

LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EL MARCO DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN MÉXICO.

Miguel Carlos Esquivel Pineda

La Reforma Integral de la Educación Media, puesta en operación por la Secretaría de Educación Pública a partir del ciclo escolar 2008 a nivel nacional, pretende atender de manera sustantiva tres retos que se han transformado en un verdadero obstáculo para el desarrollo del subsistema.

El primero de ellos tiene que ver con la cobertura, es decir, el segmento de población que debería ser atendido por el sistema es de aproximadamente diez millones; sin embargo, tan sólo se atienden a un poco más de tres millones quinientos mil. En otras palabras quedan sin atender seis millones y medio; jóvenes sin esperanza de educación media superior. Aunado a esta situación, el subsistema por diversas razones y motivos, tan sólo tiene una eficiencia terminal de un poco más del cincuenta por ciento.

El segundo problema tiene que ver con la equidad, no obstante la limitada cobertura del subsistema las oportunidades educativas se distribuyen de

manera desigual en el país, hay entidades, fundamentalmente las del sureste, donde la atención a la demanda es limitada, en contraposición a entidades donde se tiene una cobertura de más del noventa por ciento, como ocurre en el Distrito Federal.

Y el tercer problema tiene que ver con la calidad y pertinencia de los planes y programas de estudio. Diversas investigaciones han demostrado la poca vinculación que existe entre lo que enseña la escuela y los requerimientos que tienen nuestros jóvenes para operar de manera pertinente en los escenarios familiar, social y profesional.

Estos retos a nivel nacional son el marco que encuadra la voluntad de impulsar una reforma que pretende construir soluciones al profundo rezago acumulado a lo largo de los años y que es urgente encontrar soluciones que permitan atender a un subsistema prácticamente “olvidado”.

La estrategia diseñada por la SEP consiste en impulsar tres principios el primero de ellos establece el reconocimiento de todas las modalidades, actualmente existen 25 tipos de bachillerato, con diferente organización, tamaño y duración; el segundo principio pretende construir planes y programas de estudio pertinentes y relevantes y el tercero busca impulsar el tránsito de los estudiantes entre los diferentes bachilleratos.

Estos principios conducirán hacia la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato. Para construir este SNB son puestos en operación tres ejes: Un marco curricular común (MCC) basado en desempeños terminales a través de la adquisición, por parte de los alumnos, de competencias (genéricas, disciplinares y profesionales). Se pretende que este MCC permita integrar la diversidad de realidades del país y promueva la flexibilidad.

El segundo eje es la regulación de las diversas modalidades de la oferta; la Ley General de Educación reconoce tres modalidades: la escolarizada donde

los estudiantes acuden regularmente a la escuela, la no escolarizada dividida en abierta y a distancia, y la mixta que integra elementos de las dos anteriores. Actualmente, señala la SEP, no se cuenta con elementos para certificar o reconocer la calidad de las opciones no escolarizadas y mixtas.

El tercer eje está relacionado con los mecanismos de gestión que pretenden darle un carácter integral a este proceso: impulsar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos, desarrollar la planta docente, mejorar las instalaciones y el equipamiento, profesionalizar la gestión, evaluar el sistema de forma integral e implementar mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas. Con estos seis mecanismos, se afirma, se busca fortalecer el desempeño de los alumnos y mejorar la calidad de los planteles.

En este trabajo se reflexionará fundamentalmente sobre uno de los aspectos nodales de la RIEMS el denominado Marco Curricular Común y en particular con relación a las competencias genéricas. ¿Cómo enfrentar la desarticulación de los planes y programas de estudio? Existen diferentes soluciones posibles. Una podría ser establecer los desempeños finales que deben alcanzar todos los egresados al término de sus estudios en el nivel, otra opción podría ser la de crear un tronco común para todas las modalidades del subsistema y una tercera la de fijar un conjunto de asignaturas obligatorias. La SEP optó por la primera. Es decir por acordar cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer al terminar sus estudios. En otras palabras es necesario definir el perfil básico del egresado, enriquecido por todo aquello que cada institución ofrece de manera adicional.

Para construir este perfil básico, la SEP se valió fundamentalmente del término competencia. El enfoque de competencias se hizo popular en los Estados Unidos hacia 1970 en el movimiento de formación de docentes. Se vuelve a poner de moda en la década de los 90 de la mano de la formación profesional en el Reino Unido, preocupados por definir los estándares de

competencia para facilitar el desarrollo de la formación de trabajadores en el marco de una economía global.

En la definición del concepto han participado diferentes actores sociales: investigadores, organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, sectores empresariales y por supuesto las universidades. El término de competencias es polémico y alude a un campo semántico polisémico.

Desde la perspectiva de la SEP las competencias son la unidad común para establecer los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe de poseer y que al mismo tiempo permita la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos, que permita al propio tiempo reconocer los perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) define las competencias como:

“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que las personas desarrollan de una forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)”.

La organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la define como:

“Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizando

recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular”.

Para el documento de Creación de un Sistema Nacional del Bachillerato en un marco de diversidad, las competencias genéricas son “aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permitan comprender el mundo e influir en él, les capacite para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida” Además las competencias genéricas son transversales, es decir, su desarrollo no se limita a un campo disciplinar; también son transferibles, en tanto refuerzan la capacidad de los estudiantes para adquirir otras competencias.¹

Al rastrear la génesis de estas conceptualización encontramos que su sentido profundo lo podemos encontrar en los planteamientos de las escuelas libertarias que existieron como planteamientos marginales como lo fue la educación Montessori, Freinet, Decroli, Barbania, Dewey, Freire entre otros. Ya en reuniones internacionales como la llevada a cabo en Jomtiem, Tailandia en 1990 en su artículo 1 se planteaba lo siguiente:

Artículo 1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje

Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades

¹ Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, pág.. 54

básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

De hecho el enfoque por competencia, al que aspiraría una institución de vanguardia es el que se fundamenta, recrea y profundiza en la perspectiva constructivista, la cual reconoce al aprendizaje como un proceso de reconstrucción social efectuado por el individuo, donde los nuevos conocimientos cobran sentido articulándose con los previos en una intrincada relación con el contexto social.

Estos planteamientos no nos son ajenos ni distantes, tienen un parecido muy grande con lo que el Colegio de Ciencias y Humanidades ha vivido desde su origen en la década de los setentas ya que su Modelo Educativo nace sustentado en tres principios fundamentales: que los alumnos aprendan a aprender; aprendan a ser y aprendan a hacer.

Estos principios los docentes los hemos conceptualizado en el marco de las diferentes corrientes psicopedagógicas que se han configurado en las últimas cuatro décadas, influenciados por los procesos de formación en los que hemos estado insertos.

Ninguna lectura de estos principios es atemporal, su conceptualización y operación didáctica está indudablemente marcada por los contextos de formación en los que participamos los profesores. Sin duda los planteamientos de la reforma se convertirán en los próximos años en un desafío fenomenal para el sistema educativo.

Así como el CCH le da cuerpo y forma a esos tres principios. Estos principios los leemos y ejecutamos desde la noción de cultura básica y de aprendizajes relevantes.

Darle forma y cuerpo significa construir en el quehacer cotidiano del aula las estrategias de aprendizaje que contribuyan de manera cotidiana a que los estudiantes inicien una aventura intelectual estructurada; es decir, dirigida a

modificar sus estructuras mentales, de tal forma que se vayan cubriendo sus lagunas, sus prejuicios, sus percepciones erróneas del mundo natural y social fuertemente arraigadas por los medios de comunicación.

Los principios que sustentan el modelo educativo del colegio los podemos ver expresados en las denominadas competencias genéricas, por lo tanto, para nosotros no resultan ni distantes ni extraños.

Las seis categorías que organizan las once competencias genéricas y sus 46 atributos establecidos por la SEP para la educación media superior, analizadas con detenimiento expresan un profundo humanismo del que estamos ávidos.

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

2. Se expresa y se comunica (4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas).

3. Piensa crítica y reflexivamente (5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. 6. Sustenta una postura personal sobre un tema de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva).

4. Aprende de forma autónoma (7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida).

5. Trabaja en forma colaborativa (8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos)

6. Participa con responsabilidad en la sociedad (9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la

diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables).

La primera pregunta que con mucha modestia nos tenemos que hacer autoridades y maestros es cuántas de estas competencias y sus correspondientes atributos forman parte de nuestro perfil como docentes y como seres humanos y si nos hacen falta varias de ellas qué debemos hacer para apropiárnoslas y estar en condiciones de poderlas desarrollar entre nuestros estudiantes. Porque nadie puede dar lo que no tiene.

Sin duda las competencias genéricas nos pueden ayudar a visualizar y concretar con mayor precisión los postulados básicos de nuestro modelo educativo. Nos pueden ayudar como un faro a guiar nuestras prácticas docentes y a estar en condiciones de acercarnos cada vez más de manera operativa para hacer realidad, para miles el aprender a aprender, ser y hacer.

Desde luego esta reforma nos enfrentará a múltiples retos que nos pueden conducir a replantar de manera crítica muchas de las cosas que estamos haciendo en el ámbito académico y administrativo.

Con la reforma de 1996 y con los programas ajustados de 2002-4, se introdujeron importantes innovaciones en el plan y los programas de estudio, por ejemplo, la noción de curso-taller. Sin embargo, nos tenemos que sentar a evaluar cómo se está llevando en la práctica dicha modalidad de enseñanza. ¿Se han desarrollado estrategias para hacer vivir a los alumnos la experiencia del curso taller? ¿Las que se han construido se han generalizado entre la mayor parte de los docentes? ¿Hemos evaluado su pertinencia y las hemos mejorado al paso de los años?

Es indiscutible que muchos docentes han puesto su inteligencia y talento para mejorar las actividades de enseñanza y traducirlas en procesos de aprendizaje desafiantes desde el punto de vista intelectual para nuestros

alumnos, pero muy bien sabemos que esto requiere de un trabajo colegiado y éste, en efecto, es un rasgo de identidad de nuestra institución; no obstante, tenemos que replantearnos como estamos viviendo el trabajo colegiado, tenemos que identificar a los grupos que se han consolidado, socializar sus experiencias y resultados.

Es urgente que el Colegio replantee sus mecanismos de evaluación en los Consejos Académicos; no es posible continuar con las evaluaciones a través de las Reuniones de Trabajo Intensivo (RTI), es necesario profesionalizar a los Consejeros Académicos, por ejemplo, los profesores de carrera que participen en los Consejos podrían tener como su proyecto de docencia el trabajo de Consejero; ahora más que nunca será necesario repensar la evaluación y ponerla al servicio de la docencia y no tan sólo para certificar un cumplimiento.

Llevar la reforma al nivel de concreción del aula, pasará necesariamente por una voluntad expresa que sepa conquistar la voluntad y la disposición de los docentes para participar en los complejos y dilatados procesos de transformar los saberes docentes acumulados a lo largo de los años.

Con relación a los procesos de formación el CCH tenemos que recuperar sus exitosas experiencias formativas como el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia que nos acerca a la comprensión de la didáctica crítica; el Programa de Actualización y Superación Académica que da la oportunidad a cientos de docentes del colegio de interactuar con los Centros, Institutos y Facultades de nuestra universidad, que además brinda la oportunidad de asomarnos a ver lo que los colegas franceses, norteamericanos, canadienses y españoles estaban haciendo y como estaban trabajando, esto se logra con las estancias internacionales. Oportunidad que nos brinda la posibilidad de conocer su sistema educativo, sus textos y sus prácticas docentes; derivado de esta experiencia conocemos y experimentamos con la noción amplia de contenido la cual logramos plasmar en los programas ajustados. Esta noción la vienen trabajando diversos grupos

de trabajo en las diferentes áreas y no es ajena al planteamiento de competencias.

Otra excelente experiencia fue el Programa de Fortalecimiento y Renovación de la Docencia pensado y estructurado para los profesores de reciente ingreso, donde uno de sus logros más significativos fue la docencia asistida y ahora la Maestría en Educación Media Superior.

Nadie que conozca realmente a la educación media superior puede afirmar que no existe una experiencia acumulada en todos los subsistemas de educación media. Tenemos que reconocer lo que se ha andado para evitar o pensar que será suficiente un diplomado para capacitar a la planta docente. No podemos aceptar improvisaciones ni urgencias ni simulaciones.

La reforma es muy importante y vale la pena hacer las cosas bien, y esto ¿qué quiere decir? Pues construir condiciones que permitan que los profesores que atienden a la mayor parte de los alumnos sean apoyados de diversas maneras para apropiarse de la esencia de la reforma, por ejemplo, brindarles una docencia asistida, involucrarlos en el trabajo colegiado, darles certeza laboral, poner en sus manos bancos de estrategias, socializar los proyectos exitosos de enciclomedia como el Proyecto Sec21, que consistió en clips de video para apoyar los programas de estudio a nivel de secundaria, pero que también pueden ser utilizados en el bachillerato.

Se ha dicho hasta la saciedad que el éxito de cualquier reforma pasa por la aceptación activa de sus docentes, por lo tanto, es menester construir una arquitectura de formación de profesores que permita la asimilación y decantación de los conocimientos aprendidos, su socialización y construcción colegiada.

Para el CCH la reforma es una excelente oportunidad para revisar, replantear, ajustar y mejorar las cosas que estamos haciendo. La crisis política,

económica y moral en la que estamos inmersos, no puede ni debe paralizarnos, por el contrario tenemos la obligación ética y política de revisar nuestro subsistema a la luz de los éxitos de otros países. No podemos aceptar el fracaso en el examen PISA y para empezar propongo que hagámoslo que está haciendo Europa, mirar hacia Finlandia.

Finlandia es el país de la OCDE que ha obtenido mejores resultados en el estudio PISA 2003 y 2007 primer lugar, en competencia lectora de sus estudiantes, en todas las pruebas comparativas internacionales realizadas en los últimos catorce años. ¿Cómo ha logrado esto?

Primera. La sociedad finlandesa destaca por su alto nivel de cohesión social y sus altos índices de igualdad social y equidad.

Segunda. En Finlandia hay una decidida vocación sociopolítica inversora en educación.

Tercera. La piedra angular del éxito finlandés: los profesores. La buena formación de los profesores finlandeses es lo que cierra el círculo. Para dar clases se exige titulación universitaria de carácter superior. Lo que realmente diferencia a Finlandia del resto de los países de la OCDE es su extraordinario proceso de selección y formación de los docentes.

Cuarta. Coordinación de la familia, la escuela y las estructuras socioculturales de apoyo educativo.

Quinta. El sistema educativo finlandés es público y gratuito desde que un niño nace hasta que hace el doctorado en la universidad.

Sexta. En Finlandia las escuelas tienen buenas instalaciones y equipamientos.

Séptima. Todos los alumnos reciben una comida caliente todos los días al mediodía que garantiza su buena alimentación, una medida que ha permanecido inalterable desde hace 50 años.

Octava. La proporción aproximada de alumnos por profesor en 2002 era de unos 14.

Novena. En la cultura finlandesa, el profesor es visto como uno de los profesionales más importantes de la sociedad, en consecuencia, se han invertido muchos recursos en la formación de maestros.

Décima. En Finlandia destaca la gran red de bibliotecas.

Tal vez Finlandia no sea el paraíso ni un modelo a seguir, pero nos muestra el camino para construir una sociedad más cohesionada y más justa. En mi opinión el enfoque por competencias representa una oportunidad de revisión colegiada de nuestro modelo educativo, tenemos muchos factores a nuestro favor, no dejemos que sea tan sólo un disfraz de cambio.

Bibliografía

1. Díaz Barriga Ángel 2006. "El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" Perfiles Educativos, tercera época. Año/vol. XXVIII, núm.111. México pp. 7-36.
2. Morán, Carmen. 2004. "Buenos profesores, familias comprometidas y una sólida inversión logran la educación más eficaz del mundo en el país nórdico." España. El Pais.es 19/12/2004

3. Pérez Gómez, Ángel 2007. La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Cuadernos de Educación Cantabria. Núm.1
4. SEP/ANUIES 2008. Competencias Docentes en el nivel Medio Superior. Módulo 1. Programa de Formación Educación Media Superior.
5. UNESCO 2007. Docentes como base de un buen sistema educativo. Descripción de la formación y carrera docente en Finlandia.

Elaboró: Profesor Miguel Carlos Esquivel Pineda. Profesor del área Histórico Social. Lic. En Sociología, con especialidad en sociología de la educación. Egresado del Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia, del Programa de Actualización y Superación Académica. Profesor de carrera titular "C".