadores de servicios profesionales (Ramos, 1998, p. 66) el Estado, por medio de la política educativa de los distintos gobiernos, crea instancias y mecanismos para la certificación, por medios externos a las instituciones que acreditan y licencian la formación y de la que otorga la cédula profesional que autoriza su desempeño, con base en parámetros internacionales y específicamente comunes a los tres países firmantes. En este marco, se han conformado en el país 12 agrupaciones de profesionistas organizados y constituidos en Comités para la Práctica Internacional de las Profesiones (COMPI) que cuentan con la asesoría y apoyo de la SEP y la Secretaría de Comercio y Fomento Industrial (SECOFI), cuyo objetivo inicial es el de la negociación de normas y criterios para el reconocimiento de certificados y licencias de 12 profesiones en Estados Unidos y Canadá (Ingeniería, Arquitectura, Actuaría, Agronomía, Contaduría, Derecho, Medicina, Veterinaria, Odontología, Enfermería, Farmacia y Psicología) (Guerra, 1994, p. 28).

Así pues, en lo que se refiere a las tareas conducentes a definición de estándares de calidad y criterios para la certificación profesional, toman parte comités integrados por sectores de las instituciones de educación superior en las diversas especialidades disciplinarias, así como asociaciones de escuelas, colegios de profe-

sionistas y representantes de la SEP de México (Mendoza, 1997, p. 327).

Para noviembre de 1997, se hace la propuesta del instrumento más novedoso resultante de estos trabajos, el originalmente denominado Examen General de Calidad Profesional (nombre recientemente cambiado al de EGEL),³ cuyo carácter de aplicación nacional a todos los egresados de las instituciones de educación superior de manera previa al registro del título inicia el proceso de concreción de una política de regulación externa de los mercados laborales de nivel profesional en México.

.....
**Examen General
 para el Egreso
 de la
 Licenciatura
 (EGEL)**

Para los funcionarios de gobierno, ante la inexistencia de instancias y mecanismos formales que regulen el ejercicio profesional y que definan criterios de certificación y competencia para los nuevos profesionales que se vinculan al mercado de trabajo (Herrán, 1994, p. 3), era preciso abrir la participación de la sociedad civil en la vigilancia del ejercicio profesional; todo lo cual derivaría en el mejoramiento de la calidad de los servicios de los profesionales en la sociedad, permitiendo, al mismo tiempo, atender las determinaciones que en la materia se establecían en el TLC.

Éste es el contexto en el que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de la Educación Superior (ANUIES) en 1997 plantea la propuesta —con carácter inicial de recomendación de atención voluntaria— relativa a la presentación previa al registro del título de todos los egresados de las diversas especializaciones universitarias de nivel licenciatura, del Examen General de Calidad Profesional, diseñado y aplicado por una ins-

.....
³ Si bien en el segundo semestre de 1998 se cambió el nombre de este examen, consideramos que sus aspectos esenciales permanecen sin mayores transformaciones.

tancia autónoma que es el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).

Este nuevo instrumento cuenta entre sus objetivos centrales hasta la fecha el de la aplicación generalizada a los egresados de las diferentes carreras universitarias del país y el de constituirse en referente obligado para los empleadores de este tipo de mano de obra. Algunos de sus antecedentes más generales se ubican en 1993, cuando la ANUIES presenta una propuesta a la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) relativa a la conformación del CENEVAL (creado en 1994) como un organismo que se abocara a la realización de dos tipos de exámenes con carácter indicativo: los relativos al ingreso a la educación media superior y superior, así como los exámenes generales de calidad profesional previos a la titulación. Este último tipo de examen es el ahora denominado EGEL, con el que se busca evaluar a los egresados de una licenciatura, y cuyo carácter es nacional.

El CENEVAL es un órgano autónomo conformado por un director general y por representantes de la ANUIES, de la SEP y de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), así como por un Consejo Técnico por cada examen según la especialidad de la carrera, conformado por expertos del ámbito académico y profesional. Los integrantes de este consejo no tienen una relación laboral con el CENEVAL, si bien participan en el diseño del examen por especialidad, en la definición tanto del perfil de conocimientos y habilidades esenciales de una profesión (o “perfil de referencia”) como del establecimiento de los conocimientos disciplinarios en la evaluación y de los criterios y estándares para el otorgamiento de los llamados ‘Certificados CENEVAL’ (ANUIES, 1997, p. 2).

En 1997 se habían ya diseñado los exámenes de evaluación de egresados de siete carreras (Contaduría Públi-

ca, Administración, Medicina Veterinaria y Zootecnista, Enfermería, Odontología, Turismo e Ingeniería Civil) y para 1998 se concluyeron los relativos a otras 11 (Derecho, Pedagogía, Psicología, Arquitectura, Medicina, Química Farmacéutica, las ingenierías Mecánica, en Sistemas de Cómputo, Industrial, Eléctrica, y en Electrónica (ANUIES, 1997, p. 2). Es decir, los exámenes diseñados y los que están en proceso abarcan muchas más carreras que las que están siendo objeto de negociación en el marco del TLC abocadas a la prestación de servicios en el campo de la medicina, la odontología, la medicina veterinaria y los servicios legales, de contaduría, de correduría pública y de notaría pública (Ramos, 1998, p. 66).

En el discurso oficial, uno de los objetivos más generales que está detrás de la idea de aplicar los exámenes de calidad profesional a los egresados de las instituciones de educación universitaria en México es el de contribuir a mejorar la calidad de la educación que se imparte en estas instituciones. Esto de acuerdo a que el “perfil de referencia”, considerado como estándar mínimo (ANUIES, 1997, p. 3) actuará como parámetro de referencia tanto para el diseño de nuevos planes y programas de estudio de nivel universitario como para la actualización de los existentes; con ello se busca que la relación entre estándares y resultados permita identificar los avances de las instituciones en la materia. Al mismo tiempo, se pretende que la generalización de los exámenes y la propuesta de difusión pública de los resultados generales de la competencia profesional (en lo individual e institucionalmente) actúen como un elemento de información de primera mano para los empleadores de profesionistas en el país.

De hecho, los acuerdos a los que se llegó en la Asamblea General de la ANUIES en 1997 establecen el compromiso de todas las instituciones afiliadas a dicha asociación de incorporar en sus respectivos reglamen-

tos de exámenes y de titulación “ los exámenes de calidad profesional elaborados operados por el CENEVAL” (ANUIES, 1997, p. 4) para todos los egresados de licenciatura de manera previa a la titulación.

Los sustentantes de dicho examen podrán solicitar los resultados individuales del examen y recibirán una constancia; los estudiantes con los mejores promedios y las instituciones en donde éstos fueron formados recibirán un certificado de calidad otorgado por el propio CENEVAL.

Lo hasta aquí planteado sugiere que el escenario tradicional de las instituciones de educación profesional universitaria en México se ha modificado radicalmente en los últimos 15 o 20 años.

Dichas instituciones han sido llamadas a atender los reclamos de un Estado que pretende responder de modo más acorde a las nuevas determinaciones de la globalización económica y cuya competitividad económica se ha fincado en su modernización.

En el proyecto de desarrollo nacional que encabeza este nuevo Estado, se demanda una redefinición de la articulación de las instituciones de educación superior con la sociedad mexicana. La redefinición parece implicar, para estas instituciones, una función de adaptación con el fin de responder adecuadamente a las nuevas determinaciones de la economía, bajo los criterios y mecanismos que establece el Estado mediante la política educativa de los diversos gobiernos que se suceden entre los años ochenta y noventa.

En este sentido, la definición, creación y operación de organismos, instancias e instrumentos muy precisos para la evaluación educativa y la certificación profesional, concretan el papel del nuevo Estado mexicano en el aseguramiento de la creación de los mecanismos mediante los

Consideraciones finales

cuales se garantiza el desarrollo y la participación competitiva del país en las economías globales, en respuesta a las determinaciones del nuevo orden económico mundial y los requerimientos y tiempos fijados por el TLC. Así, el nuevo Estado mexicano, el moderno Estado de corte más racional y eficientista, por medio de su aparato gubernamental diseña y aplica políticas en materia educativa que, en los hechos, lo convierten en un activo regulador tanto de los mercados educativos como de los laborales de nivel profesional universitario.

Este papel del Estado mexicano no puede descalificarse simplemente por su supuesta “peligrosa” intervención en espacios que habían sido tradicionalmente casi intocables no sólo por el Estado mismo sino por las propias instituciones universitarias y las organizaciones profesionales. Es un hecho que su intervención ha puesto en la mesa de la discusión una necesaria revisión no sólo de los niveles de calidad de los procesos y los productos de las instituciones de formación universitaria del país, sino del ser mismo de las instituciones responsables de la formación de los recursos humanos de más alta capacitación en el país. Estas instituciones han tenido que repensarse en un momento en el que la realidad y el conocimiento se suceden de manera particularmente agitada y cambiante, a la que hay que adaptarse de modos inéditos.

No obstante, la necesaria rearticulación de las instituciones a la nueva realidad y al nuevo proyecto de desarrollo mexicano precisa una participación más decidida por parte de las diversas instancias y actores involucrados en el proceso. Es tarea del Estado encabezar los esfuerzos de manera congruente con un proyecto de crecimiento nacional, pero dependerá de la fortaleza de las instituciones educativas, de la claridad de su proyecto y de la adopción de estrategias consecuentes de negociación, que su papel no se reduzca a asumir nue-

vas tareas delineadas y asignadas exclusivamente por el Estado, a riesgo de mermar el sentido y magnitud de su función en la sociedad. Más aún en un contexto donde el pragmatismo económico y político tiende a identificar y resolver los problemas estrictamente con base en la utilidad que puedan reportar.

Sin duda, el Estado se asume como regulador de los mercados educativos y laborales de nivel profesional por la magnitud de su función soberana en el proyecto de desarrollo nacional, en un contexto de vertiginosos cambios científico-tecnológicos, donde el conocimiento adquiere una posición estratégica como fuerza productiva directa. Pero también es cierto que su papel como agente central de regulación de esos mercados y espacios viene a cubrir el "hueco" dejado por los gremios profesionales, las instituciones formadoras y aun las instancias gubernamentales de certificación profesional en estos procesos.

Cobrar presencia en los espacios que por definición podría pensarse que son de su estricta competencia, implicará que las instituciones educativas resuelvan sus innegables deficiencias y limitaciones para hacer posible el ofrecimiento, mediante modelos educativos novedosos, de la formación que las nuevas circunstancias exigen del profesional universitario, a prueba de toda evaluación y garante de la certificación para su ejercicio; esto será piedra angular del desarrollo económico nacional y de la participación competitiva en el mercado global.

Desde nuestra perspectiva, esto sólo será así en cuanto las instituciones educativas reivindiquen su posición de autoridad como ámbitos, únicos y legítimos, de saberes y conocimientos científico-disciplinarios, cuya relativa autonomía les es conferida por las características de la dinámica del propio avance del conocimiento, más allá de sus posibles expresiones prácticas en el

mundo de la producción y del trabajo. La preservación y defensa de estos aspectos en las instituciones educativas de nivel superior les permitirá participar decididamente en la determinación de sus ámbitos de competencia científica y aplicación de sus saberes en la esfera de la actividad económica y laboral, elementos de importancia fundamental en un contexto de políticas educativas proclives al pragmatismo y eficientismo, difíciles de realizar o satisfacer a plenitud en un contexto crecientemente determinado por la innovación y el cambio permanente.

Por otra parte, habría que esperar de los gremios profesionales una actuación más acorde con el sentido de auténticos grupos de interés que velan por la legitimación de sus saberes especializados y la definición y defensa de sus ámbitos de competencia en la sociedad mexicana.

También hace falta ver el alcance de la reacción del único sector que ha hecho patente su presencia a través del rechazo abierto y generalizado al EGEL: los estudiantes. Este sector, en particular de las instituciones universitarias públicas, se ha manifestado en diferentes momentos desde que se dieron a conocer los nuevos acuerdos sobre la generalización de estos exámenes y su establecimiento como requisito previo a la titulación. El activismo de los estudiantes en torno a este instrumento, en momentos de inestabilidad económica y política como los que atraviesa el país actualmente, no debe dejar de considerarse como elemento que trabe, al menos por un tiempo, la pretensión de instaurar estos exámenes en el nivel nacional.

Habría que esperar, pues, de los actores directamente involucrados con los mercados académico y laboral de nivel universitario, la recuperación de estos espacios que habían navegado casi a la deriva (donde el sector más activo al respecto fue el de los empleadores de

profesionales) y cuya regulación parece estar siendo liderada y ejercida por el propio Estado. No responder a los nuevos reclamos del Estado de manera más articulada, decidida y estratégica puede aniquilar las posibilidades de actuación protagónica de dichos actores y bajo sus propias determinaciones, en su nuevo y necesario papel en la sociedad; no reconocerse como instancias legítimas que reivindican sus espacios y alta especialización puede tener altos costos para la vida profesional de México.

Referencias bibliográficas

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)-Organización Universitaria Interamericana (OUI), *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias*, México, 1993.
- ANUIES "Propuesta para impulsar la evaluación de los alumnos al concluir sus estudios de licenciatura, por medio de los exámenes generales de calidad profesional", Consejo Nacional de la ANUIES, XXVIII Sesión Ordinaria de la Asamblea General, mimeo., México, 1997.
- DÍAZ Barriga, Ángel, *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 1995.
- CASTAÑEDA, Fernando, "Corporativismo y crisis de cálculo social", en *Relaciones corporativas de un periodo de transición*, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, 1992.
- GUERRA Rodríguez, Diódoro, "La calidad del ejercicio profesional en México y su perspectiva frente a los retos de la modernización", en *La globalización de la educación superior y las profesiones. El caso de América del Norte*, memoria, México, SEP, 1994.
- HERRÁN Salvati, Meriano, "La globalización de la educación superior y las profesiones: el caso de América del Norte", en *La globalización de la educación superior y las profesiones. El caso de América del Norte*, memoria, México, SEP, 1994, pp. 100-108.
- LEPAGE, Henri, *Mañana el liberalismo*, Madrid, Espasa-Calpe, 1982.
- MARÍN Méndez, Dora Elena, "La acreditación de carreras universitarias. Una tendencia actual en la formación de profesionales universitarios", en *Perfiles Educativos*, núm. 71, enero-marzo, México, CISE-UNAM, 1996.
- MATEO, Fernando de, "El comercio transfronterizo y los servicios profesionales", en *Regulación de las profesiones. Situación actual y prospectiva*, memoria, México, SEP, 1995.
- MENDOZA Rojas, Javier, "Evaluación, acreditación, certificación: instituciones y mecanismos de operación", en Giovanna Valenti Nigrini y A. Mungaray L. (coords.), *Políticas públicas y educación superior*, México, ANUIES, 1997.

- Ocampo Canabal, J. Fernando, "La acreditación y su relación con la calidad de la enseñanza de la Ingeniería", en *Regulación de las profesiones. Situación actual y perspectiva*, memoria, México, SEP, 1995.
- PÉREZ Rocha, Manuel, "Acreditación de programas de enseñanza de nivel superior", en *La globalización de la educación superior y las profesiones. El caso de América del Norte*, memoria, México, SEP, 1994, pp. 133-137.
- , "Acreditación de programas de enseñanza de nivel superior", en SEP, *Regulación de las profesiones. Situación actual y Perspectiva*, memoria, México, SEP, 1995.
- Poder Ejecutivo Federal, (PEF) Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, México, 1994.
- RAMOS Sánchez, Daniel, *La inserción de México en la globalización y regionalización de las profesiones*, México, IPN-FCE, 1998.
- RODRÍGUEZ Gómez, Roberto, "Universidad y globalización. Contexto, tendencias y desafíos de la educación superior en América Latina", en Renate Marsiske (coord.), *Desafíos de la universidad contemporánea. Los casos de Alemania, Estados Unidos y América Latina*, en Pensamiento Universitario, tercera época, núm. 85, México, CESU-UNAM, 1996.
- SAUVÉ, Pierre, "The long and winding road: NAFTA and the professions", en *Liberalization of trade in professional services*, OECD, París (Documents), 1995.
- Secretaría de Comercio y Fomento Industrial (SECOFI) *Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos de Norteamérica, Canadá y México*, México, 1994.
- VALLE, María de los Ángeles, "La vinculación universidad-industria a través de estudios de opinión sobre la formación de los egresados universitarios", en *El Cotidiano*, núm. 79, México, UAM-Azcapotzalco/FFES, 1996.

La certificación de los saberes profesionales en la carrera de Ingeniería Civil*

Dora Elena Marín Méndez **

La discusión acerca de la certificación de la formación académica de los alumnos y recién egresados universitarios se ubica en el actual centro de interés de grupos profesionales involucrados tanto en el ejercicio de trabajo como en la formación de cuadros profesionales, así como de instancias de política universitaria, institucional y gubernamental, y organismos internacionales, quienes han privilegiado durante la última década a la evaluación como parte de la estrategia de cambio y desarrollo universitario.

En esta línea situamos el interés primordial de distintos sectores por contar con recursos humanos mejor preparados, y con certificación de sus saberes profesionales, que respondan a sus necesidades y a la realidad cambiante del mundo laboral, y que confieren un gran

Introducción

* Este artículo forma parte del proyecto de investigación *La formación universitaria. El estudio de la identidad profesional de alumnos*, responsabilidad de la autora.

** Investigadora del CESU-UNAM

énfasis en mejorar y estrechar las relaciones entre la educación universitaria y el empleo.

En el contexto antes delineado, las sugerencias internacionales y las conexiones que se establecen entre educación, formación y empleo han hecho referencia, en la última década, a la necesidad de elevar el nivel y la calidad de las competencias profesionales para hacer frente a los cambios tecnológicos y a los ocurridos en el orden económico mundial.

En efecto, el desarrollo científico-tecnológico ha impactado los sectores más modernos del mundo del trabajo modificando varias de sus dimensiones; sin embargo, éste ha sido diferencial dependiendo de las características de los sectores, como se aprecia por las grandes contradicciones en nuestro país tanto en el contexto social como en el sector productivo: se trata de la oposición entre modernidad y rezagos sociales y económicos.

Así pues, nos encontramos ante procesos contradictorios orientados a impactar y propiciar —mediante el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico— la reconfiguración de los requerimientos para el ejercicio en el mundo del trabajo, así como la calidad y orientación de los proyectos universitarios de formación profesional y sus procesos de certificación externa. Todo ello afectará distintos aspectos de la vida universitaria y profesional, como por ejemplo la constitución actual de las identidades profesionales derivada de los fuertes procesos de cambio.

En el contexto de las negociaciones del Tratado de Libre Comercio (TLC) y de la modernización educativa, los avances de los procesos de internacionalización evidenciaron diversos aspectos que caracterizan algunas prácticas en nuestro país, como son la necesidad de establecer mecanismos reguladores de la calidad de la práctica profesional, e instaurar las bases para lograr un

reconocimiento de la certificación de nuestros profesionistas en los países integrantes del TLC, entre otras cuestiones.

Paralelamente, el sector gubernamental ha planteado desde hace algunos años la necesidad de mejorar la educación universitaria, mediante distintas estrategias, sentando bases para establecer instancias y mecanismos de evaluación de resultados.

En esta línea de interés surgió la propuesta de evaluar la calidad de la formación profesional mediante la aplicación de un examen nacional y extrauniversitario a recién egresados de distintas profesiones,¹ cuyos resultados hagan constar la calidad de la formación profesional expresada en su aprendizaje. Esto se hizo con el propósito implícito de que puedan convertirse en medios para mejorar la calidad de la educación y así, obviamente, garantizar a la sociedad la calidad del ejercicio profesional.

Así pues, en este trabajo se analizará, en el marco de la política modernizadora educativa del país para las universidades del sector público, lo específicamente relacionado con el campo de la certificación de la formación universitaria recibida por los alumnos recién egresados, mediante el Examen General de Calidad Profesional (EGCP) del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), espacio en el cual se hará referencia al caso de la carrera de Ingeniería Civil, con el propósito final de reflexionar acerca de algunas posibles implicaciones en el ámbito de la vida académica de las instituciones universitarias.

Se tratarán temáticas vinculadas con las siguientes interrogantes: ¿en qué ha consistido la propuesta de cer-

¹ Actualmente se aplica a egresados de distintas carreras, como son Contaduría, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Ingeniería Civil, Administración, entre otras.

tificación externa de la formación recibida profesionalmente?, ¿qué características ha tenido esta propuesta para la carrera de Ingeniería Civil de todo el país?, ¿qué repercusiones e impactos académicos tiene dicha evaluación externa en la vida universitaria y en las carreras, en cuanto a la práctica y formación de los futuros profesionales?

Es pertinente indicar que el CENEVAL y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) modificaron el nombre de dicho EGCP al de Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) (cfr. Antón, 1998, p. 9), por lo cual es necesario acotar que *este documento está orientado al análisis del examen en cuestión en su primera caracterización, es decir como Examen General de Calidad Profesional*, razón por la cual, durante el desarrollo de este artículo se hace referencia sólo a la denominación inicial del mismo.

1. La calidad de la formación profesional de los universitarios y su certificación externa

En el sector educativo nacional, y especialmente en el nivel de la educación superior, desde hace más de una década, se han inducido en las instituciones educativas fuertes procesos de cambio y modernización, algunos propiciados por las propias instituciones y otros implantados o sugeridos externamente, por vías y estrategias diversificadas, como son las recomendaciones hechas por grupos de expertos internacionales vinculados con organismos de esa naturaleza en el campo de la educación, por nuestras autoridades o las derivadas de los tratados comerciales vigentes, como ya lo hemos mencionado.

En un contexto de grandes asimetrías y diferencias entre las universidades en cuanto a la infraestructura con que cuentan en distintos rubros, los perfiles y las condiciones de contratación y de trabajo de los docentes, los

perfiles de los alumnos, los planes y programas de estudio de algunas carreras, sus recursos económicos y financieros son, entre otros, lo que ha propiciado asimismo avances diferenciales en el campo.

Actualmente, coexisten proyectos y procesos dirigidos al cambio o a la evaluación integral o parcial de componentes institucionales relacionados con la calidad de la enseñanza profesional (véanse J. Mendoza, 1997, pp. 315-340 y G. Varela, 1997, pp. 254-313), tanto de licenciatura como de posgrado, en algunas universidades del país. Éstos abarcan acciones institucionales, de programas académicos, de alumnos y de personal académico, y, sin pretender abarcar todo el tema, que es muy amplio, señalaremos únicamente algunos, con el propósito de tener una visión global de las medidas aplicadas en la vida académica de facultades y escuelas.

Encontramos propuestas que abarcan acciones externas de evaluación a las universidades, como son la evaluación de los programas académicos de distintas instituciones y de acreditación de carreras profesionales (Marín, 1996, pp. 30-41) a cargo de instancias como son, entre otros, para el primer caso, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y, para el segundo, se han organizado asociaciones de escuelas o facultades o se han constituido asociaciones civiles, como es el caso del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), entre otros, vinculadas con las distintas profesiones. Cabe mencionar asimismo la labor del CONACYT con su Padrón de Programas de Excelencia en el Posgrado de nivel nacional, entre otros.

Para lo relacionado con la evaluación de los académicos (docentes e investigadores) se han articulado los programas de productividad académica y el Sistema Nacional de Investigadores.

En lo relativo a los alumnos encontramos distintos tipos de exámenes: el Examen General de Calidad Profesional, que veremos más adelante con mayor detenimiento; el Examen Nacional Indicativo Previo a la Licenciatura (ENIPL de CENEVAL), que proporciona información acerca del nivel de conocimientos y habilidades en ciertas áreas consideradas básicas para cursar los estudios de licenciatura (Varela, 1997, pp. 278-283 y Mendoza, 1997, pp. 331-333). Asimismo, encontramos el caso del Examen Único de Ingreso al Bachillerato en la Zona Metropolitana del CENEVAL cuyo propósito es

identificar a los aspirantes que puedan ingresar a alguna de las opciones educativas que ofrecen las instituciones convocantes [de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior —COMIPEMS—] tomando como base los conocimientos básicos y habilidades generales que se miden en el examen, así como las preferencias de cada participante por ciertas opciones educativas (COMIPEMS, 1998, p.1).

En cuanto a la aplicación de estas medidas, se han generado análisis en torno a sus rasgos importantes, como son el relativo a su proceso de génesis, desarrollo y posibles tendencias, y la cobertura de éstas, entre otros aspectos (Varela, 1997 y Mendoza, 1997).

Los resultados obtenidos en la aplicación de dichas medidas en sus distintas áreas de incidencia forman parte de la información de las instituciones involucradas, de los solicitantes o participantes, con carácter restringido generalmente a éstos. Al respecto, sería relevante continuar o generar investigaciones educativas, en las áreas que lo requieran, con distintas modalidades en los campos de cobertura de estas acciones de evaluación, que proporcionaran información para conocer

tanto los efectos positivos como aquéllos no deseados y causados en los ámbitos académicos, derivados de la aplicación de dichas medidas.

En sus orígenes, las acciones dirigidas a la acreditación y certificación de la calidad de la formación profesional de alumnos se han orientado a los recién egresados de una determinada licenciatura, y se han dado, como antes se indicó, en el contexto de las acciones de modernización y evaluación educativa del país y de los procesos de negociación del TLC.² Dichas acciones han sido articuladas con la participación de la ANUIES y de distintas universidades, colegios de profesionistas y otras instituciones, como el CENEVAL (véase Huguet, en SEP, 1995, pp. 63-70).

A ese respecto, se señala que dicha iniciativa se sustentó “en el argumento de la baja preparación académica con que egresa gran parte de los estudiantes de las instituciones de educación superior en nuestro país, la pérdida de la confiabilidad de los títulos universitarios, y el creciente reclamo social por garantizar niveles adecuados de formación profesional” (Mendoza, 1997, p. 116).

Es importante mencionar que la respuesta instrumentada para satisfacer tal demanda —el establecer un examen nacional para los alumnos recién egresados, de naturaleza externa a las universidades— no ha sido la única medida factible y necesaria de desarrollarse a fin de garantizar que durante el proceso escolar universitario se tenga una formación académica óptima.

En el caso del Examen General de Calidad Profesional, como instrumento de evaluación de los resultados de la formación de profesionales egresados de las uni-

.....
² Los siguientes materiales, entre otros, abordan distintos aspectos de la relación entre las profesiones y el TLC, como son los que tienen que ver con los criterios de certificación de credenciales educativas: SEP, 1994 y 1995; P. Sauvè, en OECD, 1995, pp. 61-69.

versidades, en términos de calidad y pertinencia, éste fue dirigido a

evaluar los conocimientos y habilidades de la formación académica y profesional de los egresados de licenciatura, con tres objetivos: informar a la sociedad acerca de la calidad de los egresados; contribuir a la evaluación de la educación superior y a su mejoramiento, e informar al sustentante acerca de la calidad de su propia formación (Mendoza,1997, p.116).

En sus orígenes, la propuesta consideró dos propósitos: evaluar a las instituciones educativas mediante los resultados que los egresados de ellas obtuvieran en el examen general, o evaluar a los individuos,³ sin embargo se señala que se ha privilegiado el segundo.

A ese respecto, A. Gago Huguet (SEP, 1995, pp. 63-70), al abordar los requerimientos para ejercer profesionalmente en nuestro país —que son el poseer un título profesional expedido por una institución de educación superior y la cédula profesional, expedida por la Dirección General de Profesiones, de la Secretaría de Educación Pública, proceso en el cual no media la presentación y aprobación de un examen de conocimientos y habilidades profesionales—, deja entrever que tal examen debería exigirse y que debería incluso poseer vigencia temporal, lo que obligaría a los profesionistas en activo a buscar la certificación permanente de sus conocimientos profesionales.

Considera, por tanto, que los resultados globales, y obviamente por instituciones, de la aplicación de eva-

³ Según declaraciones de A. Gago Huguet del CENEVAL, ya se han evaluado aproximadamente 20 000 personas. No se especifica en dichas notas periodísticas a qué profesión corresponde tal cifra. Se entiende que corresponde a las distintas profesiones que ya aplican el examen de calidad correspondiente a su carrera. En *La Jornada*, México, 28 de junio de 1998, p. 44.

luaciones externas, con fines de certificar la idoneidad de un individuo para ejercer una profesión, va a posibilitar saber cuántas personas egresadas y con título no aprueban dicho examen y obviamente están ejerciendo. Esto sin duda alguna toca aspectos trascendentes vinculados con la calidad del ejercicio profesional en nuestro país y la responsabilidad social e institucional de las instancias involucradas.

Esta iniciativa pretende cubrir dicho vacío, así se entiende, lo que ha causado diversas reacciones en los ámbitos de su competencia: las autoridades, los rectores, los académicos, los integrantes de colegios y gremios de profesionales y entre los alumnos de distintas carreras y universidades. A este respecto, J. Mendoza ubicó algunas reacciones ante el proyecto, sea de apoyo o de cuestionamiento puntual, emitidas por académicos y asociaciones profesionales por medio de la prensa, al darse a conocer públicamente las resoluciones de la Asamblea de la ANUIES, y que, consideramos, son importantes de retomar.⁴

Sin duda, algunos de estos puntos de vista dan pie a reflexiones actuales, aunque no ubicadas en el mismo contexto temporal, dignas de considerarse, y que coinciden con inquietudes de usuarios del EGCP o vinculados con éste.

Entre los sectores académicos que han manifestado su opinión, encontramos a los investigadores del campo de la educación, que elaboran análisis académicos en torno al tema de la formación profesional y de la evaluación de los saberes adquiridos, quienes puntualizan, entre otros aspectos:

.....
⁴ Entre las *reacciones de apoyo* se encuentran: "El EGCP será un mecanismo de equidad social al poner fin a los prejuicios que perjudican a los egresados de universidades injustamente consideradas como malas.
• Ante las diferencias existentes entre las corrientes de formación en una carrera, el EGCP exigirá a todas las instituciones educativas, con

El abandono [existente] de los esfuerzos por construir un sistema de evaluación del aprendizaje que realmente recoja la riqueza y profundidad del proceso educativo [y que apunte] a la conformación de un sistema de evaluación más comprensivo y cualitativo, que valore no sólo productos sino procesos, que permita al alumno autovalorar sus progresos y corregir sus deficiencias, que vincule enseñanza con evaluación (Barrón, *et al.*, 1997, p. 138).

Ante lo cual es necesario subrayar que la medida señalada (la certificación de la calidad formativa del recién egresado) no ha sido suficiente, por sí sola, para mejorar la calidad de la formación profesional debido a la evidente necesidad académica de fortalecer los procesos for-

.....
 independencia de su orientación particular, que se cumpla con un mínimo de conocimientos y habilidades y se cubran estándares de calidad que un profesional de la carrera requiere para su ejercicio.

- Los resultados que los egresados de las instituciones educativas obtengan en el examen general serán un dato más para la evaluación que practican las instituciones.
- La validez y confiabilidad de los exámenes generales aplicados a cada carrera dependerán de que sus diseñadores sean académicos y profesionales expertos, y con reconocimiento entre las comunidades universitaria y profesional".

Por último, *algunos de los cuestionamientos señalados* son:

- Con esta nueva evaluación se pone en duda el ejercicio de la autonomía universitaria, la validez suficiente de los títulos que expiden las instituciones educativas y lo aprendido en las universidades. A pesar de que los egresados aprueben el programa de estudios cursado, lo que importará para ser contratados será una calificación extrauniversitaria.
- Si el EGCP se intenta usar como mecanismo de acreditación profesional, se vetará a los profesionales en su ejercicio laboral y se entrará a una dinámica de competencia y exigencia que no beneficiará al desarrollo de cada escuela.
- Técnicamente es difícil medir con un solo examen los conocimientos y las habilidades de quienes se han formado mediante enfoques profesionales distintos.
- Con la aplicación del EGCP se pueden producir dos situaciones riesgosas: restringir la formación profesional al entrenamiento para el examen y presionar a las universidades a definir sus currículos de manera exógena". J. Mendoza, 1997, pp.121-123.

mativos dentro de las universidades, y propiciar cambios pertinentes partiendo de un requerimiento demandado o compartido por la propia comunidad y sus integrantes.

En efecto, la evaluación externa de la calidad de la formación profesional —si bien puede proporcionar información importante con respecto al nivel formativo de los alumnos que presentan dicho examen, reportado por los logros obtenidos por el alumno en comparación con los estándares manejados por el instrumento, o por los resultados institucionales logrados por los alumnos recién egresados de una carrera (la población total de recién egresados o una muestra representativa de los mismos)—, en sí no garantiza necesariamente que pueda retraducirse, a partir de las sugerencias derivadas, en medidas que se retomen para una mejoría institucional, aun cuando se espere dicho efecto, ya sea en forma directa o colateral.

Al respecto, tanto la formación profesional como su evaluación diagnóstica, formativa o final, tiene posibilidades académicas valiosas y factibles de desarrollarse e implantarse en las carreras, de forma que faciliten captar el aprendizaje de distinta caracterización cualitativa por niveles de complejidad en el curso del proceso formativo de los alumnos universitarios, en momentos diferenciales del avance de su carrera.

Sin embargo, si bien en algunos espacios universitarios se efectúan acciones de mejoramiento académico en distintas vías, como son la revisión y modificación de planes y programas de estudios, entre otros, se requiere además ubicar aquellas áreas académicas específicas que son susceptibles y requieren de mejoría, a fin de fortalecerlas. Una de éstas puede ser los sistemas de evaluación del aprendizaje escolar.

Por otro lado, es importante señalar que de la aplicación de esta medida pueden, asimismo, derivarse distintas decisiones y modificaciones en los reglamentos de exámenes de las universidades, lo que se está tratando

y asumiendo de distintas formas, dependiendo del lugar que las distintas instituciones decidan asignar a dicho examen nacional.

Tal mención se debe a que algunos de los puntos de acuerdos contenidos en la propuesta, en términos de los compromisos que adquieren las instituciones afiliadas a ANUIES, señalan a los EGCP para incorporarlos en sus reglamentos de exámenes y de titulación, a fin de que “todo egresado sustente el examen respectivo como requisito previo a la titulación, sin menoscabo de la consideración que cada institución decida darle al resultado obtenido por cada uno en su proceso de titulación”.⁵

Lo antes citado, dependiendo de las decisiones que se vayan asumiendo al respecto en las distintas universidades, puede tocar puntos nodales de las reglamentaciones vigentes en cuanto a los requisitos para poder titularse, lo cual en algunas instituciones es actualmente accesible y en otras, bastante intrincado.⁶

Evidentemente, uno de los aspectos derivados de las medidas aludidas, y que es deseable que ocurriera, sería el que se analizaran los procedimientos para titularse en cada institución a fin de hacerlos pertinentes a la formación recibida, racionales, ordenados y factibles de lograrse por los alumnos, sin menoscabo de su calidad.

⁵ Entre otros puntos señalados están: “Cada institución de educación superior se comprometerá a que la totalidad de sus egresados en cada periodo lectivo sustente el EGCP correspondiente a su licenciatura. Los titulares de las instituciones asociadas, de ser el caso, se comprometen en los términos del Art.X, fracción I del Estatuto de la Asociación, a someter los puntos anteriores a los órganos de decisión.” Véase ANUIES, 1997, p. 4.

⁶ Al respecto, Bobadilla nos indica, al referirse al trabajo de los expertos de la OCDE en nuestro país sobre el tema: Al revisar ellos “las implicaciones de los [...] muy diversos y poco claros procedimientos de titulación, como la realización de una tesis [reflexionan] sobre el [...] hecho de [...] que la mitad de los egresados no satisfacen esta última exigencia [elaboración de una tesis] por diversas razones, se preguntan acerca de la utilidad de ese requisito, especialmente para los profesionistas que requieren el título para practi-

Por último, es fundamental considerar en este análisis lo referente a los conocimientos y habilidades que realmente están considerados en dicho examen de calidad profesional para su evaluación, asunto sobre el cual investigadores del campo de la educación han manifestado⁷ sus inquietudes.

Nos parece pertinente señalar que, si bien se indicó en algunos espacios, la elaboración de dicho instrumento debería considerar

critérios académicos complementados con otros de carácter profesiográfico diferentes a los estrictamente escolares [lo cual] implicaría abordar el asunto de los conocimientos, las habilidades y las destrezas no sólo desde la visión de la escuela, sino además desde el enfoque de los profesionistas (con práctica real) y de los usuarios de los servicios profesionales (con expectativas concretas) (SEP, 1995, p. 67).

En este punto sería importante conocer la forma en que se consideró o incorporó lo anteriormente señalado, dada la importancia de ubicar el ámbito concreto de certificación de dicho recurso evaluativo.

.....
car profesionalmente". Al respecto, consideran que si la evaluación durante el proceso de formación, hecha colectivamente por los docentes responsables, es confiable, "puede ser un argumento válido para eliminar el requerimiento de la tesis en el proceso de titulación". Como puede deducirse claramente el tema es controversial y sin duda requiere que sea revisado. J. Bobadilla, 1997, pp. 370 , 371 y 374, y OCDE, 1995, pp.196-220.

⁷ "Así, aspectos que nos podrían indicar la solidez de la formación profesional que se promueve en las universidades, como serían el gradual desarrollo de un criterio profesional ante problemas reales propios del ejercicio de la carrera, el enfrentamiento y solución de situaciones de incertidumbre y singularidad, la manifestación de una ética profesional, la posibilidad de integrar diversos referentes conceptuales en acciones de intervención o investigación, la capacidad de reflexionar o pensar críticamente en situaciones concretas, etc.", quedan fuera de dichas evaluaciones (Barrón *et.al.*, 1997, pp. 137-138).

2. El Examen General de Calidad Profesional de Ingeniería Civil

Para la evaluación de la calidad de la formación profesional recibida por alumnos egresados de la carrera de Ingeniería Civil en las distintas universidades del país, en un primer momento se desarrolló el Examen General de Calidad Profesional de Ingeniería Civil (EGCP-IC) del CENEVAL.

Dicho examen se dirigió a los egresados de la carrera referida, con menos de tres años de haber cubierto todos los créditos del plan de estudios de una institución de educación superior, con independencia de la obtención del título profesional. *Su propósito se definió como el de:*

Evaluar el nivel individual de conocimientos, destrezas y habilidades en ciencias básicas, ciencias de la ingeniería, ingeniería aplicada, y ciencias sociales y humanidades, obtenido en la institución de procedencia, y que se considera indispensable para ejercer exitosamente la profesión. El examen pretende identificar a los sustentantes que demuestran dicho nivel de competencia y a quienes poseen ese nivel con un grado de excelencia (De la Garza, 1996, p.123).

Se elaboró a partir de un *perfil profesional del Ingeniero Civil* definido por el Comité Académico de dicho examen que señala que tal profesional es aquel “con capacidad para planear, diseñar, construir, operar y mantener obras para el desarrollo urbano, industrial, habitacional y de la infraestructura del país, buscando el mejor aprovechamiento de los recursos y la conservación del medio ambiente, en beneficio de la sociedad” (Garza, 1996, p. 126). Dicho perfil sustenta los conocimientos, las habilidades y las actitudes que articulan en lo específico dicho perfil básico formativo.

Así, en el instrumento en cuestión se evaluaron con ciertos porcentajes los conocimientos de distintas áreas

de dicha profesión: a) de las ciencias básicas (Matemáticas, Física y Química), 33%; b) de las ciencias de la ingeniería (Mecánica de Materiales, Mecánica de Suelos, Mecánica del Medio Continuo, Hidráulica, Análisis Estructural y Sistemas), 40%; c) de la ingeniería aplicada (Cimentaciones, Diseño Estructural, Obras Hidráulicas, Transporte y Vías Terrestres, Construcción, Sanitaria y Ambiental, y Planeación), 21%; d) de ciencias sociales y humanidades, 6%. Está constituido por reactivos de opción múltiple de dos tipos, de conocimiento y de aplicación. Los primeros están dirigidos a evaluar la comprensión y entendimiento que tiene el sustentante sobre los conceptos y principios de las ciencias básicas y de la ingeniería; los segundos pretenden evaluar la habilidad del sustentante para aplicar los conceptos y principios aludidos a la solución de problemas de ingeniería. Su aplicación se llevó a cabo en cuatro sesiones de cuatro horas cada una, con una duración de dos días.

Dicho examen se aplicó en distintas ocasiones, mencionándose como ejemplo el caso de la Facultad de Ingeniería de la UNAM (véase Facultad de Ingeniería, 1988),⁸ en la cual se efectuó con carácter voluntario y se puso a disposición de los interesados cursos de preparación y guía.

No obstante, aunque se ubicaron datos publicados respecto a parte del proceso de construcción de dicho instrumento, en forma general no se localizaron análisis publicados acerca de los resultados de sus aplicaciones en las distintas universidades que lo han solicitado, como

⁸ En el *Anuario Estadístico de ANUIES* (1997) se reportan 158 egresados de la carrera de Ingeniería Civil, en Ciudad Universitaria de la UNAM durante 1996, cifras que muestran qué población aproximadamente es potencialmente usuaria de dicho EGCP-IC (no se incluyen aquí las cifras de los egresados de dicha carrera durante el mismo año en otros planteles de la UNAM). Los datos en el nivel nacional se modifican y amplían sustancialmente. Éstos se reportan en la siguiente nota al pie de página.

antes se citó, y con respecto a lo cual sería importante que se hicieran, a fin de analizar su impacto real en las instituciones.

En cuanto a la información que se proporcionó a los alumnos interesados, se señalan beneficios que se puede obtener al presentar el examen:

- Contar con un comprobante de su formación, expedido por un organismo externo a la institución donde realizó sus estudios y que apoye su *curriculum vitae* y,
- Obtener un Certificado de Calidad Profesional, de alcanzar el estándar establecido por GENEVAL, documento que respalda su competencia académica a través de un instrumento nacional de evaluación (Facultad de Ingeniería, 1998).

Tal medida, entre otras propuestas vinculadas con modalidades distintas de acreditación y certificación (de programas académicos y de profesionistas en activo en esa carrera), ha sido difundida en foros y por escrito en dicho gremio, lo que originó, según se indica en documentos, discusiones en torno al tópico, y sobre aspectos más particulares, como es el caso de la enseñanza de la ingeniería civil y los actores involucrados en ella; el papel de sus colegios y asociaciones de egresados en las certificaciones, lo que ha generado discusiones y propuestas al respecto (Campos, 1997, pp. 179-185).

Sería relevante percatarse de qué gremios o asociaciones e incluso qué miembros relevantes de dicha carrera (intelectuales, especialistas y otros de sus integrantes que destacan en sus actividades) han participado de alguna forma en las discusiones y si se han buscado formas o vías de comunicación con los profesionistas egresados (ex alumnos) y con los alumnos actuales de la carrera, para conocer su perspectiva sobre la medida.

Es además importante seguir el curso del papel de los colegios profesionales y asociaciones de egresados de esta profesión, en el establecimiento de instancias de acreditación como la aquí descrita (Martín, 1995, pp. 249-250), como de hecho ocurre en nuestro país desde hace años, mediante los consejos de especialidades, en profesiones como la de medicina humana. Es de esperarse un deseable incremento en la participación en estos procesos, a fin de fortalecer la formación de la profesión y su inserción laboral.

Se han dado a conocer algunas de las problemáticas que surgieron en el comité académico responsable de elaborar el EGCP-IC y las decisiones tomadas para rebasarlas, como sería lo relacionado con el proceso de definición del perfil profesional básico y los referentes asumidos para su elaboración; sin embargo, hay aspectos cuya problemática sigue presente, como las medidas para rebasar el contexto diversificado de los planes y programas de estudios⁹ de dicha carrera y las condiciones de las universidades que imparten la carrera en el país.

Lo cierto es que la implantación y la aplicación de este examen ha planteado nuevas situaciones en ámbitos y niveles diversos, como posibles efectos y repercusiones.

Lo antes tratado nos indica eventos cuyo desarrollo es digno de seguir, como son los impactos que estas acciones tienen o en un futuro podrán desarrollar, en el medio académico, en ámbitos de trabajo y en sus usuarios alumnos recién egresados; por lo que, sin pretender ser exhaustiva, apuntaré algunos de éstos por su significación, considerando obviamente que dichos po-

⁹ Se ubicaron cien programas de la carrera de Ingeniería Civil impartidos en todo el país, en los cuales en 1995 estaban inscritos 34 202 alumnos, en F. Ocampo, 1997, pp. 30 y 31.

3. Posibles implicaciones académicas de la aplicación del Examen General de Calidad Profesional

sibles impactos podrán no darse o variar en función de las modificaciones que se deriven a partir del cambio de nombre de dicho examen, en términos de sus objetivos, finalidades y estructura, entre otros aspectos.

En torno a la idea inicial de la que centralmente surge la propuesta de este EGCP, que es la de garantizar —y certificar— la calidad de la formación profesional recibida por los alumnos recién egresados, se esperaría un énfasis, en los medios académicos universitarios responsables de acciones de planeación y evaluación académicas, en generar medidas orientadas a lograr que el alumno al menos se forme en el perfil básico de la profesión señalado por el propio Examen General y con determinado nivel mínimo de calidad.

Ello dará pie a acciones académicas que vayan desde adecuaciones o modificaciones parciales de planes o programas de estudio, orientadas a incluir contenidos básicos que no estaban previamente considerados, hasta abrir cursos extracurriculares para cubrir contenidos requeridos y/o de preparación del alumno para la presentación del EGCP; lo que implicará además rebasar la tensión entre los procesos de tradición y modernización existentes en las carreras frente a estas demandas.

Un asunto de relevancia es lo relacionado con el impacto que tendrá, en los distintos proyectos académicos formativos existentes de una misma profesión, el que el EGCP evalúe un perfil básico de formación de los profesionistas de una misma carrera, lo que propiciará asimismo análisis y ajustes o modificaciones al respecto en dichos planes de estudio, dándose una tendencia a homologar sus contenidos básicos, en cuanto a las materias mínimas que deban cubrirse y los contenidos específicos por abordar en los programas de estudio y en la enseñanza en el aula. Todo ello estará orientado a abarcar los estándares mínimos for-

mativos (de conocimientos y habilidades) marcados por el EGCP.

Si bien lo señalado es un punto básico para la formación de profesionales con alto grado de responsabilidad humana, institucional y social —como es el caso de la medicina humana, las ingenierías, la psicología, entre otras— y puede tener aportaciones relevantes en relación con la calidad del servicio prestado, impactará dichos proyectos formativos, significativos socialmente, modificándolos en distintos grados.

Podría esperarse que se generen o continúen procesos de análisis y cambio académico orientados a mejorar la formación profesional; sin embargo, no necesariamente ocurrirá esto. En tal contexto, sería deseable que se revisaran los esquemas globales de formación profesional hasta ahora prevaletentes así como otros existentes o propuestos, con el propósito de apoyar opciones que fortalezcan la formación de estudiantes mediante planes y programas de estudio y formas de enseñanza y aprendizaje que vinculen la teoría y la práctica (Schön, 1992; Díaz Barriga y Saad, 1997, entre otros). Con esto se buscará que los alumnos puedan hacer frente a problemas de su práctica profesional, generando capacidades para solucionar los problemas que se les presenten.

En cuanto a los métodos de enseñanza de las distintas profesiones y la evaluación del aprendizaje de los alumnos durante su formación profesional, sería fundamental que las academias de cada carrera revisaran y fortalecieran sus propios métodos de enseñanza y sistemas y procedimientos de evaluación del aprendizaje de los alumnos.

El interés en esto sería estudiar los procesos formativos durante la carrera por etapas, bloques, y sus resultados, partiendo de aspectos centrales, como ¿qué capacidades profesionales debe el alumno aprender en la escuela?, ¿cómo se ha hecho?, ¿en qué momentos

del transcurso escolar se puede evaluar el aprendizaje y el dominio de dichas habilidades, conocimientos, actitudes, según su nivel de complejidad y acorde con su avance en el plan de estudios?, ¿de qué formas y mediante qué recursos técnicos de evaluación se puede valorar el aprendizaje profesional logrado por el alumno durante su formación?

Conviene reconocer la importancia, en este contexto universitario, del proceso académico y el aprendizaje tanto formalmente establecido por el plan, como del que ocurre en las aulas. Es trascendente abrir espacios reconocidos de trabajo y participación al docente y a las academias en que se inserta.

Una arista en este análisis, sin duda vital, será investigar el papel que tendrá la aceptación de que el alumno presente y apruebe el EGCP en forma obligatoria como requisito previo a realizar para su titulación. Esto en cuanto al impacto que podría tener en los porcentajes actuales que muestran los índices de titulación.

En cuanto a los usuarios de dicho examen, sería significativo analizar el impacto psicológico diferencial que podría tener en la disposición de los alumnos para el aprendizaje, ante el conocimiento de su inminente aplicación, así como en el proceso de la configuración de su identidad profesional que influye en su autoconcepto y autoestima, tanto profesional como personal.

Reflexión final

En cuanto al ámbito de trabajo, es oportuno situar algunos de los efectos que podrían derivarse de dichos certificados de calidad profesional en las oportunidades reales diferenciales de acceso al empleo, que se basen en los niveles de calidad formativa mostrada. Además, es pertinente indicar que se diversificará lo existente agregando a los ingenieros civiles el certificado de calidad profesional expedido por el CENEVAL.

Podría esperarse posiblemente a mediano y largo plazos, aunque se declare que no es éste uno de los propósitos del EGCP, una diferenciación en el acceso al empleo y al tipo de puesto, lo cual apoyaría el establecimiento de diferentes nichos laborales, incluyendo los que se abran en contextos internacionales y que tomarían en consideración parcialmente la posesión de dicho certificado, además de otros criterios como son la posesión de un posgrado, experiencia laboral, capacitación en y para el trabajo, entre otros elementos más importantes para los espacios que ofertan empleo. Esto será así en caso de que se logre un reconocimiento en los medios laborales nacionales, y en espacios internacionales, del certificado de calidad profesional en cuestión.

Asimismo, será significativo analizar el impacto de dicha medida en algunos espacios del mundo laboral —como los niveles reales de calidad, asociados a poseedores del citado certificado, mostrados en el ejercicio profesional en escenarios reales de trabajo—, así como analizar otros efectos posibles en los medios laborales, como sería la generación de patrones de competencia y tensión entre las distintas generaciones de profesionales.

Es indudable que en una situación de trabajo, el desarrollo de una actividad profesional tiene como base el dominio de los conocimientos y habilidades adquiridos durante la formación profesional, partiendo del supuesto de que haya una actualización real en esta última; sin embargo, un desempeño laboral profesional de calidad requiere además, al llevarse a cabo, poseer y mostrar diversas habilidades, actitudes y comportamientos —que dependen de las necesidades del contexto social-organizativo y específico del trabajo desarrollado— (Jiménez, 1996, pp. 149-155), los cuales forman parte de la personalidad, el carácter y los valores adquiridos, que no son

forzosamente resultado de un aprendizaje universitario. Entre éstos encontramos:

1. Capacidades para la planificación y ejecución del trabajo, como son proceder en forma sistemática y analítica; tener disponibilidad para generar aprendizaje autónomo; poseer capacidad de innovación o de adaptación y traslado de procedimientos o recursos técnicos; tener habilidad profesional de expresión oral y escrita, diversificada a distintas necesidades técnicas, de establecimiento de relaciones de trabajo y desarrollo de proyectos, entre otras.
2. Las referidas a la persona y a sus características que muestra al trabajar, como son: su motivación e iniciativa en situaciones concretas; la confianza en sí mismo; la distancia crítica factible de establecer frente al propio rendimiento.
3. Respecto al trabajo y la profesión encontramos las virtudes laborales valoradas en el medio de que se trate, como puede ser tener la capacidad de mantener un sentido del orden; disponibilidad al alto rendimiento y capacidad de creatividad y crítica propositiva.
4. Por último, en relación con el entorno institucional y social, se ubica lo propio al trato con los demás: la disponibilidad a la cooperación; poseer la capacidad de trabajar en equipo; ser responsable para con los compañeros; tener capacidad de integración; ser honesto. Esto incluye asimismo la capacidad para mostrar madurez en distintos aspectos de la vida ciudadana vinculados con la participación social cotidiana.

Lo antes señalado es fundamental, ya que nos permite ubicar el ámbito específico de certificación que abarca realmente el EGCP, delimitado por su propio objetivo,

por lo cual, para las instancias de trabajo, el Certificado de Calidad Profesional del CENEVAL puede ser un documento que avala una formación profesional universitaria base, pero que, como antes se analiza, no garantiza necesariamente el poseer varias de las capacidades adicionales de desarrollo laboral y personales requeridas por los puestos de trabajo concretos en escenarios de trabajo reales.

Esto, en conclusión, fortalece de nuevo la idea de que la formación profesional de calidad, así como su evaluación y la expedición de títulos profesionales, es sin duda responsabilidad de las universidades, criterio que no invalida la posibilidad de la generación de una o varias instancias voluntarias factibles adicionales de certificación externa de la misma, como de hecho está ocurriendo con este examen, mismo que podría modificarse para convertirse en una instancia de otra naturaleza.

No obstante, es importante destacar que si la tendencia, en algunas universidades, fuera el asumir este mecanismo actualmente externo, con un carácter forzoso y adicional a los requisitos establecidos para poder titularse, sería conveniente, previamente a tomar dicha decisión, analizarla en el contexto institucional integral, revisando los requerimientos legales y académicos para poder titularse, con el propósito de hacerlos más racionales, y no más inaccesibles a los alumnos, sin menoscabo de la necesaria diversificación de opciones al respecto y del cuidado de su calidad educativa, como ya se había indicado.

Asimismo, es conveniente señalar que los espacios laborales deben a su vez asumir su responsabilidad en la formación continua y específica de su personal profesional, mediante la capacitación en y para el trabajo y ejerciendo también la posibilidad de otras vías para el desarrollo y/o especialización de sus profesionales,

como son los diplomados, las especializaciones, maestrías y doctorados.

Lo anterior se afirma en el entendido de que una formación universitaria de alta calidad es la base de un desempeño profesional adecuado, y además es necesario que los profesionales posean otras características personales deseables en los espacios laborales, como las antes citadas. Se requiere además, como ya es desde hace años sabido, que los espacios laborales asuman su propia parte de la responsabilidad y fortalezcan el desarrollo y la actualización continua y permanente de sus profesionales, en relación con las necesidades laborales específicas.

.....
**Referencias
 bibliográficas**

- BARBIER, J.M., *La evaluación en los procesos de formación*, Temas de educación, Barcelona, Paidós, 1a. edición, 1993.
- BARRÓN, C. *et al.*, "Efectos de la política de modernización educativa en la educación superior en México. Problemáticas y críticas", en G. Villaseñor (coord.), *La identidad en la educación superior en México*, México, CESU-UNAM/UAM-X/UAQ, 1997, pp. 127-142.
- BOBADILLA, J., "El examen de la OCDE sobre la política mexicana de educación superior", en A. Mungaray y G.Valenti (coords.), *Políticas públicas y educación superior*, México, ANUIES, 1997, pp. 363-385.
- CAMPOS Aranda, D. F., "Sobre las acreditaciones en ingeniería civil: evaluación académica de los programas de enseñanza, examen de calidad profesional y certificación de profesionistas en activo", en *Ingeniería*, vol. LVII, núm. 4, México, Facultad de Ingeniería-UNAM, 1997, pp. 279-285.
- DELORS, J., "La educación encierra un tesoro", en *Correo de la UNESCO*, México, UNESCO, 1997.
- DÍAZ Barriga, Á., "Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. II, núm. 2, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, julio-diciembre, 1996, pp. 408-423.
- DÍAZ Barriga, F. y E. Saad., "La formación en la práctica del profesional universitario: un modelo integral de docencia-servicio-investigación en el ámbito de la psicología educativa", en Á. Díaz Barriga (coord.), *Currículum, evaluación y planeación educativas*, t. 1, México, COMIE/CESU/ENEP Ixtacala, 1997, pp. 42-54.
- GARZA, E. de la, "El Examen General de Calidad Profesional de Ingeniería Civil", en *Ingeniería*, vol. LXVI, núm. 3, México, Facultad de Ingeniería-UNAM, julio-septiembre, 1996, pp. 123-130.

- JIMÉNEZ Jiménez, B., *Claves para comprender la formación profesional en Europa y España*, Barcelona, EUB, 1a. edición, 1996, pp. 139-165.
- MARÍN Méndez, D. E., "La acreditación de carreras universitarias", en *Perfiles Educativos*, núm. 71, México, CISE-UNAM, enero-marzo, 1996, pp. 30-41.
- , "La formación profesional y el currículum universitario en México. Un escenario de crisis y cambio", en Á. Díaz Barriga (coord.), *Currículum, evaluación y planeación educativas*, t. 1, México, COME/CESU/ENEP Iztacala, 1997, pp. 30-41.
- MARTÍN del Castillo, C., "El futuro papel de los colegios en la integración profesional", en *Ingeniería*, vol. XV, núm. 4, México, Facultad de Ingeniería-UNAM, octubre-diciembre, 1995, pp. 249-250.
- MARTÍNEZ, E. y M. Letelier (ed.), *Evaluación y acreditación universitaria. Metodologías y experiencias*, Caracas, Nueva Sociedad/UNESCO/Organización Universitaria Interamericana/Universidad de Santiago de Chile, 1997.
- MENDOZA, J., "De la evaluación a los exámenes nacionales", en G. Villaseñor (coord.), *La identidad en la educación superior en México*, México, CESU-UNAM/UAM-Xochimilco/UAQ, 1997, pp. 87-126.
- , "Evaluación, acreditación, certificación: Instituciones y mecanismos de operación", en A. Mungaray y G. Valenti (coords.), *Políticas públicas y educación superior*, México, ANUIES, 1997, pp. 315-340.
- OCAMPO, F., "La acreditación y su relación con la calidad de la enseñanza de la ingeniería", en *Ingeniería*, vol. LXVII, núm. 2, México, Facultad de Ingeniería-UNAM, abril-junio, 1997, pp. 107-110.
- , "Las profesiones, su entorno cultural y la formación de profesionales", en *Ingeniería Civil*, núm. 340, México, Colegio de Ingenieros Civiles, agosto, 1997, pp. 29-34.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México Educación Superior*, París, 1997, pp.145-244.
- Oficina Internacional del Trabajo (OIT), *Formación profesional. Glosario de términos escogidos*, Colombia, Alfaomega, 1997.
- PARRA, Y., "Los orígenes de la ingeniería civil", en *Ingeniería Civil*, núm. 323, México, Colegio de Ingenieros Civiles, marzo, 1996, pp. 14-19.
- SCHÖN, D. A., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1a. edición, 1992.
- VARELA, G., "La política de la educación superior en la década de los 90: grandes esperanzas e ilusiones perdidas", en A. Mungaray y G. Valenti (coords.), *Políticas públicas y educación superior*, México, ANUIES, 1997, pp. 255-313.
- VARGAS, M. R., "El estado actual de la formación de ingenieros. Criterios para la excelencia y la competitividad", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 94, México, ANUIES, abril-junio, 1995, pp. 31-45.

.....
Documentos

- ANUIES, "Población escolar de nivel licenciatura en universidades e institutos tecnológicos", en *Anuario estadístico 1996*, México, 1997.
- , "Examen general de calidad profesional. Conceptos básicos de la propuesta", 26 de marzo, 1993, 10 pp.
- , "Propuesta para impulsar la evaluación de los alumnos al concluir sus estudios de licenciatura, por medio de los exámenes generales de calidad profesional", México, noviembre, 1997, 5 pp.
- , "Puntos de acuerdo para el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Media Superior y Superior", México, noviembre, 1997, 8 pp.
- CACEI, "Manual del Consejo de Acreditación de la enseñanza de la ingeniería", México, s/f.
- COMIPEMS, "Instructivo" y "EXANI-I Guía de examen. Concurso de ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 1998", Instructivo, México, 1998, 114 pp. y 88 pp.
- DIDOU, S., "La acreditación: Enfoques internacionales", documento referencial para el Foro Nacional de la Educación Superior y las Profesiones, Universidad de Colima, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica e Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas, Colima, 17 al 19 de febrero, 1999, 39 pp.
- Facultad de Ingeniería, "Documento informativo", tomado de la dirección de internet: <http://serpiente.dgsca.unam.mx/rectoría/html/carrera/ingciv-m.html>, 1998.
- , "Invitación. Examen General de calidad profesional para ingeniería civil", México, UNAM, 1998.
- GIL Antón. M., "¿Una calle de Polanco?", en *U2000*, año IX, núm. 270, México, septiembre, 1998, p. 9.
- National Academy of Sciences y Academia Mexicana de Ciencias, "Evaluación del posgrado de la UNAM: Biomedicina, Ciencias, Ingeniería y Química", México, 1996, 44 pp.
- OECD, "Liberalization of trade in professional services, oecd Documents", París, 1995.
- SEP, "La globalización de la educación superior y las profesiones: El caso de América del Norte (III Reunión Trilateral)", Cancún, México, 18 al 21 de mayo, 1994, 248 pp.
- , "Memoria de la Reunión Nacional Regulación de las Profesiones. Situación Actual y Prospectiva", México, Dirección General de Profesiones, noviembre, 1995, 168 pp.
- UNAM, "Plan de Desarrollo 1997-2000, Metas institucionales, Programa de Trabajo 1998", en *Gaceta UNAM*, suplemento adicional, México, mayo 11, 1998, 48 pp.
- , "Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000", en *Gaceta UNAM*, 13 de noviembre, 1997, 24 pp.

La educación basada en competencias y los procesos de globalización

**Concepción Barrón
Tirado**

En este ensayo se pretende realizar un acercamiento general a las demandas de formación profesional en el marco del proyecto neoliberal y concretamente en el ámbito mexicano. El trabajo se divide en tres apartados, que guardan estrecha relación entre sí: en un primer momento, se plantean las formas de organización del proceso de trabajo; posteriormente, se analiza la influencia de los modelos empresariales en los sistemas educativos; en el tercer apartado, finalmente, se puntualiza sobre la educación basada en competencias en el contexto de las políticas educativas del Estado mexicano y se comentan algunas experiencias concretas.

The ability-based education and the globalization processes

**Concepción Barrón
Tirado**

This article aims to be a general approximation to the exigences of professional training with regards to the neoliberal project, concretely in the Mexican domain. This research is divided into three sections, which are narrowly linked: firstly, the author brings up the forms of organization of the working process; subsequently, she analyzes the influence of the business patterns on the educative systems; in the third section we can find a detailed explanation about competition-based education in the context of the Mexican government's educative policies, with an analysis of some concrete experiences.

L'éducation basée sur les compétences et les processus de globalisation

**Concepción Barrón
Tirado**

Cet article a pour but une approche générale des exigences de formation professionnelle dans le cadre du projet néolibéral, concrètement dans le domaine mexicain. L'essai se divise en trois parties intimement liées: dans un premier temps, l'auteur expose les formes d'organisation du processus laboral; ensuite, elle étudie l'influence des modèles de gestion des entreprises sur les systèmes éducatifs; la troisième partie contient une analyse détaillée de l'éducation basée sur les compétences dans le contexte des politiques d'éducation de l'Etat mexicain et une exposition commentée de quelques expériences concrètes.

Resúmenes

Abstracts

Résumés

La educación basada en normas de competencia como un nuevo modelo de formación profesional en México

Ileana Rojas Moreno

En el presente artículo se analiza la noción de "competencias" desde tres distintos enfoques de la organización para la producción económica; se indican los antecedentes de la RNC en diferentes países europeos y asiáticos, para continuar con su implantación en México con las políticas gubernamentales para la educación media terminal de los últimos 20 años; se revisan algunos de sus aspectos, referidos a la formación profesional universitaria, y se concluye con señalamientos puntuales acerca de los riesgos, las implicaciones y los retos que conlleva la construcción de este nuevo proyecto de formación profesional en nuestro país.

Education based on ability norms as a new model of professional training in Mexico

Ileana Rojas Moreno

In this article, the author analyzes the notion of "abilities" from three different points of view of the economical production organization; she outlines the history of education based on ability norms in some European and Asian countries and then describes its implementation in Mexico with the government policies for higher secondary school during the last 20 years; then she analyzes one of its aspects, which is connected with the university professional training, and concludes by pointing out the risks, the implications and the challenges that the construction of this new professional training project implies in our country.

L'éducation basée sur des normes de compétence en tant que nouveau modèle de formation professionnelle au Mexique

Ileana Rojas Moreno

Dans cet article, l'auteur analyse la notion de "compétences" en partant de trois points de vues différents de l'organisation pour la production économique; elle retrace l'histoire de l'éducation basée sur des normes de compétence dans divers pays européens et asiatiques, jusqu'à son implantation au Mexique grâce aux politiques gouvernementales pour l'éducation supérieure des vingt dernières années; on y trouve également une révision de quelques-uns de ses aspects, liés à la formation professionnelle universitaire, et une conclusion où l'auteur prend soin de marquer ponctuellement les risques, implications et défis qu'implique la construction de ce nouveau projet de formation professionnelle dans notre pays.

Formación docente y educación basada en competencias

Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo

Este trabajo presenta, en primer lugar, una sucinta descripción de lo que se entiende hoy en día por educación basada en competencias, las críticas que usualmente se le hacen y sus postulados de mayor valor, junto con una interpretación personal de los autores al respecto; después, se hace referencia a la práctica magisterial y los procesos de formación docente que han sido preponderantes en este aspecto; para terminar, se plantean algunas conclusiones sobre la problemática de la formación docente y se exponen algunos lineamientos para abordarla, en el futuro cercano, de manera constructivista y reflexiva.

Teacher training and ability-based education

Frida Díaz de Barriga and Marco Antonio Rigo

This article presents a succinct description of what can be understood today as ability-based education, the criticism that this kind of education uses to receive and its most valuable propositions, together with a personal interpretation of the authors about the subject; afterwards they refer to the teaching practice and the processes of teacher training which have been predominant in this aspect; finally, they suggest some conclusions about the problem of teacher training and set out some possible ways to tackle with it constructive and reflexively in the near future.

La formation du corps enseignant et l'éducation basée sur les compétences

Frida Díaz Barriga et Marco Antonio Rigo

Cet article présente en premier lieu une description succincte de ce que l'on entend aujourd'hui par éducation basée sur les compétences, les critiques que celle-ci reçoit habituellement et ses postulats les plus précieux, accompagnés d'une interprétation personnelle des auteurs en rapport avec le sujet; ensuite, il y est fait référence à la pratique de l'enseignement et aux processus de formation du corps enseignant qui ont été prépondérants de ce point de vue; les auteurs terminent par quelques conclusions à propos des problèmes liés à la formation des enseignants et proposent quelques lignes d'action pour l'aborder, dans un futur proche, de manière constructive et réfléchie.

De lo profesional a la formación en competencias: cambios en la noción de formación profesional

Bertha Orozco

El trabajo reflexiona sobre la noción, implicaciones, cambios y sentido de la formación universitaria. Su autora, valiéndose de la perspectiva de Jean François Lyotard, distingue entre saber y saber en competencias y admite —teniendo en cuenta el contexto de acelerados cambios científicos, tecnológicos, cognitivos, laborales e informáticos que atravesamos— la necesidad de reformar la concepción de la formación universitaria, siempre y cuando se recupere la idea de *competencia social* (la cual antepone el valor humano y social a los saberes en competencias y significa la aptitud de inventar nuevas jugadas en el ejercicio profesional), y se reactive, en consecuencia, el carácter público de la universidad mexicana.

From professional to ability-based training: changes in the notion of professional training

Bertha Orozco

This article proposes a reflection on the notion, implications, changes and possible meanings of university education. The author makes use of Jean François Lyotard's point of view to distinguish between knowledge and know-how, and she admits, bearing in mind the context of hectic scientific, technological, cognitive, labor and informational changes we go through, the need to reform the conceptualization of university education in order to recover the idea of social competence (which prefers the human and social values to the know-how and means the aptitude to devise new moves in the professional exercise) and to reactivate consequently the public nature of the Mexican university.

Du monde professionnel à la formation basée sur les compétences: quelques changements par rapport à la notion de formation professionnelle

Bertha Orozco

Cet article propose une réflexion à propos de la notion, de l'implication, des changements et du sens profond de la formation universitaire. L'auteur s'appuie sur la vision de Jean-François Lyotard pour faire la distinction entre savoir et savoir-faire et reconnaît le besoin impérieux d'une réforme de l'estimation de la formation universitaire, mais si et seulement si elle implique une récupération de l'idée de compétence sociale (celle-là même qui fait passer les valeurs humaine et sociale avant le savoir-faire et qui tient compte de l'aptitude pour inventer de nouveaux tours dans l'exercice professionnel) et la réactivation, par conséquent, du caractère public de l'université mexicaine.

El nuevo Estado mexicano como regulador de los mercados educativos y laborales de nivel universitario

Ángeles Valle Flores

En este trabajo se discute, primero, el creciente papel del nuevo Estado mexicano en la regulación de los mercados educativos y laborales, a través de la política educativa diseñada y puesta en práctica por parte de los gobiernos mexicanos desde principios de los ochenta hasta la fecha; en seguida se describen, por una parte, las características generales de los procesos de acreditación educativa universitaria (es decir, la supervisión, evaluación y sanción—social y laboral—de sus programas formativos) realizados por organismos externos a las instituciones de este nivel; por otra, se detallan las particularidades de los procesos de certificación profesional y, en particular, de un instrumento: el originalmente denominado Examen General de Calidad Profesional (EGCP) y después rebautizado Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL).

The new Mexican state as a regulator of the educational and labor markets at university level

Ángeles Valle Flores

This article deals first with the increasing role of the new Mexican state in the regulation of the educational and labor markets by means of the education policy outlined and put into practice by the Mexican governments since the beginning of the eighties; afterwards we find a description of, on one hand, the general characteristics of the university education accreditation processes (supervision, evaluation and social and labor sanction of its training programs) made by organizations which are external to the university institutions; on the other hand, the author details the peculiarities of the professional certification processes and, particularly, of a specific instrument: the first called Examen General de Calidad Profesional (Professional Quality Exam, EGCP) and now rechristened Examen General para el Egreso de la Licenciatura (General Exam for Degree Graduation, EGEL).

Le nouvel Etat mexicain en tant que régulateur des marchés de l'éducation et du travail de type universitaire

Ángeles Valle Flores

Dans cet article, l'auteur discute de l'importance croissante du nouvel Etat mexicain dans la régulation des marchés de l'éducation et du travail grâce aux politiques éducatives élaborées et mises en pratique par les gouvernements mexicains depuis le début des années quatre-vingt jusqu'à nos jours; ensuite, elle décrit, d'un côté, les caractéristiques générales des processus d'accréditation éducative à l'université (supervision, évaluation et sanction—sociale et du point de vue du travail—de ses programmes de formation) réalisés par des organismes externes aux institutions universitaires; par ailleurs, l'auteur expose en détail les particularités des processus de certification professionnelle, s'arrêtant sur un instrument: celui appelé originellement "Examen General de Calidad Profesional" (EGCP, examen général de qualité professionnelle) et rebaptisé depuis "Examen General para el Egreso de la Licenciatura" (EGEL, examen général de fin de licence).

La certificación de los saberes profesionales en la carrera de Ingeniería Civil

Dora Elena Marín Méndez

En este trabajo se analizan, en el marco de la política educativa modernizadora del país para las universidades del sector público, las características y el ámbito que abarca la certificación externa de la formación universitaria de alumnos recién egresados, mediante el Examen General de Calidad Profesional (EGCP) —transformado después en el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)— en su versión para la carrera de Ingeniería Civil (EGCP-IC), con el propósito de reflexionar acerca de algunas de las posibles implicaciones académicas de su aplicación.

The certification of professional knowledge in the degree in Civil Engineering

Dora Elena Marín Méndez

This article analyzes, in the frame of the national modernizing educational policies for the public universities, the characteristics and domains which are taken into consideration by the external certifications of the university education of the just graduated students by means of the Examen General de Calidad Profesional (EGCP, Professional Quality General Exam) —actually Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL, General Exam for Degree Graduation), of the Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, National Center for Higher Education Evaluation)— in its version for the Degree in Civil Engineering (EGCP-IC), in order to reflect on some of the possible academic implications of its application.

La certification des connaissances professionnelles dans les études d'Ingénieur Civil

Dora Elena Marín Méndez

Dans cet article, l'auteur analyse, dans le cadre de la politique éducative de modernisation des universités du secteur public dans tout le pays, les caractéristiques et les domaines que recouvre la certification externe de la formation universitaire pour les élèves qui terminent leur licence, moyennant l'Examen général de qualité professionnelle (Examen General de Calidad Profesional, EGCP) —transformé depuis lors en Examen général de fin de licence (Examen General para el Egreso de la Licenciatura, EGEL), du Centre national d'évaluation pour l'enseignement supérieur (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, CENEVAL)— dans sa version pour les études d'ingénieur civil (EGCP-IC), dans le but de proposer une réflexion à propos de quelques-unes des implications académiques de son application.

CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD

- **¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?**
RUEDA, Mario y Monique Landesmann (coords.)
CESU (Pensamiento Universitario, 88),
2000, 224 pp.
- **Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos**
CHEHAYBAR y KURI, Edith
CESU/Plaza y Valdés (Educación),
2000, 164 pp.
- **La investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación**
PACHECO MÉNDEZ, Teresa
CESU (Pensamiento Universitario, 89)
2000, 85 pp.
- **Universidad de doctores. México, s. xvii**
PÉREZ PUENTE, Leticia
CESU (Real Universidad. Estudios y Textos IX),
2000, 228 pp.
- **El examen. Textos para su historia y debate**
DÍAZ BARRIGA, Ángel (comp.)
CESU/Plaza y Valdés (Historia de la Educación),
2000 (reimp.), 329 pp.
- **La universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología**
DIDRIKSSON, Axel
CESU/Plaza y Valdés (Educación Superior Contemporánea), 2000, 275 pp.
- **Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina, volumen I**
MARSISKE, Renate (coord.)
CESU/Plaza y Valdés (Historia), 1999, 268 pp.
- **Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina, volumen II**
MARSISKE, Renate (coord.)
CESU/Plaza y Valdés (Historia), 1999, 264 pp.
- **Hacia el futuro de la formación docente en Educación Superior. Estudio comparativo y prospectivo**
CHEHAYBAR, Edith (coord.)
CESU/Plaza y Valdés (Educación superior contemporánea), 1999, 264 pp.
- **Universidad contemporánea II. Política y gobierno**
CASANOVA, Hugo y Roberto RODRÍGUEZ (coords.)
CESU/M. A. Porrúa (Problemas Educativos de México), 1999, 640 pp.
- **La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana**
LATAPI SARRE, Pablo
CESU/Plaza y Valdés, 1999, 152 pp.
- **Dos décadas de investigación en historia económica comparada en América Latina**
MENEGUS, Margarita (coord.)
COLMEX/CIESAS/Instituto Mora/CESU,
1999, 532 pp.
- **Géneros prófugos. Feminismo y educación**
BELAUSTEGUIGOITA, Marisa y Araceli MINGO
Paidós/CESU/PUEG (Género y Sociedad),
1999, 392 pp.

Venta de publicaciones y suscripciones a Perfiles Educativos en la Librería del Centro de Estudios sobre la Universidad, Edificio de la Unidad Bibliográfica, planta baja, lado norte del Centro Cultural Universitario, Coyoacán, 04510, México, D. F., Tel: 5622 6986 exts. 2023 y 2038; fax: 5622 6852.

E-mail: perfiles@servidor.unam.mx

Formación en competencias y certificación profesional,
se terminó de imprimir en julio de 2014 en los talleres
de Gráfica Premier S. A. de C. V. (Calle 5 de febrero
No. 2309 Col. San Jerónimo Chicahualco, Municipio
de Metepec, Estado de México, C.P. 52170). Los
interiores se imprimieron en papel cultural de 90
gramos y los forros en cartulina couché de 250
gramos. La edición consta de 300 ejemplares