

UNA CRÍTICA A LOS MODELOS FORMATIVOS DOCENTES POR COMPETENCIAS ESTANDARIZADAS

Prudenciano Moreno Moreno

Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional-Uni-
dad Ajusco.
pmoreno@upn.mx

Recibido: 28 de Agosto de 2014
Aceptado: 15 de Septiembre de 2014

Resumen

El artículo hace una revisión crítica de los modelos para formar docentes en el modelo por competencias, el origen teórico e histórico de tal modelo “pedagógico” y el imperativo de que el mismo pase a inscribirse en un debate contemporáneo sobre su estatuto ontológico y epistemológico con la finalidad de conocer, analizar, reflexionar, sistematizar y criticar hasta qué punto la sociedad hipermoderna.

Palabras clave: Modelos formativos, currículum, educación superior, competencias.

Abstract

The article makes a critical review of the models to train teachers in the competency model, the theoretical and historical origins of such “educational” model

and the imperative that the same happens to enroll in a contemporary debate about its ontological and epistemological status with order to understand, analyze, reflect, organize and criticize how hypermodern society.

Keywords: Educational models, curriculum, higher education, skills.

Bajo el pretexto de la necesidad de acceder al mercado de trabajo, calificaciones laborales y la “knowdlege economy”; la política educativa de la globalización socioeconómica-cultural-científico-tecnológica se encarriló por una ruta lamentablemente unidireccional, con una visión muy reducida y plana de lo que puede ser una formación profesional (en todos los niveles educativos) de calidad: un modelo curricular estandarizado y por competencias convertido en corriente pedagógica “mainstream” sin distinción de niveles ni de modalidades educativas.

En este artículo me propongo mostrar el origen teórico e histórico de tal modelo “pedagógico” y el imperativo de que el mismo pase a inscribirse en un debate contemporáneo sobre su estatuto ontológico y epistemológico con la finalidad de conocer, analizar, reflexionar, sistematizar y criticar hasta qué punto la sociedad hipermoderna (Lipovetski, 2010), que lo impulsó y extravió el camino de una formación amplia, humanista, participativa y entusiasta.

Origen del MEC (Modelo Estandarizado por Competencias)

El MEC tiene su origen histórico desde la década del 70 del siglo pasado en los niveles de capacitación para el trabajo (empíricamente) y en la sociología europea del trabajo (teóricamente). Tal modelo fue paulatinamente saltándose sus ámbitos originales, hasta pasar de ser meramente de capacitación para el trabajo técnico hasta convertirse en un “monomodelo educativo” o modelo exclusivo, en la medida en que la sociedad fue siendo mayormente

influida por las políticas socio-económicas marcadas por los organismos financieros de la globalización a partir de 1989, pretendiendo “eternizarse” por lo menos hasta el 2025.

Así, en el marco del Espacio Europeo de educación superior, conocido como el proceso de Bolonia, se puso a las competencias como cualificaciones de primer plano; de ahí el diseño justificatorio se volvió repetitivo: la educación es imperativo adaptarla a las necesidades de la economía, mientras que Alain Touraine (creador de la escuela del sujeto, 1997) argumentaba: la economía y también la educación deben adecuarse a las necesidades del ser humano o el sujeto.

Pese a que el espacio europeo definió cuatro metas centrales para la educación superior:

1. Preparación para el modelo laboral.
2. Preparación para una vida como ciudadano activo en una sociedad democrática.
3. Desarrollo personal.
4. Mantenimiento y desarrollo de una base amplia y avanzada de saber (Bergan, 2009: 13).

Las políticas educativas de la globalización se enfocan únicamente en la 1, mientras que las siguientes las redujeron a meros epifenómenos de la economía. Veamos una reflexión crítica de los 4 postulados:

1. El primer postulado acaparó el grueso de la atención.
2. La vida del ciudadano, la entendieron como un conjunto de prácticas de valores funcionales y sociales de participación en elecciones, en la producción y el comportamiento social observable.
3. El desarrollo personal nunca lo definieron y cuando lo hicieron lo redujeron a una mera adquisición de status, mer-

- cancias y acceso a bienes y servicios (lean económicos y/o culturales), además de relaciones meramente estructurales y funcionales de adaptación a roles sociales programables.
4. El saber, lo concibieron como meros instrumentos cognitivos racionales, lógico-formales y materiales para desarrollar un empleo y siempre dentro del paradigma occidental hegemónico de la ciencia y la tecnología, ignorando los reclamos de las epistemologías desde el sur (De Sousa Santos, 2009), las inteligencias múltiples (Gardner, 2002), la complejidad (Morín, 2009), el aprendizaje polímata (Bernstein, 2004) y el nuevo paradigma cognitivo transmoderno (Pigem, 2010).

Las preguntas de investigación hegemónicas que se hicieron fueron marcadamente unilaterales, cerradas y engañosas, como son las siguientes:

1. ¿Reciben los estudiantes una formación pertinente en relación a la demanda de la economía?
2. ¿Son apropiadas las capacidades y competencias que los jóvenes adquieren para los roles que exige el mundo laboral?
3. ¿Se hacen cargo las instituciones educativas de desarrollar habilidades de liderazgo laboral, trabajo en equipo, gestión del estrés, disciplina, productividad... etc.?

Son preguntas prefabricadas a modo que se saltan la necesaria explicación previa del contexto generado por la economía de la hipermodernidad: las tendencias crecientes de la flexibilización y precarización laboral, reinención discontinua de las instituciones y reglas del trabajo, erosión de tradiciones laborales, multiplicación del empleo fluido y cambiante, aparición de ocupaciones

deslocalizadas, internalización e individualización del éxito-fracaso, evaluación panóptica de los desempeños individuales, etc... (Brunner, 2009).

Otra visión paradigmática

Sin embargo, como correctamente lo establece Brunner: La enseñanza no puede mirar solamente hacia el mercado laboral inmediato, sobre todo en tiempos turbulentos. Necesita responder además, a otras expectativas (no-utilitarias)... al juicio de las comunidades de pares docentes; a las tradiciones reflexivas de las disciplinas y los oficios que cultivan.

“...los estudiantes que concurren a la universidad harán allí un proceso vital, un recorrido, una experiencia, una “Bildung” y no nada más una adquisición de competencia... (sino) conocer el mundo, habitarlo, en sus dimensiones física, biológica, de la conciencia, relaciones sociales, historia, apreciación, estética, representa hoy una tarea de tal envergadura que aún las mejores mallas curriculares encuentran dificultades para acometerla. Y es dudoso que la tarea pueda aliviarse por el mero expediente de querer destilar esas experiencias de conocimiento bajo la forma de competencias de desempeño...” (Ídem: 22)

Es evidente entonces la necesidad de formar otras preguntas; las derivadas de los efectos deshumanizantes que los procesos de globalización trajo aparejados: el entorno cultural, psicosocial, emocional, anímico-existencial, sutil (ético-estético) y la deshumanización por no tener una visión sobre el saber ser y el saber vivir, sino únicamente el saber hacer.

Ya que los psiquiatras han explicado que el 95% de la población mundial necesita atención para problemas mentales y emocionales lo suficientemente graves para ameritar tratamiento: ¿tiene la educación alguna propuesta para los problemas del saber ser y vivir? Pues:

“La salud mental y emocional es tan rara, que los pocos que la poseen constituyen sólo un grupo minoritario... estadísticamente la enfermedad mental y emocional se convierte en la “norma” y por lo tanto la gente mental y emocionalmente enferma es ¡normal!” (neuróticos anónimos, A.C., 2010: 10-11).

Sin embargo, tal “normalidad enfermiza” promovida por la educación de la globalización tendría que ser sometida a cuestionamiento por un paradigma no estandarizante ni materialista, sino desde un punto de vista diferente: el paradigma transmoderno de la evolución de la conciencia, que abarca el desarrollo histórico estructural desde la conciencia individual hasta la familiar, comunitaria, social, cultural, planetaria y universal-cósmica.

Ya que la realidad humana puede visualizarse no como individuos aislados, sino en una red holopsíquica de evolución en interacciones, que permita percibir al organismo global llamado “humanidad”, viviendo en la superficie de un planeta inmerso en otro súper organismo más global (Conciencia cósmica), que es espacio infinito, pero que constituye en sí mismo un súper organismo vivo y activo con conciencia, energía y comunicación con todos y cada uno de sus entes individuales.

Ello implica que el cerebro humano mantiene un constante intercambio energético con el resto de los cerebros a través de la creación y expansión de campos neuronales, que a su vez se conecta a la red del espacio infinito, en una red vibrante, viva y dinámica en un nivel denominado como noosfera, como suma de los campos neuronales que conforman una supermente, Conciencia Planetaria ligada a su substrato estructural energético (llamado hipercampo).

Cada ser humano contiene toda la información del hipercampo e interactúa con él, simultáneamente, cada ser humano posee cierto grado de independencia y ejerce una función específica

dentro de la gran trama de acontecimientos. “Por ello, la conciencia planetaria, su estructura energética (el hipercampo) y su cuerpo orgánico (el planeta tierra) forman un cuerpo unificado que se desarrolla y cursa su vida a través de diferentes etapas, al igual que cada uno de sus elementos” (Grinberg-Zylberbaun, 2008: 17-18).

El paradigma transmoderno de la conciencia o del campo unificado de convergencia cognitiva, es la cara opuesta del paradigma hipermoderno cognitivo de funcionalidad técnico-material que impulsó la globalización y su séquito de acólitos (BM-OCDE, FMI-OMS, ALCA, BID, TLC, ANECA, etc.).

Todo modelo curricular tiene como trasfondo explicativo un paradigma cognitivo que represente una visión (amplia o reducida) de cómo funciona la realidad del mundo, el universo, la vida, las personas, los propósitos de la existencia, los valores (funcionales o trascendentales), lo que es importante a vivir, lo que no lo es, la cultura, la ciencia y la formación educativa.

Hasta hoy la visión que se impuso y que intenta perpetuarse es la del paradigma técnico-funcional-materialista hipermoderno, para la cual las instituciones educativas deben competir, diversificar sus fuentes de ingreso, ofertar a nuevos proveedores (escuelas privadas, instituciones corporativas, a distancia, vía internet); los estudiantes al pagar aranceles, ser clientes; los profesores son controlados a plazos, las funciones institucionales convertirse en desempeños, sujetos a minorías mediciones, los modelos de negocios son hoy la visión de las prácticas académicas, la gestión se empresarializa con la intervención de los “stake holders” externos y los profesores son estimados a vender “docencia empaquetada” a las empresas, los currículo y las evaluaciones se estandarizan.

La cultura académica y sus “tribus” empiezan a ser tratadas en términos de “climas organizacionales”, las instituciones educativas metidas a rankings. La educación tiende a verse, no

como formación humana existencial, sino como un “bussines” dominante y competitivo (Brunner, 2009: 24). Pero se vislumbra la necesidad de que se navegue por varios nortes y por mares aún desconocidos.

Por tanto: “Levantar cartas de navegación, más que armar rankings o establecer benchmarks o imaginar que hay masas fáciles de transmitir “buenas prácticas” y “modelos exitosos”, es por ello la tarea más importante” (Ídem).

Propuestas:

1. Integrar un Foro Educativo permanente Alternativo como el que surgió en España con el nombre de Foro de Sevilla en octubre de 2012 impulsado por muchos investigadores como J. Gimeno Sacristán, Francisco Imbernón, M. Fernández Enguita, etc., y que proponen un modelo educativo multidimensional opuesto al estandarizado unidimensional de la globalización (Foro de Sevilla, 2013).
2. Impulsar el nuevo paradigma cognitivo en la escuela, ya que existe una crisis cognitiva, pues, “... nuestro sistema de conocimientos, tal como se nos inculca y fija en la mente, conduce a importantes desconocimientos” (Morin, 2011: 141), falta aptitud para contextualizar información e integrarla en un conjunto que le dé sentido, hay fragmentación del conocimiento en parcelar disciplinarias que no se comunican impidiendo una visión global de los problemas.

Existe una sociedad del “desconocimiento” de los asuntos humanos y otra del “conocimiento separado”. Se necesita un examen crítico de la pertinencia del paradigma cognitivo hipermoderno y sus principios de inteligibilidad, racionalidad y cientificidad; redefinirlos y contemplarlos en la complejidad:

“...los analfabetas del siglo XXI no serán los que no sepan leer ni escribir, sino los que no puedan aprender, desaprender y reaprender... la disyunción entre ciencia y ética... ya no puede seguir manteniéndose, dado los profundos problemas éticos y políticos planteados por los desarrollos contemporáneos de las ciencias” (Morin, 2011: 144-145).

1. No se puede reformar la institución sin reformar el pensamiento y viceversa. Es una área conjunta de introducir el autoconocimiento (la condición humana) como eje formativo y una visión nueva del cambio organizacional en la visión empresarial, a la humanista valorativa y de generación de ideales trascendentales como el aprender a ser y a vivir.
2. La enseñanza por disciplinas separadas mata la curiosidad de las nuevas generaciones y no puede responder a la pregunta ¿qué es el conocimiento pertinente?; ni a las grandes interrogantes de la naturaleza humana y la filosofía perenne.
3. Formar nuevas generaciones de educadores que recuperen y ampliasen el sentido ético trascendente, extendiendo la estrecha noción de “ciudadanía” y “civismo” hacia el afrontamiento de la problemática existencial, social, de la civilización, la humanidad y lo universal. Si logramos motivar el interés y la pasión en una enseñanza trascendente que responda a interés, curiosidad y necesidades de las personas, el conocimiento recuperará su encanto.

“Como la enseñanza es relacional por naturaleza, la calidad de las relaciones entre enseñantes y alumnos... el ambiente de la clase, tiene un impacto considerable en las dificultades y el éxito de unos y otros” (Ídem: 153).

Será mediante una multiplicación de experiencias piloto como nacerá la reforma de la educación, pues ninguna ley basta para implantarla.

En la modernidad temprana, la educación tuvo un sentido elevado de su misión, llevar el progreso frente al catolicismo, pero en la hipermodernidad la noción de progreso ya aparece como problemática, pues la racionalidad se ha desvirtuado y se ha transformado en racionalización instrumental-material.

“El prestigio de los enseñantes se ha apagado en la sociedad y para muchos, la misión se ha disuelto en lo profesional. Los enseñantes de secundaria se han encerrado en la soberanía de su asignatura... ignorando las necesidades de un saber inter o transdisciplinar” (Ídem: 154).

1. Generación de comunidades pedagógicas como equipo de trabajo en las escuelas, que se extienda desde la exclusividad de la docencia hasta la gestión comunitaria, investigación, difusión y extensión de la cultura; apoyadas por una infraestructura material, deportiva, informática y ecológica combinada con recursos humanos como un médico y enfermera escolar, así como con un equipo de psicólogos humanistas y orientadores de talentos vocacionales.
2. Des-estandarizar currículum; por ejemplo, en el caso de la Escuela Normal Indígena de Cherán, Michoacán; aunque esta institución tuvo su origen en el movimiento indígena de la década de 1990 y la propuesta de un currículum propio basado en la cosmovisión indígena (de las 4 etnias del Estado) y en una formación didáctico-pedagógica, nunca les autorizaron este plan de estudios, durante una década se entrevistaron con funcionarios de la SEP (federal y estatal) con saldo negativo.

En 2004, con Vicente Fox, y con la creación de la coordinación general de educación intercultural bilingüe, los normalistas rurales tuvieron que dejar de insistir en su proyecto y someterse

al currículum homogenizante de 1997 impuesto por la SEP quien acostumbra sus típicas consultas de “relumbrón”, es decir, autoconsultas. Además la SEP impuso un enfoque intercultural que no aborda contenidos profundos de la historia, territorio, lengua y cosmovisión indígena. Mientras lo didáctico y lo pedagógico se reducen a lo técnico-instrumental-funcional.

“Como ha sucedido siempre, el gobierno mexicano, al mismo tiempo que dice reconocer la diversidad, la excluye; otra vez segrega, desconoce las aportaciones de los pueblos originarios a la educación... No es de extrañar que los estudiantes normalistas se manifiesten en contra” (Corona Fernández, 2012: 5).

La reforma curricular por competencias de primera generación (1997) paso sin causar revuelo y en el caso de la reforma curricular de las escuelas normales (RCEN) publicada el 20 de agosto del 2012 en el diario oficial de la federación, esta fue recibida en el mejor de los casos por una total indiferencia y apatía por los sectores sociales educativos involucrados y por un fuerte rechazo estudiantil en el caso de las escuelas normales del estado de Michoacán.

Aunque los medios de comunicación señalaron que la razón del rechazo a la RCEN eran las materias de inglés y TIC; el asunto es más complejo y está directamente relacionado con la “cerrazón” de un modelo educativo impuesto por los organismos internacionales de la globalización que en su afán de estandarizar mentalidades, formación, actualización, gestión, evaluación, etcétera, y llegar a la constitución de un “pensamiento único” a nivel mundial; han lanzado una vasta campaña ideológica para hacer de la educación un simple “péndulo estandarizado” sin importar el desarrollo humano, sino únicamente convertir al sector educativo en un apéndice de la globalización económica y tecnológica.

Conclusiones

El siglo XX legó a la humanidad un sistema educativo permeado por la hipermodernidad con su derivación a los procesos tecno-funcionales-materiales-económicos-lógico-formales de la sociedad, pero aplastando las dimensiones humanas útiles: lo ético, trascendente, estético-sublime, psíquico y lo cuántico-espiritual...” el siglo XX trae los rasgos oscuros de un totalitarismo que suspende el proceso civilizatorio iniciado con la Ilustración, destruye la esperanza de domesticar el poder del Estado y el proyecto de humanizar la convivencia social entre los individuos” (Habermas 1998: 41).

El mismo autor habla de los decenios de la posguerra como una “época dorada”. Pero que a partir de 1989 la opinión pública percibió el final de esta época.

“la creciente globalización económica significa el desafío más importante para el orden social y político... los regímenes nacionales han entrado en una aventura en la que nadie gana, una aventura donde las inevitables metas económicas se obtienen sólo a expensas de los fines políticos y sociales” (Idem: 44).

Desde luego que vista en retrospectiva histórica, la modernidad nos legó una narrativa revolucionaria.

“...el auto-entendimiento de la edad moderna como un continuum de revoluciones políticas, sociales, científicas, industriales y culturales... la disponibilidad para continuar el proceso permanentemente de las revoluciones... y nos prometió nada menos que la realización de las promesas de la filosofía, la conclusión de la prehistoria y la entrada en la historia real” (Heller y Feher, 2000: 10-11).

Bibliografía

- Bergan, Sjur. (2009). “Presentación”. En L. E. Alonso, C. J. Fernández Rodríguez y J. M. Nyssen. *El debate sobre las competencias*. Madrid: ANECA.
- Corona Fernández, C. E. (2012). “La escuela normal indígena de Michoacán y la reforma curricular”. En el suplemento La Jornada del campo # 62, *La Jornada*, México, D.F., 17 de noviembre, pág. 5.
- Grinberg–Zylberbaum, J. (2008). *Meditación*. México: Ed. INPEC-ZeTa.
- Habermas, Jürgen. (1998). “Nuestro breve siglo”. En revista *Nexos* núm. 248, México, Agosto.
- Heller, Agnes y Ferenc Fehér. (2000). *El péndulo de la modernidad*. Barcelona: Península.
- Latapí Sarré, Pablo. (2012). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: FCE.
- Lipovetsky, G. y H. Juvin. (2010). *El occidente globalizado. Un debate sobre la cultura planetaria*. España: Anagrama.
- Neuróticos Anónimos, A. C. (2010). *La etiología de la enfermedad y de la salud mental y emocional*. México: Gama.
- Poulantzas, N. (1975). *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*. México: Siglo XXI.
- Rangel, Sostmann. (1989). “Los empresarios y la educación” en revista *Nexos* núm. 248, México, Agosto.
- Sartori, G. (2012). *La política. Lógica y método en las ciencias sociales*. México: FCE.
- Schettino, M. (2005). *Introducción a las ciencias sociales y económicas*. México: Pearson/Prentice Hall.
- Tenti, Emilio. (1999). *El arte del buen maestro*. México: Pax.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: FCE.

- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. España: Paidós.
- Zeland, V. (2010). *Reality transurfing: como deslizarse a través de la realidad. El espacio de las variantes*. Tomo I. España: Obelisco.