



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**El Concepto de Competencias en la Educación Básica
Mexicana de 1992 a 2018**

Tesis que presenta

Roberto Emmanuel Acevedo Amaro

Para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Director(a) de Tesis

Dra. Susana Ruth Quintanilla Osorio
2022

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de Conacyt

Agradecimientos

El 2020 fue un año muy alejado de la normalidad. La pandemia provocada por el virus SARS-CoV 2 nos obligó a repensar nuestras formas de habitar este mundo; desde nuestros hábitos de consumo hasta replantear lo que significa “estar” con nuestros seres queridos. Para mí, la pandemia no solo ocasionó que repensara la realidad, sino que se presentó con una oportunidad de desarrollo profesional que, sin darme cuenta, implicó las condiciones necesarias para mantenerme sano y salvo durante ese periodo de emergencia sanitaria. La posibilidad de mantenerme dentro de un espacio seguro, con un ingreso digno y estable y dedicarme de tiempo completo a mi formación profesional es un privilegio que reconozco y agradezco. Este trabajo de investigación tiene una mención especial a las personas que no pudieron conseguir condiciones de vida como las que menciono y que hicieron posible que yo escriba esto hoy. Mil gracias a ustedes: trabajadores de la salud, campesinos y trabajadores de a pie.

Durante este trabajo hubo una persona que estuvo literal y figurativamente a mi lado, es a ella a quien agradezco las revisiones, los consejos y correcciones; gracias por apoyarme tanto en lo académico como en lo que no lo era. Gracias Renée Alejandra Estrada Gaviño por ser parte de mi vida personal pero también por ser parte importante de mi desarrollo académico ya fuera como profesor o como investigador. En este mismo espacio me gustaría dar reconocimiento a esos seres que habitan los mismos espacios que nosotros y que son parte importante de nuestras vidas: a Savi, y Tiyaa por aportar varias líneas en la escritura de este texto y a Xatu y Yiki por obligarnos a parar de trabajar por las noches para dedicarles nuestros últimos minutos del día. Gracias a esta gran manada.

Agradezco a mi madre Virginia Amaro Leija, mi padre Noé Acevedo Gallo y mi hermano Noé Acevedo Amaro. Ustedes son la razón por la que sé trabajar ya sea con mis manos o con mi cerebro. A ustedes siempre les deberé lo que soy como persona y como trabajador. Gracias por estar ahí como pilares, como hogar y como amigos.

Por último me gustaría agradecer a la Dra. Susana Quintanilla, quien me dio un voto de confianza y apoyó mi proyecto. Gracias por sus ánimos, correcciones y comentarios. En definitiva, este trabajo de investigación no hubiera sido posible sin usted.

Resumen

El propósito central de esta investigación es analizar el desarrollo histórico del concepto de competencia (o competencias), el cual comenzó a formar parte del discurso educativo en la década de los noventa del siglo XX y en la actualidad es un componente básico de los lineamientos pedagógicos, los contenidos curriculares, las agendas educativas nacionales y las prioridades en materia de educación de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial Interamericano (MBI). El estudio inicia en 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB), y concluye en 2018, con la implementación del modelo educativo sustentado en la reforma educativa de 2012, pasando por varios documentos importantes como el de la Reforma Integral para la educación Básica (RIEB) y el documento de Alianza por la Calidad de la Educación (ACE).

Abstract

The central purpose of this research is to analyze the historical development of the concept of competence (or competencies), which began to form part of the educational discourse in the 1990s and is currently a basic component of pedagogical guidelines. , the curricular contents, the national educational agendas, and the educational priorities of international organizations such as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), and the Inter-American World Bank (MBI). The study begins in 1992, with the signing of the National Agreement for Educational Modernization (ANMEB), and concludes in 2018, with the implementation of the educational model based on the 2012 educational reform, passing through several important documents such as the comprehensive Reform for Basic Education (RIEB) and the document of the Alliance for the Quality of Education (ACE).

Contenido

Introducción	7
Capítulo 1: Metodología (Historia de conceptos)	11
1.1 Historia de conceptos	12
1.2 Sobre el perfil metodológico de la historia conceptual.....	15
1.3 Palabra y concepto	16
1.4 Conceptos fundamentales	18
1.5 Análisis sincrónico y diacrónico	20
1.6 Relación semántica-onomasiológica.....	23
1.7 La historia conceptual de las competencias	25
Capítulo 2: De la historia a la sincronía de las competencias	40
2.1 ¿Hay alguna diferencia entre <i>skill</i> , <i>competence</i> y <i>hability</i> ?	45
2.2 México y el concepto de competencias.....	47
2.3 El nuevo milenio y la nueva educación básica	58
2.4 Del Plan Nacional de Desarrollo Educativo a la Reforma Integral de Secundaria.....	63
2.5 La llegada de la Educación con Enfoque en Competencias (2007-2012)..	66
2.6 Reforma Integral de la Educación Básica	72
2.7 Plan de estudios-Primaria 2009.....	74
Capítulo 3: De un enfoque a un modelo por competencias	79

3.1 La educación entre 2012 y 2018: nuevos planteamientos, viejas propuestas	83
3.2 Plan sectorial educativo 2013-2018	84
3.3 Estrategias y líneas de acción.....	86
3.4 De los planes a las reformas educativas.....	88
3.5 Planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa 2016.....	88
3.6 Propuesta curricular 2016	92
3.7 El Nuevo Modelo Educativo 2016.....	95
3.8 Análisis crítico del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) ..	99
Capítulo 4: Diacronía de las competencias. De lo internacional a lo nacional..	103
4.1 La década de los años 90 del siglo XX y las nuevas ideas en educación	105
4.2 La otra UNESCO y la investigación educativa.....	115
4.3 La UNESCO y la Educación para el siglo XXI.....	121
4.4 El problema de las competencias desde la perspectiva de la OCDE	125
4.5 Teóricos y teorías de las competencias	133
4.6 La problematización teórica de las competencias.....	139
Conclusiones	147
Bibliografía	152

Introducción

Cuando comencé la investigación de esta tesis, el acercamiento a las fuentes documentales estaba definido por una visión de la educación por competencias como un problema sistémico e intencional que tendía hacia la creación y la reproducción de desigualdades sociales. En este sentido, mi acercamiento, más que científico y crítico, era una forma de protesta que dejaba de lado elementos que proporcionaban un panorama más completo y enriquecedor de lo que fueron y son las competencias relacionadas a la educación. Tras una reflexión, me propuse que, más que ser un texto que “gritara” una consigna de denuncia, mi tesis expresara tanto los problemas como las virtudes de optar por un modelo educativo sustentado en las competencias.

El cambio de enfoque en el proceso de investigación permitió observar que el concepto de competencia ha sido, para la educación básica mexicana, un elemento mutágeno que no expresa lo mismo en dos documentos aparentemente iguales, que sus orígenes no están del todo claros y que, de hecho, el concepto mismo puede ser identificado desde distintos orígenes históricos y teóricos. Este cambio permitió dimensionar la complejidad de la educación basada en competencias en México.

En la actualidad, las competencias educativas forman parte de la visión general de lo que debe ser la educación tanto a nivel nacional como en dimensiones internacionales. Cómo debe formar a los estudiantes, hacia dónde debe dirigirlos y cuáles son los fines últimos de todo proceso educativo, son algunos de los temas constantes en la educación basada en competencias. La amplitud de su aplicabilidad y su crecimiento exponencial en los discursos y debates educativos han ocasionado que se vuelva difícil saber de qué hablamos cuando hablamos de competencias educativas. Lamentablemente, el lenguaje utilizado para configurar los discursos oficiales no parte de esta precisión, lo cual hace complicado saber qué tipo de educación se busca cuando se trabaja con competencias: ¿una educación altamente productiva para los mercados nacionales e internacionales?; ¿una educación basada en el desempeño personal que pone en segundo plano el desarrollo colectivo?; ¿una educación que promueva el crecimiento personal en función del colectivo

y, por tanto, que brinde habilidades, cualidades y valores holísticos? Estas preguntas se derivan de algunas lecturas atentas de especialistas y es sorprendente que las respuestas a ellas sean diferentes dependiendo de la fuente a la que se acuda. Algunas de las respuestas más radicales, y por tanto más difíciles de sostener, presentan a la educación por competencias como una teleología moderna que ve en la educación nacional el santo grial de la resolución de problemas y le asigna responsabilidades que sobrepasan la visión oficial de los derechos fundamentales.

Este trabajo de investigación surgió de la necesidad de comprender qué son las competencias cuando se utilizan en la educación y entender cómo es pensada ésta en los discursos políticos y sociales actuales. La ausencia de una definición hace complicado seguir los hilos argumentativos plasmados en los planes y programas de estudio. La investigación realizada pretende trazar algunos de los caminos argumentativos tomados por las autoridades educativas mexicanas para explicitar el proceder que la educación buscaría en los años siguientes. Su intención es revertir lo que Ángel Díaz Barriga nombra como una ausencia de genealogía conceptual.

En el primer capítulo describo la metodología considerada pertinente para explorar el concepto de forma histórica y posicionarlo en un marco de inteligibilidad, e incluye un par de categorías analíticas propuestas por Josefina Granja para clarificar el análisis histórico de conceptos. La elección de este método responde al interés de dar contexto al concepto de competencia y posicionarlo desde su origen hasta la actualidad con la finalidad de observar qué tanto ha cambiado y qué tanto ha permanecido igual. La historia conceptual es una herramienta metodológica que retoma categorías de la lingüística aplicada, en concreto de la semántica y pragmática, para situar la historia de un concepto y analizarlo desde el lenguaje para problematizarlo y discutirlo desde la filosofía, la antropología, la política y la sociología. Las categorías lógicas de razonamiento y el entrecruzamiento de lógicas ayudan a que al trayecto histórico se le brinde profundidad filosófica que especifique cómo es que los lenguajes educativos se cargan de significado desde herramientas conceptuales diversas que priorizan algunos elementos discursivos sobre otros.

El segundo capítulo analiza desde la perspectiva histórica los acontecimientos que dieron paso a la utilización del concepto de competencia en la educación mexicana. El apartado describe dos posibles orígenes del concepto previos a su vinculación con la educación y retoma aspectos como la diferencias entre *skills*, *competence* y *hability* y las posibles pérdidas de contenido semántico en la traducción y adaptación del concepto para el contexto nacional. También identifica cómo comenzó su uso en los documentos oficiales mexicanos, así como su notorio y exponencial crecimiento. Para ello, se analizan documentos oficiales desde 1992, con la firma del ANMEB, hasta la puesta en práctica del Plan de estudios de primaria que entró en vigor en 2009; es decir, de la aparición del concepto de competencia en los documentos oficiales hasta la oficialización del enfoque basado en competencias.

El tercer capítulo continúa el seguimiento del trayecto histórico del enfoque por competencias. Durante el periodo presidencial de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se llevó a cabo la creación de un modelo educativo para educación básica que se desarrolló en tres etapas. Cada una de ellas se enfocaba en algún aspecto particular de la creación del Nuevo Modelo educativo. Por ejemplo, se crearon documentos separados para el enfoque didáctico y para el planteamiento pedagógico. Ambos formaron parte de la propuesta curricular de 2016. Este periodo se analiza por separado porque implicó procesos distintos a los de las reformas curriculares anteriores. Igualmente, se consideran los comentarios y propuestas de las organizaciones no gubernamentales.

El cuarto y último capítulo se refiere a la dimensión internacional de las competencias educativas. Si bien esta dimensión es considerada a lo largo de todo el trabajo de investigación, no es hasta este capítulo que se desarrolla. El análisis parte del reconocimiento de que el concepto de competencia es adoptado desde los debates educativos internacionales en los que participan organizaciones de alto impacto económico, social y político como la UNESCO, la OCDE y la CEPAL. En este sentido, el texto explora algunas posibles vinculaciones de la educación mexicana y trata de problematizar los hallazgos de los capítulos anteriores para explicitar si el concepto de competencia se corresponde con textos y momentos clave de los debates educativos internacionales. Las organizaciones internacionales son trabajadas como entidades

multifacéticas que no poseen conciencia propia, sino que responden a intereses multiformes y multifactoriales. Sobresale el hecho de que algunos organismos trabajan desde dimensiones distintas que van desde lo nacional hasta lo internacional, demostrando así que una misma organización presenta planteamientos educativos que no son necesariamente concordantes. No se debe obviar que a la par de la investigación educativa institucional y prescriptiva, existe la que es independiente, enarbolada por investigadores que pretenden teorizar sobre las competencias que aportan y dimensionan el concepto ya sea para aplicarlo de forma consistente a las nacionales o para criticarlo y desacreditarlo.

Esta investigación busca aportar al conocimiento sobre cómo fue que una visión educativa (por no decir paradigma) se afianzó a la idea general de necesidad social sin que existieran documentos que la explicitaran argumentativamente. El enfoque por competencias, que más tarde se convertiría en modelo, es una construcción discursiva que se escabulle por los intersticios del lenguaje, consolidándose poco a poco como la “mejor y más nueva” forma de pensar la educación.

Para el desarrollo de la investigación se realizó una búsqueda de fuentes documentales publicadas en el Diario Oficial de la Federación y en los archivos históricos del Senado que sirvieron como documentos de primer orden; esto es, fuentes directas que dieron cuenta del lenguaje utilizado en los discursos educativos mexicanos. Esta primera serie de documentos cumplen la función de remarcar cuáles eran las visiones generales sobre lo que debía hacer y ser la educación en México a lo largo del tiempo. Se retoman documentos desde 1992 y hasta 2018 en los que se encuentran acuerdos secretariales y planes y programas de estudio. Posteriormente, los documentos nacionales fueron cotejados con algunos textos internacionales, publicados por organismos no gubernamentales, con la finalidad de encontrar coincidencias con los planteamientos y el tipo de lenguaje con el que se abordaba el tema de la educación por competencias lo que permitió dimensionar el alcance de los planteamientos educativos de la época. Para complementar el cotejo de fuentes primarias y secundarias, se añade un tercer tipo de documentos que se compone principalmente por investigadores y analistas de la educación por competencias, esto permitió dar cuenta de los debates y problemáticas que envolvían a la educación por competencias.

Respecto a la estructura formal del trabajo de investigación solo fueron considerados los textos más relevantes para definir la metodología de la historia conceptual; los lectores secundarios son utilizados para aclarar o especificar los conceptos más problemáticos tales como diacrónico-sincrónico u los horizontes de expectativas.

Algunos de los retos consistieron en organizar las fuentes de tal surte que fueran comprensible cuáles fueron los momentos en que las acepciones se modificaron por otros contenidos de significación. Si bien podría parecer que los contenidos presentados son confusos y enmarañados, esto se debe a la naturaleza misma de los usos del concepto en las fuentes. La organización pretendió explicitar la variabilidad semántica del concepto de competencia y expresar que el discurso educativo, analizado exclusivamente desde el concepto, se muestra poco depurado e incluso contradictorio.

Parte de los planteamientos y objetivos iniciales se centraban en, a la par del trayecto histórico y conceptual, analizar cómo se operativizan los conceptos en los libros de texto, específicamente en los libros de Formación Cívica y Ética. Debido a la gran cantidad de variaciones semánticas y acepciones del concepto se optó por desechar esa la idea y enfocar el análisis en dichas variaciones tratando de ampliar la cantidad de fuentes que debían ser revisadas.

Capítulo 1: Metodología (Historia de conceptos)

El propósito de este capítulo es describir los recursos teóricos y metodológicos en el proceso de investigación de esta tesis. El contenido está organizado en cuatro rubros: 1) distinciones metodológicas y categorías de análisis; 2) definición de historia conceptual; 3) conceptos primarios y secundarios del análisis, y 4) síntesis del argumento principal, así como la justificación del procedimiento metodológico elegido. En las primeras páginas el contenido es de orden teórico. A partir de esto, se desarrollan ejemplos que ayuden a clarificar el procedimiento y vinculen este apartado metodológico con el concepto de competencia.

Se debe comenzar por hacer explícito el concepto principal de este trabajo de investigación; a saber, el concepto de competencia. El tratamiento metodológico elegido es la historia conceptual, y el análisis seguirá el siguiente orden: primero se retomará la

diferencia palabra-concepto para explicar por qué el concepto de competencia es definido como un concepto fundamental en tanto creador de campos semánticos dependientes. Posteriormente, el concepto fundamental tendrá un tratamiento sincrónico-diacrónico en función del préstamo analítico lingüístico que pretende desentrañar las cargas históricas, sociales y políticas eminentemente lingüísticas. Esto con la finalidad de establecer la relación semasiológica y onomasiológica.

El propósito central de esta investigación es analizar el desarrollo histórico del concepto de competencia (o competencias), el cual comenzó a formar parte del discurso educativo en la década de los noventa del siglo XX y en la actualidad es un componente básico de los lineamientos pedagógicos, los contenidos curriculares, las agendas educativas nacionales y las prioridades en materia de educación de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial Interamericano (MBI). El estudio inicia en 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB), y concluye en 2018, con la implementación del modelo educativo sustentado en la reforma educativa de 2012, pasando por varios documentos importantes como el de la Reforma Integral para la educación Básica (RIEB) y el documento de Alianza por la Calidad de la Educación (ACE).

1.1 Historia de conceptos

Aunque existe un gran debate que gira alrededor de la historia conceptual, su relación con el giro lingüístico de los siglos XIX-XX y la relevancia de sus aportes al gremio de la historia clásica, no pretendo abarcar ni mucho menos agotar la discusión. Estos debates serán mencionados y trabajados en la medida en que puedan ser un tópico problemático en el acercamiento metodológico y que representen confusiones o aspectos argumentativamente débiles de este proyecto. Solo en esos casos será conveniente establecer una postura.

En *Historia de conceptos*, Koselleck (2012) sistematizó el procedimiento necesario de todo análisis conceptual, estableció las categorías de análisis y, al mismo tiempo, ofreció ejemplos que permiten ver la relevancia y riqueza histórica de analizar, en

distintos niveles, un mismo concepto. Las posturas contrarias a la historia conceptual, como las desarrolladas por Reichardt o Schmitt (Bodeker, 2009), son insuficientes para hacer obsoletos o inválidos los aportes históricos de la permanencia y cambio que puede expresar el contenido histórico-semántico de un concepto y que se expresa de forma clara por las investigaciones de Koselleck¹, así como en los aportes historiográficos de Josefina Granja.

Tratando de aclarar la problemática que surge en la relación de dos disciplinas como la historia social y la lingüística (aparentemente no relacionadas) me limitaré a afirmar que la consistencia argumentativa que Koselleck logra en sus colecciones sobre historia conceptual me parecen suficientemente sólidas para descartar la crítica de que la historia conceptual es un “análisis de cumbre”, es decir un análisis meramente superficial que no expresa ninguna profundidad epistemológica-ontológica ni describe correctamente los acontecimientos históricos a la manera clásica de la producción de textos históricos. Si bien esta crítica no es vacua, no representa un problema real para la consistencia del procedimiento seleccionado, pues se retoma la historia conceptual como procedimiento metodológico y no como corriente filosófico-histórica. Aunque esto no resuelve el conflicto formal de la historia conceptual, posiciona este análisis en un nivel intelectual distinto en el sentido de que no cuestiona los principios filosóficos de la metodología, sino que valora la riqueza del análisis conceptual, así como los aportes que pueda brindar sobre un acontecimiento concreto en tanto método histórico y analítico.

Se debe considerar que la historia conceptual es tanto un método historiográfico de investigación conceptual como una corriente filosófica de aproximación histórico-lingüística, por lo que no se debe perder de vista que hay discusiones y asunciones apriorísticas que sostienen el andamio argumentativo y que, si bien son cuestionables e incluso muy debatidas actualmente, este análisis las da por supuestas, aunque reconoce que son debates actuales.

Con estos principios establecidos y siguiendo los planteamientos histórico-temporales de Fernand Braudel (Braudel, 1970), el alcance de esta investigación se

¹ Para más información de esta discusión y debate en torno a la utilidad histórica y limitaciones de la historia conceptual ver *Sobre el perfil metodológico de la historia conceptual* de Bodeker 2009.

extiende a una duración media pues, si bien sobrepasa los nervios de la inmediatez de la corta duración, no puede ser investigado bajo los estándares de la larga duración, pues no cuenta con algunas características importantes de la categoría como la de haber modificación del ambiente y, por el periodo seleccionado (26 años), no es posible establecer los límites de su injerencia social, política y económica. Si bien para Koselleck, la investigación de la historia conceptual se puede extender a una larga duración por “la repetición continua de acontecimientos similares en acontecimientos distintos” (Koselleck, 2012, pág. 30), en este trabajo de investigación se acotan las palabras de Koselleck pues se considera que este comportamiento no es suficiente para afirmar una larga duración del concepto de competencia; a lo sumo, el análisis es de media duración en la medida que el concepto de competencia cuenta con un marco temporal apropiado (no más de 50 años) y responde a “el ritmo de la vida y crecimiento de las instituciones, los Estados, las oscilaciones económicas (parte importante del análisis), etcétera”. (Estrada, 2020)

Por ahora bastará con aceptar que la historia conceptual se separa teóricamente de otro tipo de análisis como la historia de las ideas y la ramificación de la historia política encargada de analizar procesos netamente administrativos y de corte jurídico, aunque parece innegable para los historiadores de conceptos que hay un vínculo muy estrecho entre ambos. Se define a la historia conceptual como un método especializado para realizar interpretación de fuentes desde su contenido y estructura epistemológica, en función de un contexto histórico, que no se detiene en los análisis filológicos disponibles. Este análisis se atiene al uso de términos relevantes social y políticamente hablando. Se analizan especialmente las expresiones del contenido social y políticamente relevante, siempre utilizando la historia del lenguaje como guía. La suposición de que el lenguaje hace el papel de guía se explica en la medida que ningún acontecimiento social se da carente de discurso, diálogo o planeación. Todo acontecimiento político, económico, social, o cualquier relación interpersonal, debe tener como condición de posibilidad (necesaria, aunque no suficiente) un lenguaje, un discurso que funcione como principio de interacción. Éste es uno de los principales presupuestos de la historia conceptual en particular y de la historia social en general.

Ninguna actividad social, ningún enfrentamiento político y ningún intercambio comercial son posibles sin un discurso y una respuesta, sin una planificación dialogada, sin un debate público o una conversación privada, sin una orden -y su obediencia-, sin el consenso de los implicados o el disenso articulado de los partidos en conflicto. (Koselleck, 2012, pág. 13)

La historia conceptual se entiende como una forma en que es posible analizar las experiencias y los estados de las cosas materializadas en conceptos, que se pregunta por los procesos históricos que dieron como resultado una significación concreta, y no cualquier otra. Estas experiencias y estados de cosas se llaman cargas semánticas y son significados asignados que no son, en ninguna forma, causales, sino que se dan de forma azarosa en el devenir de los acontecimientos del tiempo. Así, la historia conceptual, se presenta como una vinculación entre la historia del lenguaje y la historia factual²

1.2 Sobre el perfil metodológico de la historia conceptual.

El segundo de los presupuestos para el análisis con corte de historia conceptual asume “por un lado, la tesis de que la historia se traduce y se articula en conceptos, y de esta forma puede llegar a ser interpretada y, por otro lado, la tesis de que estos conceptos tienen una historia que puede ser observada a través de los tiempos” (Bodeker, 2009, pág. 133). La historia conceptual pretende analizar los elementos extralingüísticos de la historia como parte de un corpus complejo que sólo puede ser analizado desde el discurso utilizado en una temporalidad concreta.

Los conceptos no expresan recursos ontológicamente autónomos (acontecimientos en sí mismos), sino que en ellos están contenidos los procesos y el devenir de los acontecimientos, la variabilidad de visiones que se extraen de un mismo momento, por lo que la historia conceptual expresa una relación bicondicional entre el lenguaje y los

² Historia factual es la forma en la que Koselleck refiere a la actividad de investigación histórica que se enfoca en tratar de reconstruir y describir los acontecimientos tal como ocurrieron (al menos esa es la pretensión). Comentaristas y especialistas de sus textos como Luis Fernández Torres, Gonzales Capellán y Hans Erich Bodeker utilizan el término factual de la misma forma que “lo acontecido” o “el hecho”. Es decir, si bien cada uno de estos conceptos, dependiendo del contexto, puede tener implicaciones distintas, coinciden en referir a un acontecimiento específico que, por su carácter histórico, está a disposición de la interpretación, sea por las fuentes que lo refieren o por las intenciones con que es retomado.

hechos y la presenta como una postura entre cientos, un caleidoscopio de posibilidades intelectivas de un mismo acontecimiento concreto. El lenguaje y los hechos no son comprensibles el uno sin el otro. Esta relación metodológica representa uno de los grandes valores de utilizar la historia conceptual, pues busca responder a problemáticas contemporáneas bajo la reconstrucción de hechos expresados en los contenidos semánticos y, al mismo tiempo, expresar que dichos contenidos no se dan de forma inmediata, sino que son la condensación de disputas que se construyen y reconstruyen en la significación de los conceptos. (Furlan, 1998)

Para Hans Bodeker, “La historia conceptual esbozada por Koselleck une análisis textual histórico-crítico, problemas factuales y teórico-historiográficos, metodología histórica y sociológica, así como enfoques analíticos semiológicos y onomasiológicos tomados en préstamo de la lingüística.” (Bodeker, 2009, pág. 135). Las consideraciones formales que han de ser consideradas son, por un lado, la distinción entre palabra y concepto³ (retomada del préstamo lingüístico) como unidades lingüísticas similares que poseen cualidades semánticamente distintas, y, por otro lado, los problemas de la relación en los hechos (lo factual) con las teorías historiográficas. Si bien se afirma que existe una relación bicondicional entre ambas distinciones, sería un error afirmar que son una y la misma cosa. Parte importante del tratamiento metodológico de la historia conceptual es la diferenciación de categorías complejas de análisis que por su similitud podría conllevar error de interpretación. Por lo anterior, se considera como categoría de inicio la distinción palabra/concepto. Ésta entendida como un acto (histórico) que, si bien da cuenta de él, no lo expresa en su totalidad.

1.3 Palabra y concepto

Los conceptos tienen la característica de ser polisémicos y depender de la interpretación, de la intencionalidad y de su funcionamiento, a diferencia de las palabras

³ El significado de la palabra –señala en una ocasión de forma paradigmática– remite siempre a lo significado, sea un razonamiento, sea un estado de cosas, etcétera, y así se adhiere pues el significado a la palabra, aunque se alimenta igualmente del contexto, hablado o escrito, y se corresponde simultáneamente con la situación a la que alude. Una palabra deviene concepto cuando este contexto de significación, en el que –y por el que– la palabra es utilizada, ingresa en la palabra. El concepto se adhiere a la palabra, pero es al mismo tiempo más que ella. (Bodeker, 2009, pág. 162)

que, según Koselleck, se bastan a sí mismas con una definición. Esto quiere decir que las palabras, si bien tienen contenidos semánticos variables, no representan un problema de utilidad para la historia conceptual en la medida en que la pragmática definirá la utilización de uno u otro contenido. Las palabras remiten con inmediatez al objeto concreto, es decir, el significado está asociado indisolublemente con el significante y no existe debate en su utilidad; o está correctamente referenciado o simplemente no lo está.

La variabilidad conceptual, sumada a la necesidad de interpretación de predicación, ocasiona que los conceptos sean cargados de contenido que desbordan la relación simple de las palabras significado-significante y se complejiza el significante por las cargas extralingüísticas y contextuales que no se expresan en un análisis de la historia del lenguaje, ni la filología e, incluso, tampoco en la historia de las ideas.

[...]una palabra se convierte en concepto si la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en el que se usa y para el que se usa una palabra, pasa a formar parte globalmente de esa única palabra. Un concepto reúne la pluralidad de la experiencia histórica y una suma de relaciones teóricas y prácticas de relaciones objetivas en un contexto que, como tal, sólo está dado y se hace experimentable por el concepto. (Koselleck, 1993, pág. 117)

Si bien los conceptos no agotan el contexto de significación, esto es, no agotan las circunstancias políticas ni sociales, sí son factores de comportamiento de estos, pues “Con cada concepto se establecen determinados horizontes, pero también límites para la experiencia posible y para la teoría concebible.” (Koselleck, 1993, pág. 118)

Una de las afirmaciones que resumen de mejor forma las concepciones de concepto en Koselleck, es la idea de que un concepto representa como una mera “cifra”, como un vehículo de pensamiento por lo que pensar y analizar conceptos implica pensar desde la cotidianidad de sus usos. En este análisis podrá percibirse la permanencia y los cambios de los contenidos semánticos que no son más que expresiones de los acontecimientos históricos (fácticos).

El [concepto] no se mueve, es movido por los acontecimientos, disputas, debates y acontecimientos que pretenden concretar su posicionamiento (político, social, económico, educativo, etc.) con la utilización específica de conceptos sea por medio de la resignificación o por la permanencia semántica. Una forma apropiada de entender la distinción palabra y concepto para el procedimiento de la historia conceptual y los objetivos de su análisis se expresa en la siguiente cita: “La historia de los conceptos no pregunta pues qué ha sido la dominación (Herrschaft) ‘en sí’, sino qué ha sido entendido como tal por los diversos afectados”. (Bodeker, 2009, pág. 158)

En este sentido:

[...] la historia conceptual investiga la comprensión del mundo en épocas pasadas y cómo se comprenden a sí mismas estas últimas cuando se traducen y se expresan en los conceptos empleados. Estudia por tanto no sólo la relación entre historia de la palabra e historia factual, sino también el ascenso y la traducción de los conceptos en indicadores y factores de los procesos históricos de formación de sentido. (Bodeker, 2009, pág. 158)

Afirmar que existe una relación de dependencia entre el lenguaje y la realidad no significa que ésta pueda darse de forma pura o sin la intervención de la interpretación. Decir que el lenguaje crea condiciones de posibilidad para comportamientos específicos de lo fáctico no implica que el lenguaje agote todos los posibles comportamientos y manifestaciones de los acontecimientos. Más bien, el lenguaje puede expresar los acontecimientos (factum) y también crear condiciones de movilidad que afecte de distintas formas (no podemos definir cuáles en particular) el comportamiento de estos. Por eso se debe hacer énfasis en la potencialidad del lenguaje y que esta potencia se da de forma bicondicional y nunca aislada, es siempre contextual y dependiente de interpretación. Un mismo concepto en un contexto histórico concreto puede referirse a distintas cargas semánticas por su propiedad de ambigüedad y necesaria interpretación humana. “La realidad siempre está mediada por el lenguaje, lo que no descalifica el hecho de que también existen condiciones de constitución no lingüísticas de la realidad. (Bodeker, 2009, pág. 162)”

1.4 Conceptos fundamentales

Dentro de la amplia (por no decir infinita) colección de conceptos creados y recreados a lo largo de la historia de la humanidad, existen conceptos en disputa, conceptos que esconden contenidos semánticos amplios, complejos y problemáticos que crean un “ecosistema” de significación dependiente de ellos. Éstos son los conceptos fundamentales, que no son otra cosa que conceptos que condensan cargas semánticas más complejas ya sea por tradición, por utilidad o por pragmática, pero tienen propiedades distintas a los conceptos no fundamentales y es que no pueden ser sustituidos sino solo resignificados.

Los conceptos fundamentales, al ser insustituibles, expresan una lucha de poderes que pretenden utilizar el concepto con finalidades concretas, algunas de ellas apareciendo como excluyentes entre sí. Crean una polisemia que, a su vez, se expresa en debates que tienen un tópico lingüístico.

Cada concepto fundamental encierra una historia de transformaciones semánticas que expresan las disputas fácticas (los acontecimientos) de los distintos actores de la historia. Al mismo tiempo, contiene una variabilidad de otros conceptos que dependen de su definición, por lo que los conceptos fundamentales expresan debates de la historia fáctica y de la variabilidad lingüística. Es en este último punto donde puede comprenderse la relación analítica entre la historia del lenguaje y la historia de los hechos sociales mencionada en páginas anteriores. La historia conceptual reconoce que los conceptos fundamentales⁴ “encierran potencial histórico de transformación” (Koselleck, 2012, pág. 46).

De este modo, y siguiendo a Reinhart Koselleck en sus *textos Introducción al Diccionario histórico de conceptos político-sociales básicos en lengua alemana y Futuro*

⁴ Una crítica importante a la categoría de análisis “concepto fundamental” es que parece que son identificados de forma caprichosa en función de los intereses de una investigación que pretenda seguir el camino metodológico de la historia conceptual. Esto quiere decir que parece que los conceptos fundamentales son “identificados” por gusto del investigador, pero para Koselleck estos conceptos son fundamentales en la medida en que crean campos semánticos dependientes de ellos, corpus de palabras y conceptos que, dependiendo de como es definido el concepto fundamental definirá, al mismo tiempo, las significaciones de los otros integrantes del campo semántico. El ejemplo más clarificador es el de Estado que depende de una contextualización espaciotemporal que permita comprender de qué tipo de estado estamos hablando y que en función de esa demarcación conceptos como político, territorio, sociedad etc. adquirirán sus sentidos específicos.

pasado, el concepto de competencia puede ser reconocido como un “concepto histórico fundamental”. Contiene una importancia en su uso y trayecto histórico que permite comprender las estructuras y el contexto de grandes coyunturas en materia de políticas educativas, en relación con un movimiento histórico que afecta la forma en la que la sociedad interactúa con esos campos de lenguaje (Koselleck, 2009, pág. 94) y, al mismo tiempo, la forma en la que se hace política en México. Si bien el concepto competencia aplicado al campo de la educación tiene una trayectoria reciente en comparación con otros conceptos como los de democracia, modernidad, estado etc. (conceptos con los que Koselleck trabaja la historia conceptual), contiene, en su breve historia, un contenido político y social que ha afectado la forma en la que entendemos, analizamos y problematizamos la educación. Nuevamente se deja ver la relación con la media duración descrita por Braudel, pues el concepto de competencia aparece, a la luz de los planteamientos aquí vertidos, como un concepto que puede responder a las preguntas sobre las coyunturas contemporáneas de la educación básica mexicana. O al menos esa es la pretensión inicial de esta investigación.

1.5 Análisis sincrónico y diacrónico

El procedimiento de la historia conceptual es, en primera instancia, un análisis de fuentes históricas que pretende situar el lenguaje en contextos específicos de significación con la finalidad de promover la claridad de los análisis históricos. La contextualización de fuentes fomenta que los discursos sean comprensibles a la luz de los propios paradigmas epistemológicos, sociales, políticos, económicos, etc.

Hasta aquí se han establecido las bases fundamentales del comportamiento de la historia conceptual, pasando desde sus presupuestos teóricos hasta sus categorías fundamentales. Ahora toca establecer el procedimiento a seguir. El primer paso del procedimiento consiste en comparar los conceptos con los acontecimientos (*factum*), con las expectativas de utilidad de dicho análisis conceptual. Esta primera comparación entre concepto-acontecimiento-expectativa de utilidad, es llamada por Koselleck análisis sincrónico, que no es más que una contextualización histórica, lineal y justificada que construya un corpus de significación histórica que haga comprensible un concepto dado. Por ejemplo, al investigar conceptos como Ciudad o Estado, debemos situar el “tipo” de

Estado al que nos estamos refiriendo en una época temporal, geográfica y epistemológica específica, con lo cual podremos distinguir las diferencias formales con los Estados contemporáneos. La sincronía conceptual exige que los conceptos sean “llevados” del pasado al presente para hacerlos comprensibles en las condiciones contextuales contemporáneas. Comprender los cambios históricos del concepto ayudará a una mejor comprensión de los fenómenos históricos, políticos y sociales que ocurren cuando predicamos afirmaciones sobre el/los Estados.

Este potencial analítico-histórico explica por qué la historia conceptual está ligada a una estructura temporal específica que no puede ser obviada ni omitida al analizar los conceptos. La condición temporal es reconocida e identificada como una sincronía, una ligadura temporal que permite un análisis coherente de un concepto a través de los acontecimientos que lo interpelan; un concepto analizado en un contexto histórico específico, delimitado y congruente. “En función de la cantidad de contenidos de experiencia que se han acumulado en el concepto y en función de cuántas expectativas innovadoras incluye un concepto tendrá distintas valoraciones temporales.” (Koselleck, 2012, pág. 47)

Las valoraciones temporales que se mencionan expresan las disputas históricas que condensan con el mismo nombre (concepto) una gran cantidad de modificaciones e interpretaciones de una misma cosa o, en su defecto, de un mismo proceso. En este sentido sincrónico de los conceptos, el análisis de la historia conceptual se limita a una reconstrucción espaciotemporal que permite identificar un significado concreto en un momento específico. Sin embargo, este análisis no puede mostrar más que de forma lineal los acontecimientos fácticos y lingüísticos condensados en el concepto.

En la especialización temporal de la semántica está ya decidida la fuerza histórica del enunciado (Koselleck, 1993, pág. 109). Los conceptos concentran buena parte de las tradiciones en las que se pronuncian, por lo que este breve extracto significa que el contenido semántico de un concepto está predefinido por el contexto histórico. La modificación de los contenidos conceptuales es visible en las transformaciones de utilidad social de los conceptos, tanto en el cambio de función como en el de significado. Por ello, la historia conceptual no reconstruye aisladamente propiedades lingüísticas, sino que

contiene una utilidad social y política. Sitúa los conceptos en discursos concretos y retomando todas las especificidades que se requieran para su intelección.

Esa “exigencia” temporal del análisis sincrónico es lo que Koselleck llama la diacronía de la investigación, esto es, la comprensión histórico-contextual de un concepto particular en función de intereses analíticos en la actualidad. “Es una exigencia metódica de la diacronía la de redefinir científicamente para nosotros la clasificación de los significados pasados de las palabras.” (Koselleck, 1993, pág. 113). Un análisis diacrónico de los conceptos debe concebirse como una liberación de la linealidad del concepto investigado. La riqueza analítica puede encontrarse en los descubrimientos de cambios y permanencias que un concepto puede tener en su contenido semántico. Los contenidos y expresiones significativas que pueden ser desfragmentadas de una misma entidad lingüística expresan lo cambiante y lo estático que puede ser un concepto a lo largo del tiempo.

Los análisis diacrónicos se alejan de la pureza analítica de la historia tradicional en tanto no delimitan el análisis a la sincronía de los acontecimientos con el concepto objetivo y se diferencia de la historia social en la medida en que prescinde de categorías analíticas importantes para éste, como el impacto social del concepto en determinados momentos relevantes. Si se tuviera la necesidad de emparentar a la historia conceptual con alguna otra corriente historiográfica sería con la filología, pero se distingue de ésta en tanto deja de lado categorías importantes para los análisis lingüísticos como la consolidación etimológica o la variabilidad morfológica, sintagmática e incluso la lexicográfica.

Diacronía es una propiedad conceptual establecida por Ferdinand de Saussure en el siglo XX (Saussure, 2004) como una condición conceptual multidimensional que expresa momentos no lineales de la historia de los conceptos. Un concepto, si bien puede (y debe) ser situado en un contexto histórico específico, posee la propiedad de expresar contenido histórico tanto del momento en el que es creado o cargado semánticamente y expresar momentos distintos tanto de las variaciones como de las permanencias de los contenidos semántico-semiótico asignados. La dimensión diacrónica es un aspecto analíticamente valorable, pues permite que un mismo concepto ilustre acontecimientos

pasados (sean debates, disputas y acontecimientos concretos) o exprese el comportamiento social-político contemporáneo y una visión prospectiva del futuro. La dimensión analítica de la diacronía tiene la característica de tornarse multidisciplinaria en la medida en que desborda en sus mismos análisis cualquier reducción académica, pues “es una profundidad temporal [...] presente en todo suceso actual” (Koselleck, 2012, pág. 19).

1.6 Relación semántica-onomasiológica

Koselleck afirma que existen cuatro formulaciones dadas en la vinculación de los conceptos y los estados de las cosas (acontecimientos o factum):

Primera: el significado de una palabra, así como el estado de cosas captado permanecen iguales sincrónica y diacrónicamente.

Segunda: el significado de una palabra permanece igual, pero el estado de cosas se modifica. Se aleja del significado anterior. Por tanto, la realidad que está cambiando debe captarse y comprenderse lingüísticamente de nuevo.

Tercera: el significado de una palabra cambia, pero la realidad que antes captaba permanece igual. Por tanto, la semántica que ha cambiado necesita encontrar nuevas formas de expresión lingüística para ajustarse a la realidad.

Cuarta: los estados de cosas y los significados se desarrollan de forma completamente separada de modo que la relación que existía antes ya no se comprende. Solo el método histórico conceptual permite averiguar cómo y con qué concepto se plasmaba antes una realidad.⁵ (Koselleck, 2012, pág. 32)

El análisis busca “permanencia, cambio y novedad se captan diacrónicamente, a lo largo de los significados y del uso del lenguaje de una y la misma palabra.” (Koselleck, 1993, pág. 116)

Una parte importante del procedimiento de la historia conceptual consiste en distinguir dos categorías del análisis lingüístico que continuamente puede confundirse o priorizarse uno sobre el otro. Estas categorías son la semasiología y la onomasiología. La

⁵ Cursivas del original

primera consiste en analizar los significados de una misma palabra, su variabilidad de contenido como propiedades lingüísticas simples. La onomasiología es un análisis que toma en consideración analítica la historia del pensamiento o de los hechos en general. La historia conceptual utiliza de forma conjunta ambos procesos y con ello pretende delinear el panorama histórico representado en la variabilidad de significados. Este ir y venir entre la semasiología y la onomasiología construye un panorama de significación que desarrolla una red de análisis conceptual que identifique las distintas palabras que forman parte de un mismo proceso. Siguiendo nuevamente los ejemplos de Koselleck en *Futuro Pasado*, la idea y los acontecimientos relacionados a la palabra “Estado” requieren del análisis de otra cantidad de palabras relacionadas para crear un panorama completo tanto de las diferencias en los significados como el de los acontecimientos que rodean dicha variabilidad. Para comprender al estado es necesario analizar territorio, sociedad, secularización y laicidad (hablando del siglo XIX alemán).

Este proceso complejo de crear el campo semántico sobre el objeto de estudio permitirá comprender cuál es el concepto fundamental, es decir, cuál de todas las palabras por su cualidad de ambigüedad y disposición de interpretación permea los contenidos semánticos. Estos conceptos son denominados “concepto fundamental” y son, como ya se dijo, los encargados de crear campos semánticos de significación que responden tanto a los acontecimientos de la historia fáctica como a la variabilidad conceptual.

La premisa teórica de la historia conceptual es evidenciar la permanencia y el cambio de los conceptos a la luz de los acontecimientos pasados que respondan con acontecimientos recientes en el sentido de que ningún contenido se crea de la nada y que se cargan de forma consistente con las épocas.

Asumo el posicionamiento teórico de la historia conceptual para evitar los anacronismos y la etiquetación de acontecimientos que a la luz de su contexto aparecen inapropiadas y hasta incoherentes. Piense ahora usted, lector, en la proposición “los griegos encontraban el amor en otro hombre; ergo, los griegos eran una sociedad basada en la homosexualidad”. Esta afirmación posiciona al investigador con cargas conceptuales preconfiguradas que son utilizadas de forma inapropiada para responder la pregunta sobre cómo era el comportamiento de los griegos respecto al amor. Para poder responder de

forma consistente se tendría que dar un trayecto histórico mucho más complejo que sitúe el análisis bajo otras normas de comportamiento y solo así hacer inteligible la “verdadera” idea de amor en Grecia. Esto permitirá comprender que el amor contemporáneo y el griego se predicen y fundamentan de manera distinta, aunque se prediquen con la misma palabra-concepto. Esto es la historia conceptual, un análisis de fuentes históricas que se utilizan bajo contextos específicos, tratando así de evitar posibles anacronismos ocasionados por la permanencia semántica (y también por el cambio). Esta postura anacrónica de los hechos es llamada por Koselleck “realismo ingenuo” (Koselleck, 1993, pág. 176).

Koselleck afirma que en el procedimiento de la historia conceptual “Los hechos pasados y los juicios del presente son los polos terminológicos inmanentes a la praxis investigadora, correspondiéndose con la objetividad y la parcialidad en la teoría del conocimiento” (Koselleck, 1993), por lo que toda actividad de investigación histórica implica por necesidad un juicio no solo de los acontecimientos desde donde se investiga, sino que ese juicio es realizado en los supuestos “hechos”. La interpretación de la actividad histórica propuesta por Koselleck implica una apertura a la forma en la que se reconstruyen los acontecimientos del pasado (hechos/factum) que son analizados bajo paradigmas actuales en función de una utilidad futura. Esta concepción de la actividad del análisis histórico revitaliza, por decirlo de alguna forma, cualquier acontecimiento pasado y lo hace funcional para entender las relaciones sociales-políticas en aras a una mejor forma de construir-anticipar el futuro. Es una actividad histórica pragmática.

Lo importante de la actividad histórica no es comprender un hecho tal cual sucedió, pues no hay valor histórico en esa actividad, aunque sea objetiva, medible y comunicable como las ciencias exactas. Lo que importa de la muerte de Luis XVI no es “el hecho” de que lo hayan decapitado, sino en saber las causas y las motivaciones, así como las implicaciones de esa acción.

La propuesta es modificar el foco de la investigación, sacrificar la objetividad por comprender el contexto que se expresan en las fuentes. Es en este sentido en que la historia conceptual es una crítica histórica, pues se pregunta por el devenir de los hechos y cómo ese trayecto afecta la forma en la que se interpretan los acontecimientos.

Granja Castro afirma que los objetos de estudio no existen en sí mismos y que el investigador crea el campo de significación que permita “construir analíticamente los procesos escolares como campos de `prácticas culturales´ rastreando en su genealogía las raíces que explican las configuraciones del presente” (Granja, 2004, pág. 24). Granja reconoce el valor de situar el análisis de los conceptos como un acercamiento que permite desentramar las “lógicas internas de conocimiento, las racionalidades en juego, las dinámicas y movimientos en los planes conceptuales” con la finalidad de poder pensar un mismo concepto bajo los contextos pertinentes y comprender las relaciones de poder en las que se inscriben.

Los estudios históricos que tratan de comprender las epistemologías que sustentan un paradigma educativo son escasos. En este sentido, las propuestas de Granja permiten ubicar la intención de hacer una reconstrucción histórica que de cuenta de la forma en la que un concepto es cargado de significado por el contexto en el que se crea, se configura y reconfigura hasta dar lugar a lo que hoy día conocemos como competencias educativas. Si bien es cierto que Granja no afirma que la historia conceptual sea una metodología necesaria para este tipo de procedimientos, considera buena parte de los componentes anteriormente mencionados:

[...] puede afirmarse que [...] son escasos los estudios de historia epistemológica, es decir, de análisis de los soportes epistemológicos, conceptuales y de las racionalidades implicadas en el desarrollo de la educación y en las formas específicas que ésta adopta en tanto que práctica social. (Granja, 2004)

Este análisis de conceptos busca obtener información pertinente para comprender que el concepto de competencia, por su carácter multifactorial, “nutre nuestros modos de comprensión sobre el desarrollo de la educación” en general y del concepto de competencia en particular. Este concepto es un referente central para estudiar las modificaciones epistemológicas como proveedoras de sentido. Estas últimas permiten analizar no sólo el desarrollo de la educación en México durante la primera década del siglo XXI, sino ampliar el panorama del problema. Para comprender el concepto de competencia deben ser revisados una gran cantidad de factores nacionales e

internacionales con el objetivo de explicar el panorama epistemológico del desarrollo educativo y el contexto concreto de cada modificación conceptual en los planes y programas de estudio. De esta manera se podrán comprender las lógicas que se expresan de forma concreta en las modificaciones conceptuales, así como en las resignificaciones semánticas.

Granja afirma que gran parte del discurso educativo del siglo XIX se establecía con lógicas médicas-sanitarias (Granja, 1998). En el periodo a estudiar en esta investigación, el discurso educativo sigue la lógica del desarrollo económico, capital humano y de la inserción para el trabajo remunerado; es decir, el discurso económico. Más tarde, en *Miradas de lo educativo*, Granja asume una postura que prioriza el análisis conceptual del discurso sobre el aspecto conceptual y se enfoca en las estructuras simbólicas que se expresan en el comportamiento y entendimiento de los discursos en lo social (Granja, 2005, pág. 30). Este acercamiento es inverso (aunque no contradictorio) al de este proyecto, en el que se analiza el concepto de competencia bajo el supuesto de que el discurso educativo de finales del siglo XX y principios del XXI funciona bajo la lógica del mercado y la economía (Gimeno, 2011).

El cambio de jerarquías (el concepto sobre el discurso) tiene implicaciones en el análisis, el cual se aleja de los problemas de la historia social y de la historia de la cultura para indagar las distintas disposiciones semánticas de un mismo concepto. La intención es analizar si estas distinciones tienen una implicación en los comportamientos e interacciones con lo social, lo político y lo cultural. Mientras el interés de Granja está en los discursos y sus implicaciones en lo social, para la historia conceptual de las competencias las cargas semánticas de los conceptos son, a la vez, huellas de lógicas concretas y motivaciones de modificaciones y continuidades discursivas que lo social deja de lado.

El análisis conceptual del discurso propuesto por Granja se pregunta, al igual que la historia conceptual, por los cambios y permanencias de los procesos del conocimiento educativo, sin limitarse a los contenidos semánticos socialmente relevantes e incluyendo los conceptos, problemas y temas de la educación. En cambio, esta investigación se limita a la consolidación y modificación de los contenidos semánticos del concepto competencia

e intenta responder las siguientes preguntas: ¿Qué se entiende por competencias en los textos educativos oficiales mexicanos?, ¿cómo han cambiado a lo largo del tiempo?, ¿qué ha cambiado respecto a sus significaciones y qué tanto ha permanecido igual?, ¿cómo fue resignificado en el ámbito educativo el concepto competencia durante el periodo de 1992 a 2018?, ¿en qué tipo de documentos y bajo qué tipo de justificaciones se dieron estas modificaciones semánticas y cómo modificaron (si lo hicieron) los discursos educativos en México?, ¿cuáles son los momentos clave y los diferentes significados del concepto de competencia?, ¿cómo se pasa de estas resignificaciones a planes y programas de estudio incorporados a los contenidos y materiales pedagógicos?

Pese a las diferencias, el punto focal tanto de la historia de los conceptos como del análisis conceptual del discurso realizado por Granja es comprender las lógicas que se condensan en la construcción de los significados que dan un panorama completo de lo que es la educación en épocas definidas. Aunque se asumen los mismos principios analíticos, las promesas de creación de contenido son mucho más limitadas para este análisis, en la medida de que solo se propone identificar las variaciones conceptuales y no todas las implicaciones complejas que Granja logra construir, analizar y problematizar para el caso de la educación mexicana de los siglos XIX-XX.

La relevancia que tiene el procedimiento del análisis conceptual del discurso desarrollado por Granja es que utiliza “los mismos rasgos de producción de conocimiento” (Granja, 2005, pág. 233) pero aplicados temáticamente a la educación. Lo anterior significa que si bien la historia conceptual es una aproximación histórica de procesos sociales, políticos y económicos es posible materializarla en la educación siguiendo los principios de las racionalidades y las lógicas de razonamiento de la educación, los procesos de formación de conocimiento y el conocimiento producido como un tejido de diferencias.

La historia conceptual se correlaciona con el proceso analítico de Granja en la medida que las racionalidades y lógicas del razonamiento concuerdan con la dimensión diacrónica del análisis, pues reconoce que un concepto expresa la “coexistencia y sobreposición de nociones y significados formados en distintos tiempos”. Esta afirmación coincide, a su vez, con el análisis sincrónico de la historia conceptual pues los conceptos

[y la formación de conocimiento en general] “no siguen trayectorias lineales” y ascendentes, pasando de estados de menor desarrollo a estados más avanzados. Pensar la producción de significados implica una “dispersión y ruptura tanto de unidad y discontinuidad”. (Granja, 2005)

Se busca un análisis del campo de la educación que muestre lo que Granja llama imbricaciones y contingencias que “el análisis sobre la formación y desarrollo del conocimiento educativo implica”. Para lo anterior se retomarán dos categorías importantes para el análisis del concepto de competencia que se desprenden de los planteamientos conceptuales de Granja para el siglo XIX-XX y que parten de la idea de que: “Los conceptos se organizan conforme lógicas internas que les permiten articular, en formas y vínculos específicos, los elementos externos que, sin duda, los impactan” (Granja, 1998, pág. 3). Este principio procedimental es reconocido por la autora como una historia conceptual del siglo XIX y crea el camino analítico que este trabajo de investigación retoma y limita al concepto de competencias

Hay dos distinciones importantes que Granja desarrolla a lo largo de su fructífera producción académica y que dará mucha claridad a la intencionalidad analítica del método elegido para esta investigación. Estas categorías son “entrecruzamiento de lógicas” y “lógicas de razonamiento”.

Primera distinción: Entrecruzamiento de lógicas es trabajado en *Contar y clasificar la infancia* como una forma de comprender el surgimiento de conceptos que se presentan como referentes epistemológicos que permiten comprender la relación de ideas en apariencia no relacionadas. En este mismo documento, Granja plantea la idea de que el concepto de *retraso escolar* surge de la relación de dos lógicas distintas; por un lado, la construcción del conocimiento basado en la medicina que permeó el desarrollo escolar del siglo XIX y por el otro la creación de tecnologías pedagógicas que ayudaron a la consolidación de un tipo específico de racionalidad escolar-educativa para los inicios del siglo XX. (Granja, 2009)

El entrecruzamiento de lógicas es una forma de pensar las interrelaciones de los conocimientos que se desarrollan por separado bajo categorías e intencionalidades distintas y que, con el paso del tiempo, se consolidan en nuevas relaciones racionales que

justifican procesos de comprensión de los acontecimientos históricos. Para el caso concreto que analiza Granja en el siglo XIX consiste en comprender cómo se da la relación entre los conocimientos médicos con los conocimientos pedagógicos y como estos, juntos, crean la interpretación social de la escuela.

La segunda categoría que ayudará al argumento será el de *lógicas de razonamiento*. Esta distinción es definida como:

[...]formas de pensamiento y operaciones que son al mismo tiempo condicionadas y condicionantes: lo primero, en tanto se asientan distinciones previas que hacen las veces de referentes de inteligibilidad sedimentados (noción, términos y formalizaciones previas, principios analíticos compartidos), pero no se agotan en ellos; lo segundo, en tanto marcan orientaciones al desarrollo de conocimientos subsecuentes dando lugar a matrices descriptivas y explicativas de diversas características y alcances. (Granja, 2005, pág. 239)

Esta categoría permite comprender las implicaciones explícitas e implícitas en la construcción del conocimiento educativo basado en competencias, en la medida en que podamos encontrar las estructuras formales de justificación en tanto que se desprenden de planteamientos lógicos concretos. Lo implícito aparecerá cuando los argumentos, siguiendo su propia estructura argumentativa, expresen incompatibilidades formales funcionando bajo acciones específicas.

Las lógicas de razonamiento es lo que la historia conceptual construye como las distintas epistemologías que entran en juego cuando se crea un concepto en determinado momento y que, por su propiedad de no ser sustituible, recurre a otras justificaciones que modifican el contenido semántico de un concepto en general. El trayecto temporal, si bien expresa las lógicas de razonamiento que asume el concepto, no da cuenta de las variaciones internas en los contenidos de significación (semánticos). El concepto de lógicas de razonamiento permitirá comprender un poco más los planteamientos metodológicos de la historia conceptual.

Las competencias son, entonces, un concepto que a la luz de las categorías establecidas, se presenta con dos propiedades muy interesantes pues, según José Gimeno Sacristán y Roland Barnett, las competencias han construido toda una lógica argumentativa sustentada en variaciones semánticas no definidas que, a través de un entrecruzamiento de lógicas confusas, ha construido campos de significación (campos semánticos) que han hecho depender a la educación de las definiciones de arranque que tenga el concepto de competencia. En este sentido, el concepto de competencia expresa el entrecruzamiento de lógicas económicas y educativas y, al mismo tiempo, expresa una gran cantidad de lógicas de razonamiento que justifica distintas definiciones del concepto de competencia y que, al ser razonamientos lógicos distintos pueden entrar en conflicto los unos con los otros.

Hay que tener claro que gran parte de los recursos conceptuales con los que “explicamos” o “referimos” la educación contemporáneamente tiene su aparición, configuración y utilización en el siglo XIX con la profesionalización de las labores pedagógicas y los nuevos métodos de enseñanza que llegan desde Europa y Estados Unidos. Conceptos o ideas como enseñanza pública, privada, libertad de enseñanza, obligatoriedad, laicidad, se han relacionado y consolidado en el discurso educativo con el paso del tiempo y, a la luz de las investigaciones actuales, representan un pilar de la educación en México.

Sin ahondar en las especificidades, la primera mitad del siglo XX estuvo deslumbrada por los nuevos descubrimientos científicos que vislumbraban “nuevas” formas de llevar a cabo la labor educativa. Esta idea positiva de la ciencia no sólo se expresó en las formas de referirse a la instrucción pública, sino que tenía miras a interactuar en todas las actividades intelectuales del país. La idea de uniformar la educación, por ejemplo, desarrolló un nuevo lenguaje en relación con los métodos de procedimiento para la medición de lo que ocurría en la escuela, los objetivos, así como de la extensión de las actividades tanto dentro como fuera de la escuela. Pensar la escuela desde el positivismo implicaba:

Uniformar la enseñanza obligatoria, laica y gratuita, implicaba en un primer sentido aplicar parámetros homogéneos en cuanto a edad, asignaturas,

programas, tiempo para cursarlas, así como extensión de los conocimientos (Granja, 1998, pág. 151).

Este tipo de discursos que están consolidados en el imaginario general del funcionamiento de la escuela expresa y explica una serie de debates en función de las necesidades sociales de la primera mitad del siglo XX.

Se seguirán los caminos dejados por Granja como ruta de análisis: “[...] qué es lo que cambia y cómo procede el cambio; es decir, qué nociones, conceptos y representaciones sobre la escuela y la educación van cambiando a lo largo del periodo estudiado y cómo tiene lugar ese cambio” (Granja, 1998, pág. 183). En este aspecto, Granja afirma que este tipo de recorrido analítico de los siglos XIX al XX se sostiene por la lógica científicista de la época y se construye con el tratamiento de conceptos como método, uniformidad y obligatoriedad. Dicho lo anterior, las competencias responden a la lógica economicista que permea los discursos educativos desde la última mitad del siglo pasado. Se rechaza la idea evolucionista que pretende afirmar el ascendente y acumulativo progreso del conocimiento y se acepta que los cambios en las estructuras que configuran el conocimiento es un trayecto disímil, discontinuo, irregular y no necesariamente cronológico.

Definidas las categorías y el procedimiento metodológico, toca desarrollar el argumento principal, así como una breve justificación de los caminos elegidos.

Como ya se ha mencionado, el concepto principal de este proyecto de investigación es el concepto de competencia posicionado sobre las categorías de *entrecruzamientos de lógicas y lógicas de razonamiento* en función del procedimiento de la historia conceptual para continuar una de las vetas dejadas tanto por Josefina Granja como por Ángel Díaz Barriga que busca reconstruir los discursos educativos de épocas definidas con el objetivo de hacerlos comprensibles para la investigación contemporánea a la luz de “La ausencia de una perspectiva genealógica del concepto” (Díaz-Barriga Á. , 2006) de competencia en educación.

La elección de este camino no es azarosa: responde a la necesidad de comprender las extensiones y limitaciones de lo que hoy día permea el trabajo educativo y que ya ha

sido trabajado por investigadores como Roland Barnett (2001) y Gimeno Sacristán (2008), el primero en un ambiente escolar universitario y el segundo como un acercamiento más problematizador y con la intención de denunciar los problemas tanto formales como prácticos de la utilización homogenizada y globalizada de la educación basada en competencias. Así, si bien este proyecto es una reconstrucción histórica de las huellas dejadas en los documentos que formalizan la educación en México (planes, programas, debates, publicaciones periódicas, libros de texto), siguiendo el procedimiento diacrónico de la historia conceptual (fundamentalmente), da cuenta de las afectaciones filosóficas, conceptuales e históricas que la educación basada en competencias ha dejado en la construcción de la educación mexicana hasta 2018.

Se comenzará por establecer los orígenes del concepto de competencia en general para acotarlo posteriormente en el campo de la educación en particular. Este primer análisis sincrónico permitirá desentrañar los organismos, agentes y actores que participan en la creación del concepto, comprender la utilidad de su inserción en los ámbitos educativos y con ello implicar las continuidades y/o rupturas entre su aplicación material y su definición conceptual. Posteriormente se analizarán algunos documentos que buscan definir la utilidad de las competencias en educación. Para este propósito, se tienen identificados los Proyectos de capital humano del Banco mundial y del Banco Mundial Interamericano, la colección *El futuro del aprendizaje*, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, y los balances educativos internacionales financiados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe por Educación y Conocimiento: *Eje de la transformación productiva con equidad*.

Una vez establecidos los orígenes del concepto de competencia a nivel internacional, se buscará establecer el momento clave que vincule la educación mexicana con los documentos antes mencionados para comprender si la utilización responde a las definiciones internacionales o si más bien los contenidos semánticos son adaptados en función de otros intereses mexicanos, ya sean nacionales, sociales o económicos. Esta búsqueda de vinculación está condicionada por los archivos oficiales de gobierno mexicano tales como el Diario Oficial de la Federación, Planes y programas curriculares, Programas de Desarrollo Educativo y Programas Sectoriales Educativos.

La genealogía y la modificación del concepto de competencia para la educación ha sido coleccionado en un documento de 1999 titulado *Proyecto de competencias en el contexto de la OCDE* a cargo de la organización del mismo nombre (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en el que se reconoce la variabilidad conceptual de las competencias, así como las posibles confusiones en la definición de categorías secundarias que posicionen a las competencias como flexibles en tanto que se pueden adaptar a distintos contextos. Lo anterior conlleva una gran cantidad de cuestionamientos que se pueden reducir a una pregunta en apariencia simple: ¿Qué son las competencias en educación? Lamentablemente, el documento no responde esta pregunta y solo se puede extraer que existen para 1999 siete diferentes definiciones del concepto. (OCDE, 1999)

El concepto de competencia es un referente conceptual óptimo para desentrañar el entrecruzamiento de lógicas y las lógicas racionales en las distintas cargas semánticas que el propio DESECO-OCDE reconoce en el documento de 1999 tanto para su aplicación material en la educación como para el ámbito laboral. No hay un registro de un concepto con estas características en la actualidad, aunque sí lo hay para los siglos XIX y XX. Por ejemplo, el concepto retraso escolar que, según Granja, permite ver el entrecruzamiento de lógicas médicas y pedagógicas, así como el campo semántico dependiente de este nuevo discurso educativo. Siguiendo esta idea, el concepto de competencias permite ver un entrecruzamiento de lógicas, pero esta vez entre las económicas y las pedagógicas que construyen de unas maneras u otras el sustento a la racionalidad de la escolaridad de 1992 a 2018 mediante las reformas educativas.

El periodo seleccionado responde a una modificación semántico-pragmática que evidencia un cambio en los contenidos conceptuales en México de 1992 con el (ANMEB) con una clara reconfiguración en 2009 con la (RIEB). Los cambios semánticos probablemente corresponden a las reformas educativas que tienen como objetivo una modificación profunda no sólo de los contenidos escolares sino en la intelección, significación y utilidad de la pedagogía, las políticas públicas y el acceso a la educación. El concepto de competencia se ubica en un momento internacional de transición de

componentes ideológicos que responden a un cambio sustancial de los contenidos y las valorizaciones de la educación.

El concepto de competencia ha comenzado a cobrar relevancia analítica en la investigación educativa. En este campo, la educación se relaciona con las competencias como la forma de calificar las cualidades del educando para un campo de batalla (laboral) y luchar por un puesto (de trabajo) bien remunerado (Delors, 1996). Las competencias se infiltran como centinelas del mundo laboral y se apropian del discurso educativo. En 2009 se materializan con una significación que escapa al mundo laboral y son configuradas por un modelo educativo, impulsado por la administración del presidente Calderón con el nombre de Educación Basada en Competencias. Es necesario mencionar que la aplicación de la educación en el campo laboral se le atribuye primordialmente a los contenidos de los planes de estudio de la educación media superior y superior, por lo que, si bien puede ser inferido el mismo tipo de atributos a la educación básica, no corresponde a este trabajo hacerlo.

Lo anterior no significa que el concepto apareciera de la nada en materia de educación. Las competencias relacionadas con la educación surgen en 1980 (Echaverría & Reyes, 2017) con la significación de competencia laboral y se escabullen en el discurso educativo (en el caso mexicano) convirtiéndose en un modelo paradigmático que no sólo cambia los contenidos pedagógicos en materia escolar básica, sino que modifica los objetivos de ésta. Asimismo, configura un discurso de categorización de habilidades deseables que permitan medir el desempeño tanto en el aula de clase como fuera de ésta y pretende cuantificar el conocimiento adquirido (Gimeno, 2011). El encuentro entre los saberes educativo-pedagógicos y su hibridación (Granja, 2009, pág. 226) con el discurso laboral-educativo repercutió en los modelos para explicar y comprender el medio escolar en la educación básica, de particular interés para los economistas y políticos más que para los investigadores de la educación. Resulta relevante la distinción entre las diferentes competencias: para la vida, para la escuela y para el trabajo que se desarrolla de forma teórica en los textos de *El futuro del aprendizaje* de la UNESCO (2015)

En la primera mitad del siglo XX la escuela era considerada como un espacio de interacción social donde podían darse contagios de diferentes enfermedades

(particularmente interesantes para la medicina), y “el interés en ella radicaba en sus potencialidades como medio para formar a los futuros ciudadanos de la nación moderna” (Granja, 2009). En la segunda mitad del mismo siglo y la primera década del siglo XXI la educación parece más asociada a la economía. Las “nuevas” construcciones conceptuales están relacionadas a un panorama económico global y, por tanto, la educación es trabajada con categorías que formaron parte de los discursos económicos de la época (Barnett, 2015).

De acuerdo con las divisiones metodológicas de la historia conceptual, hay una sincronía entre las investigaciones en materia de educación producidas por organizaciones internacionales, las reformas educativas en México y la modificación semántica del concepto competencia a lo largo del tiempo establecido para esta investigación. Esto quiere decir que hay una interrelación conceptual tripartita que produce modificaciones en materia de política educativa y que, al mismo tiempo, tal vez de forma secundaria, va produciendo campos de significación que modifican las estructuras epistemológicas con las que se produce el contenido educativo.

Hay que hacer una distinción entre la definición de competencia (que es variable y dependiente de un contexto histórico específico) y el establecimiento de los objetivos de una educación basada en el aprendizaje por competencias. Uno de los objetivos -tal vez el más importante- de los modelos educativos basados en competencias es buscar que éstas intervengan en la educación como guías para el delineamiento y el desarrollo de habilidades que faciliten el aprendizaje de los contenidos curriculares. Las definiciones pueden o no afectar la forma en la que un modelo educativo es aplicado; sin embargo, intervienen en la forma en la que los contenidos son definidos y materializados en la aplicación de pedagogías concretas. Las políticas públicas intentan utilizar las competencias como instrumentos de medición y comparación de los sistemas educativos, lo que implica toda una visión general de la educación (Barnett, 2015).

El universo semántico del que se nutre el discurso acerca de las competencias representa una forma de entender el mundo de la educación y del conocimiento, así como del papel de ambos en la sociedad.

Con esa perspectiva, cabe deducir que utilizar las competencias en el discurso educativo es tomar una opción por un discurso, por una forma de entender los problemas, de ordenarlos, de condicionar lo que haremos y, claro, también podría ser un arma contra otros discursos, un motivo para ocultar ciertos problemas y deslegitimar otras estrategias pedagógicas y políticas que quedan tapadas o excluidas. Es optar por una tradición, aunque se pretenda hacernos creer que es algo totalmente novedoso. (Gimeno, 2011, pág. 11)

Es importante mencionar que la educación basada en competencias ha sido revisada con cuidado por investigadores como Philippe Perrenoud, quien reconoce haber encontrado algunos problemas. Sin embargo, el propósito de este trabajo no es hacer una recolección de los problemas presentes en este modelo, sino retomar algunos puntos clave para reconstruir el concepto y establecer que hay una diacronía compleja en la que convergen organismos internacionales, los Estados-nación y los agentes de la educación.

De acuerdo con Weinert, el concepto competencia está asociado, al menos, a siete distintas definiciones que complejizan la forma en la que podremos acercarnos a su reconstrucción histórica. Estos siete significados son parte de la compleja construcción conceptual que se desprende de la Definition and Selection of Competencies (DESECO) y que se han adherido a las definiciones iniciales propuestas por Chomsky y/o por el Modelo NCVQ'S (Weinert, 1999). Sería complicado ordenar y caracterizar cada una de las acepciones por lo que no será parte de este trabajo analizar todas estas referencias citadas en el proyecto DESECO. En su lugar se han seleccionado algunos textos y extractos relevantes que serán analizados más adelante (capítulo 4).

Son varios agentes los que intervienen en la producción de los significados del concepto competencia, y también los que intervienen en su interpretación y puesta en práctica. Por esto, hay niveles de intelección de los significados que dependen de la forma en la que se les interprete y del acercamiento metodológico al que se les someta. Las competencias básicas que aparecen en los planes y programas de estudio están intervenidas por muchos filtros de interpretación, por lo que, aunque hubiera una consistencia semántica en la definición de las competencias, sería difícil garantizar que la puesta en práctica del modelo responda apropiadamente con los planteamientos teóricos.

No hay garantía de que un buen modelo educativo se traduzca en la práctica de una buena educación pues existe la posibilidad de que los planteamientos de los organismos internacionales no coincidan con las necesidades de los Estado-nación y éstas, a su vez, no lo hagan con los agentes de la educación.

En el siguiente capítulo “Genealogía del concepto competencia (Análisis sincrónico)” comenzaremos por considerar la barrera del idioma para identificar cuál es la diferencia entre *competitvity* y *competence*. Partiendo de esta distinción, se analiza cuál fue el tratamiento de las traducciones y que tipo de acepciones fueron retomadas en los documentos mexicanos interesados en la perspectiva de la educación por competencias. Se parte de considerar los textos de capital humano, competencia del proyecto DESECO y los documentos oficiales que retoman este concepto. Al principio de la década de los 90 se mantuvo un error de traducción-interpretación, proveniente de las National Council Vocational Qualification (NCVQ’S) en los años 80, en la que se utilizaban de forma idéntica ambos conceptos, provocando una posterior inconsistencia conceptual que perduró, al menos, durante 20 años. Este es el presupuesto con el que se guía el análisis de la sección.

Al comienzo de la primera década del 2000, y debido al impacto de la educación basada en competencias, el error se fue difuminando y dando paso a una inconsistencia conceptual que perdura hasta nuestros días y que utiliza este error conceptual como comodín argumentativo para decantarse por uno u otro concepto según sea el caso o la crítica a los planes y programas, objetivos o prospectiva de la educación. Este error aplica sólo para la utilización en la lengua española y se desconoce si tiene un impacto igual o similar en los países de habla inglesa.

El objetivo principal de este trabajo es encontrar las variaciones conceptuales de competencia, desde que aparece en los discursos educativos mexicanos y hasta la actual injerencia y utilidad en los mismos. Como el lenguaje-semántica no es separable de los aspectos filosóficos, políticos y sociales, parte importante del análisis se desarrolla en cómo estas variaciones conceptuales han afectado de unas formas o de otras las maneras en las que la educación es definida y trabajada, e incluso la extensión y utilidad de la misma. A grandes rasgos, la premisa básica es que las variaciones conceptuales, que en

inicio parecen (o pueden ser) meras erratas de interpretación o traducción, con el devenir de la historia anquilosan comportamientos discursivos que afectan a la educación, creando, en el caso del concepto, dos vertientes discursivas basadas en el mismo concepto que tienen eco no solo en los planteamientos curriculares más simples, sino que crean, tal vez sin quererlo, ideas filosóficas, epistemológicas e incluso ontológicas del proceder de la educación, el conocimiento y la vida (en sociedad)

El concepto competencia no es un problema en sí mismo, sino que se convierte en problema cuando se postula como el objetivo máximo de la educación y relega planteamientos más importantes (como el ejercicio crítico de los seres humanos⁶) o cuando la definición se hace estrecha o es reducida a asuntos cuantitativos o administrativos. (Barnett, 2015, pág. 224)

En el segundo objeto de trabajo, buscando aclarar el punto de traducción, se pretende analizar el aspecto operacional de las competencias que Barnett establece como operacionales-académicas. Esta distinción plantea una dicotomización explicativa para comprender la radicalidad con que podemos acercarnos a las prácticas educativas si operativizamos las plantillas curriculares con este concepto. Se acepta que el problema es más complejo pero para fines explicativos, se afirma que, al menos la distinción “saber qué/saber cómo” se postula como una distinción formal implicada en el problema de las competencias educativas.

A la par de estas distinciones formales se reconoce una serie de postulados que pretenden describir/explicar las competencias bajo principios contradictorios o incompatibles entre sí, como la idea de que las competencias abogan por el aprendizaje basado en la experiencia. Esta idea es en sí misma problemática y muy discutida, pues el aprendizaje, para autores como Díaz-Barriga, Ronald Barnett y Guillermo Bustamante, es necesariamente experiencial. Sin embargo, estos postulados permiten comprender la estrechez de las definiciones a las que recurren los defensores de la educación basada en

⁶ Se verá más adelante cómo es que la habilidad crítica del sujeto, si bien es mencionada como deseable tanto en los planteamientos curriculares nacionales, como en las definiciones DESECO, representa un problema de interpretación y utilidad en la materialidad de su ejercicio. (Barnett, 2015)

competencias al separar el conocimiento práctico y conocimiento teórico como necesariamente distintos

Al analizar el concepto competencia se hace una advertencia de qué tanto interviene el contexto del concepto en su significación, esto quiere decir que se debe contextualizar exactamente el momento, discurso e institución para saber interpretar a qué se refieren los discursos con competencia y, por extensión, los alcances y utilidades de los mismos. Barnett dice que hay grandes diferencias entre las competencias para el mundo académico y las del mundo del trabajo, e incluso pueden ser incompatibles.

En el aspecto metodológico, Barnett reconoce que la historia conceptual es la herramienta necesaria para desvelar los silencios (lo no dicho) en los discursos educativos contemporáneos. Primero reconoce que existen “constelaciones” de conceptos y que esos conceptos agrupados tienen la función de defender y profundizar algunos planes particulares sirviendo a intereses sociales identificables (Barnett, 2015, pág. 262). Este es el procedimiento de la historia conceptual: postular el conjunto conceptual que ha de ser analizado, que gira sobre un mismo tópico, que posee intencionalidades discursivas concretas (justificar, sostener o desacreditar) y que se basa en un concepto fundamental que permea directa o indirectamente el corpus o constelación de conceptos. Para Barnett el concepto fundamental es el de competencia.

Según Barnett, esta constelación de conceptos incluye resultados, (habilidades, trasferibilidad, empresa, acumulación y créditos) que conforman el concepto operacional de competencia.

Capítulo 2: De la historia a la sincronía de las competencias

Este capítulo describe dónde y cuándo surgió el concepto de competencia aplicado a la educación y el contexto en el que este concepto fue incorporado en México. Retomando como eje rector el principio de sincronía de la historia conceptual, el análisis se basa en el supuesto de que el concepto de competencia no estaba originalmente vinculado con temas educativos y responde a una coyuntura que favoreció su uso como una solución plausible para la educación tanto a escala global como nacional.

Ángel Díaz Barriga (2006) problematiza el concepto de competencias educativas y su aplicación en las aulas desde una visión pedagógica dirigida a la funcionabilidad del concepto en el currículo de la educación en México. El autor propone temas de discusión “importantes para el futuro del enfoque por competencias en el campo de la educación” y añade que “la claridad que se tenga sobre los mismos puede rendir frutos insospechados en el terreno de la educación, o bien puede mostrar los límites del empleo de dicho enfoque.” (Díaz-Barriga Á. , 2006, pág. 18) En primer lugar, menciona la ausencia de una perspectiva genealógica del concepto, la cual constituye el tema central de este capítulo. Si bien no se busca subsanar esta “ausencia”, sí se pretende marcar una vía de acceso al concepto que de un panorama general de cómo apareció en el discurso oficial, qué temas cambiaron a su alrededor y qué otros se mantuvieron con el paso de los años.

Es común que la premura en la elaboración de los planes de estudio ocasione que no se dé la atención suficiente a los “detalles” epistemológicos; es decir, a los elementos formales que explicitan y sustentan a los primeros. Díaz Barriga ejemplifica lo anterior en el tránsito de los problemas terminológicos y la multiplicidad de cargas semánticas en la teoría de las competencias a la aplicación de ésta en el campo educativo (Díaz-Barriga Á. , 2006). El paso de la teoría a la práctica no es un asunto menor, pues las competencias buscan operativizar los contenidos en acciones con repercusiones reales en la vida diaria de los sujetos (Perrenoud, Construir competencias desde la Escuela, 2008). Debido a ello, suelen ser utilizadas como categorías confusas para los contenidos curriculares, objetivos programáticos de la educación e incluso para el objetivo mismo del conocimiento. En otras palabras, se pasa de la consolidación conceptual-argumentativa a la aplicación y evaluación de problemáticas sin que haya una reflexión intermedia.

El concepto de competencia hace su primera aparición, en relación con la educación, en el libro *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis* de Noam Chomsky (1964), en el que es descrito como la capacidad de adquirir habilidades de lenguaje como la lectura y la escritura, a la vez que se manifiesta en el uso correcto de la comunicación. Esta primera carga semántica se nombrará como “definición chomskiana” y situaría al concepto de competencia como una creación propia de Estados Unidos, la cual cobraría

relevancia en la década de 1980, cuando se vincula con un modelo educativo de intencionalidad nacional en Reunión Unido.

Chomsky define competencia como el conocimiento que todo hablante tiene de su lengua y agrega un matiz conceptual, pues para él la “actuación” es la parte del ejercicio del lenguaje que refiere al uso “real y concreto” que tiene en la vida (Chomsky, 1976). Diferenciar entre competencia y actuación es fundamental para comprender las primeras apariciones del concepto de competencia en el discurso educativo mexicano, aunque “actuación” es substituido por el término de utilización. Para las competencias en educación no hay una diferencia sustancial entre el conocimiento y su utilización. Es más, las competencias educativas buscan movilizar el conocimiento en la vida y no diferenciarlo.

Las investigaciones históricas del concepto de competencia (Hargreaves (2000), Bustamante (2003), Díaz-Barriga (2006), Trujillo (2014) y Echavarría y De los Reyes (2017)) mencionan que las competencias surgen en el ámbito laboral de los años 80 del siglo XX (Díaz-Barriga Á. , 2006) con el propósito de capacitar mano de obra calificada para los problemas inmediatos del medio. Estos consistían en seguir el ritmo impuesto por el crecimiento económico, el desarrollo de nuevas y mejores tecnologías y la aplicación de estas tecnologías en distintos ámbitos de la vida. Si bien las competencias existían desde épocas previas, fue en estos años que el concepto comenzó a ser vinculado con un modelo educativo de alcance nacional, como parte de la interacción formal entre la economía y la educación.

El segundo origen se registra en Europa, específicamente en Inglaterra y Gales, donde las empresas llevaron a cabo la tecnologización de sus procesos, lo que implicó la ausencia de personal capacitado que atendiera la maquinaria, les diera mantenimiento y se adaptara a las nuevas exigencias. Por lo anterior, se necesitó una educación enfocada al trabajo que permitiera el desarrollo de habilidades concretas para las necesidades creadas por la nueva tecnología aplicada al ámbito laboral. Estas empresas, con el apoyo gubernamental, incidieron en la construcción del proyecto *Nacional Vocational Qualification* (NVQ por sus siglas en inglés) entre los años 1985 y 1986. (Hargreaves, 2000)

El proyecto NVQ fue desarrollado a mediados del siglo XX como resultado de una política de entrenamiento ocupacional que definía *competence* (competencia) como una necesidad surgida de las exigencias del mundo laboral. El NVQ como proyecto educativo dio paso al *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) como un modelo de educación (el primero basado primordialmente en competencias educativas para el trabajo y estaba enfocado completamente a los adultos) y entrenamiento que servía a una estrategia de desarrollo caracterizado por dos principios de aprendizaje enfocados exclusivamente al trabajo y sustentados por criterios de procedimiento y evaluación específicos (Hargraves, 2000).

El concepto de competencia se refería a las cualificaciones con funciones útiles al trabajo (cualquiera que fuese éste, pero con énfasis en la tecnologización de las fábricas y maquiladoras) necesarias para desarrollarse en el ámbito laboral competitivo. Este modelo formativo no fue aceptado fácilmente. Desde su propuesta y presentación en 1985 se produjeron una serie de debates sobre la utilidad y las posibles fallas de pensar una educación basada en la cualificación específicamente enfocada para el mundo laboral (Hargraves, 2000). Solo hasta la década de los 90 del siglo veinte es que se asocian las competencias vocacionales con las competencias educativas, tratando de aplicar éstas a modelos de aprendizaje y muchos otros espacios educativos, como escuelas de educación básica y universidades. Sin embargo, el proyecto NVQ fue el parteaguas y el antecedente de la creación posterior de modelos estrictamente educativos.

Desde entonces, los debates giran en torno a dos tipos de posturas. Por un lado, las que cuestionaban el exceso de cuantificación y resultados dejando de lado el aspecto holístico del aprendizaje, sustentadas en las discusiones acerca de que muchas de las experiencias educativas y de conocimientos adquiridos durante los procesos educativos no podían ser cuantificadas bajo los criterios que establecía el NCVQ (Barnett, 2015, pág. 108). Por otro lado, las posiciones a favor de las competencias como una solución para el problema de empleados poco capacitados para el trabajo y como una motivación para los estudiantes el aprender de forma cercana al contexto laboral. (Hargraves, 2000)

Las competencias como un enfoque o procedimiento educativo aparecen en Estados Unidos en la segunda mitad de los años sesenta, pero no fue hasta finales de la

década de los ochenta que su uso se sistematizó en un modelo de enseñanza con aplicación nacional, con objetivos y justificaciones abiertamente educativos, excluyendo discursivamente su impronta económica (Trujillo-Segoviano, 2014). Este cambio, si bien puede ser cuestionado desde el currículum oculto (Dussel, 2007), justifica el referente temporal, en tanto el concepto de competencia se convirtió en un asunto predominantemente educativo.

Desde su aparición, el concepto competencia (en su origen inglés) se posicionó sobre un terreno movedizo que polarizó a algunos sectores preocupados por tópicos distintos pero relacionados con la educación. En un extremo, estaban los que veían un problema en la “practicidad” de la educación basada en las competencias laborales por su carácter simplista e incluso antipedagógico; en el otro, quienes veían en este nuevo modelo educativo la solución para los crecientes y cambiantes problemas sociales y laborales. Estos últimos compartían la preocupación por el acelerado cambio del mundo laboral, el cual requiere que la educación se adapte a las necesidades laborales, y no que éstas se adapten a los resultados de la formación profesional.

La contextualización anterior permite registrar el origen de lo que en ese momento fue nombrado el nuevo paradigma educativo basado en competencias. Sin caer en un simplismo explicativo, se puede afirmar que el concepto de competencia, tal como lo conocemos hoy en día, tuvo su origen en Estados Unidos e Inglaterra y buscaba ser aplicado, por un lado, para referirse a las habilidades de comunicación del lenguaje y, por otro, a una educación laboral pragmática y funcional cuyo objetivo era responder de forma directa a una problemática nacional, como el rápido desarrollo tecnológico y la necesidad de mano de obra calificada.

Lo anterior es una de las causas posibles por las que la idea de la educación por competencia en el trabajo se desarrolló con tanta premura a nivel global, pues el rápido crecimiento tecnológico, la expansión de nuevas tecnologías que movilizaron el crecimiento económico a nivel mundial durante las últimas décadas del siglo XX y la intervención de organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO y la CEPAL, crearon condiciones propicias para que se expandiera como un proceso de alcance global que fue aplicado y adaptado en cada país por recomendación de dichos organismos

En el análisis de las competencias debemos considerar varios elementos no necesariamente relacionados entre sí. En primer lugar, debemos considerar el tema de las traducciones del inglés al español para esclarecer la diferencia (si es que la hay) entre *competence* y *competitive*. Igualmente, es necesario comprender las implicaciones que tiene la vinculación del trabajo (competencia laboral) con la modificación semántica, así como su adaptación para el campo de la educación. En este sentido, debemos comprender qué cosas cambiaron y cuáles permanecieron en la utilización de las competencias (surgida del ámbito laboral) en el campo de la educación. ¿Es un giro de la educación al servicio de las necesidades económicas o es que ha desarrollado un funcionamiento autónomo a éste? En tercer lugar, y bajo el supuesto de que las competencias educativas responden a intereses y configuraciones distintas a las laborales, tenemos la separación de las competencias educativas que incluyen las competencias generales (o genéricas), las curriculares (disciplinares o transversales) y las profesionales (con sus respectivas distinciones entre las formativas y las encargadas del desempeño).

Lo anterior implica que las competencias tienen niveles de análisis tan diversos que algunos, de hecho, dan por supuesta la necesidad de la aplicación de las competencias como una forma de “comprender” la complejidad del actuar humano, obviando sistemáticamente que las competencias requieren, en cada caso, una definición inicial que advierta del tipo de uso y el tratamiento objetivo que supone el subsiguiente uso.

2.1 ¿Hay alguna diferencia entre *skill*, *competence* y *hability*?

Si bien la utilización del concepto de competencia puede ser rastreado hasta la década de los años sesenta del siglo veinte (Echaverría & Reyes, 2017), no fue hasta la década siguiente cuando el concepto fue vinculado a los tópicos educativos, formativos y de desarrollo profesional. El proyecto NVQ expresa la primera utilización del concepto como forma programática de construcción de modelos educativos bajo fundamentos que, más tarde, se convertirían en paradigmáticos y se exportarían -no sin discusión- a los países con intenciones de desarrollo tecnológico y consolidación de la participación internacional.

Cada autor escoge de forma utilitaria las categorías de análisis para hablar de competencias. Ray las clasifica como de primer y segundo grado (complejas y simples);

Perrenou como una diferencia entre habilidad y competencia; Díaz-Barriga como genéricas y curriculares. El propio Perrenou reconoce que “cada competencia puede a su vez funcionar como un recurso al servicio de una competencia más global” (Díaz-Barriga Á. , 2006, pág. 57), lo que complejiza el asunto de definir de qué hablamos cuando hablamos de competencia.

En la lengua inglesa el concepto *competence* es fácilmente diferenciado de otros con cargas semánticas como *competitive*, *skill* o *hability*. En la lengua española, el significado de esta palabra es el siguiente:

[...] aporta dos definiciones para el término competencia; ambos del latín *competentia*: la primera definición hace referencia a disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo, oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa (competir); y la segunda hace referencia a incumbencia, pericia, aptitud, idoneidad (competente). (DRAE, 2022)

La utilización del concepto supone que bastaría el contexto de predicación para diferenciar ambas definiciones. Sin embargo, en la práctica lingüística esta especificidad aparentemente simple y hasta intuitiva se confunde con facilidad. Debido a ello, en los discursos educativos se debe prestar atención en el contenido semántico del concepto para comprender el mensaje general que se quiere transmitir.

Competencias educativas y competencias laborales no son una y la misma cosa. Esta confusión se ocasiona por el propio origen del concepto que, en palabras de Tröhler, es “educacionalizado” como material de estudio del mundo laboral diluyendo la delgada línea entre la formación para el trabajo y la educación en general (Tröhler, 2014). Pero ¿qué es la educación en general? Más allá de ser un derecho fundamental, como lo establece la Constitución mexicana, ¿no es, actualmente, la formación para la obtención de mejores condiciones laborales que se traduzcan a *posteriori* en mejor calidad de vida? El problema, como se puede ver, es mucho más complicado que el aspecto semántico y oculta problemas estructurales en la consolidación del discurso educativo.

La distinción entre las competencias educativas y las competencias laborales ya no es clara (tal vez nunca lo fue), pues la exportación del lenguaje educativo para el trabajo

creado en Inglaterra y Gales, más allá de adaptarse y retomarse para cada contexto de aplicación en particular (es decir, explicitar cuando se habla de capacitación laboral y cuando de otro tipo de significado), se modificó para construir un lenguaje “comodín” que, dependiendo de los objetivos de predicación, utilizará el concepto de competencia de unas maneras y luego de otras en el mismo documento. Esta afirmación exige llevar el análisis a la aparición del concepto de competencia ligado a temáticas educativas en documentos oficiales en México.

2.2 México y el concepto de competencias

Durante la década de los noventa, México vivió una serie de cambios en materia educativa: desde la creación de proyectos como el Proyecto de Modernización para la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) y organismos como el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), en 1993, hasta la reformulación del proyecto educativo nacional con el nombre de Programa de desarrollo educativo 1995-2000, en 1996, pasando por una reforma al Artículo 3º constitucional en 1993. Todos estos cambios se originaron en la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en 1992. Este documento marcó un antes y un después para la educación en México, no sólo por los acuerdos políticos logrados entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sino por una serie de reestructuraciones profundas a la ley, a las relaciones con el magisterio y a los nuevos paradigmas educativos y pedagógicos que comenzaban a ser relevantes a nivel internacional. Es importante señalar que el ANMEB significó la creación de compromisos en materia de política educativa y dictó el comportamiento de ésta durante 18 años.

Hay tres rubros que sobresalen en los logros pactados en el ANMEB: la consolidación de la federalización educativa; la renovación curricular, que no había tenido cambios en la educación básica desde 1976, y la intencionalidad de revalorar la profesión docente tanto de forma económica como en el sentimiento común para la sociedad. Cada uno de estos puntos constituye un tema complejo y permite comprender la importancia del ANMEB, en el que se condensan tanto problemas educativos como no educativos.

Resulta difícil trabajar cada uno de los puntos y desarrollar a profundidad las problemáticas que subyacen, pero hay que reiterar que si bien el ANMEB era un acuerdo educativo, los principales logros se dieron en materia de política pública, así como en la resolución de conflictos persistentes entre el SNTE y la SEP, como la distribución de funciones y la administración de recursos y gestión de la educación. Eso no significa que los cambios educativos sean menores, sino que se dieron en el contexto de las disputas entre ambos actores políticos.

Respecto a la renovación curricular, sobresalían los temas referentes a la actualización de las materias de Historia de México, Español y Matemáticas, así como la intención de vincular la educación básica –a la que se agregó la secundaria- con la media superior y superior. La decisión de agregar a la secundaria a la educación básica tuvo como finalidad vincular los niveles de forma consistente. Así, la educación tendría una secuencia lógica que permitiría que los estudiantes tuvieran un ordenamiento temático y favorecer el desarrollo, permanencia y egreso escolar. Si bien este planteamiento era una propuesta del ANMEB, esta vinculación entre grados no tendría notoriedad hasta la primera década del siglo veintiuno con la Reforma de Educación Secundaria (López & Reynoso, 2006).

Uno de los puntos que más interesa a esta investigación es lo referente a la vinculación de la educación con el sector productivo (Latapí, 2004). Para que esta vinculación pudiera darse, era necesario actualizar la educación a los problemas emergentes y que presentaban a la tecnología como un nuevo paradigma de investigación educativa. El ANMEB representa, en términos educativo-pedagógicos, el primer planteamiento de la necesidad de actualizar la educación desde una perspectiva tecnológica.

El cambio en la estructura curricular de la educación básica fue rápido. El nuevo programa de preescolar sólo tardó tres meses después de la fecha en que se firmó el ANMEB; para la educación primaria, entró en vigor en octubre de 1993, casi al mismo tiempo que el programa de secundaria. Aunque la estructura curricular fuera previa, la aplicación de los nuevos programas dependía enteramente del ANMEB. Estos cambios se enfocaban en la cantidad de horas invertidas en cada materia, así como en la modificación

del enfoque pedagógico; por ejemplo, en preescolar se asumió un enfoque psicogenético y constructivista. El caso de primaria fue más complejo, pues en cada materia se reconstruyeron los planteamientos pedagógicos y se focalizaron en puntos particulares de la enseñanza:

[...] en la educación primaria se dio prioridad al dominio de la lectura, escritura y expresión oral; en los dos primeros grados se dedica a español 45% del tiempo escolar; del tercero al sexto 30%, y 25% a matemáticas. [...] En la secundaria [...] se mantienen las prioridades de la primaria, enfatizando el desarrollo de la capacidad de aprender y la socialización del adolescente. En suma, se busca el desarrollo de sujetos autónomos, reflexivos, responsables, creativos y solidarios (Latapí, 2004, págs. 44-45).

Esta contextualización es relevante porque, si bien el concepto de competencia no aparece en el documento mencionado, éste tiene similitudes discursivas con los planteamientos y justificaciones tanto del proyecto NVQ como del posterior modelo NCVQ. Por ejemplo, la idea de que la Nación debería:

[...] asegurar una educación que los forme [a los niños y jóvenes] como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto. (SEP, 1992)

Los planteamientos coinciden con algunas aseveraciones del proyecto NVQ durante los primeros años de la década de los 80. Si bien pueden ser relaciones circunstanciales, dan cuenta del panorama global en que se desarrollaba el discurso educativo. Para el caso inglés, se afirmaba que la nación, a través del proyecto NVQ, buscaba tres grandes objetivos:

[...] [la] modernización de la formación profesional; provisión estructurada para todos los jóvenes de 16 a 18 años que no están en educación

a tiempo completo; y mayores oportunidades de formación de habilidades para adultos. (Hargraves, 2000)⁷

Aunado a lo anterior, aparece una idea rectora de la educación británica que postula una relación inmediata y hasta lógica entre la educación nacional y el desarrollo económico: “Además, una buena educación básica genera niveles más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola industrial y mejores condiciones generales de alimentación y de salud, y actitudes cívicas más positivas y solidarias.” (SEP, 1992). Con lo anterior no se afirma que el ANMEB responda de forma inmediata a los discursos y lineamientos en materia de política educativa del NCVQ, sino que el panorama internacional muestra el tipo de presuposiciones y afirmaciones respecto al porvenir de la educación de una nación, así como sus alcances y metas dejando al centro de los planteamientos que “la economía nacional debe responder inextricablemente al acelerado desarrollo tecnológico”. (SEP, 1992)

Los acuerdos políticos y las breves aproximaciones hacia lo educativo vertidos en el ANMEB se consolidan en el Acuerdo secretarial 181, que es el primer documento oficial mexicano en el que la educación se vincula explícitamente con el concepto de competencia (hasta aquí no se puede hablar de un modelo educativo, sino más bien de un nuevo enfoque global). En este documento se expresan los orígenes del concepto, tanto el estadounidense como el inglés, pues si bien las competencias están relacionadas con las materias de Matemáticas y Español, su aparición está en función de una aplicación programática. Esto es, con la intencionalidad explícita de la creación de nuevos planes y programas educativos que utilicen el enfoque por competencia como eje del conocimiento.

Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares. En el plan de estudios se destina un amplio espacio a la enseñanza sistemática del español, pero ésta no debe circunscribirse a los límites de la asignatura. El trabajo en cada asignatura y en todas las situaciones escolares, formales e informales, ofrece la

⁷ [...] whose three major policy objectives proposed: modernization of skills training; structured provision for all 16–18-year-olds not in full time education; and increased skills training opportunities for adults.

oportunidad natural y frecuente de enriquecer la expresión oral y de mejorar las prácticas de la lectura y la escritura. (DOF, 1993)

El concepto es repetido cuatro veces, todas ellas ligadas al uso y ejercicio de la lengua ya sea dentro de la asignatura de Español o como eje transversal en otras materias. Esto es consistente con los planteamientos previamente establecidos por Chomsky “[...] donde define que competencia lingüística es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua” (Trujillo-Segoviano, 2014). El *Plan y Programa de Estudio 1993-Educación Básica Primaria*, publicado en agosto de 1993, aporta las explicaciones necesarias para sustentar el uso de competencias de la lengua española. No hay otros usos o asociaciones semánticas, por lo que se puede afirmar que el concepto de competencias, para 1993, estaba asociado a las habilidades comunicativas del uso del español. En el mismo año también fue publicado *El Plan y Programa de Estudio 1993-Educación Básica Secundaria* que muestra consistencia entre el ANMEB, el Acuerdo 181, el 182 y los Planes para ambos niveles.

Durante 1994 y hasta 2000 aparecen los conceptos de desarrollo humano y calidad educativa de forma central. Si bien estos conceptos no corresponden a este corte analítico, son relevantes para comprender la aparición y los usos posteriores del concepto de competencia, así como para mostrar algunas de las influencias internacionales materializadas en los enfoques educativos, pues forma parte de un discurso educativo que se desarrolla de forma global y que permeará las políticas educativas, al tiempo que se arraiga en un procedimiento de actualización y desarrollo económico-social global que repercutirá en los cambios tecnológicos, en el financiamiento de la educación y hasta en la reorganización geopolítica. Además, aunque algunos de estos cambios no intervienen en el comportamiento de la educación básica, son relevantes para comprender el panorama general en el que la educación mexicana se desarrolla y, por tanto, permitirá posicionar nuestro concepto en un contexto histórico y geográfico puntual.

En 1993, y también en el marco del ANMEB, se decreta una nueva Ley General de Educación (LGE) que responde a las necesidades legales y a las nuevas estructuras educativas que se plasmaban en el documento. Esta fue la primera modificación legal desde los años setenta del siglo veinte y fue publicada el 13 de julio de 1993 abrogando la

ley anterior, publicada el 29 de noviembre de 1973. Esta nueva LGE consta de 85 artículos separados en 8 capítulos, entre los que sobresalen las temáticas de la federalización educativa y la vinculación o coordinación entre la educación primaria y la secundaria como una continuidad, así como la necesidad de modernizar la educación y lograr una mejor calidad (Latapí, 2004).

El 19 de febrero de 1996 fue publicado el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* (PDE) como una necesidad de unificar todas las modificaciones educativas gestadas en 1992, desde los pactos políticos por la educación (ANMEB), pasando por la programación del ejercicio de la educación básica (planes y programas de primaria y secundaria), y culminando con una nueva LGE que plasmaba la visión pedagógica, didáctica y legal de la nueva educación mexicana. El PDE integra las discusiones y las presenta como “parte de la convicción de que hoy, como nunca, la verdadera riqueza de los países radica en las cualidades de las personas que los integran” (SEP, 1996)⁸. Retoma de forma explícita el concepto de “desarrollo humano” como guía procedimental de los lineamientos, objetivos y prospectiva de la educación.

El PDE reconocía que los planes y programas de estudio de primaria y secundaria eran los adecuados para las exigencias nacionales y que se adaptaban a las necesidades de cada sector educativo. Sin embargo, afirmaba que estaban orientados “al fortalecimiento de competencias” aun cuando el concepto de competencia en dichos programas se refería sólo a la comprensión y el uso de la lengua española. Esto abre dos preguntas: ¿la lectura y escritura tiene un papel preponderante en las consideraciones educativas? O ¿se utiliza el concepto de competencia de una forma distinta a como se hacía en los programas de 1993?

Más adelante, el PDE especifica que:

Con respecto a las competencias intelectuales, la lectura y la escritura constituyen una línea formativa de los planes de estudio que será fortalecida.

Estas competencias son la herramienta esencial del aprendizaje y un recurso

⁸ Principio rector de la educación basada en competencias que se mantiene hasta nuestros días y que en nuestro siguiente capítulo cobrará relevancia al hablar de las influencias internacionales en materia educativa. Además, permite extraer un planteamiento publicado por la CEPAL-UNESCO en 1992.

insustituible en múltiples actividades de la vida diaria. La Secretaría de Educación Pública y las autoridades estatales pondrán en marcha un programa nacional para apoyar la adquisición inicial de las competencias de la lectura y la escritura y para estimular su ejercicio continuo en las actividades escolares. (SEP, 1996, pág. 16)

Pese a esta aclaración, la consistencia conceptual se ve afectada más adelante por la variabilidad de usos con que comienza a aparecer el concepto. Por ejemplo, en la página 19 del documento hay tres usos que no son equivalentes ni correspondientes entre sí: 1) “competencias intelectuales” (SEP, 1996, pág. 19), que a lo largo del documento pueden ser definidas como el aprendizaje de la lectura y la escritura pero sin una definición explícita; 2) “competencias propias de los diversos niveles [...]” (SEP, 1996, pág. 19), que por asociación semántica permite entender al concepto como una distribución de potestades administrativas y grados de enseñanza; 3) Se distingue entre competencia, conocimientos, actitudes, habilidades y saberes sin que esto signifique una definición concreta. Más adelante se agregan los usos de 4) “competencia didáctica” (SEP, 1996, pág. 21), entendida como una habilidad general de desarrollo y aprendizaje, y 5) “competencia fundamental” (SEP, 1996, pág. 27), vinculada a actitudes y valores de comportamiento.

Esta variabilidad semántica permite ver el comportamiento del concepto en el discurso educativo oficial. Resulta relevante la alusión a la distribución administrativa y organizacional del concepto, pues si bien este uso es más claro al hablar de las atribuciones de organismos públicos (por ejemplo, las competencias y funciones de la cámara de senadores (Cámara de Senadores, 2013)), la existencia de distintas cargas semánticas muestra la complejidad con la que se articula. Si bien la intencionalidad de los acuerdos educativos publicados en el *Diario Oficial de la Federación*, las Memorias de los debates del Senado y los programas de desarrollo educativo son documentos de distinto orden gubernamental, expresan en conjunto la variabilidad de usos que puede tener un mismo concepto y muestran la complejidad que implica articular un lenguaje oficial homogéneo y consistente.

Por otro lado, el documento especifica que el PDE toma en consideración el Sistema Normalizado de Competencia Laboral (SNCL), en el que se busca vincular el sistema educativo con la capacitación para el trabajo con el objetivo de “apoyar el desarrollo económico del país, producir bienes y servicios [...]” (SEP, 1996, pág. 31). Esto indica que, además de la variabilidad semántica arriba mencionada, se debe agregar el contenido semántico de competición laboral y que, al mismo tiempo, se diferencia del uso establecido en los planes y programas de la educación primaria-secundaria.

Al respecto, el PDE dice lo siguiente:

[...] facilitar a los adultos de baja o nula escolaridad la adquisición de los conocimientos fundamentales e impulsar en ellos el desarrollo de competencias y habilidades básicas, mediante estrategias educativas vinculadas a la vida y práctica cotidianas de estos grupos, las cuales contribuirán a romper los factores que condicionan que la pobreza se perpetúe de generación en generación. (SEP, 1996, pág. 34).

Este nuevo uso del concepto se ratifica en la sección 3.5 del PDE (Desarrollar mecanismo de reconocimiento de aprendizajes empíricos y competencia laboral), en el que se ve otra asignación semántica, esta vez al uso más común del concepto; es decir, como “competencia laboral”.

Si bien el concepto de competición no es predominante en los textos educativos oficiales, pues refiere solamente a una rivalidad o una competición, el uso del concepto de competencia (educativa y laboral) se confunde constantemente con este sentido. Si bien las competencias están enfocadas en desarrollar habilidades, conocimientos o actitudes, éstas son subordinadas a la competencia económica de los países. Esta afirmación se repetirá desde la conferencia de Delors en 1996 (Delors, 1996) y se mantendrá hasta algunos documentos encargados de definir las necesidades de la educación publicados en 2015 (Scott, 2015a)

El uso del concepto de competencia entre 1993 y 1996 apela a la idea de que los significados del concepto se definen de forma contextual sin implicar contradicción alguna. No obstante, resulta problemático que un documento de implicaciones nacionales

(como es el caso del programa de desarrollo educativo) contenga al menos seis cargas semánticas distintas en función de procedimientos educativos variados y que estos sean dependientes de la interpretación del lector. El análisis realizado arroja que en el PDE 1995-2000 el concepto de competencia pretende relacionarse de forma consistente con los planes y programas de estudio de primaria y secundaria. Sin embargo, debido a las distintas cargas semánticas, así como a la ausencia de una definición explícita, se implica una informalidad conceptual que deviene al mismo tiempo en un planteamiento educativo confuso y poco depurado.

Al respecto, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), en su comentario crítico al programa, reconoce que el PDE carece de una articulación eficiente entre los tipos educativos lo que ocasiona que, si bien se puede reconocer una filosofía educativa y un interés real en el mejoramiento de la educación “[t]odo parece indicar que cada uno de ellos corresponde a estrategias diferenciadas de sistemas no coherentes y continuos, lo que determina que existan evaluaciones inter-nivel.”⁹ (COMIE , 1996, pág. 4). Por tanto, es de suponerse que la desarticulación entre los niveles educativos implique, a su vez, la desarticulación de las epistemologías y argumentaciones. Dicho de otra forma, vincular la educación básica con la educación media superior y ésta, a su vez, con la superior, implica que también se vinculen los lenguajes educativos. Es decir, las competencias a las que se refiere el PDE para la educación básica no deberían ser las mismas que las que se requieren en la educación media y superior. Como el PDE carece de definiciones, el discurso en torno a las competencias es confuso. Debido a que el PDE intenta vincular los niveles, también lo hace con los lenguajes educativos.

Los conceptos de competencia intelectual y competencia laboral (el primero enunciado para la educación básica, el segundo enunciado a partir de la educación media)

⁹ En este documento aparecen otros usos relacionados a nuestro concepto y si bien no corresponde directamente a nuestra fuente principal permite vislumbrar las confusiones con que se trabajaba con este concepto. Refiriéndose a la distribución del sistema educativo: “Dentro del actual proceso de federalización se perfilan dos posibles escenarios: por un lado, una competencia sana y estimuladora por nuevos modelos educativos entre los estados desarrollados; por otro, el creciente subdesarrollo de los más atrasados, por falta de capacidad política y técnica.” (COMIE , 1996, pág. 5). Más adelante, reflexionando sobre la participación de los sectores: “No obstante, es necesario comenzar a darle contenidos específicos a la participación social y ensayar los límites de ámbitos de competencia de padres y maestros, a fin de evitar desviaciones peligrosas [...]” (COMIE , 1996, pág. 5).

permiten ver que lo que en apariencia proviene del mismo constructo argumentativo en realidad expresa dos epistemologías distintas. El uso de competencia intelectual, al igual que los usos del concepto en los programas de 1993, tiene atributos similares a la definición chomskiana que vinculan su origen a relaciones de lenguaje. Por otro lado, el uso de competencia laboral está inextricablemente relacionado con el modelo NCVQ en tanto que utiliza las mismas categorías procedimentales¹⁰ y funcionan como cualidades necesarias para la integración laboral, pero se distinguen de otras habilidades necesarias en la medida en que las competencias las incluyen. “De este modo, las normas de competencia laboral habrán de referirse a los conocimientos, habilidades y destrezas que hacen a las personas competentes para realizar una determinada función laboral en contextos diversos.” (SEP, 1996, pág. 43)

Si bien es cierto que el concepto está utilizado en estructuras educativas distintas (las unas a educación básica, las otras a educación para el trabajo), la variabilidad de las cargas semánticas, así como de su origen heterogéneo, hace que las competencias se conviertan en un problema que impide la correcta comprensión del discurso educativo oficial. Sobre este tópico, el Comie menciona que el problema se origina al relacionar la educación básica con la educación para el trabajo, ya que ambos tipos de educación deben ser bien diferenciados en el PDE:

Si bien es cierto que la educación básica servirá al trabajo, debe tenerse cuidado en no buscar incorporar sistemas de capacitación en este nivel. Hay que insistir en que son las competencias básicas de este nivel las que aportan al individuo beneficios a futuro en su desempeño laboral y la capacidad para formarse en el trabajo o en estudios postbásicos (por ejemplo, saber expresarse y comprender un escrito es de suma importancia para cualquier empleo, trabajo por cuenta propia o capacitación futura). (COMIE , 1996, pág. 9)

¹⁰ El trabajo requiere capacidades “específicas y genéricas”: Las primeras están sujetas a un mayor riesgo de obsolescencia por causa del cambio tecnológico y tienen que ver de manera más directa con el desempeño de un puesto de trabajo particular. Las segundas, en cambio, son aquellas que permiten a las personas realizar una misma función laboral en contextos diferentes, y entre ellas se cuentan las capacidades para interactuar en equipo, para interpretar un instructivo o para resolver problemas de mecánica general. (Hargraves, 2000)

Abonando una nueva diferenciación del concepto (competencias básicas) que no aparece ni en el ANMEB ni en los planes de 1993 y en el propio PDE, el análisis del COMIE es muy revelador para los objetivos de esta investigación pues demuestra que, así como el PDE tiene usos específicos para el concepto, los especialistas tienen una forma distinta (enriquecida por otras fuentes) de acercarse a dichos planteamientos.

En 1997 fue publicado un documento titulado *Perfil de la educación en México*. Este impreso fue elaborado por la SEP y buscaba recolectar información objetiva de la composición, funcionamiento, logros y deficiencias de los sistemas educativos, desde la reestructuración de los principios rectores de la educación de 1992, evaluando los logros del PDE de 1995 hasta 1997 (año de la primera edición de la publicación) y agregando información sobre el ciclo escolar 2000-2001. Se pueden encontrar tres ediciones distintas de este documento, siendo la primera la de 1997 y la última la de 2000 teniendo como principal diferencia la actualización de datos estadísticos, así como algunas acotaciones y aclaraciones a las ediciones anteriores. En este apartado retomaré solo la del 2000 por ser la más actualizada y, por tanto, la que brinda un panorama más completo del discurso y los lenguajes educativos de la época.

El documento afirma que los paradigmas internacionales como la tecnología, la economía y la globalización “imponen” a la educación mexicana nuevos caminos para la formación de las personas. Al mismo tiempo, deja ver que la calidad educativa es el principio máximo al que se debe aspirar debido a que el acceso a la educación y el analfabetismo son problemas que, en lo general, han sido solucionados (SEP, 2000). Esta idea se mantendrá en el discurso educativo hasta 2018. Para la finalidad de este trabajo de investigación, el texto es una excelente síntesis no solo del funcionamiento del sistema escolar, sino que expresa en gran medida el contenido discursivo de la educación y permite establecer un panorama semántico general pero representativo del concepto de competencia.

La evidencia apunta a que las cargas semánticas asociadas al concepto de competencia dependen casi exclusivamente al tipo educativo al que se refiera. Un ejemplo de ello es que las cargas semánticas que están más cercanas a una habilidad o capacidad de acción específica se refieren a la educación básica primaria y secundaria, mientras que

las cargas semánticas relacionadas a capacitación y/o competición por puestos de trabajo se encuentra de forma clara en los niveles medios y superiores. Por ejemplo, el texto muestra que los intereses de la educación media superior se orientan en lo siguiente:

El programa [de educación para adultos y media superior] se propuso avanzar hacia el establecimiento de sistemas de normalización y certificación de la competencia laboral, y establece que el gobierno proporcionará la asistencia técnica que requieran para tal efecto los sectores productivos. (SEP, 2000, pág. 20).

Por su parte, la educación básica buscaba el desarrollo de habilidades como las descritas más arriba.

2.3 El nuevo milenio y la nueva educación básica

Durante la primera década del siglo veintiuno, los cambios internacionales, la fluctuación de los poderes políticos mexicanos y la inestabilidad económica permearon los cambios institucionales en materia educativa. Para 2000 el paradigma educativo del capital humano se había consolidado a nivel internacional y representaba un estandarte de modernización, vinculación económica y mejoramiento de la calidad educativa¹¹. Si bien la educación fue un tema central desde el cambio de presidente en 2000, la primera acción sustantiva se llevó a cabo el 16 de noviembre del 2001 con el Acuerdo secretarial 304. El *Diario Oficial de la Federación* (DOF) expresaba el interés de modificar los planes de estudio de primaria que fueron presentados en 1993 y que, en palabras de la SEP, implicaba una nueva y mejor manera de comprender el significado de la alfabetización.

En las modificaciones a los programas de estudio descritas en el Acuerdo 304 sobresale el hecho de que en los apartados donde aparecía alguna referencia a las competencias del español, o a la necesidad de que el educando desarrollara las habilidades intelectuales de la lengua oral y escrita, fueron sustituidas por otro tipo de adjetivos con la finalidad de brindar claridad a la reforma. Aunque las apariciones del concepto son sustancialmente menores, no desaparecen por completo. Este Acuerdo contiene solo dos

¹¹ Estos cambios internacionales serán trabajados a detalle en el capítulo 3

apariciones con las características chomskianas ya referidas, dejando ver que la vinculación a este paradigma es cada vez menor o menos relevante.

Se hacen más claras las intenciones de la reforma al plan de estudios, y por tanto los objetivos educativos. La descripción de los componentes es más clara en la medida que la explicación de estos especifica y define lo que se entiende por lectura, escritura y lenguaje, por lo que el cambio del concepto competencia por una explicación detallada del funcionamiento de la materia de Español es una modificación que promueve la claridad del plan.

Para ejemplificar esta afirmación, recorro a la siguiente cita:

“Se ha utilizado la expresión reflexión sobre la lengua para destacar que los contenidos difícilmente pueden ser aprendidos desde una perspectiva puramente formal o teórica, separados de la lengua hablada o escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica comunicativa.”
(DOF, 2001, pág. 5)

Con esto se busca demostrar que el Acuerdo 304 abona especificidad al programa con la omisión del concepto competencia.

Para el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2001-2006 (PNDE), que se desprende directamente del Acuerdo 304, la educación es el eje “[...] fundamental del desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, económico y político de la nación” (SEP, 2001) por lo que es de vital importancia lograr un mejoramiento sustancial en su comportamiento y calidad para la sociedad en general. En este documento se insiste que la educación es la “primera y más alta prioridad” para el gobierno de Vicente Fox¹² y, por tanto, se convierte en el punto de arranque de toda reforma política, económica y social.

¹² Éste, en el capítulo introductorio del PNDE, describe los intereses de la educación de la siguiente manera: “[...]no podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia.” (SEP, 2001) Esta asignación conceptual nos muestra un panorama discursivo que, a la par de las descripciones programáticas del PNDE, permea el documento. La competitividad funciona como discurso oculto dentro de las otras cargas semánticas del concepto de competencia.

En el PNDE se observa la relevancia con la que comienzan a participar los agentes internacionales en los planteamientos de la educación mexicana. Si bien desde la década anterior la participación y el desarrollo de la tecnología educativa se utiliza como justificación de los nuevos paradigmas educativos globales, para 2001 esta intención es notablemente mayor. El documento retoma las exigencias internacionales de una cultura del conocimiento que le permita a la nación entrar a las nuevas sociedades del conocimiento e incluya en sus reformulaciones educativas:

Los cambios [que] abarcan no sólo el ámbito de las capacidades cognitivas, sino que afectan todos los campos de la vida intelectual, cultural y social, dando expresión concreta a los múltiples tipos de inteligencia humana y, en conjunto, están dando origen a una nueva sociedad caracterizada por el predominio de la información y el conocimiento. (SEP, 2001, pág. 33)

El vuelco hacia lo internacional se vuelve relevante en la medida que va permeando poco a poco los atributos ideales de la educación, expresando así la necesidad de que los educandos atiendan a la globalidad, al desarrollo económico, a la vez que posean las competencias necesarias “[...] para tener acceso en condiciones favorables al mundo de la competencia globalizada, al del empleo bien remunerado [...]”. Si bien esta condición se especifica para los niveles educativos medios y superiores, la amplitud del discurso y la relevancia general en el PNDE, a la par de la participación conceptual en documentos anteriores, refrenda el interés por comprender si realmente la construcción del discurso educativo básico toma en consideración las recomendaciones argumentativas y epistemológicas hechas por el COMIE desde 1996.

Las implicaciones educativas de la transición demográfica, en la etapa en que crece con especial rapidez el grupo de edad de 15 a 24 años, combinadas con las de la transición económica y la sociedad del conocimiento, con sus exigencias crecientes de personal de calificación media y alta, son especialmente vigorosas e intensas para la educación media superior y la superior. (SEP, 2001, pág. 36)

Ocurre un fenómeno discursivo interesante en este documento pues, a diferencia de los revisados anteriormente, se recurre frecuentemente a la competitividad

internacional como aquello que dicta el movimiento del mercado y de la participación social en el ámbito laboral. Esto significa que la economía de la competición es el atributo que dicta los comportamientos en otras materias, como la educación. (Moreno, 2004)

En la visión a futuro de lo que debería ser la educación mexicana para 2025 se presentan descripciones que ayudan a comprender cómo es que el concepto de competencia, en lo general, funciona para el discurso educativo. Sobre los principios de comportamiento de la educación, sobresalen los siguientes: 1) *la pertinencia* como una visión en la que las personas operativicen los conocimientos adquiridos en la escuela, que atienda, al mismo tiempo, a los requerimientos de desarrollo nacional, Y 2) *formativa*, entendido como una educación “Más allá de la alfabetización tradicional [congruente con la reforma presentada en el artículo 304]. La educación formativa implica, según el PNDE, que los educandos dominen conocimientos pertinentes, culturales, habilidades de pensamiento, competencias para el trabajo y una sólida formación valoral y ciudadana [...]”¹³ (SEP, 2001, pág. 72).

Si bien el rastreo conceptual realizado puede parecer eminentemente cuantitativo más que cualitativo, es necesario para comprender cómo es que el concepto, así como sus asociaciones semánticas, aparecen en el discurso oficial. En este caso se ve cómo el discurso que más tarde formará parte de las pretensiones programáticas de la Educación Basada en Competencias (EBC) se presenta en función de otra terminología y objetivos concretos del funcionamiento de la educación. Como puede observarse, la educación y su visión a futuro hasta 2025, bajo los paradigmas de 2001, relaciona las competencias como un asunto laboral en el sentido del modelo NCVQ. El discurso educativo respectivo a la educación básica redundaba en la idea de que en ella es donde se desarrollan las competencias básicas “para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán la vida” (SEP, 2001, pág. 106).

En páginas anteriores se afirmaba que parte de la inconsistencia conceptual entre la educación básica y la media-superior y superior se debía principalmente a que la vinculación entre los tipos educativos no respondía a una correcta adaptación de los

¹³ Los corchetes son personales

lenguajes educativos. Pero es posible encontrar ejemplos como el de la página 112 del PNDE, referente al plan sectorial de la educación básica, en el que se retoma una alusión semántica propia de la educación media-superior: “Aspectos tales como la competencia de los profesores y su disposición a apoyar los procesos de aprendizaje de sus alumnos [...]” (SEP, 2001). En el mismo apartado, se alude una vez más la carga semántica asignada desde los planes de primaria y secundaria de 1993 y se ve con claridad que la carga semántica relacionada con los profesores se diferencia de alguna forma con la carga referida en el plan:

Es necesario reconocer que la adquisición insuficiente de competencias básicas (en comprensión lectora y matemáticas), cuyo desarrollo es prioridad de la educación básica y fundamento de otros logros educativos, es un problema generalizado: se manifiesta en todos los tipos de escuelas. (SEP, 2001, pág. 114)

Además, durante una referencia a los programas de primaria de 1993, el documento erra (no se sabe si de forma intencional) la referencia a la descripción de los planes, pues en donde se hacía referencia a “competencia intelectual” se substituye por una paráfrasis que no es equivalente:

La reforma de 1993 estableció como orientación central la necesidad de concentrar el currículo y los materiales en la adquisición de habilidades intelectuales básicas¹⁴ y conocimientos fundamentales, que constituyen el fundamento de todo aprendizaje posterior y la introducción de nuevas formas de trabajo en el aula que favorecen el aprendizaje participativo y la comprensión de los contenidos. (SEP, 2001, pág. 117).

Pese a lo anterior, el concepto de competencia sigue coordinado con los programas de estudio del 93 en la medida en que la mayoría de sus referencias se sustentan en la idea de adquirir y desarrollar habilidades de comprensión de lectura y escritura como formas de desarrollar habilidades lingüísticas. Esto significa que para 2001 la asociación al concepto continúa vinculado con las cargas chomskianas, dejando ver que, pese a los

¹⁴ El subrayado es propio.

aparentes cambios radicales con que se asumía la alternancia política, se mantiene una consecución programática en el discurso educativo oficial.

Aunque la alternancia política se erigía como una modificación real a la política mexicana, la evidencia apunta a que, en materia educativa, se mantuvieron los principios establecidos desde los anteriores gobiernos priíistas, manteniendo así el “desarrollo económico formación de ciudadanos, el capital humano para la competitividad, formación de valores deseables para la convivencia social” como algunos principios de comportamiento deseables.

En sentido estricto, la educación durante el sexenio de Fox mantiene el comportamiento establecido con anterioridad tanto discursivamente como en el aspecto económico de la educación. La mayor diferencia que se puede encontrar es que, si bien desde la década de los 80 hubo un intento de vincular directamente la educación con el desarrollo económico y tecnológico del país, el gobierno de Fox hace explícitas estas relaciones y presenta al Estado mexicano como uno de los encargados principales de este vínculo (Moreno, 2004). En el PNDE se mantienen los ideales de desarrollo económico, que busca en la educación las claves para el incremento de los estándares nacionales en función de los nuevos paradigmas globales, al mismo tiempo que emprende una serie de programas compensatorios con finalidades específicas a cada uno de los puntos educativos. (Tuirán & Quintanilla, 2012)

2.4 Del Plan Nacional de Desarrollo Educativo a la Reforma Integral de Secundaria

Se desprende del PNDE 2001-2006 una importante reforma a la educación secundaria (2006) que buscaba, entre otras cosas, la vinculación de este nivel con el resto de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Al mismo tiempo, ésta se postulaba como el nivel indicado para relacionar la educación básica con la educación media superior, teniendo como objetivo lograr una consistencia temática, pedagógica y didáctica que respondiera a las exigencias del desarrollo educativo propuesto explícitamente en el PNDE.

Esta reforma llevaba por nombre *Reforma Integral de Educación Secundaria* (RIES), aunque éste fue muy criticado pues se afirmaba que no era una reforma integral de la educación, sino que solo buscaba el cambio de algunos puntos concretos de la educación secundaria por lo que, más tarde, su nombre se modificaría a *Reforma de Educación Secundaria* (RES). Este cambio no se justificó ni se tipificó, simplemente la reforma dejó de aparecer en los documentos oficiales como RIES y fue substituida por RES (Ramos, 2011). Si bien esta reforma fue presentada oficialmente en 2006 con el acuerdo secretarial 384, el primer material de trabajo en el que se sustenta data de 2002 y lleva por título *Documento base. Reforma Integral de la Educación Secundaria* (SEP, 2002). Esto permite comprender que, más que una reforma radical, fue un cambio planeado y progresivo que tuvo distintas etapas de desarrollo y que estaba en concordancia con otras modificaciones curriculares, como la reforma de preescolar en 2004.

La educación secundaria es parte de la educación básica desde 1993. Bajo este principio, la RES pretendía crear un puente entre los otros niveles de la educación básica y la media superior, siendo la educación secundaria el medio idóneo para lograrlo porque contaba con las cualidades organizativas y humanas apropiadas para ello. La educación secundaria fue definida en la RIEB como un nivel “igualador” que debía garantizar “[...] la adquisición de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes propuestos por el currículum común (presente en toda la educación básica)” (SEP, 2002, pág. 4). Debido a que esto solo sería posible si se partía de bases conceptuales comunes “la secundaria [debía] hacerse cargo tanto de la desigualdad en los puntos de partida de los alumnos, como de la diversidad sociocultural de sus contextos”. (SEP, 2002, pág. 4) Como puede apreciarse, la educación secundaria cargaba con una pesada responsabilidad: igualar las condiciones materiales y pedagógicas, que estadísticamente suponen deficiencias en el egreso de primaria, mientras que garantizaba las condiciones necesarias para el egreso del nivel.

Esta vinculación de niveles y tipos educativos formaba parte de las responsabilidades estatales para consolidar la obligatoriedad de la educación secundaria. La intencionalidad última era lograr la permanencia de los educandos hasta la educación superior. Sin embargo, parte de la importancia de la educación secundaria consistía en

lograr que al egreso se contara con las habilidades y conocimientos suficientes para poder subsanar las desigualdades sociales y económicas, pese a que no se llegara al nivel superior. Lo anterior implicaba que la educación secundaria tenía un doble propósito: por un lado podía ser un nivel de término y por el otro de continuidad hacia los niveles medios y superiores.

La RES insiste en la idea de que la obligatoriedad no solo es justificada por la necesidad de una sociedad más preparada, sino que este atributo atiende a la necesidad de considerar la diversidad y subsanar las desigualdades (SEP, 2002). El argumento parece fundarse en que, en tanto la educación secundaria logre mejores resultados en las evaluaciones nacionales e internacionales, esto implicará, a su vez, el mejoramiento de las condiciones sociales y económicas. Es claro que esta vinculación se sostiene de una deducción falsa, pues la relación entre el mejoramiento de los resultados de las evaluaciones no implica una relación de necesidad con el mejoramiento de las condiciones sociales, políticas, económicas, etc. (López & Reynoso, 2006, pág. 17).

Los planteamientos de la RES sobre la vinculación de la educación básica con la media-superior y superior establecen las bases del discurso educativo de las siguientes reformas dejando evidencias de que, si bien las asunciones y presupuestos pedagógicos, filosóficos y didácticos no distan mucho unos de otros, los conceptos utilizados para expresar los cambios en la educación sí lo hacen. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que se abordará un poco más adelante, refrenda los compromisos emprendidos por la RIES-RES.

En el documento base de la RES las competencias no forman parte de las prioridades del discurso, pero sobresalen por las distintas asignaciones con las que se referencian. Destacan los sentidos de competencias lectoras, que están en concordancia con las cargas semánticas descritas más arriba; competencias comunes, que “agudizan el reto de responder a la diversidad y diferencia”; competencias transversales; competencias profesionales referidas exclusivamente al ejercicio de la profesión docente, y competencias básicas como una forma de seguir aprendiendo a lo largo de la vida e incorporarse a la sociedad. Como es costumbre, el concepto no se describe, define o

explicita: solo forma parte de un lenguaje que permite construir el discurso oficial educativo.

2.5 La llegada de la Educación con Enfoque en Competencias (2007-2012)

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND 2007-2012) fue publicado en el *DOF* en diciembre de 2007 y es un documento sintético en comparación con las versiones anteriores. Tiene una extensión de 91 páginas, aunque, a diferencia de los anteriores, no cuenta con una descripción detallada de los programas sectoriales.

La semántica y el discurso educativo para 2007 toma en consideración los mismos principios, recurrentes para ese momento, de posicionar la calidad académica como la mejor forma de ampliar las oportunidades educativas, reducir las desigualdades sociales e impulsar el uso de las nuevas tecnologías para lograr en el educando un mejor aprendizaje, una expansión de sus competencias y, por tanto, favorecer su inserción a la sociedad del conocimiento (Tuirán & Quintanilla, 2012). El propio PND afirma seguir como eje central el desarrollo humano sustentable como una visión regulada por la globalización, así como “por la competencia que dominan todas las esferas de actividad económica. [Dejando claro] que el énfasis en los objetivos se traslada de los aspectos políticos y sociales a los económicos.” (Cámara de Diputados , 2007, pág. 17)

Es notable que la consulta ciudadana como forma de participación en la producción del PND, proceso político del cual planes anteriores se enorgullecían por su transparencia y por ser evidencia de la democracia de la nación, es presentada como un punto débil en el ejercicio democrático “ya que usualmente los foros no tienen suficiente convocatoria, los especialistas [...] son afines a la administración, por lo que validan las plataformas de campaña del candidato ganador y el proceso termina perdiendo credibilidad.” (Cámara de Diputados , 2007, págs. 18-19)

Desde el inicio, encontramos en el documento varias alusiones al concepto de competencia que son congruentes con las anteriores. Sobresalen la carga semántica de distribución de potestades¹⁵, competición y, nuevamente, habilidades requeridas para

¹⁵ [Las] Secretarías, tratan de hacerse con las tareas propias de otras dependencias, compitiendo entre sí, lo que no contribuye a la racionalidad y al logro efectivo de resultados. (Cámara de Diputados , 2007, pág. 22)

tareas específicas. Pero en este documento se observa un proceso que permite evaluar el discurso de forma distinta: el plural y el singular del concepto de competencia parece funcionar a intereses comunicativos distintos en la medida que las alusiones al singular refieren con claridad a la competencia económica; es decir, a la regulación del mercado internacional como un principio evaluador del comportamiento propiamente nacional. Por su parte, las cargas semánticas que utilizan el morfema “as” plural, corresponden a las mencionadas desde el PDE 1995-2000. Así como éste redundaba en que la educación era la única vía por medio de la cual México podía lograr un cambio en sus condiciones sociales, políticas y económicas, el PND 2007-2012 deja claro que el desarrollo solo puede lograrse con una economía competitiva que posicione a México internacionalmente. La educación está intrínsecamente relacionada con la reducción de la pobreza, así como con una forma de estrechar las brechas de desigualdad social.

Respecto al vínculo de la educación con la economía, el PDE afirma, sin especificar a qué tipo educativo se refiere, que “la educación juega un papel crucial en el desarrollo de un país y en el caso de México, lograr una significativa contribución del sector al desarrollo económico, social y político es un reto formidable.” (Cámara de Diputados , 2007, pág. 44) Por lo tanto, dicha afirmación se extiende a todos los tipos educativos y revela parte de la lógica que envuelve a los procedimientos políticos alrededor de la educación mexicana. Igualmente, se puede encontrar una especificación respecto a los principales problemas con los que se enfrenta la educación, como la calidad, la incorporación al proceso educativo los avances de tecnologías y la desarticulación entre la educación superior y el sistema productivo (Cámara de Diputados , 2007, págs. 44-48). El discurso educativo de este programa está construido con una lógica procedimental eminentemente económica; si la educación no funciona al desarrollo económico, entonces, simplemente, no funciona. (Cámara de Diputados , 2007)

El Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012 se desprende directamente del PND y fue publicado en el *DOF* el 22 de noviembre de 2007. Su tercera versión data del 17 de enero de 2008 y será retomada en este análisis. Este documento responde a una necesidad legal que establece que los programas sectoriales deben ser presentados en concordancia con el PDN y presentar no solo problemáticas sino vías hacia

posibles soluciones. Se establece como requisito mínimo una propuesta propositiva para el desarrollo educativo.

Si bien los objetivos del PROSEDU son extensibles a todos los niveles y tipos educativos, los indicadores que permiten evaluar el estado y la meta de cada uno de ellos especifican que las competencias (referidas al desarrollo) son aplicables y evaluables en la educación media-superior y en la superior. Esto deja claro que las competencias laborales y las competencias para el desarrollo están, de alguna forma, discursivamente relacionadas y si no se pueden especificar aquí es por el simple hecho de que los documentos no lo hacen, dejando una tarea de interpretación muy compleja.

Dos de los objetivos del PROSEDU (objetivo 3 y 4) expresan explícitamente la necesidad de ampliar las “competencias para la vida” y equilibrar el “desarrollo de competencias [...] a través de actividades regulares del aula [...] para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (SEP, 2007, pág. 3). Haciendo un análisis detallado del contexto en que se predicen dichos conceptos [hay que recordar que se estableció que el uso del concepto competencia es, para este momento, eminentemente contextual] se puede inferir que “competencias para la vida” no responde ni al proceso de aprendizaje ni al conocimiento adquirido, por lo que su contenido semántico se relaciona con la idea de alguna clase de habilidad que es necesaria para la comunicación en los espacios escolarizados. La segunda acepción (desarrollo de competencias) permite distinguirlas de valores y, nuevamente, de conocimientos concretos, pero también se puede extraer un significado similar al de habilidades o cualidades. Como se verá más adelante, la definición implica una meta-habilidad que moviliza tanto los contenidos como las acciones de los educandos de la misma forma en los espacios escolarizados que en los no escolarizados.

Respecto a las competencias para la vida, éstas son enunciadas en el objetivo educativo 3, pero no aparecen en ningún indicador, es decir, no tienen la intencionalidad de ser cuantificadas ni evaluadas. Entonces, ¿qué utilidad tienen en el discurso?, ¿no es acaso que la competencia económica y la competencia del desarrollo o para la vida son una y la misma cosa?, ¿las primeras entendidas como el primer nivel de una consecución ordenada de habilidades deseables para la integración laboral? La extensión y relevancia

del discurso enfocado a la educación para la capacitación laboral contradicen el hecho de que el PROSEDU 2007-2012 pretende enfocarse a la calidad de la educación básica y deja claro que para este periodo el núcleo del átomo que llamamos educación está compuesto por la capacitación para el trabajo.

Por sí misma, la idea anterior no presenta ningún inconveniente. Sin embargo, si pensamos que el PROSEDU está enfocado en la inserción laboral y la competencia económica (entendida como desarrollo económico), entonces la educación básica también se enfoca, al menos discursivamente, en esta condicionante y opaca las visiones más holísticas de la educación. Incluso si se pensara que las competencias que buscan ser desarrolladas en los niveles educativos básicos están enfocadas en desarrollar capacidades distintas a las que se buscan en la educación media superior y superior, éstas no serían distintas a una pre-capacitación. Si este es el caso, la educación básica se presenta, plantea y evalúa con base en la capacidad de los educandos para adquirir las habilidades básicas necesarias para su inserción laboral, aunque más tarde deban ser perfeccionadas o sean consideradas como graduables; esto es, sean consideradas como competencias menores, primarias, básicas, etc.

[La educación básica busca] Consolidar programas de investigación e innovación para el desarrollo y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación, que faciliten el aprendizaje y dominio de alumnos y maestros de competencias de lecto-escritura, razonamiento lógico-matemático y de los principios básicos de las ciencias exactas, naturales y sociales, en la vida diaria. (SEP, 2007)

[La educación superior busca] 1) Propiciar la utilización de espacios virtuales que acerquen a los docentes y estudiantes a esas tecnologías y les permitan desarrollar competencias avanzadas para su uso. 2) Promover el desarrollo de habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación. (SEP, 2007)

Las competencias en educación básica refieren a un tipo de operativización de contenidos complejos como la lecto-escritura y las habilidades lógico-matemáticas. Las competencias, en este contexto, se llevan a cabo o se adquieren en el uso cotidiano de los

conocimientos sin llegar a ser contenidos en sí mismos (SEP, 2007, pág. 28). Para el caso de las competencias en la educación media y superior, éstas son sinónimas de las habilidades, lo que impide comprender a cabalidad el desarrollo de los objetivos. En la cita anterior, ambos puntos parecen expresar exactamente la misma idea y exigen una distinción que permita diferenciar una habilidad de una competencia.

El PROSEDU presenta una variabilidad de contenidos sociales y semánticos que impiden la correcta comprensión de los objetivos, procesos y metas hacia las cuales se dirigía la educación. Si bien esta investigación enfoca el análisis en las variabilidades semánticas del concepto competencia en educación básica, eso no significa que sea el único problema discursivo. En la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* encuentran inconsistencias argumentativas¹⁶ que van desde la contradicción de objetivos con sus respectivos procesos de implementación, pasando por el uso de la semántica económica aplicada al discurso educativo y culminando con una contradicción en los principios de convivencia escolar y la necesidad de competencia económica.

Al retomar el análisis del PROSEDU publicado por la *Revista Latinoamericana* se deben agregar a las cargas semánticas ya descritas páginas arriba la de “competencias ciudadanas”, “competencias profesionales”, “competencias avanzadas”, “competencias genéricas”.

La importancia que tuvieron los ejes del PND 2007-2012, así como el PROSEDU, se manifiesta en la aparición del concepto de “competencia docente” que deviene del Acuerdo 447 y se publica en el *DOF* el 29 de octubre de 2008. Este acuerdo buscaba definir las llamadas competencias docentes para quienes impartían clases a nivel medio y superior en sistema escolarizado. Pese a esta delimitación, la idea aparece en el PDE para

¹⁶ 1) hacer hincapié en las TIC como fin y no como medio; 2) resaltar objetivos cuantitativos basados en pruebas estáticas como PISA y ENLACE; 3) seguir creyendo que la educación en sí misma es el medio de movilidad social por excelencia, sin atender o mencionar otros factores; 4) no ser claro en cuanto al significado, contenido y operacionalización de lo que se llama federalismo; 5) no mencionar el costo global aproximado del PSE y, finalmente y casi nefasto, 6) mencionar que la escuela es la directa y casi única responsable de los resultados en un sistema que le entrega todos los insumos para operar sin consultarla. (Programa Sectorial de Educación 2007-2012: Algunos significados sociales a los que hemos de estar atentos, 2007)

todos los tipos y niveles educativos, por lo que no queda clara la intención de especificar las competencias docentes exclusivamente para los tipos medios y superiores.

Esta aparición del concepto de competencia es importante para comprender cómo es que el discurso educativo lo interpretaba y operativizaba. Es hasta este momento que se muestra una definición y, pese a que es aplicable con exclusividad para el trabajo docente, da luz de lo que podría significar competencia tanto en el PDE como en el PROSEDU. El Acuerdo 447 define competencias docentes como “las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS [educación media superior], y consecuentemente definen su perfil.” (DOF, 2008).

Vale la pena hacer una breve regresión histórica para tratar de comprender esta inconsistencia conceptual. Con los grandes logros políticos pactados en el ANMEB, se emprenden una serie de acciones que buscan el mejoramiento continuo de la educación mexicana. Una de las tareas prioritarias fue la vinculación entre todos los tipos y modalidades educativas para lograr una educación con mejor calidad (Latapí, 2004). Si bien se puede hablar de una relativa estabilidad y permanencia de la educación desde 1992 hasta 2009 (e incluso hasta 2012), las modificaciones al discurso educativo, así como la implementación de programas educativos compensatorios, fueron tejiendo un lenguaje educativo distinto con la peculiaridad de mantener la misma semántica y los mismos campos conceptuales. Pese a esta aparente continuidad, el discurso educativo ha sido atravesado por las distintas cargas semánticas del concepto de competencia, por lo que se reconstruye un nuevo discurso educativo que no es necesariamente consistente con los planteamientos y objetivos vertidos en 1992.

Si se comparan los planteamientos descritos en la RIES (2006), el Acuerdo 447 (2008) y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se observa que ésta última es decisiva para comprender cómo es que las asignaciones semánticas del concepto de competencia van construyéndose y consolidando un discurso heterogéneo. La RIES y el Acuerdo 447 expresan que, si bien se relacionan a las habilidades, cualidades o condiciones de posibilidad del comportamiento del alumnado, las competencias se enfocan pragmáticamente en el ejercicio docente. Pese a la relativa especificidad, las

competencias configuran un lenguaje distinto en la RIEB, pues en este último son ellas el objetivo de la educación en general.

2.6 Reforma Integral de la Educación Básica

La RIEB es producto del PND 2007-2012 y del PROSEDU 2007. Se trata de una reforma de todos los programas y planes de estudio a niveles educativos básicos, sin que pueda considerarse como una modificación radical. pues, como la propia reforma reconoce, “se mantienen los enfoques de 1993 y del 2000, pero se actualizan para incorporar los avances de la investigación educativa de la última década e incorporan las tecnologías de la información y la comunicación [...] (SEP, 2009, pág. 3)” por lo que no es casual que se mantenga también el lenguaje educativo que insiste en el alza de la calidad educativa con el uso de las nuevas tecnologías. Como ya se dijo, las competencias eran una habilidad que se predicaba de los usos de la lectura y la escritura en aplicación a la correcta comunicación.

Si bien el lenguaje educativo parece ser consecuente con planteamientos anteriores, el concepto ya no se utiliza de la misma forma. Por ejemplo, para el programa de español de 2009, las competencias son, en conjunto con los conocimientos de la lecto-escritura, “aquello que les permite [a los educandos] convertirse en ciudadanos con posibilidad de participar de forma efectiva y consciente en múltiples escenarios que involucran las prácticas del lenguaje (SEP, 2009, pág. 6)”. Aunque en todos los grados se retoma la idea de “fomentar la adquisición de competencias para la vida” especificando la función en cada materia (competencia del español, de matemáticas, de geografía, etc.) resulta relevante mencionar que la sección correspondiente a la reforma de la materia de Ciencias Naturales posee definiciones explícitas de las competencias que se requieren para el incremento de la calidad educativa. Se busca una formación científica sustentadas en las competencias de:

- Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica.
- Toma de decisiones favorables al ambiente y la salud orientadas a la cultura de la prevención.

- Comprensión de los alcances y las limitaciones de la ciencia y la tecnología en diversos contextos¹⁷. (SEP, 2009, pág. 13)

La *comprensión y la toma de decisiones*, que refieren a habilidades que permiten el ejercicio de los conocimientos concretos adquiridos durante el proceso de aprendizaje, ayudan a construir los significados asignados a las competencias educativas en la RIEB. El enfoque se aclara más adelante en el texto cuando se explicita su fortalecimiento¹⁸.

El enfoque de los programas de estudio de 1993 conformó orientaciones que aportaban oportunidades para favorecer en los alumnos el desarrollo integral de las habilidades, las actitudes y los conocimientos. Esas orientaciones continúan vigentes; sin embargo, se han enriquecido con los avances de la investigación en diversos aspectos psicopedagógicos, epistemológicos y sociales, así como la experiencia recabada en la práctica docente. (SEP, 2009, pág. 13)

Las competencias son, por definición del RIEB, *el desarrollo integral de las habilidades, actitudes y conocimiento*. A esta definición general se debe adicionar la definición particular de competencia que se escribe más adelante para la materia de Formación Cívica y Ética en la que se excluye el conocimiento, pues el documento las describe como “el manejo de nociones, habilidades, actitudes y valores (SEP, 2009)”. Esta exclusión de los contenidos no implica contradicción, sino que especifica que para dicha materia las competencias se focalizan en otro rubro de la educación; así como las competencias para ciencias naturales se enfocan en el conocimiento, las competencias en formación cívica se dirigen a los valores de comportamiento social.

Al igual que para el apartado de ciencias naturales, se da un listado de competencias cívicas y éticas que, a diferencia de las anteriores, no son objetivos programáticos de la materia, sino que son más genéricas en el sentido de que cada una de ellas requiere de una definición para especificar a qué se refieren, a la par de que están enfocadas al individuo y no al conjunto de educandos. Es por lo anterior que se le atribuye

¹⁷ Cursivas del original

¹⁸ Este análisis supone que en la sección *Fortalecimiento del enfoque* se apela al enfoque por competencias, sin embargo, esto no es explícito en el texto.

a la RIEB la entrada del enfoque por competencias y esto no carece de verdad. Sin embargo, se tendría que explicitar que dicho enfoque está centrado al ejercicio docente y a las cualidades, habilidades, situaciones, conocimientos, procedimientos, etc. que estos deberían poseer para lograr un mejoramiento de la educación en tanto que, gracias a dichas competencias, el educando podría adquirir y comprender de mejor forma el conocimiento y habilidades deseables.

2.7 Plan de estudios-Primaria 2009

El Plan de estudios para primaria se aplicó a partir de una etapa de prueba que se ejecutó inicialmente para el ciclo escolar 2008-2009 en 5000 escuelas a lo largo de todo el país y que tenía planeado concluir con su paulatina aplicación hasta 2011. Esta primera etapa de aplicación tenía el propósito, entre muchos otros, de percibir la forma en la que sería recibido el “nuevo” enfoque por competencias y evaluar, de ser posible, los problemas y limitaciones de éste para ajustar la pertinencia de los contenidos. Se explicita que, con la finalidad de dar continuidad al PROSEDU, se tomarán con especial atención los planes de preescolar y de secundaria con la finalidad de garantizar la articulación de los niveles y tipos educativos (SEP, 2008).

En los apartados introductorios el plan de estudio dedica un gran espacio a remarcar el ámbito internacional en el que está posicionado la educación mexicana, así como de los organismos y conferencias en las cuales se sustentan planteamientos educativos como la necesidad de erradicar las desigualdades sociales, aminorar la brecha entre hombres y mujeres y en la responsabilidad nacional de preservar las lenguas indígenas. En concordancia con el PNDE 2007-2012 y el PROSEDU, el incremento de la calidad educativa sigue siendo uno de los principales retos con los que se confronta la educación básica mexicana.

En comparación con los documentos hasta aquí revisados, el Plan de estudios de primaria parece tener un panorama más completo y depurado en el que se consideran distintos niveles de análisis (conceptual, material, pedagógico,) para llevar a buen puerto la RIEB. Un ejemplo de ello es que en las primeras 50 páginas del documento se recurre a un panorama generalizado tanto de la RIEB como los préstamos terminológicos de los organismos internacionales, así como de la evaluación de las reformas curriculares previas

al documento como la Reforma de Preescolar en 2004 y la aplicación de la RES en 2006. A la par de esto, constantemente especifica algunas deficiencias de los propios organismos de evaluación como la prueba PISA¹⁹, expresando de forma clara las intenciones, logros, deficiencias y objetivos de la reforma a primaria.

Es en este plan donde, por primera vez, se define la forma en la que se está entendiendo una competencia para la educación básica referida a los educandos:

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas. (SEP, 2008, pág. 36)

Se observa que las competencias tienen la intención de expresar toda la complejidad del ejercicio educativo, pues incluye cada uno de los procesos de éste; implica hacer, pensar, evaluar y valorar un acto sea éste educativo o no. Es claro que esta definición es diametralmente opuesta a la distinción semántica de competición, pues es una forma más compleja y completa de conceptualizar el actuar-pensar humano en la medida que las competencias expresan la complejidad que esto implica. Más adelante, en un apartado que lleva por nombre *Las competencias para la vida*, se afirma que las competencias son más que el conocimiento, las acciones o los valores; son ellas las que “movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos” (SEP, 2008). Se presentan como una metacategoría que operativiza cada uno de los aparatos de la educación; no basta con saber las reglas gramaticales para escribir una carta, ni conocer los derechos humanos para ejercerlos. Son las competencias, en palabras del plan de estudios, las que movilizan dichos componentes en sus respectivos campos de acción sin separar la acción del contenido.

¹⁹ Respecto a esta prueba aclara: Suponiendo que poseen la confiabilidad y la validez técnica indispensable, ninguna prueba es capaz de capturar el currículo completo de una asignatura o disciplina, y mucho menos cuando el centro de atención de algunos aspectos curriculares es el proceso de una actividad y no el producto. Con frecuencia las pruebas no le hacen justicia a las prácticas escolares. (SEP, 2008, pág. 22)

Según Díaz-Barriga, esta aparentemente novedosa forma de concebir la educación operativizada en la vida diaria, expresa el desconocimiento que los hacedores del plan de estudios de primaria tenían respecto a la historia de la investigación educativa pues, dice:

En estricto sentido, necesitamos reconocer que ésta ha sido una búsqueda permanente en el pensamiento didáctico, incluso la podemos rastrear en el primer libro de didáctica, cuando Comenio expresa: “aumentarás la facilidad si le haces ver al alumno la aplicación en la vida cotidiana de todo lo que enseñes”, “la escuela debe lograr formar al hombre haciéndolo totalmente apto para los negocios de esta vida”. (Díaz-Barriga Á. (., 2016, pág. 28)

Parte importante del planteamiento del enfoque por competencias radica en “liberar” la educación de su uso práctico-formal, esto es, de la afirmación clásica de que la educación tiene su consolidación en el aula de clase. Este es un principio que a la luz del enfoque por competencias aparece obsoleto, pues la educación se expresa en la resolución de problemáticas tanto cotidianas como especializadas en donde se operativizan los conocimientos, las habilidades y los valores de forma efectiva.

Las competencias para la vida que se proponen “contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativo” (SEP, 2008, pág. 37). Las competencias que se describen como competencias para la vida son: Competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de las situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad. Todas ellas, según el plan de estudios, son necesarias para que pueda darse un incremento en la calidad en la educación básica.

El lenguaje educativo de las competencias, si bien se expresa en las cualidades que todo educando debería tener en su participación en la escuela, está dirigido a la actividad docente, por lo que es probable que el discurso educativo que hable de competencias relacionadas a los educandos no posea las mismas cargas semánticas que aquellas que refieren a la actividad docente.

La comprensión del lenguaje relacionado con las competencias implica la discriminación de los significados relacionados a los educandos cuando se busquen desarrollar las competencias que operan sobre la actividad docente y viceversa. Esta interpretación condicional se encuentra en el módulo 1 del diplomado que se llevó a cabo con el fin de actualizar al personal docente para aplicar la RIEB. Se reconoce que no hay una definición de competencias, sino que están en función de los rasgos comunes de las definiciones. (Ruiz, 2012)²⁰

En este documento el enfoque por competencias refiere explícitamente a las habilidades docentes, a su actualización y al ejercicio de las habilidades de enseñanza, y no a los planes y programas, por lo está dirigido al procedimiento docente de enseñanza en el aula.

El enfoque por competencia se asume como procedimiento de formación docente en el Acuerdo secretarial 447 en 2008 y se tipifica como una serie de “conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje [...]” que propicien que el educando logre desarrollar sus “competencias genéricas” (DOF, 2008). El enfoque por competencias se dirige entonces a los docentes de EMS y pretende ser un método cascada que “caiga” gradualmente sobre todos los niveles y tipos educativos. Es muy claro en los atributos deseables en el ejercicio del trabajo docente y, quizá por primera vez desde que aparece el concepto en el discurso educativo mexicano, se pueden encontrar definición, funcionamientos y procedimiento de las competencias en un mismo documento oficial.

En el diplomado de capacitación docente también se afirma que la RIEB tiene como procedimiento general el desarrollo de competencias (SEP, 2010, pág. 11), lo que no se plantea explícitamente en el documento anteriormente revisado, no porque no se utilicen las competencias como guías educativas, sino porque no se dedica un espacio a dicha afirmación. Hay ausencia de especificidad respecto a que la implementación del enfoque por competencias representa una modificación novedosa a la educación básica.

²⁰ Esta condición de polisemia y de no definición que es explicitada por la SEP, la RIEB y por algunos autores como Guadalupe Ruiz en 2009 ya era reconocida por la OCDE desde 1999 en un documento que lleva por nombre *Definición y Selección de Competencias. Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE*.

Si bien la reforma especifica las competencias deseables para algunas materias, no existe en ella una afirmación que permita extraer la idea de la adquisición de un “nuevo enfoque” para la educación básica.

Este diplomado se mueve entre dos tipos de determinaciones semánticas; por un lado, las competencias docentes que se plantean en el acuerdo 447 y por el otro las competencias genéricas que buscan desarrollarse en los educandos. Aun con esta doble atribución, añade la definición de competencia básica y competencia clave que repite a continuación:

En este contexto se vislumbra una educación orientada hacia las necesidades, centrada en el alumno, que convine enfoques formales y no formales, y que utilice óptimamente todos los recursos disponibles, es decir, proporcionar una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con el objetivo de que mejore su vida y transforme la sociedad. Lo anterior alude al concepto de competencias básicas, las cuales se refieren a la capacidad para transformarse en una persona completamente alfabetizada, así como a la capacidad para desarrollar los fundamentos educativos del aprendizaje a lo largo de toda la vida y por cualquier medio. (SEP, 2010, pág. 49)

En adición a la definición de competencia básica se definen competencias clave en función del examen PISA, relacionando el procedimiento de aplicación y la intencionalidad de evaluar la educación básica:

Estas categorías, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas y colectivamente forman la base para identificar y mapear las competencias clave. La necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente es fundamental en este marco de competencias. La reflexión involucra no sólo la habilidad de aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, también la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica. Este proceso culmina con una encuesta a los estudiantes, basada como se ha dicho, en la reflexión. (SEP, 2010, pág. 50)

La adopción del enfoque por competencias culmina en 2011 con el Acuerdo secretarial 592 “por el que se establece la Articulación de la Educación Básica” dejando las bases formales, materiales y legales para que, en 2012, el gobierno federal de Enrique Peña Nieto propusiera una reforma educativa y, al mismo tiempo, adoptara el Modelo Educativo por Competencias.

Capítulo 3: De un enfoque a un modelo por competencias

La relevancia que tuvo el concepto de competencia durante el sexenio de Peña Nieto justifica dedicar una sección exclusiva al comportamiento que tuvo este concepto durante este periodo presidencial. Si bien el enfoque por competencia se adopta oficialmente en la educación mexicana en 2009 con la RIEB, sus diferentes usos y acepciones conforman, paulatinamente, un tipo de lenguaje educativo desde 1992 hasta su aparición oficial. Sus usos son variados, variables y dependientes del documento, tipo y grado educativo, por lo que este capítulo se enfocará en comprender qué cargas semánticas fueron retomadas y explicitadas y cuáles fueron dejadas de lado y hasta negadas en el discurso oficial en el periodo de 2011 a 2018.

La educación mexicana ha tenido modificaciones paulatinas desde el ANMEB que pretendían vincular los niveles y grados de la educación nacional. Sin embargo, es hasta el acuerdo secretarial 592 (2011) donde se precisa el interés por articular formalmente todos los tipos y niveles educativos (aunque este tema ya había discutido desde el PND 1995-2000). Aunque esta idea puede ser rastreada algunos años antes, en este documento se le dedica un espacio *inextenso* para explicitar qué se busca y cuál es el sustento legal y educativo de dicha integración (DOF, 2011). En este acuerdo se menciona que la educación mexicana opta por un modelo por competencias y se distancia del lenguaje educativo oficial que hasta un año antes planteaba a las competencias como un enfoque.

Este cambio de las palabras para referirse a las competencias afecta la importancia y relevancia que tienen las mismas. El cambio de un “enfoque” por un “modelo” apunta a que la educación mexicana estaba apostando por la participación de las competencias en toda la educación (cosa que en el lenguaje venía percibiéndose desde, al menos, 15 años atrás y de forma más clara en la EMS). Si bien es cierto que la idea de trabajar desde un modelo educativo basado en competencias aparece en el PROSEDU publicado en 2007,

no es posible hacer un balance de la importancia de ese nuevo modelo pues constantemente la palabra “modelo” es sustituida por la de “enfoque”, lo que se percibe con claridad en el documento del plan primaria en su etapa de prueba (SEP, 2008).

Siguiendo esta idea, el modelo educativo basado en competencias es retomado de forma central en el Acuerdo 592 pretendiendo concluir el proceso que la RIEB comenzó en 2009. Pese a esto, dicho acuerdo sugiere que la reforma a los planes de estudio de preescolar (2004), la de secundaria (2006) y la de primaria (2009) están en concordancia con los nuevos planteamientos que se establecían tanto en el PND 2007-2012 como en el PROSEDU 2007, lo que es cuestionable.

La reforma de preescolar se extrae del PNDE 2001-2006 al igual que la RIES-RES, mientras que la RIEB y la reestructuración a los planes de primaria en su etapa de prueba de 2009 hacen lo propio desde el PROSEDU 2007 por lo que, si bien es innegable que la RIEB consideró dichas modificaciones en sus planteamientos programáticos, permite cuestionar si es verdad que todos esos cambios curriculares están en función del Modelo Basado en Competencias al estilo del PND 2007-2012.

Pese a esto, resulta claro que el incremento exponencial con el que aparece el concepto de competencia en el discurso oficial mexicano apunta a dos momentos distintos en la construcción de las competencias como modelo. Por un lado, la aparición del concepto en 1993 evidencia la entrada de nuevos lenguajes para referirse a la educación, que gradualmente consolidan un enfoque que privilegia el ejercicio de los contenidos más que la memorización. Por otro lado, la expresión explícita de que en 2007 se busca una Educación Basada en Competencias (EBC) (SEP, 2007) no significa la entrada y puesta en práctica de las competencias, sino, más bien, que en 2007 se opta por una educación enfocada a las competencias. La suposición de que las reformas a la educación previas a 2007 pueden ser estructuralmente iguales a las que se emprenden después y se retoman en 2009 significa que éstas están construidas en función de la EBC lo que se convierte en una afirmación falsa.

Aunque hay una recolección de ideas anteriores que son retomadas en el Acuerdo 592 para justificar los “nuevos planteamientos”, también se aprecia la vieja idea de que todo proceso educativo y curricular anterior al del Acuerdo es desechable en tanto que

“dejó de responder a las condiciones presentes y futuras de la educación mexicana (DOF, 2011)”. Por otro lado, se afirma que se consolida [gracias a la articulación de los tipos educativos y a la RIEB] “una sociedad de ciudadanos con derechos plenos [que] trasciende la formalidad de las estructuras y organizaciones gubernamentales [...] (DOF, 2011)” lo que atribuye logros y condiciones sociales inverosímiles que, más que evaluar desde y a partir de una reforma educativa (que dicho sea de paso, no concluye en 2011 como el documento afirma sino que es hasta este año que entra en vigor en su etapa final), sobreestima los alcances del proceso político-educativo²¹.

Por otra parte, se encuentra la siguiente afirmación:

[...] el sistema educativo nacional moviliza recursos e iniciativas del sector público y la sociedad en general para dar a la educación una orientación firme hacia la consecución de condiciones propicias de equidad y calidad, particularmente en el ámbito de la Educación Básica, e instala sinérgias que favorecen las oportunidades de desarrollo individual y social, para el presente y el futuro del país. (DOF, 2011, pág. 2)

Si bien las reformas a la educación básica son prioridad desde 2004 y se mantienen con orden prioritario hasta 2011, afirmar que la “orientación de la educación” está enfocada al “ámbito” de la educación básica y que ésta favorece el futuro del país, implica que la educación básica también se enfoca en mejorar las condiciones de desarrollo del país lo que puede ser interpretado como: o bien la educación básica apunta directamente y por sí misma al desarrollo económico del país, o bien apunta a la consecución de los estudios superiores. Más tarde en el Acuerdo es posible encontrar una respuesta que señala que es en el primer sentido el que está siendo retomado pues a decir del mismo: “el sistema educativo nacional debe organizarse para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan desenvolverse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor [...]” (DOF, 2011). Dado que la educación básica tiene prioridad para la educación nacional y a que esta prioridad está fundada en la necesidad de crear

²¹ En 2009 entra en vigor una etapa de prueba del plan primaria que se aplicó solo a una pequeña parte del grueso de primarias y que entra en vigor oficialmente, con sus respectivas y necesarias modificaciones, en el ciclo escolar 2011-2012.

valor a través del conocimiento, entonces la educación básica (siguiendo el argumento del propio Acuerdo 592) está en función del desenvolvimiento económico de forma directa (término de la educación básica) o secundaria (continuidad a los niveles medios y superiores). Se puede afirmar que el lenguaje y discurso educativo, desde 2011, presenta, explica y entiende la educación básica en función del desenvolvimiento económico.

Con el planteamiento anterior, los objetivos que establecen la necesidad de una sociedad multicultural, plurilingüe, democrática, solidaria, etc., pierden relevancia porque son secundarios al desarrollo del sujeto y del estado por lo que solo podrán llevarse a cabo en tanto que estén en concordancia con la adquisición de valor y producción. En este documento más que en ningún otro las competencias están vinculadas con necesidades económicas, aunque ellas en sí mismas no estén en función de la economía. En este documento las competencias son las que permiten el “desenvolvimiento económico” a través del conocimiento, por lo que ellas mismas tampoco son conocimiento.

Sobre el Plan de Estudios 2011, extensible a toda la educación básica, el Acuerdo 592 hace una distinción de dimensiones de aplicabilidad: la dimensión nacional y la global.

La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida. (DOF, 2011, pág. 8)²²

La dimensión global expresa, en buena medida, lo que a lo largo de este trabajo se ha intentado demostrar: las competencias -si bien están pensadas en el contexto mexicano como una forma pedagógica-didáctica de operativizar los contenidos curriculares a las prácticas cotidianas- expresan contenidos semánticos diversos que pueden nulificar su intención educativa y posicionarlas bajo lógicas productivistas-economicistas. La

²² Subrayado propio.

definición dada más adelante, y que se retoma de la RIEB²³, está incompleta pues carece de la dimensión de “competir como ciudadano del mundo” o bien es un tipo de competencias distinto. Esta asignación de funciones económicas será la constante desde este momento y hasta, tal vez, la educación contemporánea, por lo que no se debe perder de vista estos atributos al acercarnos a las siguientes modificaciones educativas, ya sea a través de alguna reforma o de una modificación a los planes y programas de estudio.

También es necesario reconocer que para el año 2011, “cosas” que fueron competencias en el pasado, desde el origen del propio concepto, dejaron de serlo. Sobresale la idea chomskiana que vincula las competencias con el ejercicio del lenguaje, que en el programa de 2011 es retomada como parte de los “rasgos” que debe poseer una persona al egresar de la educación básica²⁴. Aunque en esta investigación se retoma el Acuerdo secretarial 592 con la intención de revisar cuáles son los atributos del lenguaje presentes en el discurso educativo oficial, el documento base del plan de estudios de primaria 2011 sería publicado en su primera edición hasta 2012 con dos ediciones más hasta 2014. Estas ediciones no presentan modificaciones importantes al contenido más allá de actualizar algunos datos estadísticos y algunas correcciones estilísticas como ocurrió en 1999 con el texto *Perfiles de la educación en México*.

3.1 La educación entre 2012 y 2018: nuevos planteamientos, viejas propuestas

Las modificaciones educativas realizadas de 2012 a 2018 fueron más visibles públicamente y presentaban un discurso más incisivo que las anteriores. Eran presentadas como parte de una gran reforma educativa para resolver los problemas relacionados con la calidad de la educación. Pese a este supuesto gran cambio, el tema central no fue la educación ni los paradigmas pedagógicos-didácticos. La evaluación y las modificaciones contractuales de las condiciones laborales del magisterio ocuparon las primeras planas y los reflectores periodísticos, pues “La reforma educativa de 2013 hizo énfasis, como ya se

²³ Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

²⁴ Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos. a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés. (DOF, 2011, pág. 14)

ha visto, en la evaluación y, en específico, aquella referida a los docentes. (Flores-Crespo, 2018, pág. 10)”.

El objetivo era enfocar la reforma en las formas en las que se evaluaba tanto al docente como al educando y no en la evaluación en sí misma. Esto significaba un acercamiento complejo que pretendía realizar un metaanálisis que permitiera evidenciar las dimensiones evaluables y no evaluables de la educación y, con ello, crear y establecer nuevos métodos y estándares de evaluación.

Lilian Álvarez afirma que la filosofía educativa es la clave para emprender o explicar una reforma educativa (Ducoing Watty, 2018), ya sea que ésta pretenda retomar un camino establecido anteriormente o modificar y construir una educación basada en otros principios. Es por esto por lo que la educación mexicana desde 2012 debe ser analizada como una entidad diferenciada respecto a las otras modificaciones, pues en ha dictado el comportamiento del discurso educativo.

Si bien se tiene destinado un espacio dedicado a analizar las participaciones e intervenciones de organismos internacionales en el discurso educativo mexicano, es necesario mencionar que parte de la reforma educativa de 2013 tiene como motivación el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación en Escuelas Mexicanas en 2011, que estuvo en sintonía con algunas voces de la sociedad civil proveniente, principalmente, del sector empresarial y que, en 2012, recolectó las recomendaciones de la OCDE para publicar un documento titulado *Ahora es Cuando: Metas 2012-2024* que más tarde sería retomado en la reforma educativa de 2013. (Ducoing Watty, 2018, pág. 70)

3.2 Plan sectorial educativo 2013-2018

El Plan Sectorial Educativo 2013-2018 (PSE) fue publicado en el *DOF* el 13 de diciembre de 2013 y representa el inicio de un tortuoso trayecto político y social durante la administración del presidente Peña Nieto. A diferencia de la RIEB, la reforma educativa de 2013 ya estaba contemplada en el PSE por lo que los planteamientos que se vierten en él ya estaban contemplando los cambios legales, pedagógicos-didácticos, administrativos, etc. Esto es relevante pues el Plan sugiere que la reforma es la que incentiva el PSE y,

cómo se ha demostrado en este trabajo, los planes sectoriales son una responsabilidad legal y política que el gobierno federal debe presentar en los primeros meses del sexenio que comienza. Desde las primeras páginas, el documento tiene un tono reformador que enaltece los atributos del gobierno federal y que, hasta este momento, se había limitado a presentar una breve historia de los cambios y avances en educación de los gobiernos anteriores. Poniendo a la escuela como centro de los esfuerzos reformadores (que más tarde se convertiría en un objetivo fundamental), se pretende que ésta eleve la calidad académica teniendo como ejes transversales la inclusión, la equidad y la accesibilidad al sistema educativo.

El PSE se esfuerza por demostrar que la calidad educativa es la parte más importante de la educación de 2013 a 2018 lo que explica que, si bien la calidad educativa ha sido un tema permanente desde 1992 (inicio de este trabajo de investigación) es hasta mayo del 2013 que se vuelve parte del artículo 3º constitucional. El periodo se caracteriza por la idea de elevar la calidad educativa y no por incluir el modelo por competencias, como se creería. Sin embargo, se pueden encontrar viejas asignaciones como “competencias para la vida” relacionadas a la operativización de los contenidos imprescindibles de los educandos, sus interacciones cotidianas, y “competencias profesionales”, referidas a la formación docente (SEP, 2013, pág. 26).

Por otro lado, las competencias referidas desde la EMS están diferenciadas en el PSE. El documento deja claro que, en los tipos educativos medios, las competencias que “se requieren para el avance democrático, social y económico del país. Son fundamentalmente para construir una nación más próspera y socialmente incluyente, así como para lograr una inserción ventajosa en la economía basada en el conocimiento. (SEP, 2013, pág. 27)” Si bien el lector pudo advertir que las competencias están pensadas como una escalera de “ascenso” donde las competencias para la vida anteceden a las competencias necesarias para la EMS²⁵ luego, éstas, a las profesionales que se buscan

²⁵ Aunque es innegable que la educación superior se enfoca a la inserción para el trabajo, el lenguaje y discurso educativo se enfocan en este problema como un objetivo primario estableciendo que la EMS debe posicionarse desde “la importancia que se da a la productividad como eje para el desarrollo económico [y que éste] debe facilitar una mayor vinculación de las escuelas con las necesidades sociales y productivas. (SEP, 2013, pág. 31)” Por otro, la idea de vinculación con el sector productivo está exacerbada pues, si bien no pueden negarse que parte importante de la educación es brindar condiciones de posibilidad para el

desarrollar en la Educación superior o bien a las alternativas brindadas en la educación/capacitación para el trabajo, el estilo unificador de los niveles y tipos educativos presente en la RIEB no permitía evidenciar dicha escala evolutiva. Esta confusión o poca claridad en la gradación de las competencias básicas a las profesionales se mantiene idéntica en los planteamientos del periodo 2013-2018.

Más adelante, el PSE atribuye los problemas educativos a la falta de inversión tanto del sector público como del privado, así como a la baja o nula capacidad de innovación e insuficiente vinculación con el ámbito productivo. La tecnología es presentada como la mejor forma de generar y aplicar el conocimiento al afirmar que la ciencia y la tecnología promoverán por sí mismas una actitud innovadora. Resulta arriesgado establecer un vínculo tan inmediato entre ambas, pues los problemas educativos suponen desigualdades que no son exclusivas de la ausencia de tecnología, sino que incluyen desigualdades geográficas o sociales que el PSE reconoce en planteamientos anteriores.

Esto no impide que el documento se apresure en afirmar que la innovación educativa tiene una relación condicional con el uso de la tecnología y su operativización en el ámbito productivo nacional. Estas afirmaciones responden a la necesidad de medición bajo estándares internacionales que posicionan a México como uno de los países miembro de la OCDE con menores índices de innovación con relación a la aplicación de tecnología y deja claro que la necesidad de incrementar “los estudios de posgrado son la ruta para la formación de los recursos humanos altamente especializados requeridos” para atender las instituciones nacionales.

3.3 Estrategias y líneas de acción

El PSE posee una variabilidad semántica consistente con la historia conceptual analizada hasta este momento. Resulta interesante que, al no recurrir al principio de integración y homogeneización como lo hacía la RIEB, da claridad de las distintas cargas semánticas del concepto de competencia, dejando claro que éstas tienen distinciones que,

mejoramiento de la calidad de vida, ésta no puede reducirse a “el marco de calificaciones [que] deberá contribuir a corregir el desajuste entre la oferta educativa en el bachillerato y los requerimientos del mercado laboral. (SEP, 2013, pág. 32)”

si bien se tornan confusas por su aparición constante en el discurso educativo, poseen separaciones utilitarias. Por ejemplo, en el punto 1.2.3 de la estrategia *1.2 Fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes*, se encuentra la idea de que competencia está relacionada a las funciones del docente en su ejercicio profesional. Es decir, esta carga semántica se distingue de otras como las del punto 1.3.1 de la estrategia *1.3. Garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de los materiales educativos*, que establece la relación con los atributos deseables del educando en la medida que refieren a “el perfil de egreso y las competencias para la vida”.

Las competencias docentes y las competencias de los educandos son separadas en momentos del desarrollo discursivo. Al mismo tiempo, también se separan las cargas semánticas que se relacionan con la idea de competir (por un puesto de trabajo) pues en los puntos 1.4.9 y 1.4.10 de la estrategia *1.4. Fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumno*, el concepto se vincula con la idea de que “la calidad académica que se imparte en las normales y la competencia académica de sus egresados” permite “fortalecer los mecanismos para seleccionar a los mejores aspirantes para ingresar a la formación inicial de los docentes”.

Las asignaciones del concepto están más depuradas en comparación con documentos oficiales anteriores y, al mismo tiempo, se corroboran sospechas que, a la luz de los paradigmas educativos del momento, aparecen menos complicados como la idea de que la educación básica debe ser impulsada desde una “cultura emprendedora y empresarial, basada en la innovación, desde los niveles básicos de la educación” (SEP, 2013, pág. 47). Desde el comienzo existía una advertencia de parte del COMIE que evidenciaba los riesgos de pensar a la educación básica desde una funcionalidad económica y empresarial, y esta sospecha se corrobora textualmente en este documento. Este breve extracto muestra el vuelco (no porque no se pudiera seguir desde antes) a una lógica de razonamiento educativo basado en principios económicos funcionalista.

La idea de que la educación funciona casi exclusivamente al desarrollo económico también se puede extraer del objetivo educativo número 6 que busca *Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación*

de México en una sociedad del conocimiento. Esta es una afirmación que se sustenta en la relevancia que tiene esta categoría para postular que la educación (obviando que es un derecho) debe buscar crear una sociedad del conocimiento lo que implica que “Una nación puede progresar cuando es capaz de comprender su situación y su entorno, y a partir de ello crear conocimiento y aprovecharlo para su desarrollo económico y social de manera sostenible. (SEP, 2013, pág. 67)”.

Lo que se busca es acercarse a los estudiantes, desde la educación básica, a las actividades productivas agregando que es “igualmente desarrollar en ellos [los estudiantes] el valor ético de la ciencia y su carácter eminentemente humano” (SEP, 2013, pág. 66). Esta aclaración rompe con el hilo conductor del lenguaje educativo utilizado en todo el documento, por lo que evidencia lo irrelevante de esta afirmación para los propósitos funcionalistas de PSE.

3.4 De los planes a las reformas educativas

Como se mencionó al principio de este apartado, la reforma educativa ya estaba contemplada desde el Plan de Desarrollo Nacional y del PROSEDU. Los objetivos y estrategias de acción de la educación 2013-2018 contemplaban en sus planteamientos la posibilidad de modificar los lenguajes, discursos y filosofías que desde 2007 regían el funcionamiento de la educación. En este marco de acciones, se tomaron medidas para recolectar información de distintos sectores como la sociedad civil y la investigación educativa de los que se extrajeron información condensada en tres documentos previos a la postulación de la reforma educativa de 2016. Los foros, congresos y mesas de debate buscaban recolectar información que permitiría presentar una reforma educativa con una propuesta curricular depurada, que retomara planteamientos pedagógicos vanguardistas y modernos con el objetivo de encaminar la educación mexicana hacia finalidades construidas desde las problemáticas del siglo XXI.

3.5 Planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa 2016

El Planteamiento Pedagógico es uno de los documentos que forman parte de la Reforma Educativa de 2016 y buscaba crear una consistencia argumentativa y conceptual entre los planteamientos, objetivos y la propuesta curricular, documentos que funcionarían

como andamiaje formal de los cambios propuestos para la educación. Este documento retoma más de 15000 planteamientos surgidos de dieciocho foros regionales que se llevaron a cabo por la SEP en 2014 en el marco de la propuesta de Reforma Educativa planteada desde 2012.

El documento sugiere que el diseño original de la educación (que ubica con la creación de la SEP en 1921) permanece igual hasta 2016 (año en que se publica el Planteamiento Pedagógico) y afirma que, al ser un modelo educativo con más de 90 años, ya no puede responder a las necesidades sociales de una sociedad más educada, plural y democrática (SEP, 2016a). Esta afirmación es errónea, pues la educación mexicana, antes de 2016, ha pasado por distintos cambios educativos que implicaron la modificación de la estructura curricular, así como la de sus contenidos. Solo por retomar el ejemplo inmediato, la RIEB significó un cambio de 180 grados a la educación nacional en la medida que agrega un enfoque educativo basado en competencias, modificando así la estructura formal de la educación, la filosofía y los conceptos rectores de la misma. Este tipo de afirmaciones arriesgadas serán comunes durante el proceso de la Reforma Educativa de 2016, por lo que no se hará un análisis de cada una de ellas. Sirva este párrafo como ejemplo de todas.

El “nuevo” planteamiento pedagógico se describe como un enfoque humanista que toma en cuenta los avances de la investigación educativa; al tiempo que se posiciona la escuela al centro de los esfuerzos reformadores y que en ella convergen “todos los recursos y esfuerzos de los distintos actores (SEP, 2016a, pág. 18)”. Pese a que se afirma que el nuevo enfoque pedagógico posiciona a la escuela como el centro de los esfuerzos, las acciones que se describen como el medio para lograrlo redundan y recaen en las acciones eminentemente administrativas pues “Este enfoque implica desarrollar mecanismos institucionales que permitan a las autoridades educativas conocer y atender [...] las necesidades de las escuelas (SEP, 2016a)” lo que subordina el enfoque pedagógico a la modificación administrativa. Entonces, el nuevo enfoque pedagógico aparece *de facto* como una reestructuración administrativa, planteamiento que el documento critica fuertemente de la educación mexicana.

El posicionamiento pedagógico es retomado más adelante para hacer explícito que los contenidos curriculares, así como de la organización tradicional de los conocimientos para lograr el aprendizaje de conocimientos más complejos y menos parciales, debe estar en concordancia con el enfoque pedagógico humanista, como un proyecto que persigue la eficacia y la vinculación de la educación con el desarrollo.

Al mismo tiempo, significa encontrar un equilibrio entre las exigencias propias de un proyecto humanista, fundamentado en la educación integral, y un proyecto que persigue la eficacia y la vinculación de la educación con las necesidades de desarrollo del país. (SEP, 2016a, pág. 38)

La asunción es interesante en la medida en que se puede extraer la idea de que la educación humanista, que es integral, se contrapone con el sentido de eficacia que requiere el desarrollo del país. La tensión y la necesidad de “equilibrar” ambas exigencias presentes en la educación muestra la incompatibilidad que se ha perseguido en esta reconstrucción histórica; ¿la educación que busca el desarrollo nacional (que necesariamente implica al desarrollo económico) reduce el potencial integral de la misma?, ¿Por qué habrá de conciliarse lo uno con lo otro si se entiende que integral, por definición, significa “Que comprende todos los elementos o aspectos de algo”? (DRAE, 2022). ¿Será que el “desarrollo del país” implica, a su vez, alguna clase de esterilización del potencial de la educación y que, por tanto, niega la idea de integralidad? O, en su defecto ¿el desarrollo del país está valorado con mayor importancia que el humanismo? No se encuentran respuestas en el documento a estos cuestionamientos.

En lo que se refiere al concepto de competencia, no hay una definición explícita de qué son y cómo deberían funcionar en el planteamiento pedagógico; sin embargo, se pueden recolectar algunas afirmaciones y construir su participación en el documento. Lo que se puede afirmar es que forman parte de la estructura curricular, que no es un conocimiento, ni un valor. Al mismo tiempo se diferencian de un “aprendizaje clave” pues éste las implica. Además de esto, se puede afirmar que se distingue del concepto de habilidades. Esto queda claro cuando el documento dice: “Por ello, es indispensable identificar los conocimientos, habilidades y competencias que los niños y adolescentes precisan para alcanzar su plena realización (SEP, 2016a, pág. 39)”. En comparación con

la RIEB, la reforma del 2016 utiliza de forma estratégica el concepto de competencias, pues este solo aparece en relación con los contenidos curriculares.

En el apartado *Los desafíos de la sociedad del conocimiento* es posible inferir que las competencias para la vida son un tipo de aprendizaje específico que permite el autoconocimiento de las personas, la posibilidad de vivir en sociedad y la posibilidad de aportar formas constructivas de sus saberes. No es claro si éstas son tipos de competencias para la vida o si solo son un ejemplo de cómo pueden manifestarse éstas en la vida cotidiana. Lo que se sabe al respecto es que al ser el conocimiento multifacético: “hay conocimiento sobre conceptos abstractos, sobre cómo resolver problemas rutinarios de manera eficiente, sobre cómo manejar situaciones con problemas dinámicos y complejos (SEP, 2016a, pág. 43)”. Esto forma parte, aunque no lo abarca por completo, de la formación de las competencias de una persona que, puede suponerse, es otra dimensión de las competencias para la vida.

En la sección *Contenidos Educativos*, el concepto se trabaja en relación con otros adjetivos. Por ejemplo, lo que arriba se describe como competencias para la vida, en este apartado es presentado como “competencia fundamental” y se postula como alguna clase de elemento que el educando de la educación obligatoria debería poseer a su egreso y que está compuesto por conocimientos, habilidades y actitudes. Sobresale el hecho de que esta competencia fundamental incluye “las herramientas necesarias para la vida familiar y ciudadana, el aprendizaje socioemocional, el aprendizaje permanente y el ejercicio de la autonomía personal (SEP, 2016a, pág. 46)” sin que se establezca como una competencia de primer o segundo nivel o algún tipo de consecución gradual entre las competencias fundamentales y las competencias para la vida.

Para abonar más a la reconstrucción del concepto, el Planteamiento pretende que las competencias desarrolladas en la educación básica estén articuladas con las que se buscan desarrollar en la EMS y éstas, a su vez, favorecer el ingreso a la educación superior. Esta relación progresiva entre las competencias a nivel básico y los niveles subsecuentes, pierde validez en la medida que en este apartado se añade una nueva adjetivación al concepto de competencia (competencia genérica) que hace imposible comprender la vinculación progresiva de los contenidos curriculares entre los niveles. Aunado a esto, se

mencionan cuatro competencias que son parte de los deberes del currículo nacional y que se presentan como “competencias para la vida que son fundamentales” (no se retoma la idea de competencias no fundamentales para la vida) que, si bien todas ellas deben ser parte del perfil de egreso de la educación obligatoria (EO) solo tres de ellas se explicitan para la educación básica (EB) (aprender a aprender, aprender a convivir, aprender a ser) y la última parece ser exclusiva para la EMS (aprender a hacer).

Por su parte, en la Educación Media Superior, el Marco Curricular Común debe generar las condiciones y disponer de los recursos necesarios para desarrollar la competencia de “aprender a hacer”. En este sentido, el currículo debe favorecer el desarrollo de competencias profesionales mediante modelos que permitan un mayor equilibrio entre la formación teórica y práctica y el desarrollo de habilidades como el liderazgo, el trabajo en equipo y la comunicación para que los educandos sean emprendedores en el ámbito laboral o de formación profesional en el que se desempeñen. (SEP, 2016a, pág. 49)

Resulta complicado comprender las distintas asignaciones del concepto a lo largo del Planteamiento pues, si bien parece tener claridad de su relación con los contenidos curriculares, así como de su participación en la vinculación de los tipos educativos, no es posible rastrear cuándo corresponde a una función del aprendizaje, cuándo a una función de enseñanza y mucho menos aún cuándo pertenece al perfil de egreso de la EB, EMS y ES. Baste con decir que las competencias nuevamente responden a la necesidad de vincular la escuela con la vida cotidiana y que se operativizan en la puesta en práctica de los conocimientos en acciones para resolver problemas complejos. Esta idea expresada en el concepto “aprendizajes clave” que se describe al principio del documento, desentona con el lenguaje grandilocuente de la reforma educativa pues son planteamientos que se pueden encontrar desde la década de los 80 del siglo pasado y que se repiten en el discurso educativo haciéndose de principios rectores diversos.

3.6 Propuesta curricular 2016

La Propuesta curricular comienza afirmando que las cuatro competencias fundamentales (que en Planteamiento Pedagógico era para la vida) no son aplicables a

toda la EO, sino que tres de ellas son para la EB y la última se circunscribe a la EMS. Si bien este ordenamiento de ideas está en concordancia con lo dicho en el Planteamiento, corrobora la contradicción argumentativa que estipulaba que toda la EO debe fomentar y desarrollar las 4 competencias para la vida. Cabe señalar que, en la Propuesta curricular, las competencias fundamentales son aquellas que se desarrollan a través de los objetivos generales y particulares del currículo nacional. Esta idea también representa una inconsistencia entre la Propuesta curricular y el Planteamiento pedagógico (a pesar de que el primero “cita” constantemente al segundo) pues ésta última afirmaba que las competencias para la vida eran las fundamentales; ¿las competencias para la vida son fundamentales o son las competencias fundamentales la misma cosa que las competencias para la vida? Más adelante, el análisis que hace el INEE al respecto arroja claridad sobre este uso.

En concordancia con el Planteamiento Pedagógico, el documento retoma la idea de que la educación integral está en aparente tensión con el interés desarrollista (tensión que es establecida por el propio Planteamiento) del país por lo que propone solventar esta tensión integrando tres fuentes indispensables para su resolución:

1) La filosofía de la educación que orienta al sistema educativo nacional a partir de principios y valores fundamentales. 2) La demanda de capacidades que resulta del momento histórico que viven los educandos. 3) Y una cierta concepción del proceso de aprendizaje, derivada del conocimiento vigente que al respecto se ha producido en el campo del desarrollo cognitivo. (SEP, 2016b, pág. 25)

Pese a este comentario, la idea no se retoma ni se explica cómo es que dichos principios facilitan la relación entre la pedagogía humanista y el interés de desarrollo y, más aún, no queda claro cuál es la oposición entre ambos principios procedimentales de la educación obligatoria. Los puntos parecen responder a alguna clase de comentario crítico y por tanto requeriría de un abordaje amplio que explicite cuál es el problema y por qué los puntos agregados lo solucionan.

Sobre la organización temática del currículo educativo, en la sección *Primer componente: aprendizajes clave*, éste se define como “un conjunto de contenidos,

prácticas, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela. (SEP, 2016b, pág. 65)” Los aprendizajes claves, a su vez, se organizan en tres campos formativos: 1) lenguaje y comunicación, 2) pensamiento matemático y 3) exploración y comprensión del mundo natural y social que ayudan al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender. Sobresale el hecho que en este apartado la competencia aparece referida con el sustantivo “capacidad” lo que permite cuestionar si ésta forma parte de las competencias fundamentales para la vida o si en su defecto construye una nueva categoría procedimental del currículo.

En el *Segundo Componente curricular: desarrollo personal y social*, se organiza en tres áreas de desarrollo: 1) desarrollo artístico y creatividad, 2) desarrollo corporal y salud y 3) desarrollo emocional. La Propuesta aclara que esas áreas no deben entenderse como asignaturas sino como enfoques que requieren acercamientos pedagógicos específicos que necesariamente deben ser distintos a los establecidos en los Aprendizajes Claves. Estas áreas conforman el desarrollo de la capacidad (competencias) de aprender a ser y aprender a convivir.

Por otro lado, el *Tercer componente curricular: Autonomía Curricular* ya no retoma ninguna vinculación con las capacidades deseables para el egreso, pues el documento afirma que este componente debe comprenderse como eminentemente organizacional. Pese a esto, rompe la lógica establecida en la descripción de los componentes en el que se establecía la organización de los contenidos fundamentales, los campos organizacionales y sus respectivas competencias o capacidades a desarrollar. Esto forma parte de la inconsistencia conceptual del documento, ya que la cuarta competencia se retoma en el apartado *Perfil de Egreso de la Educación Media Superior* de la siguiente manera:

Se debe mantener el propósito de que los jóvenes del nivel medio superior logren los cuatro aprendizajes fundamentales que señala la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. En la dimensión del aprender a conocer, el propósito es dotar a los jóvenes de las habilidades necesarias para comprender el mundo que los rodea,

desarrollar su autonomía y orientar sus intereses y vocaciones para continuar aprendiendo a lo largo de la vida de manera autónoma. (SEP, 2016b, pág. 288)

Para la Propuesta Curricular, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer son, al mismo tiempo, competencias, aprendizajes fundamentales, dimensiones y capacidades a desarrollar. Pese a esto, el diseño curricular, en comparación con versiones anteriores, tiene muchas menos asignaciones conceptuales con relación al concepto de competencia, al enfocarse en el uso de estas en el modelado temático de los contenidos. Es decir, se desechan otras cargas semánticas presentes en el concepto y se retoman como ejes transversales de desarrollo deseable al término en la EO.

3.7 El Nuevo Modelo Educativo 2016

El Modelo Educativo publicado en 2016 consolida un proceso de construcción escalonado que hasta el momento no se había percibido de una forma tan transparente. Evidencia un plan claramente delineado de los procesos de construcción, desde la creación de mesas de debates, la recolección, organización y análisis de los materiales, hasta su operativización en documentos generales como los revisados en la primera parte de este capítulo. Posteriormente, el análisis de los documentos y su incorporación al documento Modelo que se revisa aquí demuestra que la reforma que da paso a éste, al menos en el papel, es uno de los procesos de reforma más trabajados y en el que se pueden observar claramente los niveles de complejidad. Por lo anterior, este documento debe analizarse como el culmen de un proceso arduo de reflexiones que incluyen visiones especializadas en política educativa, investigación educativa y, al mismo tiempo, opiniones y comentarios de sectores no especializados.

Debido a lo anterior, no es casual que en la presentación del Modelo se retome un panorama de logros y retos (previo a la aplicación) con la intención de operativizar las acciones de los sectores involucrados en “mover” la reforma a su aplicación. Entre los principales retos y en armonía con los documentos que se vierten, se habla del logro de un enfoque humanista, la selección de aprendizajes clave, el énfasis en las habilidades socioemocionales, la descarga administrativa y el planteamiento de la nueva gobernanza en las autoridades educativas. Por otro lado, se encuentran los retos que son caracterizados como problemas que se extraen de los documentos, de los que sobresalen la necesidad de

mejorar la relación entre la calidad y la articulación entre niveles (educativos), la pertinencia real de los docentes, la claridad en los objetivos esperados y la definición del camino a seguir tanto del Modelo como de la Reforma Educativa en general.

En este apartado se tratará de enfocar la atención en el vínculo de las competencias con la relación entre lo internacional y lo local al que el documento le atribuye una especial importancia para “insertar a cada persona en diferentes comunidades en las que pueda pertenecer, construir y transformar (SEP, 2016c, pág. 57)”. Se resta importancia al aspecto de la propuesta curricular y del planteamiento pedagógico, pues estos tópicos ya fueron explorados más arriba. Dado que el documento los retoma directa y explícitamente, es de suponerse que, aunque puedan encontrarse variaciones, las ideas generales permanecerán. Así, el concepto de competencia será analizado en función de otras estructuras del Modelo Educativo.

El Modelo añade elementos que fungen como correcciones tanto a *la Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI* como a *El Modelo Educativo para la educación obligatoria (antes El Modelo Educativo 2016: Planteamiento pedagógico)*. Sin embargo, no se añade ninguna especificación o corrección a la *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016* que también forma parte importante de los documentos que originan y componen el Modelo. Esta decisión será analizada por el comentario crítico del INEE publicado como balance al Modelo Educativo.

Si bien las competencias están presentes tanto en el Enfoque Pedagógico como en la Propuesta curricular, el Modelo utiliza el concepto de forma mucho más limitada, pero a través de principios que en otros documentos formaban parte de su contenido semántico. Por ejemplo, en la introducción, específicamente en la sección de los *Objetivos del Modelo*, el texto describe que uno de los objetivos de la educación obligatoria consiste en que la persona “se exprese y comunique correctamente, de forma oral y escrita [...] sepa identificar ideas claves en textos para inferir conclusiones [...] (SEP, 2016c)” contenido que estaba tradicionalmente asignado al concepto como una competencia básica o para la vida. Sin embargo, con la pretendida idea de desahogar el concepto de la carga excesiva de significados, se omite el uso de la palabra competencia y se substituye por saber y/o capacidad, lo que no resuelve el problema de comprender cuál es el objetivo último de

este conocimiento. Más adelante se añade que se busca que la persona “sea competente y responsable en el uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación en el uso” (SEP, 2016c, pág. 46), acotando su función a la relación con las tecnologías y la comunicación.

La competencia “aprender a aprender” ya no es retomada por el Modelo de forma explícita, sino que se le encuentra de la siguiente manera:

Esta nueva focalización en los aprendizajes clave [superar la saturación de contenidos]²⁶ implica fortalecer en la educación obligatoria los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan aprender a aprender, es decir, continuar aprendiendo a lo largo de la vida. (SEP, 2016c, pág. 59)

Aprender a aprender es aquí una especie de eje de comportamiento que va desde lo actitudinal hasta lo programático (contenido). Respecto a la competencia “aprender a convivir”, ésta aparece en función de los requerimientos de la sociedad y expresa la necesidad de que “un individuo aprecie y respete la diversidad, rechace y combata toda forma de discriminación y violencia, [además] es preciso que los estudiantes aprendan a reconocerse como personas que actúan en lo local, forman parte de una sociedad global y plural [...] (SEP, 2016c, pág. 60).”

Para ampliar aun más la confusión conceptual y terminológica, en el apartado *Los desafíos de la sociedad del conocimiento* se afirma que: “En un mundo tan cambiante, los pilares de la educación del siglo XXI son aprender a aprender y a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer (SEP, 2016c, pág. 62)”. Este extracto retoma la famosa conferencia de Jacques Delors (1996) y brinda una posible respuesta a la falta de apariciones del concepto.

La conferencia a cargo de Jacques Delors y la UNESCO utiliza el concepto de competencia al menos 43 veces, todas con usos diferentes y algunos opuestos entre sí (Delors, 1996). De hecho, los pilares de la educación no son retomados como competencias educativas, relación que sí ocurre en los documentos anteriormente

²⁶ El corchete es propio

revisados y que se retoman en el Modelo como el cuerpo argumentativo. Esta podría ser una posible explicación de cambio del término “competencia” por el de “pilar” y al mismo tiempo podría brindar pistas de las ideas que se retoman para explicitar la relación de lo local y lo global (relaciones que discutiremos con más detalle en el siguiente capítulo). Si este fuera el caso, es importante especificar el cambio en el lenguaje utilizado en el discurso.²⁷

Aunque esta contraposición entre textos (el Modelo que se revisa aquí y los documentos que sirven de pilares argumentativos) pueda aparecer injustificada en la medida en que el documento reconoce que los comentarios hechos tratan de ser retomados y corregidos, esta especificación carece de sentido pues más adelante, en el apartado *sobre La Escuela como una Comunidad con Autonomía de Gestión* retoma, nuevamente, la idea de que “aprender a aprender” es una competencia deseable al egreso de la educación obligatoria²⁸. Si bien se podría alegar que este apartado refiere exclusivamente a los intereses del aprendizaje para la EMS, esta especificación sería falsa, pues el documento se construye bajo la premisa de que la autonomía de gestión se busca para todas las escuelas y niveles de la educación obligatoria.

Si hacemos un balance de las revisiones hechas en este capítulo, se puede notar que el concepto de competencia está delimitado al aspecto curricular de los contenidos educativos, lo que da luz del trabajo de refinamiento conceptual que no se tenía en el lenguaje y discurso oficial previos a 2011. Esto expresa los debates en torno al uso del concepto y que resultaron en su alineamiento o acotación a aspectos particulares de la educación. El principal logro está en poder reducir su aparición al aspecto eminentemente curricular. Pese a este aparente depuramiento y desahogo semántico, las confusiones se mantienen, ahora en sus usos, pues si bien las cargas semánticas no redundan en

²⁷ Para el Modelo Educativo 2016, las competencias están planteadas desde el Marco Común Curricular (MCC) y son aplicables exclusivamente a la EMS. Esta acotación permite dos cuestionamientos, o bien la EMS está pensada como un subsistema obligatorio separado en la educación básica, en este sentido la vinculación Inter niveles es falsa; o bien la relación educación básica-educación EMS están desarrolladas como un escalafón evolutivo en el que las competencias que se requieren en la EMS son el desarrollo de algunas habilidades básicas al egreso de la EB. Si este es el caso, no es clara la habilidad, valor, conocimiento o actitud que se convertirá posteriormente en una competencia.

²⁸ “En tercer lugar, cada uno de los estudiantes debe adquirir los aprendizajes esperados y desarrollar la competencia de aprender a aprender.” (SEP, 2016c, pág. 104).

variaciones terminológicas, ahora se puede encontrar al concepto de competencias confundido entre diferentes asignaciones entre las que sobresalen capacidad, pilar, enfoque, aprendizaje fundamental, dimensión y saber.

3.8 Análisis crítico del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

El INEE se aproxima a los tres documentos iniciales, previos a la publicación del Modelo Educativo 2016. Estos documentos llevan por título *Los fines de la educación en el siglo XXI*, *El modelo educativo 2016* y *la Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016* y son retomados para emitir comentarios sobre los problemas argumentativos, conceptuales y de posibles inconsistencias de aplicación. Al ser un documento que funciona como comentario en aras a un cambio curricular educativo, pretende participar propositivamente en la revisión de algunas orientaciones puntuales; desde comentarios vertidos en las consultas, hasta la reflexión sobre las implicaciones para la implementación de la nueva propuesta curricular.

La intención del documento es aportar información útil a la SEP en el proceso de aplicación de la reforma y en los procesos de reestructuración o ajuste de los documentos que se desprendan de ésta. Aunado a lo anterior, el texto se plantea la tarea de identificar aspectos problemáticos e inconsistencias argumentativas entre los planteamientos que aparecen en los documentos extraídos de las consultas, o bien entre estos y las características de la realidad en la que tendrán que ponerse en práctica. Por lo anterior, el análisis crítico del INEE considera necesario explicitar y clarificar ideas y conceptos que se utilicen en el proceso de la reforma educativa para evitar confusiones y, afirma, que algunos de ellos no solo dependen de su enunciación para brindar claridad al lenguaje educativo.

Este señalamiento evidencia un presupuesto de este trabajo de investigación, pues retomando los tres documentos ya mencionados afirma que uno de los problemas más importantes del modelo educativo es que no es consistente entre los planteamientos curriculares de la EMS y de la EB, pues si bien las intenciones normativas son claras en la primera y se describen en términos de competencias esto no ocurre de la misma manera en la EB. Las finalidades de la EB que se predicán a través de los campos formativos “no están expresadas explícitamente en términos de competencias (INEE, 2016, pág. 13)”. El

modelo por competencias está planteado para toda la EO y esto solo queda claro para la EMS. A lo largo de esta reconstrucción conceptual se ha tratado de establecer, no sin dificultad, que las competencias que rigen el lenguaje educativo para la EMS no se corresponden las unas a las otras, sino que expresan niveles o cargas semánticas que por momentos son vinculativas.

Llama la atención que, cuando se habla de las cuatro competencias clave de carácter general, sólo tres de ellas (aprender a aprender, aprender a convivir, aprender a ser) se refieran a la EB, y la de “aprender a hacer” se circunscriba a la EMS (pensada en términos de competencias técnicas y profesionales específicas). (INEE, 2016, pág. 13)

Este comentario abre la puerta a una serie de preguntas sobre la gradualidad de las competencias, sobre su aplicabilidad en cada tipo educativo o sobre las intenciones que atraviesan las cargas y aplicación del concepto. Es relevante que la competencia “aprender a hacer” se circunscriba a la EMS, pues esta competencia es la que refiere a la aplicabilidad del conocimiento en las actividades productivas y al desarrollo económico y social del educando. Atribuir esta clase de competencias a la EB es perfilar una necesidad de egreso y empleabilidad de los educandos del nivel, lo que implica un punto débil en la estructura pedagógica y didáctica y que podría atentar contra el derecho a la educación como actividad integral de desarrollo humano.

El INEE dedica un comentario de extensión considerable respecto al resto de los apartados y lo presenta como un problema en la *Coherencia de las finalidades con las competencias para la vida*. Las 4 competencias para la vida (aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer) son parte de los objetivos de la EO. Tres de ellas son parte del desarrollo socioemocional del educando en la EB, pero, también en este tipo educativo, se describe que la educación debe fomentar la actividad en la vida económica y política de México. Esta descripción apela a la competencia de saber hacer que no corresponde a las competencias que buscan desarrollarse en la EB.

[...] cuando se revisa el apartado de los fines de la EB, se espera que éstos se delimiten bajo las tres competencias mencionadas. Sin embargo, en la descripción (SEP, 2016c, p. 36) se refieren aspectos de participación activa en la “vida

económica y política de México”, logro desarrollo laboral y, nuevamente, “participar como ciudadanos activos, contribuir al desarrollo económico” (SEP, 2016c, p. 37), aspectos relacionados con la cuarta competencia.” (INEE, 2016, pág. 14)

El análisis insiste en que las cuatro competencias presentadas en los objetivos deben formar parte de cada uno de los tipos educativos, sin que se posterguen algunas (como la competencia número 4 a la EMS. Este análisis puede interpretarse de dos formas: 1) la coherencia del texto debe ser corregida para que la competencia “aprender a hacer” explicita cómo es que la EB fomentará la participación activa en la vida económica; 2) que deben explicitarse las competencias que están en concordancia con todos los niveles y tipos educativos de aquellas que solo se pueden aplicar y pensar desde, por ejemplo, la EMS. Las competencias para la vida, entonces, o bien no se pueden aplicar a toda la EO o bien existen las competencias para la vida exclusivas para la EB y se diferencian de las competencias para la vida para la EMS por lo que la homologación de las competencias en ambos niveles es inapropiada para los objetivos.

Es importante resaltar que la aproximación crítica del INEE no pretende echar marcha atrás con la reforma educativa, sino que plantea los problemas aquí vertidos como retos con los que se encontrarán los hacedores y aplicadores de la reforma. La articulación de las competencias desde el planteamiento pedagógico y didáctico expresa el problema de la implementación de la reforma educativa en la medida que:

La falta de claridad y consistencia en la presentación de diferentes enfoques sobre el proceso de aprendizaje, los sujetos cognoscentes y los aportantes de dicho proceso impactará en la práctica de aula, ya que estos elementos orientan el trabajo de los docentes, y en este sentido dicha imprecisión puede dar lugar a diferentes interpretaciones y actuaciones que no necesariamente permitirán el logro de las finalidades que se pretenden. Contar con múltiples finalidades sin perspectivas claras sobre el motivo de su implementación puede distraer a los diferentes agentes educativos; contrariamente, un propósito claro que no compita con otros facilita tanto la

comprensión de los actores involucrados como su seguimiento y evaluación.
(INEE, 2016, pág. 16)

Siguiendo la reconstrucción de los argumentos, lo que en su momento era un problema no delimitado, para el 2016 es claramente especificado como uno de los principales desafíos con los que se encontrará la educación mexicana. Sus principios fundamentales, los objetivos programáticos, los perfiles de egreso y la vinculación de los tipos educativos se apropian de un lenguaje educativo que, aunque en apariencia es coherente y consistente, implica una desarticulación conceptual notable en la medida que no logra “sostener la conceptualización que se tiene del término competencias a lo largo del diseño curricular, y lograr su operatividad en los siguientes niveles de concreción (INEE, 2016)”.

Es fundamental aclarar que, si bien en este trabajo de investigación se pone énfasis especial a las problemáticas conceptuales y teorías del comentario del INEE, esto no significa que el documento redunde en dicha afirmación. Más bien, confirma una serie de “sospechas” que han sido rastreadas desde 1992 y especifica problemáticas que, como ya se ha visto aquí, no son exclusivas del proceso de producción de la reforma educativa de 2016.

El concepto de competencia adquiere su aspecto central en la medida que, en palabras del INEE, es el concepto que engloba los saberes-conocimientos tanto desde sus aspectos conceptual, procedimental, actitudinal y valoral lo que comprueba el principio metodológico establecido al inicio de este trabajo de investigación que lo postulaba como un concepto histórico fundamental que crea un campo de comportamiento semántico del cual dependen los contenidos del lenguaje educativo. La afirmación simplificada es: el lenguaje educativo mexicano no podría comprenderse a cabalidad sin el concepto de competencias en tanto que éste dicta el comportamiento de los lenguajes y discursos haciéndose de la polisemia que se expresa en sí mismo.

A la luz de este análisis, el proceso de producción, creación y aplicación de la reforma educativa de 2016 aparece más depurado que los documentos oficiales revisados. En este sentido, la reforma comenzada en 2012 (y por tanto el Modelo Educativo 2016), si bien utiliza el discurso de “corregir” los problemas que hasta ese momento tenía la

educación, presenta una continuidad con algunos planteamientos de la reforma educativa anterior (RIEB). El ejemplo se puede encontrar en los objetivos curriculares para la educación secundaria que aparecen como una continuidad (descrita en términos actualizados que pretenden consistencia semántica respecto al resto de la reforma) curricular e incluso pedagógica. Esta continuidad incluso es percibida por los docentes del nivel (INEE, 2016, pág. 79).

El fracaso mediático parece responder a un mal tratamiento público y político de la reforma, tanto a las intenciones pedagógicas y curriculares como a la participación de las autoridades docentes y a los docentes mismos. Entonces, la reforma educativa, si bien tiene muchos y graves problemas metodológicos, conceptuales, filosóficos y procedimentales, soluciona problemas que fueron identificados en documentos anteriores y por lo tanto la postulan como una de las reformas más depuradas y completas de la educación mexicana. Con esto no se afirma que hubiera sido el camino más apropiado para la educación, sino que soluciona añejas críticas a los planteamientos curriculares y a las reformas en general.

La crítica hacia su excesivo enfoque económico, así como la inoperante articulación del lenguaje educativo entre los tipos y niveles educativos, es un tema que será retomado en el siguiente capítulo, en el que se trabajará de forma diacrónica y transversal el cruce de los documentos nacionales y su cotejo con la producción de investigación educativa tanto nacional como internacional, a la vez que se percibirá la influencia de organismos internacionales tanto de forma directa como indirecta en la producción del currículo educativo mexicano.

Capítulo 4: Diacronía de las competencias. De lo internacional a lo nacional

En este capítulo se retomarán las categorías de lógica de razonamiento y entrecruzamiento de lógicas explicitadas en el capítulo 1 para dar sentido a las múltiples cargas semánticas que convergen en el concepto de competencia y que expresan diferentes sentidos de comprender y trabajar la educación en México. A través de textos publicados por organismos internacionales como la OCDE, la CEPAL, la UNESCO y el Banco Mundial, se tratará de rastrear el abrevadero teórico y conceptual por medio del cual la educación mexicana podría haber obtenido sus tendencias discursivas. Se buscará

establecer las relaciones entre estos documentos que responden a lógicas educativas internacionales con algunos textos críticos a dichos planteamientos, al tiempo que serán comparados con textos filosóficos que no solo promueven el uso de las competencias eminentemente educativas, sino que han funcionado como sustento argumentativo. Tal es el caso de Philippe Perrenoud.

La hipótesis que se retoma en este capítulo, y que se construye gracias al trayecto sincrónico del concepto de competencia desarrollado en los capítulos anteriores, consiste en suponer que el concepto se carga de significaciones, esto es, de contenidos semánticos, en la medida que va recolectando en su polisemia asignaciones teóricas de distintas fuentes; por ejemplo, desde 1992 la idea de que la educación está en función del capital y desarrollo humano (PNUD, 1994) y más tarde, en 1996, desde los planteamientos educativos que visibilizan la mejora de la calidad educativa desde las sociedades del conocimiento (UNESCO, 1996). Entonces, se optará aquí por un análisis diacrónico que busque problematizar cómo es que los contenidos del concepto de competencia se movilizan y operativizan entre distintas corrientes argumentativas, filosóficas y discursivas y cómo éstas expresan un entrecruzamiento de lógicas que confunden una estructura lógica pensada desde la economía del desarrollo nacional con las lógicas de comportamiento educativo (pedagogía, didáctica, filosofía), que ciertamente están incluidas en los planes de acción de cada sexenio gubernamental. En otras palabras, el análisis diacrónico pone en el campo de juego las estructuras racionales que justifican los discursos y lenguajes educativos que consolidan, a su vez, lógicas de razonamiento observables en las que se entrecruzan los usos y operativizaciones del lenguaje en el discurso educativo tanto nacional como internacional.

México, como nación independiente, ha estado en constantes comunicaciones con diversos países del mundo. Con el incremento y desarrollo de las tecnologías para la comunicación las vinculaciones no solo son más evidentes, sino que se tornan más efectivas y constantes por lo que no es poco común que con el paso del tiempo las interacciones internacionales se conviertan en parte fundamental de la configuración interna y externa de la política. En este tópico, la idea de transferencia y “educacionalización” (Tröhler, 2014) trata de explicar cómo e se dan las colaboraciones

extranjeras pasando desde la intelección hasta la adaptabilidad ya sea de ideas, conceptos e incluso modelos completos de pensamiento. Si bien no se puede datar el “momento” en que México comenzó a interactuar de forma efectiva con otras naciones y organismos internacionales, estas interacciones se han ido haciendo más evidentes, más constantes e incluso más relevantes para el desarrollo del país. Observar las interacciones internacionales desde la década de los años 90 permitirá comprender el papel y la función de la educación mexicana, así como su participación a nivel mundial.

4.1 La década de los años 90 del siglo XX y las nuevas ideas en educación

Para comenzar este análisis diacrónico se analizarán las ideas vertidas en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* que se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia, en 1990, y que permite comenzar a ubicar los referentes internacionales de los que México se sirvió para ir construyendo su lenguaje educativo durante la década. Ya desde este momento el discurso educativo internacional se desarrollaba bajo el presupuesto de que la educación era insuficiente en todo el mundo, no solo en la extensión de la matrícula sino en la calidad educativa que podía brindar a los educandos. Las deficiencias educativas eran la causa formal del bajo desarrollo social y del precario incremento económico, por lo que al solucionar los problemas educativos se solucionarían los otros problemas sociales. Esta conferencia se enfoca en la relevancia que tiene el “diálogo internacional” en la educación de las naciones y qué tanto éste puede impactar en la política pública y en el desarrollo humano en general.

Para la década de los años 90 los principios rectores, si bien mencionaban la idea de elevar la calidad educativa, priorizaban el ideal de “proporcionar una enseñanza primaria universal para erradicar el analfabetismo para adultos” (UNESCO, 1990). Estas declaraciones internacionales se enfocaban en la educación básica, por lo que, a lo largo de este capítulo, el nivel al que se referirá la investigación es al básico, aclarando los momentos del texto en los que esto no ocurra así.

Los organismos que están involucrados en el planteamiento y desarrollo de los principios educativos para el desarrollo educativo global son el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

(PNUD), La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM). Estos organismos estarán presentes en la configuración de las políticas educativas, tanto nacionales como internacionales, dictando así, de unas maneras u otras, el comportamiento interno de los Planes Nacionales de Desarrollo así como de los Programas Sectoriales Educativos.

Las ideas vertidas en los planteamientos de la Declaración Mundial son observables para la estructura organizativa del ANMEB; la concatenación de los sectores políticos y sociales en coordinación con el panorama global, así como en la adaptabilidad de las recomendaciones de organismos como la UNESCO y la OCDE estructuradas al contexto interno del comportamiento de la educación nacional. Las metas y objetivos claramente delineados por la Declaración Mundial coinciden con los planteamientos educativos de 1992, sin que esto signifique que la educación mexicana los copia de forma exacta. Lo que se deja ver es el comportamiento de la educación mexicana, sea de forma directa o circunstancial, se planteaba metas similares a las de los organismos ya mencionados. Aunado a esto, en la sección *Objetivos y Metas* de la Declaración, llama la atención que la quinta meta refiere a que las competencias se dan en la capacitación esencial y necesaria para que los jóvenes y adultos se vinculen con el empleo y la productividad (UNESCO, 1990, pág. 20). Esto da claridad del funcionamiento del concepto de competencia para la primera parte de la década en los documentos internacionales educativos.

Las competencias, entonces, están especificadas para la educación media y superior confundiendo así la educación básica con la educación obligatoria. Esta confusión no se da propiamente en el documento mencionado, sino que es una implicación lógica que se extrae del cotejo de la Declaración respecto al ANMEB y los Planes y Programas de 1993. La Declaración Mundial especifica que lo que se busca es la “ampliación de los servicios básicos y (por otro lado) la ampliación de los servicios de capacitación a otras competencias...”²⁹. Si bien las competencias aparecen en este

²⁹ Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del en la salud, el empleo y la productividad (UNESCO, 1990, pág. 20)

documento, no son un tema central, pues se enfoca en la idea del desarrollo humano³⁰ como el objetivo de la educación tanto a niveles nacionales como para propiciar la interacción global.

Desde muy temprano en este análisis diacrónico, las ideas que son retomadas en el Modelo Educativo del 2016 encuentran coincidencias evidentes con los planteamientos aquí analizados desde una perspectiva global (ver capítulo 3). El Modelo se vanagloriaba por presentar una educación acorde a las exigencias del siglo XXI y actualizaba los principios “clásicos e inservibles” con los que la educación era ejecutada en el aula de clases. Lo que se planteaba ya desde 1990 coincide con gran exactitud con el Modelo del 2016 y se presenta en concordancia con los objetivos programáticos descritos desde 1992 en el ANMEB. Ya desde los años 90 se pueden encontrar planteamientos que aparecen a lo largo de los documentos oficiales de la educación básica mexicana: aprendizaje como objetivo de desarrollo humano y no como cualificación o certificación; la adaptabilidad de las recomendaciones internacionales al contexto educativo nacional; concatenación y vinculación de sectores sociales como el sector salud, sector hacendario, sector político; la idea de que el aprendizaje no solo debe ser trabajado desde los aspectos formales (escolarizados o institucionalizados) sino que sea “llevado” a lo informal. Al mismo tiempo, ya se mencionaban planteamientos que serán retomados por la educación mexicana como competencias, de los que sobresalen aprender a aprender y competencia para la vida ordinaria.

En el capítulo 2 se intentó establecer la relación de la educación básica mexicana con los planteamientos internacionales acerca de la educación. Con esta premisa se establecieron algunas relaciones entre la idea de competencia que se desprendía del NCVQ y los planteamientos del mismo concepto, pero desde las teorías chomskianas de la comunicación. En concordancia con esas relaciones, en el punto 12 de la Declaración Mundial se afirma que para que el incremento en la calidad educativa y el afianzamiento del aprendizaje se logre, es necesario que haya una revalorización de las condiciones

³⁰ Para la época, desarrollo humano sustentable significaba: “El desarrollo humano sostenible es el desarrollo que no sólo suscita un crecimiento económico, sino que también distribuye equitativamente sus beneficios; que regenera el medio ambiente en lugar de destruirlo; que fomenta la autonomía de las personas en lugar de marginarlas.” (PNUD, 1994)

laborales del personal docente, así como de sus medios de trabajo (la escuela). Estos planteamientos objetivos son parte fundamental del ANMEB y la RIEB, pero también se retoman para la Reforma Educativa de 2013 y deja ver otra parte de las transferencias globales adaptadas a la educación nacional.

El punto 1.4 *Mejorar las capacidades analíticas, tecnológicas y de gestión* comienza el argumento afirmando que para poner en práctica las iniciativas educativas es necesario desarrollar numerosas competencias y aptitudes técnicas que permitan establecer el vínculo entre las cargas semánticas que postulan al concepto como una cualidad o habilidad distinta al conocimiento y que consiste en el ejercicio de los contenidos con un fin concreto; en este caso particular, con el uso efectivo de la tecnología. Al mismo tiempo, se puede encontrar la idea de que el conocimiento, debido al creciente desarrollo tecnológico, se encuentra en una sinergia que debería movilizar los sectores educativos para “dejarse llevar” por dicho movimiento acelerado.

En la Declaración Mundial se pueden encontrar planteamientos que se repiten constantemente en la educación mexicana, como el de desarrollo humano y la vinculación entre la educación y el conocimiento, ambos pensados como ejes de transformación social que funcionan como las nuevas vías a través de las cuáles se deben encausar los esfuerzos tanto nacionales como internacionales. Estos planteamientos serán desarrollados a lo largo de la época pues tanto la investigación educativa como las organizaciones de corte económico internacional (Banco Mundial y CEPAL) se empeñaron en diseñar proyectos que pusieran al centro a la educación y no solo como un derecho humano inalienable, sino como una inversión a mediano y largo plazo que tendría un impacto directo (pero paulatino) en el desarrollo de las naciones y en el incremento de la calidad de vida de las sociedades.

Uno de los documentos más relevantes que teorizaron, desarrollaron e incluso problematizaron la idea de qué tanto la educación y el conocimiento debían entenderse como una inversión económica, social y de tiempo para el desarrollo de las naciones es *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Este es un texto publicado en 1992 a cargo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la UNESCO el cual tenía como principal objetivo presentar un

proyecto económico diseñado específicamente para América Latina y el Caribe, tomando en consideración las características de la región. Este proyecto consistía en desarrollar la idea de que la vinculación de la economía no contradecía las características holísticas de la educación y era presentada como un derecho realmente exigible en la medida que éste era pensado bajo comportamientos cuantificables y estandarizados (en función de análisis tanto cuantitativos como cualitativos). Ahora bien, aunque se pueden encontrar textos anteriores que retoman la misma idea³¹, éste retoma dichas publicaciones y las plantea en el marco de acción de la década de 1990 trabajado en la Declaración Mundial, por lo que este texto es la consecución lógica de dichos planteamientos.

La relación entre educación, economía y recursos humanos como condiciones necesarias para el desarrollo de los países es claramente afirmada desde la presentación del documento y se justifica de la siguiente manera:

El reconocimiento de esta vinculación ha inducido a la CEPAL a iniciar, en conjunto con la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), un esfuerzo sistemático para profundizar en las interrelaciones entre el sistema educativo, la capacitación, la investigación y el desarrollo tecnológico, en el marco de los elementos centrales de su propuesta, es decir, la transformación productiva, la equidad social y la democratización política. (CEPAL-UNESCO, 1992, pág. 15)

El concepto de competencia solo aparece relacionado con la carga semántica de competición en el sentido de una interacción “competitiva que permite elevar el nivel de vida de la población mediante el aumento de la productividad (CEPAL-UNESCO, 1992, pág. 15)” dejando una evidencia vital de que, para la década, el concepto estaba fuertemente relacionado con esta idea. Asimismo, la Declaración Mundial utilizaba una asignación conceptual que retoma las competencias desde la carga semántica de la habilidad de ejecutar contenidos educativos en la práctica y este texto, a su vez, forma parte de las bases teóricas que ahora analizamos. La lógica del texto se construye bajo la

³¹ CEPAL, Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa (LC/G.1601-P), Santiago de Chile, marzo de 1990. Publicación de las Naciones Unidas.

premisa de que la incorporación de las condiciones educativas, la capacitación y el progreso tecnológico harán posible que las estructuras productivas se desarrollen y crezcan progresivamente hacia la equidad social. La lógica económica marca el ritmo del desarrollo social y se espera que sea bajo principios de equidad social siempre dejando claro que es secundario al primero. Por otro lado, aunque el título es Educación y Conocimiento, el texto deja claro que esto es secundario al desarrollo económico y un campo de inversión para éste.

En ella se analizan diversas iniciativas en curso a nivel nacional que tienen por objeto introducir cambios en la educación, la capacitación y la formación científico-tecnológica y las contribuciones teóricas recientes con respecto a los vínculos entre educación y desarrollo económico. (CEPAL-UNESCO, 1992, pág. 16)

Por otra parte, permite comprender a qué se refieren los documentos oficiales mexicanos cuando apelan al “desarrollo”, el cual constantemente se utiliza como justificación axiológica de los cambios educativos (aunque no solo de estos). En este sentido, desarrollo se relaciona con aspectos concretos del ámbito productivo internacional que se vincula, a su vez, con la educación en tanto que ésta puede posibilitar la transformación productiva y aumentar la equidad. Esto no significa que el concepto es retomado directamente con esta función discursiva, pero permite observar qué implicaciones puede tener en su llamamiento político, así como la relación directa y notoria con la economía como eje de evaluación del desarrollo nacional.

Las similitudes entre los planteamientos políticos, económicos y educativos de México para la década de los 90 se dejan ver en los planteamientos vertidos en el texto de la CEPAL-UNESCO. Entre los más sobresalientes está la idea de revalorizar la profesión docente, la descentralización de la educación (que en México se trabajó como federalización educativa), la reforma de los planes y programas educativos en función de las nuevas tecnologías y, sobre todo, el posicionamiento del desarrollo nacional como la máxima aspiración de los cambios educativos. En esta década, la educación mexicana vincula la educación con el progreso y desarrollo económico en concordancia con planteamientos internacionales como el que se muestra en este texto.

El argumento se puede sintetizar y sistematizar de la siguiente manera: 1) La inserción internacional de los países exige nuevos desafíos a la democracia; 2) la democracia propicia la intensificación de la equidad interna y externa de los países; 3) la equidad y la interacción internacional no son excluyentes en tanto que ambas se deben elevar a través de la productividad y así mejorar las capacidades institucionales de los países; 4) las instituciones se fortalecen con la educación y el progreso técnico. Por lo tanto, la inserción internacional se logra con el progreso educativo y técnico. El problema con este argumento es que se presentan relaciones *a priori* que no se justifican por sí mismas y que no son establecidas en los planteamientos de la CEPAL-UNESCO; por ejemplo, el vínculo entre la interacción internacional y las exigencias democráticas, el por qué el fortalecimiento de las instituciones está relacionado con la educación y la tecnología y, tal vez la menos evidente, cómo es que la equidad se logra con el incremento de la productividad.

Ahora bien, siguiendo la reconstrucción argumentativa y estableciendo algunas relaciones analíticas posteriores, se ha encontrado una de las raíces teóricas más importantes que sustentan a las competencias educativas:

La acumulación de conocimientos técnicos implica una complementación entre creación de conocimiento, innovación y difusión. Para desarrollar y utilizar plenamente las nuevas tecnologías resultan imprescindibles algunos procesos fundamentales de aprendizaje, en particular, las modalidades de aprendizaje mediante la práctica (*learning-by-doing*), mediante el uso de sistemas complejos (*learning-by-using*) y mediante la interacción entre productores y consumidores (*learning-by-interacting*). (CEPAL-UNESCO, 1992, pág. 31)

Aquí se describen como “procesos fundamentales del aprendizaje” al ejercicio de éste mediante la práctica, el uso de sistemas complejos y la interacción comercial entre productores y consumidores. Estos procesos fundamentales serán retomados cuatro años después en una conferencia de Jacques Delors, pero esta vez estarían referidos como los cuatro pilares de la educación que formarán parte del lenguaje y discurso educativo hasta el año 2017. Si bien “aprender haciendo”, “aprender a través del uso” y “aprender a través

de las interacciones” no se corresponden con el (ahora ya clásico) aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, sí presenta coincidencias relativas como el hecho de que ambas descripciones se corresponden a formas particulares del aprendizaje y el ejercicio del conocimiento; el primero referido al uso del aprendizaje-conocimiento para el desarrollo de la producción económica y el segundo para el comportamiento específicamente educativo. Si bien esta comparativa podría ser circunstancial, abre la puerta al cuestionamiento de cómo es construido el lenguaje educativo desde un ámbito internacional y cómo es que este lenguaje es retomado y adaptado al contexto de cada país. La evidencia apunta, hasta aquí, que el seno argumentativo de los pilares y el comportamiento educativo está atravesado por una predilección económica sobre cualquier otro atributo educativo.

Otro componente argumentativo para comprender el lenguaje educativo en ámbitos internacionales es el concepto de recursos o desarrollo humanos. Si bien ambos conceptos no son equivalentes, comparten el principio de que el desarrollo económico, político y social recae casi enteramente en las cualidades de las personas. Estos son, el incremento o decremento de, por ejemplo, el Producto Interno Bruto que se ve reflejado en la educación-capacitación de aquellos que participan en la economía. Aunque un análisis pormenorizado podría indicar que esta relación es en extremo simplista, la idea se sustenta en un principio de desarrollo económico-productivista que se interesa por la educación en la medida que ésta puede intervenir a mediano plazo en los estándares de desarrollo nacional. Con esto, el texto Educación y Conocimiento y el Informe de Desarrollo Humano de 1994 aportan un panorama más enriquecedor de cuál es la función directa de la educación para los planteamientos internacionalistas y globalistas.

Lo que en la Declaración Mundial era una especulación, en el Informe queda mucho más claro. La relación entre la educación y el trabajo queda clara en la medida que el Informe menciona el análisis de la educación y cómo ésta impacta directa y decisivamente en los niveles de productividad. El caso de Inglaterra aparece como caso paradigmático y permite aquí establecer las relaciones de causalidad entre el proyecto NCVQ y el crecimiento industrial. Esto es, la educación enfocada a la capacitación del trabajo como una forma de flexibilizar los programas, aumentar la coordinación escuela-

trabajo y, por tanto, el aumento de la productividad (CEPAL-UNESCO, 1992, pág. 82). Gracias al análisis realizado en el capítulo anterior, se puede afirmar que parte del argumento, sin afirmar exhaustividad, se juega en la coordinación de la educación básica y profesional con el sector productivo. Al mismo tiempo, este argumento forma parte de uno de los principios establecidos anteriormente que identificaba el origen de las competencias educativas con las competencias internacionales, entendidas éstas como competitividad laboral internacional en un mercado laboral establecido.

Entre sus conclusiones destaca que no se puede aprovechar plenamente el potencial técnico o económico de las nuevas tecnologías sin introducir al mismo tiempo, o con anterioridad, los cambios necesarios en el ámbito institucional y social, y a este respecto son particularmente importantes los del sistema de educación y capacitación (CEPAL-UNESCO, 1992, pág. 82)

La educación planteada por organismos como la UNESCO, la CEPAL y más tarde por la OCDE, está estructurada desde parámetros funcionalistas y no como derecho o necesidad social. En este sentido, capital y desarrollo humanos significa una inversión en conocimientos que permitirán réditos económicos tanto en la producción nacional como en el aumento de la calidad de vida (idealmente, aunque de forma secundaria). La instrumentalización de la educación conlleva serios problemas en la filosofía que envuelve las ideas de concebir la vida humana en función de su propósito. Estas cuestiones, aunque interesantes, sobrepasan las intenciones de esta investigación, pero deben tenerse en consideración cuando se discuta el tema de la educación durante la última década del siglo pasado.

Las nuevas condiciones de globalización y competencia internacional han venido a reforzar la preocupación económica sobre la educación, al otorgarse a la disponibilidad de recursos humanos y a los mecanismos para su formación un lugar crucial como factores de la competitividad nacional. (CEPAL-UNESCO, 1992, pág. 86)

Los planteamientos no son descuidados y no responden a una argumentación intuitiva y volátil. Toman en consideración un estado del conocimiento que permite postular que la educación cada día se vincula más con el ámbito laboral implicando, a

través de dicha relación, una reformulación de los principios y programas por los cuales la educación se ejecuta en la sociedad. La pregunta ¿cómo reubicar a la educación frente al trabajo? se corresponde como uno de los problemas que la propuesta de la CEPAL y la UNESCO deben solucionar para la década. El entrecruzamiento de ambas lógicas es lo que busca coordinarse para evitar la contradicción y oposición entre ambas. El hecho de que la educación debe estar en función de las exigencias contemporáneas de la producción y el trabajo es predicado constantemente como la vía más útil y racional para solucionar ese cruce de lógicas de razonamiento sin que la educación se reduzca a lo puramente instrumental.

El riesgo de reduccionismo utilitarista-economicista es tomado en cuenta de forma explícita en el recuadro V-1³² que lleva por título ¿Conviene usar el término

32

(CEPAL-UNESCO,

1992,

pág.

128)

Recuadro V-1	
¿CONVIENE USAR EL TERMINO "COMPETITIVIDAD"?	
<p>En las entrevistas y consultas que se realizaron durante el proceso de elaboración de este documento, se discutió en diversas oportunidades la conveniencia de emplear junto a <i>ciudadanía</i>, el término <i>competitividad</i> para identificar los objetivos de la estrategia educacional propuesta.</p> <p>Desde el punto de vista de quienes criticaron el empleo de este término, se hizo notar principalmente que:</p> <p>a) Vincular la educación a la competitividad puede introducir un sesgo economicista en la visión de aquella;</p> <p>b) La competitividad puede ser entendida, en el marco de los actuales debates de la región, como un término que evoca sólo aspectos tales como la apertura al comercio internacional, reducción de los aranceles, énfasis en las exportaciones, desreglamentación de las economías nacionales, privatización de las empresas públicas, reducción del Estado y control de los salarios; etc.</p> <p>c) La competitividad se asocia, de manera espontánea, a competencia entre individuos, grupos, empresas y naciones, pudiendo dar la idea de que todos los aspectos de la existencia y de la organización social deben ser sometidos al juego de los mercados y a una incesante concurrencia, lo cual amenazaría con echar abajo los valores</p>	<p>ciudadanos, éticos y comunitarios de la educación.</p> <p>Desde la óptica de la estrategia educacional contenida en este documento, la competitividad apunta, en primer lugar y esencialmente, a la idea de generar y expandir las capacidades endógenas necesarias para sostener el crecimiento económico y el desarrollo nacional dentro de un cuadro de creciente globalización e internacionalización.</p> <p>Entre esas capacidades, los recursos humanos calificados, así como el conjunto de las instituciones formativas y de producción y aplicación de conocimientos, son su componente más significativo. De allí la estrecha relación entre competitividad, educación, capacitación, ciencia y tecnología.</p> <p>Luego, desde el punto de vista del enfoque aquí adoptado, la competitividad de las naciones tiene que ver sobre todo con la construcción y el perfeccionamiento de sus capacidades. Pero supone, además, una efectiva integración y cohesión social que permita aprovechar esas capacidades en función de una exitosa inserción internacional. Su meta final es lograr un nivel más alto de vida para los ciudadanos. Ahí radica la diferencia entre "competitividad auténtica", que busca ese propósito y "competitividad espúrea" que se apoya en la caída de las remuneraciones o en la depredación de los recursos naturales.</p>

“competitividad”? En este apartado se retoman algunas críticas hacia el uso del concepto de competencia y competitividad en relación con la educación y su aparente intrínseca relación con la economía de las naciones a la luz de los paradigmas globales de desarrollo. Por parte de la crítica se recolectan las siguientes indicaciones: 1) Vincular la educación a la competitividad implica un sesgo economicista; 2) las competencias en el contexto nacional e internacional pueden ser entendidas como un término que evoca aspectos como la apertura al comercio internacional, privatización de empresas, etc.; 3) la competitividad se asocia “de manera espontánea” a competencia entre individuos, grupos, empresas, naciones, dejando la impresión que todas las organizaciones sociales deben estar sometidas al juego de los mercados (CEPAL-UNESCO, 1992, pág. 128). Se esperaría que estas críticas se pusieran a debate o se brindaran, aunque fuera de forma somera, una solución a los problemas detectados, pero esto no ocurre. El apartado concluye con la especificación de la propuesta de los organismos internacionales sin que se problematicen, aclaren o resuelvan las críticas y dejando un vacío argumentativo importante.

4.2 La otra UNESCO y la investigación educativa

Por otro lado, se puede encontrar una vertiente paralela de lenguaje educativo que posiciona a las competencias en relación con el lenguaje y que permite vincular estrechamente los planteamientos del ANMEB y de los programas educativos de primaria y secundaria de 1993 alejándose de los principios económicos como pilares argumentativos. La investigación educativa, también desarrollada por la UNESCO en el documento *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, opta por usos distintos de las cargas semánticas que se vinculan al ejercicio de la lectoescritura en escenarios concretos de uso. En este mismo sentido, las competencias son estructuradas como conocimientos básicos necesarios para la incorporación nacional a un mundo global que cada día planteaba nuevos retos tanto a la educación básica como a la educación profesional. Aunque este uso del concepto, al igual que el uso de competición, está argumentado desde el ideario de inserción laboral, este segundo uso se enfoca prioritariamente en la necesidad de refinar y mejorar las “competencias de la lectoescritura” dejando en segundo plano su posible uso en la competición por un puesto de trabajo.

Respecto a un cuestionario aplicado en Cataluña, España:

El cuestionario aplicado se refiere a las siguientes competencias: capacidad de reconocer y transmitir significados mediante la lectura y la escritura, lenguaje matemático elemental aplicado; reconocimiento de códigos de gran difusión; capacidad de orientación espacio-tiempo; capacidad de comprensión de textos y decodificación de informaciones relativas a necesidades cotidianas; capacidad de manejar utensilios y aparatos domésticos. (UNESCO, 1993, pág. 8)

A la par de las competencias internacionales, en el mismo periodo y a cargo de la misma organización, las cargas semánticas se construyen en función de conocimientos específicos y su práctica en ámbitos no escolares. La operativización de los contenidos aprendidos en la práctica escolarizada y no escolarizada se desarrollan a través del aprendizaje y el uso de la lengua, la comprensión de códigos en la ejecución de las necesidades sociales inmediatas.

Entonces, entre 1990 y 1993 las competencias para la competitividad y las competencias básicas, ambas referidas a un tipo ideal de educación básica, media y superior, se diferencian respecto a la importancia de su participación en el ámbito económico; esto significa que si bien ambas están construidas y argumentadas desde una lógica económica de inserción nacional al mundo constantemente más globalizado, la primeras se enfocan en desarrollar un proyecto fundamentalmente económico y, en ese sentido, privilegia la capacidad de los individuos por competir por un espacio de desarrollo económico social. El segundo tipo de competencias, las básicas, se enfocan en el desarrollo y aplicación de las habilidades de lectoescritura en función de que éstas son las que permiten que los sujetos se desenvuelvan de forma efectiva en contextos de escolaridad, pero también en aspectos comunes a la vida cotidiana. Las competencias básicas pensadas para la población (tanto para niños como para adultos) consisten principalmente en lograr proporcionar habilidades y conocimientos que les permita la “elevada rentabilidad y atender a sus necesidades en el momento en que se pretende

superar la recesión y retomar el crecimiento en el interior de un nuevo modelo productivo. (UNESCO, 1993, pág. 9)”³³

Ayudando a extender la idea de las competencias para la competitividad laboral, este análisis minucioso de las fuentes ha arrojado que en este mismo texto se define Educación Basada en Competencias (EBC) como la implicación entre la necesidad de los trabajadores por saber desempeñarse bien en ocupaciones distintas para, posteriormente, desarrollar un método propio que les permita entregar los conocimientos y habilidades necesarios. Esta descripción de la EBC se sustenta en el uso de un exitoso programa de estudios basado en las competencias aplicado en todos los programas técnicos y vocacionales de Trinidad y Tobago, pero analizado desde la perspectiva de la Commonwealth Secretariat (Secretaría de la Comunidad Global Británica) (UNESCO, 1993, pág. 65). También fue encontrada la participación del Banco Mundial³⁴ en la aplicación del EBC en Río de Janeiro obteniendo resultados “altamente productivos”.

Con todo lo anterior, uno de los grandes descubrimientos de este trabajo de investigación fue que, si bien no es injustificada la relación semántica de las competencias con competición o competitividad, de forma paralela el concepto fue trabajado bajo principios analíticos distintos como las ideas chomskianas de habilidades de la lectoescritura, separando así ambas cargas y creando corrientes analíticas alternas. Al mismo tiempo, dentro de los usos de las competencias de la lectoescritura y la competitividad, hay una tercera manera de analizar el concepto que consiste en establecer una relación con la educación y su aplicación concretamente para la formación de adultos.

³³ La influencia de la lógica económica responde a una necesidad analítica por vincular la educación con la posibilidad real de ser exigida como un derecho. No sería acertado afirmar que los análisis son inconscientes de las limitaciones de plantear de esta forma el andamiaje argumentativo. En el *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* se pueden encontrar trabajos de suma complejidad filosófica como *Jerome Bruner y la Educación de Adultos* escrito por Jorge Jairo Posada o *Analfabetismo Funcional, Los Conocimientos Informados y Medios Masivos* de Germán Mariño los cuales ponen sobre la mesa que la discusión educativa está presente. En este sentido, la UNESCO como institución, no debe ser pensada como una entidad con una conciencia homogénea sino, más bien, como una organización donde se vierten las corrientes de pensamiento que son trabajadas en un contexto y espacio determinado. No se pierda de vista que este trabajo de investigación solo se interesa por la construcción y reconstrucción del concepto de competencia y no de la construcción y consolidación de una u otra ideología concreta.

³⁴ Banco Mundial. Educación Técnica y Formación Profesional. Washington, D.C. Banco Mundial, 1991

La educación para adultos utiliza el concepto competencia desde ambas cargas semántica; es tanto una habilidad lograda en la ejecución práctica de los conocimientos como una habilidad deseable que le permitirá al adulto incorporarse al ámbito laboral más inmediato y competir, a través de sus competencias, por su permanencia en la economía nacional y/o internacional.

Con el paso del tiempo, los analistas del discurso educativo, así como la investigación educativa en general, observaron un problema grave respecto a la forma en la que la educación estaba siendo discutida. Los debates se enfocaron en analizar el lenguaje y sus implicaciones por un lado y por otro se encargaron de observar el potencial real para la educación que exigía el crecimiento educativo global.

Las competencias no eran un tema central para la primera parte de la década, pero sin duda tuvieron un incremento paulatino y exponencial. Este análisis arroja que uno de los primeros textos que retoma el concepto de competencia de forma central es *La Educación Encierra un Tesoro*³⁵. Este texto es un informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI y es publicado en 1996 con el sello de la UNESCO. Su idioma original es el francés; sin embargo, gracias a que la intencionalidad de esta organización es la difusión global del conocimiento, existe una edición en español que fue publicada de forma simultánea. Este detalle editorial es importante para comprender que su análisis en países de habla hispana no fue posterior por un retraso de traducción.

Gracias al recorrido histórico tanto sincrónico como diacrónico, el concepto de competencia en el contexto de la UNESCO parece problemático en la medida que retoma ambas cargas semánticas de forma indiferenciada. Una muestra de este doble uso se puede encontrar en el capítulo 4, *Los 4 pilares de la educación* en el que se argumenta que, debido al gran desarrollo tecnológico y científico, la educación debe transmitir masiva y efectivamente mayor cantidad de conocimientos (teóricos o prácticos) “porque son las bases de las competencias del futuro (UNESCO, 1996, pág. 95).” Desde aquí, la doble atribución del concepto hace imposible comprender a qué tipo de competencia se refiere,

³⁵ Este título parece hacer un juego de lenguaje con una de las teorías con las que se argumenta el concepto de competencia. Saussure se refería a la lengua como un tesoro social que suponía la igualdad de los hombres. Este sentido es retomado por Pierre Bourdieu en 1985. (Bustamante, 2003)

sin embargo, la carga semántica parece referirse a la idea de competición. De esta manera, el enunciado, sería homólogo a: “la educación debe transmitir masiva y efectivamente mayor conocimiento porque es éste la base de la competitividad del futuro.” Enunciado que estaría validado por el *Informe de Desarrollo Humano* y por el texto *Educación y Conocimiento*, sin que esto signifique forzar el discurso a una interpretación injusta de los planteamientos.

El delineamiento de los aprendizajes básicos que son analizados como los pilares del conocimiento no son descritos en este documento como competencias *per se*. Las competencias son definidas y diferenciadas de los aprendizajes básicos:

Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de **competencias específicas** a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. Si a estas nuevas exigencias añadimos la de un empeño personal del trabajador, considerado como agente del cambio, resulta claro que ciertas cualidades muy subjetivas, innatas o adquiridas -que los empresarios denominan a menudo «saber ser»- se combinan con los conocimientos teóricos y prácticos para componer las competencias solicitadas. (UNESCO, 1996, pág. 100)

Las competencias se definen como cualidades deseables desde el mundo empresarial; son la ejecución efectiva del conocimiento en el saber hacer sin limitarse a esa relación e implica, también, capacidades específicas de cada persona como valores de comportamiento social e incluso valores morales. Las competencias no son educativas, son estrictamente laborales, aunque se construyen gracias al desarrollo efectivo de la educación. Es decir, las competencias dependen de los aprendizajes básicos sin que por esto sean competencias en sí mismos.

Los planteamientos educativos mexicanos en relación con el uso de las competencias se corresponden con la complejidad semántica con la que se retoma en

textos internacionales (COMIE, 2003). Esto significa que la variabilidad de contenidos semánticos con la que es utilizado el concepto de 1992 hasta sus apariciones en el PND 1995-2000, es parte de una transferencia de contenidos educativos que, si bien son adaptados al contexto mexicano, retoma las inconsistencias semánticas sin reparar en ellas (no tendrían por qué si se reflexiona la valía de la producción académica de los agentes internacionales). Tanto es así que el comentario del COMIE del año 1996 sobre los riesgos de construir una educación básica desde este planteamiento de incentivación comercial se explica en la separación entre la educación básica y secundaria descrita en el documento de la UNESCO de 1996. Para este texto, la educación básica no incluye la educación secundaria y por ello, los argumentos que giran en cómo la educación en este nivel debería estar encaminada tanto al egreso e inserción laboral, como a la consecución hacia la educación superior carecen de sentido para la educación mexicana.

Se debe recordar que, para la educación mexicana, a partir de 1993, la educación secundaria forma parte de la educación obligatoria por lo que, lo que en el documento de la UNESCO es educación secundaria, para el contexto mexicano se correspondería con la educación media superior en sus dos modalidades (bachillerato y preparatoria). La transferencia de significados pudo ser aplicado y adaptado al nivel educativo inapropiado y por tanto la argumentación presentaría un desfase entre la educación secundaria y media. Es por lo anterior que el comentario crítico del COMIE de 1996 cobra sentido a la luz del documento que aquí se analiza pues, ciertamente, el PND 1995-2000 utiliza un lenguaje inapropiado o no pensado para la educación secundaria mexicana. Las cargas semánticas de competencia intelectual, competencia didáctica y/o competencia fundamental, no se corresponden con el lenguaje internacional del discurso educativo, por lo que estas asignaciones semánticas podrían ser parte de las adaptaciones al contexto educativo mexicano.

Por otro lado, en este texto de la UNESCO se condensan las ideas que ya fueron delineadas superficialmente en documentos anteriores, como la idea de que la educación debe ser permanente, esto es, una educación para la vida y no solo encerrada en la escuela. También los planteamientos de que la educación que se centra de forma exclusiva y excluyente hacia los conocimientos y se olvida del hacer de los mismos ya está presente.

Este análisis arroja que *La educación esconde un tesoro* es un parteaguas para el discurso educativo tanto a nivel global en general, pero para México en particular pues es después de su publicación que el lenguaje y discurso educativo mexicano utiliza estos principios para justificar su actuar político, económico y social, en función de las necesidades educativas y que aparecerán en el modelo educativo de 2016 como competencias.

4.3 La UNESCO y la Educación para el siglo XXI

Si bien la UNESCO también construye sus principios programáticos desde un campo de posibilidades económicas, a diferencia de la OCDE, brinda mayor relevancia a la conceptualización de la educación desde una perspectiva más flexible que es trabajada desde la concepción de derecho humano y pretende promover una visión holística de su relevancia social. El posicionamiento educativo de la UNESCO se consolidó en la misma corriente que el de la OCDE y la CEPAL; sin embargo, con el paso del tiempo y la aparición de documentos que buscaban aclarar hacia dónde se encaminaba el desarrollo educativo, la UNESCO optó por relegar el lenguaje económico a segundo plano (sin que esto signifique que lo haya abandonado por completo) creando una corriente, si no alterna, sí paralela, a los planteamientos más afines a la lógica económica-desarrollista. A partir de la primera década del año 2000, la UNESCO se enfoca en comprender la educación como campo de posibilidad de convivencia multicultural que permita que el derecho sea ejercitado y exigido a lo largo del planeta y así propiciar el desarrollo humano, social y económico.

El lenguaje educativo utilizado por la UNESCO desde la primera década del siglo XXI, si bien no es homologable al de la OCDE pues valora categorías analíticas distintas, retoma el concepto de competencia como paradigma rector de la educación moderna y argumenta que “la organización estudia las tendencias en la materia y promueve las necesidades en los programas internacionales de desarrollo (UNESCO , 2011, pág. 8)”, por lo que no es casual que el discurso retome este concepto. Al mismo tiempo, esta afirmación simplifica el análisis de la institución. En sentido estricto, las cargas semánticas que sean retomadas por ésta serán similares, si no iguales, a las que podríamos encontrar en los textos de la OCDE. No configuran un lenguaje-discurso disímil a esta última, sino que lo presentan desde intereses diferentes y privilegiando así categorías

distintas. Tal vez la más notoria es que la UNESCO valora sobre todas las demás asignaciones la idea de que la educación es antes que nada un derecho humano universal.

El significado de “educación global” también se construye desde nociones distintas sin que esto signifique que no pone interés en el desarrollo económico, pues sus fondos provienen directamente de las donaciones gubernamentales y de instituciones globales como el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial, por lo que es incuestionable su función económica. Sin embargo, su enfoque educativo no redundan en éste (como ocurre en los documentos de la OCDE y del PNUD). Para la UNESCO las competencias no se limitan al ámbito laboral, pero sí conforman un campo de análisis que se separa de la visión general de educación que se enfoca en la alfabetización y el incremento de la exigencia del derecho a la educación.

En este sentido, el fortalecimiento de los sistemas educativos tiene dos principios de comportamiento paralelos: por un lado “La Organización ayuda a los países para que puedan crear sistemas educativos inclusivos, holísticos y equilibrados, que abarquen desde la primera infancia hasta la edad adulta (UNESCO , 2011, pág. 17)””; por el otro, está la necesaria vinculación de la escuela con el ámbito laboral, éste último enfocado casi exclusivamente a la educación para adultos. Esta separación o relación de las competencias es fácilmente observable cuando se hace referencia a que algunos sectores desprotegidos socialmente no podrán acceder a niveles educativos terciarios (estudios superiores o universitarios) por lo que deberán desarrollar competencias que les permita tener una “segunda oportunidad para poder ampliar sus opciones y hallar un empleo que les permita ganarse el sustento (UNESCO , 2011).” El señalamiento se limita a las oportunidades de personas que cursan educación básica (preescolar, primaria y secundaria), por lo que la EMS y la ES no están contempladas dentro de estas “segundas oportunidades”.

La UNESCO se ha encargado de explicar cuáles son los cambios que se requieren en materia educativa a nivel global, tomando en consideración distintos aspectos como la didáctica, la pedagogía y la construcción de los contenidos curriculares. A diferencia de otros documentos producidos desde organismos internacionales, la UNESCO no exagera

la participación de las competencias, aunque éstas, como ya fue explorado en capítulos anteriores, se extienden en los discursos educativos de forma exponencial.

En una serie de artículos publicados entre septiembre y diciembre del 2015 que llevan por título general *El futuro del aprendizaje*, Cynthia Luna Schott argumenta desde tres ejes temáticos los cambios curriculares para la educación formal o escolarizada. El primero de estos artículos se encarga de aclarar la pregunta *¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos del aprendizaje en el siglo XXI?* Lo que se responde con siete principales ejes de acción o tareas fundamentales que van desde el reconocimiento del incremento demográfico y la migración hasta el impulso para la formación permanente de los individuos para que logren su actualización de competencias y así mantener sus condiciones de trabajo. El problema central, dice Scott, no es cambiar el sistema educativo de los países sino modificar y mejorar la educación que proporciona (Scott, 2015a, pág. 3), reconociendo así que las reformas educativas no conllevan un cambio inmediato y menos aún si estas redundan en cambios semánticos o discursivos.

En este artículo las competencias educativas están ligadas a “la cualidad de relacionarse con el mundo entero, conocer perspectivas diferentes, elaborar opiniones críticas y originales para resolver los problemas del mundo y trabajar con los demás en diversas clases de foros sociales cuidando respetar la opinión ajena”. Es, en general “aprender a comprender, adaptarse y prosperar en los tiempos turbulentos (Scott, 2015a, pág. 3)”. La visión general de este artículo establece que la educación formal ya no responde a las necesidades sociales (principalmente laborales) por lo que se debería reconocer la participación de las nuevas tecnologías de la comunicación en la formación educativa tanto formal como informal. Este planteamiento ya no puede ser una novedad pues es la justificación de prácticamente todos los cambios en materia educativa desde los primeros años de la década de los años 90.

En el segundo artículo la discusión se enfoca en comprender *¿qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Este texto aclara que las competencias no deben relegarse hasta la educación profesional, sino que deben proveerse desde los inicios de la educación básica para desarrollar capacidades “metacognitivas” que permitan a los estudiantes “sobrevivir” a los problemas y retos del siglo XXI. Si bien la UNESCO se

caracteriza por dejar claro que las competencias educativas no son exclusivamente laborales, Scott reduce esa visión holística enlistando una serie de competencias que están en función de su desempeño laboral posterior:

Las competencias personales (capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad, asunción de riesgos y creatividad), las competencias sociales (trabajo en equipo, trabajo en red, empatía y compasión) y las competencias de aprendizaje (gestión, organización, capacidades metacognitivas y habilidad de convertir las dificultades en oportunidades o de transformar la percepción del fracaso y la respuesta al mismo) son capitales para lograr niveles máximos de rendimiento en el mundo laboral del siglo XXI (Learnovation, 2009) (Scott, 2015b, pág. 2).

Permite extraer una carga semántica que para 2015 sigue estando vigente tanto en el ámbito internacional como en el lenguaje educativo de naciones como México; a saber, la idea de que las competencias educativas son o están relacionadas con la capacidad de los alumnos por competir por un puesto de trabajo. Dicho de otra forma, las competencias educativas son, esencialmente, competencias para la competitividad si se continúa con la argumentación de Scott y conlleva a una contradicción con el artículo anterior.

Estas competencias se definen como los conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para ser competitivos en la fuerza laboral del siglo XXI, participar adecuadamente en una sociedad cada vez más diversa, utilizar las nuevas tecnologías y lidiar con mundos laborales que cambian a gran velocidad. (Scott, 2015b, pág. 4)

Las posturas que afirman que el origen de las competencias laborales reconocidas por la Commonwealth en los 80 ya no forman parte del concepto de competencia educativa en tanto que esta ha construido un campo de desarrollo teórico y argumentativo distinto y, por tanto, ya no se corresponden los significados, es falsa. La carga semántica de la competitividad sigue estando vigente y, de hecho, es parte fundamental de los planteamientos educativos a nivel global. Los intentos de la OCDE por separar el origen del concepto de competencia laboral del de competencia educativa, carece de valor teórico

si se reconoce que la argumentación sigue basándose esencialmente en la competencia para la competitividad laboral y ésta en la competitividad económica.

En el último artículo de la serie la pregunta guía es *¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?*. Scott explica qué es la pedagogía 2.0 y cómo esta nueva estructura de contenidos ayuda a personalizar los contenidos de los programas escolares, a crear contenidos mucho más enfocados a los problemas e intereses del alumnado, a la vez que logra que los estudiantes lleven a su vida cotidiana aquello que han aprendido en la escuela. Los medios digitales como los celulares, tabletas y computadores son fundamentales para interconectar lo que se enseña en clase y cómo es que funciona en la vida cotidiana.

De esta manera, Scott ve un potencial pedagógico notable en las redes sociales y concibe un conocimiento que, si bien está personalizado, esto no significa que individualiza los contenidos, sino todo lo contrario, los operativiza en función de los intereses de una sociedad particular. La movilización de los contenidos es pensada desde planteamientos de proyectos que presenten problemas complejos pero cotidianos al alumno, brindando la oportunidad de hacerse cargo de la resolución y planteamiento de una propuesta innovadora lo que, según Scott, implica un cambio en las relaciones de poder dentro de clase pues brinda al alumnado el control y la responsabilidad sobre su propio aprendizaje (Scott, 2015c, pág. 6).

4.4 El problema de las competencias desde la perspectiva de la OCDE

La utilización del concepto de competencia nunca estuvo exenta de críticas. Con el paso del tiempo y la cada vez más constante aparición de usos, adjetivaciones y sustantivaciones, se hizo necesario, desde las propias organizaciones internacionales, tratar de esclarecer cuál era el propósito de las competencias no solo en relación con la educación sino en sus usos reales y concretos en ámbitos de capacitación y desarrollo laboral. En este marco contextual es que en 1999 la OCDE se da a la tarea de tratar de esclarecer “¿Qué demonios son las competencias?” y especificar cuáles son sus usos exactos tanto en el discurso educativo como en el económico. En 1999 fue publicado en español *Definición y selección de competencias; Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE; Análisis de base teórica y conceptual*.

Este documento marca el surgimiento de las competencias para nivel básico y la pérdida de la exclusividad conceptual para la educación superior y el trabajo. A partir de este momento, la estructura argumentativa de las competencias se comienza a tejer también para la educación básica pues, en palabras del proyecto de *Definición y Selección de Competencias: bases teóricas y conceptuales* (DESECO) este tiene:

[...] el objetivo de identificar un conjunto de competencias necesarias para ambos, niños y adultos, para llevar vidas responsables y exitosas en una sociedad moderna y democrática y para que la sociedad enfrente a los desafíos del presente y del futuro. (OCDE, 1999, pág. 3)

Al tiempo que aclara qué son y cómo se utilizan, pone sobre la mesa un nuevo problema para la estructura argumentativa del concepto que consiste en presentarlas como parte del comportamiento educativo de la educación básica. Para el propósito analítico de esta investigación, se afirma que es con el proyecto DESECO que la lógica educativa y la lógica económica del lenguaje se comienzan a entrecruzar.

Las razones para esta afirmación se encuentran en el cambio de usos del concepto. Si bien se podrían encontrar relaciones accidentales para la educación básica, no es hasta este momento que las competencias se predicen de forma explícita para este nivel. Las competencias se relacionaban con las habilidades comunicativas desde las hipótesis chomskianas para la efectividad de la comunicación verbal y matemática. Para la educación mexicana, tomando en consideración el paradigma internacional, la EBC estaba estrictamente relacionada con la EMS y con modelos curriculares como el del CONALEP 1994. Como ya fue analizado en *Perfiles Educativos* puede corroborarse esta idea (ver capítulo 2). El Proyecto no busca negar el vínculo entre el desarrollo económico y las competencias educativas, sino relacionarlas con otra vertiente conceptual adoptada de forma concreta por algunos países (entre ellos México) como las competencias para educación básica.

A pesar de que estudios en varios países de la OCDE³⁶ han formado conceptos sobre un conjunto de destrezas necesarias para trabajar, no existe

³⁶ México forma parte de la OCDE desde el año 1994.

un acuerdo general de las competencias necesarias para la vida, que sea reconocido por la mayoría de los países, mucho menos a nivel internacional. Por ello, a pesar de que existe un amplio consenso de que existen importantes resultados del aprendizaje que no corresponden directamente a áreas curriculares, dicho consenso no se extiende a cuáles son estos resultados. (OCDE, 1999, pág. 10)

La relación competencias-educación básica es un resultado circunstancial de la aplicación del modelo EBC para la capacitación laboral, que es aplicado de forma accidental o secundaria para la educación básica y que, tal vez accidentalmente también, creaba un vínculo explícito entre las capacidades extraescolares desarrolladas durante la infancia y adolescencia que flexibilizaban la posibilidad de capacitar efectivamente a una persona para un trabajo específico (como dar mantenimiento a una maquina o hacer operaciones matemáticas de forma eficaz). Se pone a escrutinio la selección de competencias particulares a cada país, se busca una definición formal del concepto bajo categorías científicas, sin desacreditar suposiciones implícitas que puedan influir en la manera como se forman los conceptos, y se consideran (las competencias) como empíricamente medibles (OCDE, 1999, pág. 12)

El proyecto DESECO (más tarde se retomará nuevamente en el año 2006) se encargó de analizar todos los proyectos a cargo de organismos internacionales que discuten o utilizan el concepto de competencia, ya sea a través de una relación directa o circunstancial, con la educación. Sobresalen el Proyecto de Competencias Curriculares Transversales (CCC por sus siglas en inglés), el Proyecto de Indicadores de Capital Humano (PIHC) y la Encuesta Internacional de Destrezas para la Vida (ILSS).

Respecto al CCC, el proyecto reconoce que el concepto de competencia no estaba asociado al conocimiento escolar más que a capacidades concretas de actuar en contextos de trabajo, por lo que propone “que las competencias cognitivas siempre estén relacionadas con el contenido. (OCDE, 1999, pág. 19)” Al reconocer que no existía un marco general que incluyera conceptos bien definidos desde los que se pudiera deducir lógicamente los indicadores, el trabajo podía proceder de manera más inductiva” (OCDE, 1999, pág. 19). Esto podría brindar una explicación de la variabilidad semántica con la que

es retomado el concepto de competencia para los documentos oficiales mexicanos. Es un hecho reconocido que, al menos para 1999, no existía una definición real de competencias, por lo que todos sus usos estaban subordinados a la intencionalidad curricular, así como al contexto de predicación y por tanto todos ellos eran válidos.

Hay cuatro ideas generales relevantes para un mejor entendimiento del concepto de competencias curriculares transversales: el contexto de CCC, la noción del kit de sobrevivencia, la concepción de CCC como preparación para la vida futura y el enfoque de aprendizaje inherente a dicha formación de conceptos. Cada una de estas ideas influyó en el desarrollo del proyecto CCC. (OCDE, 1999, pág. 19)

La premisa de que las competencias son una construcción entre la educación formal (escolarizada) y la informal (no escolarizada), así como que en ellas se operativizan conocimientos complejos del aprendizaje escolar y de la vida diaria, es una deuda que la educación mexicana tiene con el proyecto DESECO. Este primer intento por definir las competencias educativas será importante para el lenguaje educativo posterior, como puede observarse en la educación mexicana. “Aunado a esta premisa, se puede extraer otra de suma importancia: refleja la idea que las escuelas y los sistemas educativos no son fines en sí mismos, sino medios para que los estudiantes sean competentes para la vida, no solo para la escuela.” En este sentido, la educación para la vida es “la adquisición de capacidades para enfrentar al mundo económico o profesional, resolver problemas sociales, construir relaciones sociales, etc. (OCDE, 1999, pág. 21)

Respecto al PINHC se puede reconocer un elemento argumentativo que corresponde a la dimensión de adaptabilidad individual. Según el proyecto DESECO, la adaptabilidad es clave para que pueda darse la deseada estabilidad económica y el crecimiento, idea que está estrechamente relacionada con los planteamientos de la educación a lo largo de la vida en términos del proyecto. El Proyecto hace patente que parte de las estructuras argumentativas de las competencias se sustenta en los presupuestos del capital humano, sin confundirlos.³⁷ El reconocimiento de las diferencias entre

³⁷ Con el análisis hecho aquí, no sería válido reducir los planteamientos de las competencias educativas a planteamientos económicos, sino que se trata de reconocer que parte de la argumentación se justifica en

educación y capacitación, por un lado, y “el conocimiento, las destrezas, las competencias y otros atributos”, por el otro, deja claro que lo que busca el proyecto DESECO es brindar claridad de lo que significan las competencias.

La importancia de este documento de la OCDE es incalculable para explicitar el comportamiento del lenguaje alrededor de las competencias. Como se ha visto en los capítulos 2 y 3 y se ha retomado esporádicamente a lo largo de este capítulo, una de las vertientes semánticas del concepto se corresponde con los planteamientos sobre la operativización del lenguaje y de las matemáticas como una asignación semántica que no se vincula de forma directa con la carga de competencias económica o desde la argumentación económica. Esta asignación se retoma en la última parte del Proyecto entrecruzando dos lógicas distintas en un mismo concepto.

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) es una manifestación de esta estrategia diseñada a obtener indicadores de conocimiento estudiantil, destrezas y competencias de manera regular en los dominios de lectura, matemáticas y ciencias. Los datos recolectados serán presentados como indicadores de resultados proporcionando información en cuatro áreas clave: logros estudiantiles, relaciones entre logros y variables contextuales, efectividad escolar y datos sobre tendencias. (OCDE, 1999, pág. 40)

La prueba PISA entrecruza dos estructuras argumentativas y crea un paradigma de comportamiento que responderá al concepto de competencias desde este momento. Esto quiere decir que las reformas educativas mexicanas que plantean la EBC como estructura formal para la educación en 2008 (RIEB), se refieren al mismo tiempo a un programa de capacitación e incorporación laboral, a una meta-categoría que funciona con la operativización del ser humano tanto desde el conocimiento estructurado como desde la ausencia de éste y a un paradigma de comportamiento económico que pretende flexibilizar las evaluaciones hechas desde la adquisición de capital e incluir al desarrollo social y al capital humano como asuntos importantes para la economía global.

planteamientos económicos bien sustentados por la teoría económica como por las experiencias empíricas tanto nacionales como internacionales.

Como resultado, las cuestiones teóricas y conceptuales no estaban al frente de estos proyectos. En CCC, la confianza en los instrumentos existentes se dio a expensas de la formación de conceptos de competencias, su relación con el currículo escolar y sus interrelaciones unas con otras. En Prepared for Life (Preparados para la vida) prácticamente no hay discusión de aspectos conceptuales relacionadas con el término “competencias curriculares transversales” o con las competencias específicas evaluadas. La pregunta inicial principal del proyecto CCC – qué conocimientos y destrezas y actitudes son importantes para sobrevivir y llevar una vida productiva, socialmente valiosa – se dejó de lado conforme la meta del proyecto cambió. [...] Es crucial para el éxito de este trabajo que en el futuro exista mucha cooperación con la comunidad científica para definir, conceptualizar y medir las competencias. (OCDE, 1999, págs. 44-45)

Seis años después de la primera publicación, en 2006, se publica un resumen ejecutivo que busca dar claridad a los antecedentes del Proyecto DESECO y brindar un panorama general de los logros, fracasos y retos que la utilización de la EBC había tenido hasta entonces. El documento recolecta las principales publicaciones relacionadas con el Proyecto como *Defining and selecting key competencies* (2001), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, (2003), *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social* (2006), entre otros. Ninguno de estos documentos abona contenidos distintos a lo que se ha analizado hasta aquí, por lo que se mantienen los debates respecto a si es necesario definir el concepto para su funcionamiento educativo. Al mismo tiempo, se corroboran las variabilidades semánticas y las inconsistencias en los niveles de participación del concepto.

La reformulación del Proyecto del 2006 categoriza las competencias claves (y no así las transversales) en tres grandes grupos: 1) uso de herramientas interactivas (lenguaje, tecnología); 2) interacción con grupos heterogéneos y 3) la actuación autónoma. Éstas no son competencias en sí mismas, sino que funcionan como guías para que cada individuo piense, actúe reflexivamente y defina sus propias competencias clave en función de su contexto y necesidades. El contexto de actuación para dicho comportamiento se mantiene:

el mundo “nuevo”, más globalizado, tecnológico e interdependiente, exige que las personas se movilizan de forma efectiva en contextos específicos y, por tanto, operativicen sus conocimientos en prácticas concretas.

Se debe remarcar que el proyecto DESECO surge para brindar “un marco conceptual firme que sirva como fuente de información para la identificación de las competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales (OCDE, 2006, pág. 4)” ocasionando que la variabilidad semántica sea reconocida como una condición necesaria en la definición del concepto de competencia.

La variabilidad semántica que para autores como Gimeno Sacristán, Ronald Barnett, Guillermo Bustamante y una gran cantidad de filósofos mexicanos como José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano es un problema en la actuación de la educación contemporánea, el Proyecto lo ve como una virtud pues identifica en esas variabilidades el reconocimiento de “la diversidad de valores y prioridades a lo largo de países y culturas (OCDE, 2006, pág. 4)”. Con esto reconoce que el principal desafío para la EBC es “la economía global y la cultura, así como valores comunes que informan la selección de las competencias más importantes”. La variabilidad semántica no es un error metodológico ni una carencia de fundamentación teórica, sino una necesidad estructural para la EBC que le permite fluctuar entre los significados para adaptarse a los diferentes modelos, tipos, niveles y pedagogías.

Con lo anterior, todas las asignaciones encontradas en el discurso educativo mexicano son válidas y sus usos no corresponden a un accidente. La separación entre el ámbito económico y el educativo no forma parte de las intenciones prácticas de los modelos basados en competencias y, de hecho, si bien la educación básica se busca explicar como un “escalón” educativo en el que se consolidan las habilidades y conocimientos básicos que funcionarán como base conceptual para la educación superior, no resuelve el hecho que la educación básica es abiertamente funcionalista y enfocada (a posteriori) a la vinculación económica y laboral.

Las competencias están definidas estructuralmente de la siguiente manera: 1) nivel 1, competencias claves (categorías de agrupamiento); 2) nivel 2 competencias por categoría: categoría 1, competencias relacionadas con el lenguaje y las matemáticas, así

como en ejercicios de comunicación, categoría 2: competencias relacionadas con la interacción con grupos sociales heterogéneos; competencias categoría 3: relacionadas al actuar autónomo y su autodefinición y autopercepción de sí en el mundo. Cada una de estas categorías tienen subcategorías que definen comportamientos particulares del sujeto (o competencias particulares de actuación). Por otro lado, el documento afirma que existe una distinción importante entre las competencias categoriales y las transversales. Estas últimas no se encuentran definidas por lo que su sentido tiene que ser inferido desde los planteamientos curriculares específicos para cada país. Para el caso mexicano, las competencias transversales estarían relacionadas con ideas como la inclusión y la equidad (ver capítulo 3) sin que esto signifique que son exclusivamente competencias de segundo nivel, categoría 2.

Durante el análisis de fuentes se encontró un texto titulado *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas* dedicado exclusivamente al contexto mexicano que se deriva de las experiencias resultantes de la implementación del modelo por competencias aplicado de 2008. El objetivo principal de este texto es proporcionar estrategias y recomendaciones que ayuden a tomar decisiones en camino hacia mejoras en las escuelas, así como para establecer un marco para la evaluación e incentivos docentes acorde con las necesidades del país. (OCDE, 2010)

El tono del texto se relaciona de forma más estrecha con el discurso educativo de 2012 y no con los planteamientos formales de la Reforma de 2008. Esto se debe principalmente a que, al momento de la publicación (2010), la implementación de la RIEB ya está en su etapa de prueba en 3er y 4to grados por lo que sería inviable reprogramar los conceptos y lenguajes que aparecen en las recomendaciones de la OCDE. Sin embargo, para la reestructura curricular de 2012, estos planteamientos son retomados claramente pues ideas como “escuela al centro de la educación” y “una mayor profesionalización del docente” forman parte de los planteamientos centrales de la reforma de 2012. Demostrando que México se ha esforzado constantemente en hacer caso a las recomendaciones de agentes externos en lo relativo a la educación, encaminando sus posicionamientos políticos hacia el logro de estos.

Al igual que las recomendaciones de la OCDE, la reforma educativa de 2012 pone como centro de la mayoría de sus discusiones las cuestiones que ubican en el docente el “lugar” más importante de cambio, su profesionalización, revalorización, la mejora de las condiciones laborales, pero también sus responsabilidades y evaluaciones constantes fueron algunos de los debates que se retomaron con la puesta en marcha de la reforma.

4.5 Teóricos y teorías de las competencias

Aunque organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO parecen acordar que no existe una definición acabada de competencias, esto no significa que el concepto no haya sido analizado por la investigación educativa. Uno de los principales especialistas es Philippe Perrenoud, que en 1997 publicaba un libro titulado *Construire des compétences des l'école*, traducido al español en 2006 con el título *Construir competencias desde la Escuela*.

Perrenoud retoma los planteamientos chomskianos en tanto que se remite a la diferencia dialéctica entre conocimiento y ejecución, estableciendo que la adquisición erudita de contenidos no garantiza su correcta utilización en la resolución de problemas concretos y por esto define las competencias como: “una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. (Perrenoud, 2008, pág. 7)” La operativización de los contenidos en contextos particulares de acción es una adaptación de las teorías de la comunicación que Chomsky extrae de Saussure y que más tarde será problematizadas y ampliadas por Verón y Hymes. El debate argumentativo al que apela Perrenoud no es otro que el uso del lenguaje en discursos concretos, pero lo extrapola a escalas macro, como la escuela o las políticas educativas.

Los argumentos de Perrenoud no se dirigen a justificar la participación de la educación en el ámbito laboral. Su principal interés es comprender cómo es que las competencias en educación no contradicen de ninguna manera los conocimientos eruditos, sino que estos son insuficientes para el ejercicio práctico de la vida. Las competencias en educación básica se corresponden con la ejecución efectiva de los contenidos adquiridos como leer y escribir a través de los conocimientos fundamentales.

A la luz de esta investigación el debate que surge de las competencias es reduccionista pues no se trata solamente de la dicotomía entre los utilitaristas que abogan por las competencias económicas y los que quieren transmitir cultura y conocimientos, sino de un par de visiones que surgen de estructuras formales distintas y que se argumentan desde teorías y corrientes heterogéneas. Perrenoud busca el vínculo de ambos tipos de competencias (laborales y educativas) dejando claro que el punto de unión no es otro que el pragmatismo de la escuela; esto es, las competencias están condicionadas a sus usos, sean estos la adquisición de un mejor puesto de trabajo o la adquisición de conocimientos útiles para la vida. El planteamiento no implica contradicción. Ambas competencias participan de la puesta en práctica de conocimientos en contextos de utilidad específicos. En este sentido, la escuela es el punto de encuentro de ambas visiones y es en ella donde se deben comenzar a desarrollar las competencias, estén o no enfocadas al trabajo.

Perrenoud se acerca a lo que constantemente fue cuestionado a lo largo de este trabajo ¿es la competencia una habilidad, un conocimiento, una destreza? La respuesta es que es todo ello en distintos momentos y en función de las necesidades del contexto de utilidad. Es una destreza que se presenta en la práctica; es y se deriva de conocimientos siempre y cuando se corresponda con un procedimiento específico. La competencia es también una habilidad que se muestra abierta y flexible que se une a conocimientos teóricos (Perrenoud, 2008, pág. 34). El texto busca esclarecer los debates que descalifican las competencias por utilitaristas y confusas (como las que esgrime Barnett en 1994), no resuelve con especificidad el concepto, sino que se enfoca en su funcionamiento en las políticas educativas y en su función material en el currículo, así como en las “nuevas” pedagogías.

Los planteamientos permiten comprender cómo es que el discurso con el que se justifican las competencias se construye relacionando diversos tópicos formales, los cuales se subordinan a los planteamientos macro postulados por organismos internacionales. Estos planteamientos se teorizan y se justifican desde premisas como la necesidad de la mejora en la calidad educativa, la apertura hacia un currículo flexible y la operativización de los contenidos que, por sí mismos, son inertes, según Perrenoud. Entonces, las competencias son la ejecución de los contenidos en las prácticas escolares y

cotidianas, principios que para autores como Díaz-Barriga, Barnett, Sacristán, Bustamante, Loyo, Puiggrós, etc. implica una visión copada de la educación.

Este autor también problematiza la constante especulación de si las competencias básicas son la base formativa para desarrollar posteriormente competencias significativas. Para él esto es una especulación porque las competencias son, en sentido amplio, la operativización de los conocimientos por lo que no pueden calificarse como básicas y profesionales sino desde planteamientos de concreción. Es decir, las competencias no son escalonadas ni graduales, sino que se transforman de simples a específicas en tanto los problemas a resolver requieran de focalizar ciertos conocimientos y valores de comportamiento. Esto se debe, principalmente, a que “no existe consenso respecto a los recursos que moviliza una competencia, e incluso tan neutra como <<saber usar el diccionario>> (Perrenoud, 2008, pág. 65). Perrenoud corrobora las críticas que se vierten sobre el concepto y deja claro que sus usos están (y tal vez deben estar) en función de las necesidades y propósitos curriculares de cada país. Esto explica que lo que en Francia se trabaja y define como “competencia transversal” en Bélgica se retome como “competencia de integración” y en México como “competencia básica”, expresando la misma idea de que una competencia crea “satélites” a su alrededor que operativizan los conocimientos en prácticas concretas, sin que estos satélites sean competencias en sí mismas. (Perrenoud, 2008)

En concordancia con los capítulos anteriores, las competencias en los planes y programas de estudio de primaria, secundaria, pero también en los planes de EMS, son fluctuantes, lo que ocurre gracias a su flexibilidad práctica y teórica. Esta fluctuación ocurre entre aquellas que son particularmente funcionales para los educandos y aquellas que son pensadas para los docentes. La reconstrucción semántica cuestionaba si las competencias se pensaban para los educandos de forma injustificada o eran una necesidad formativa para los profesores. Las conclusiones de Perrenoud respecto a este tópico son especialmente reveladoras para comprender el comportamiento de la educación mexicana durante la última década del siglo XX (aunque tal vez para toda la educación mexicana), así como sus primeros planteamientos en el siglo XXI pues dice:

Por el momento, mi conclusión es la siguiente: el sistema educativo sólo podrá formar competencias desde la escuela y el colegio, si la mayoría de los profesores se adhiere libremente a esta concepción de su tarea. Más que nunca, los programas sólo pueden formar y acompañar la evolución de la inteligencia. (Perrenoud, 2008, pág. 69)

Perrenoud siguió problematizando y, por qué no decirlo, justificando los modelos basados en competencias, publicando en 1999 una “actualización” a sus planteamientos que tituló *Dix nouvelles competences pour enseigner* que no es traducido al español hasta 2004 con el título *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. En este libro buscaba aclarar algunos de sus planteamientos anteriores, pero mantiene los mismos principios argumentativos. En 2014 publica otro libro que busca solventar algunas de las confusiones más comunes y repetidas al aplicar la EBC o algún otro modelo basado en competencias. Aunque han pasado más de 20 años desde que la EBC pretende convertirse en un modelo educativo no vinculado necesariamente con el ámbito empresarial, los problemas se mantienen de forma idéntica ya que se reduda en 1) problemas de definición o conceptuales, 2) de problemas de índole empírica en las que se pone en cuestión si las definiciones son desarrolladas por la escuela y 3) de estructura curricular en la que se pregunta si de hecho la escuela debería desarrollar competencias (Perrenoud, 2014, pág. 14). Así como los problemas se mantienen sin resolver, también están sin resolver las analogías que identifican la vida como un campo de guerra en el que la educación formal tiene la responsabilidad de “armar para la vida” (Perrenoud, 2014, pág. 18). Esta idea es retomada por Perrenoud en 2014 en una clara referencia a la conferencia de Delors de 1996.

Las “sensaciones” de que dichos problemas en la aplicación de la EBC no son casuales no escapan al análisis de este autor pues dentro de sus propósitos está comprender por qué las confusiones conceptuales son benéficas, a veces para los que están en contra de la aplicación de la EBC, a veces para los que buscan su aplicación (Perrenoud, 2014, pág. 15). Lo relevante en estos planteamientos es la insistencia por mantener un modelo pedagógico y didáctico que desde su nacimiento posee fuertes problemas y en muchos

niveles. Perrenoud reconoce que esto no es casual; sin embargo no explora más esta idea. ¿Por qué insistir con las competencias?

A lo largo de esta investigación se ha especulado que a través de la reconstrucción histórica del concepto de competencia las cargas semánticas son dependientes del contexto de predicación, así como de la intencionalidad con la que se utilice en el discurso oficial educativo. Esta especulación la corrobora Perrenoud, pero sin la problematización que merecería dicho descubrimiento. Que conceptos rectores de los principios y objetivos educativos estén subordinados a la interpretación de los distintos sectores no es un asunto irrelevante.

[...] no se podrá impedir a los actores colectivos ni a los individuos tener su propia visión de las competencias y referirse a ellas en su esfera de autonomía, a la vez que pretenden ajustarse a la definición oficial. Saber lo que los actores tienen precisamente en mente cuando hablan de competencias debería ser objeto de una investigación de campo mucho más allá de los textos disponibles. Las representaciones sociales siempre contienen a la vez menos y más de lo que se puede leer en los textos oficiales. (Perrenoud, 2014, pág. 48)

Más que una respuesta argumentativa a los problemas, es una colección de los mismos pero sin mayor exploración más que la asunción de que el mundo contemporáneo requiere una educación basada en competencias sin importar cuál sea su conceptualización, su aplicación y sus usos en las prácticas sociales. La lógica de razonamiento que se construye desde campos y ámbitos educativos no es única ni unívoca, sino que depende de contextos bien delimitados para poder referir apropiadamente a una carga semántica particular se debe explicitar el lugar geográfico donde es utilizado, momento político y social, su origen utilitario (desde qué origen es retomado) y cuáles han sido las adaptaciones de éste por los investigadores y reformadores de la educación. Incluso con esta radicalidad contextual, no existe ninguna garantía de que los actores y participantes de la educación entiendan y ejecuten el concepto de la misma manera.

Por otro lado, tampoco están todas las asignaciones del concepto; es decir, el concepto de competencia es una capacidad, un conocimiento, una actitud, un método, una

metacategoría, al mismo tiempo puede ser un objetivo, una utopía, un aprendizaje clave y una relación de transversalidad entre los conocimientos y la práctica de estos en contextos de comportamiento reales. Pero también pueden ser individuales, colectivas y comunitarias y por esto mismo pueden ser tanto locales como globales. Por esto tiene sentido que Delors se refiera a la educación como un tesoro. La educación pensada desde las competencias es todo y al mismo tiempo nada dependiendo lo que requiera el discurso educativo, aunque no solo éste pues también son aplicables al ámbito laboral.

Según Perrenoud, la definición de competencia para la educación es, por consenso, un poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizándolo y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales (Perrenoud, 2014, pág. 52). Aunque esta definición, para este momento, carece de rigurosidad y se construye desde estructuras epistemológicas que parten de nociones *a priori* de lo que es el ser humano, lo que éste debe hacer y del cómo debe hacerse. Cualquier intento de definición posterior debe aclarar la matriz histórica, así como la corriente que busca retomar al definir el concepto y, al mismo tiempo, dar claridad de la función con la que es retomado.

Las competencias desde la primera década del siglo XXI ya no hacen referencia a ninguno de sus orígenes; esto es, ya no son ni competencias para el trabajo ni competencias para la comunicación o para el desarrollo de habilidades lingüísticas. Desde los planteamientos de Perrenoud, aunque no exclusivamente para él, se gesta una nueva estructura argumentativa que expresa todo un nuevo lenguaje y, por tanto, una nueva estructura epistemológica, que ve en las competencias (y no solo en el concepto) un asidero interesante para explicar lo que es la educación en el siglo XXI, tecnología, sobrecargada de conocimientos y deseosa de la ejecución de los conocimientos en la vida real. Las competencias son un entrecruzamiento de dos estructuras lógicas que no pueden ser pensadas desde el sustancialismo. No son ni eminentemente educativas, porque el mundo no se corresponde enteramente con la escuela, ni enteramente laborales, pues el ser humano, en su vida diaria es mucho más que su trabajo. Cuando se habla de que las competencias responden a un entrecruzamiento de lógicas quiere decir que éstas ya no son meros conceptos en función de otros principios filosóficos, sino que las competencias ya

son en sí mismo un paradigma teórico-filosófico que arrojará respuestas y preguntas diferentes dependiendo de la herramienta con que sean analizadas.

4.6 La problematización teórica de las competencias

Como pudo verse en el apartado anterior, las competencias cobran relevancia desde la década de los 90 y se van consolidando como participantes de la educación y capacitación durante la década. Las asignaciones y usos, al ser intuitivas y circunstanciales, hacen necesario que instituciones como la OCDE traten de teorizar y aclarar los diferentes usos y propósitos con los que se utiliza. Las vinculaciones más evidentes se dan en el ámbito de la capacitación para el trabajo en la educación secundaria-media superior y en la educación superior o profesional, por lo que no es casual que los primeros críticos a las competencias se enfoquen principalmente a este último nivel. Si bien es cierto que los planteamientos se establecen a todos los niveles educativos, entre ellos a la educación básica, su relevancia ocurre en momentos posteriores a la consolidación de las competencias en la educación.

Aunque desde el principio de la investigación se estableció la delimitación hacia la educación básica, es fundamental revisar las críticas y cuestionamientos que hacen los especialistas para las competencias en educación superior. Tal vez el más incisivo de estos es Ronald Barnett en 2001 con su libro (publicado originalmente en inglés en 1994) *Los límites de las competencias: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Aunque también hay análisis más generales, como la compilación de trabajos de José Gimeno Sacristán publicado en 2008 con el nombre *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* O el libro *El concepto de competencias III. Las “competencias” en la educación colombiana* escrito en 2003 por Guillermo Bustamante Zamudio y que se ha convertido en el abrevadero teórico para la crítica a las competencias educativas.

Cuando Barnett escribió su obra la evidente quimera conceptual era un lugar común para la investigación educativa, pero se limitaba o bien a aceptar los principios fundamentales de éstas para construir modelos educativos formales que subsanaran los problemas más evidentes o bien a desacreditarlas por perpetuar el discurso de la exclusión y la desigualdad basado en una construcción educativa de la competición y la individualización exacerbada. Barnett observa la complejidad del concepto y analiza los

niveles epistemológicos que convergen en él, dando claridad a la idea de que el concepto de competencia no es un principio educativo estéril, sino que condensa una filosofía educativa compleja que, según él, implica al mismo tiempo un tipo ideológico implícito.³⁸

El libro de Barnett tiene como objetivo demostrar que las competencias desplazan lo que él llama la ideología académica por una nueva visión de la universidad que se basa en una ideología de las competencias operativas. Al final, propone una tercera concepción de la universidad que no es, en ningún sentido, la combinación de ambas ideologías, sino que es una alternativa a ellas por medio de la cual se redefine “el ser humano” y se plantea como una visión educativa más adecuada y factible para la época. Los argumentos no solo estriban en qué son y cómo funcionan las competencias en la educación superior, sino que pretende demostrar que el trasfondo de la argumentación de las competencias es una definición filosófica del “ser humano” y, por esto, los impactos de la educación por competencias en la sociedad en general no se limitan a la comprensión y construcción de modelos y sistemas curriculares.

El análisis de Barnett es relevante al propósito de esta investigación en un aspecto concreto: la idea de que la universidad (y, de hecho, la escuela en general) pasa de formar parte de la sociedad a ser una propiedad de ella, lo que se traduce, según sus planteamientos, en un cambio de lenguaje educativo que es introducido desde la sociedad hasta la universidad-escuela en la medida en que estos conceptos son de uso común. En palabras del autor, su texto solo retoma el concepto para problematizar las visiones filosóficas tan cambiantes de lo que debe ser la educación. Pese a esta aclaración, la reconstrucción que hace del concepto da claridad en dos usos de las competencias que eran comunes para la década de los 90:

Las competencias, por lo tanto, no son un problema en sí misma como objetivo educativo, ni siquiera en la educación superior. Se torna problemática cuando una o bien las dos condiciones siguientes se cumplen: en primer lugar, cuando la competencia se convierte en un objetivo principal y se dejan de lado

³⁸ Este planteamiento está en concordancia con los planteamientos que Eliseo Verón establecía entre las competencias y la ideología como una condición de producción de modelos argumentativos. La diferencia radica que par Verón las cargas eran tanto implícitas como explícitas. **Fuente especificada no válida.**

otros objetivos importantes o, en segundo lugar, cuando la competencia se piensa de un modo demasiado estrecho. [...] Existen dos versiones de la idea que rivalizan en el ámbito académico: una es la forma interna o académica de la competencia, construida a la idea de dominio de la disciplina por parte del estudiante, y la otra es la concepción operacional de la competencia, que reproduce esencialmente el interés de la sociedad en el desempeño, sobre todo en desempeños que mejoran los resultados económicos de la empresa Reino Unido. De la cultura cognitiva al desempeño económico: las diversas definiciones de competencia son un microcosmos de las cambiantes definiciones de universidad. (Barnett, 2015, pág. 224)

Esta separación dicotómica³⁹ muestra el panorama con el que Barnett estaba familiarizado ya que, como se ha desarrollado aquí, en ese momento las competencias

39

Tabla 11.1 Dos versiones rivales de competencia

	<i>Competencia operacional</i>	<i>Competencia académica</i>
1. Epistemología	Saber cómo (know-how)	Saber qué (know-that)
2. Situaciones	Definidas pragmáticamente	Definidas por campo intelectual
3. Foco	Resultados	Proposiciones
4. Transferibilidad	Metaoperaciones	Metacognición
5. Aprendizaje	Experiencial	Proposicional
6. Comunicación	Estratégica	Disciplinaria
7. Evaluación	Económica	De verdad
8. Orientación hacia valores	De supervivencia económica	De la disciplina
9. Condiciones de límites	Normas organizativas	Normas del campo intelectual
10. Crítica	Para la mejor eficacia práctica	Para la mejor comprensión cognitiva

tenían muchas más asignaciones semánticas. La acotación es evidente: Barnett se refiere a la dualidad semántica con la que se trabaja la educación superior y para el trabajo. El argumento, por tanto, no es aplicable a cabalidad a la educación básica ya lo son también la media superior y la superior, pero muestra que las asignaciones semánticas son válidas y justificadas para el contexto histórico

Estas discusiones no pasaron desapercibidas en América Latina, pues el EBC incidió en países como México, Chile, Argentina, Colombia y Brasil. Esto es visible en los debates que se produjeron sobre los beneficios de adoptar el modelo para la EMS. Las experiencias más notorias se dieron en el CONALEP que, en el mismo año en que México se integra a los países miembros de la OCDE, pone en marcha un modelo ambicioso dirigido a la capacitación para el trabajo. Años más tarde, el COMIE emite un estado de conocimiento correspondiente a la década de 1992 a 2002 donde se retoman los planteamientos basados en competencias (COMIE, 2003), al tiempo que en 1996 emite un comentario crítico que ya fue revisado en la última parte del capítulo 2 de esta tesis.

En Colombia, el tema fue retomado y discutido en 2003 por Guillermo Bustamante Zamudio quien ha sido citado por la mayoría de los estudios con tema de competencias educativas y que, por tanto, lo posicionan como un referente imperdible para la discusión en América Latina.

A la luz de esta investigación se muestran más relevantes los planteamientos que establecen la historicidad de los “nuevos” conceptos para la educación. Para Bustamante, es importante contextualizar los conceptos educativos para comprender “que las palabras también tienen historia, que responden a mundos históricamente determinados, que hay procesos discursivos para “normalizar” una palabra [...] (Bustamante, 2003, pág. 21). En este sentido, las competencias son conceptos que responden a una estructura definida, sea ésta epistemológica, histórica e incluso ontológica. Hace un listado de competencias en orden alfabético desde 1965 (reconociendo su origen con las competencias lingüísticas de Noam Chomsky que retomamos al inicio del capítulo 2) y hasta el año 2000. Si bien el

Este cuadro muestra, a grandes rasgos, la caracterización del problema de la educación vista desde las competencias y expresa sintéticamente el contenido de todo su análisis. (Barnett, 2015, pág. 225)

listado es abrumador, el hilo conductor es congruente con los presupuestos comunicativos lingüísticos propuestos inicialmente por Chomsky.

Bustamante intenta comprender la historia de una de las cargas semánticas específicas de las competencias que historiza desde Chomsky. Siguiendo esta premisa, su libro *El concepto de Competencias III* complementa los planteamientos de esta investigación, pues retoma la composición de la lingüística respecto a la construcción de significados, así como su aplicación al complejo social⁴⁰. El análisis se enfoca en demostrar que las competencias concebidas por Chomsky se fundamentaban en complejos análisis lingüísticos-filosóficos que postulaban que las competencias eran la cualidad en potencia de la comunicación en sí. La competencia antecede a la actuación (ejercicio del lenguaje), “son separables, la competencia es el saber que posibilita el hacer” (Bustamante, 2003, pág. 38) y no pueden concebirse de forma separada. Esta es una diferencia importante respecto a los razonamientos de la estructura operacional-económica que hasta aquí se ha demostrado. El análisis es diametralmente opuesto pues, siguiendo a Bustamante, para Chomsky las competencias ni siquiera puede coincidir con la actuación y, por esto mismo, la definición de competencia que se puede encontrar en el Plan Primaria de 2008 es un galimatías desde la noción de competencia lingüística

El otro origen del concepto de competencia conduce a una estructura argumentativa distinta que se plantea a través de la psicología, la filosofía y la lingüística. El debate que encierra este concepto no se vincula con su homónimo económico, sino que pretende discutir una compleja dualidad que se desarrolla en el conocimiento y en la forma en la que los seres humanos buscan representarlo, tanto en potencia como en acto, y que, según Bustamante, expresa la dualidad potencia-acto, posibilidad-realización, inteligencia

⁴⁰ “Así mismo, una de las implicaciones de la gramática generativa transformacional de Chomsky según Lyons [1970:92] es la idea de que la lingüística es una rama de la psicología del conocimiento, pero no porque Chomsky haya cambiado temas o métodos, <<sino por el significado último de sus resultados>>; de ahí que considere que dicha gramática es fundamental para investigar <<la estructura y las predisposiciones del entendimiento humano>>. (Bustamante, 2003, pág. 33)

desempeño, competencia-actuación.⁴¹ Lo que se busca establecer es que los planteamientos formales de las competencias (contextualización-justificación-crítica) están fundados en otras corrientes filosóficas y psicológicas que existieron hace muchos años predicadas hacia el concepto de inteligencia humana. Por tanto, el texto es una crítica a aquellas posturas que presentan al concepto como novedoso (como los textos analizados

41

Las "competencias" en la educación colombiana

	<i>Virtualidad</i> (Condición de la realización)	<i>Realidad</i> (Actualización de una potencialidad precedente)
Aristóteles	<i>Potencia</i> Capacidad para recibir el acto	<i>Acto</i> Lo que se da realmente
Psicología de las Facultades	<i>Posibilidad</i> Repertorio inestable que va más allá del estímulo y que no se lee de manera directa en la respuesta	<i>Realización</i> Respuesta que no indica de manera lineal una posibilidad
Psicología	<i>Inteligencia</i> Facultad intelectual, conocimiento, comprensión. Habilidad, destreza y experiencia. Capacidad que depende de varios factores	<i>Desempeño</i> Acción que preupone la inteligencia, pero no da cuenta completamente de ella
Chomsky	<i>Competencia</i> Saber hacer, conocimiento implícito, acto en potencia. Realidad mental subyacente	<i>Actuación</i> Realización de la competencia, uso real de la lengua. Conducta concreta. No refleja la competencia
Biología	<i>Especie (fenotipo)</i>	<i>Espécimen (genotipo)</i>

Resumen de las posiciones de diversas corrientes de pensamiento que se desarrollan "alrededor de los ejes virtualidad y realidad" y que muestran las convergencias de las posturas, así como los antecedentes del concepto de competencia (Bustamante, 2003, pág. 42)

más arriba de la UNESCO, OCDE y CEPAL). Agrega que las competencias así formuladas son, a lo sumo, inconscientes del contexto argumentativo de donde surgen.

La educación mexicana utiliza esta bandera de novedad para proponer un “verdadero cambio educativo”, desde 2008 con la RIEB y se mantiene hasta 2017. Aunque dichos recursos argumentativos están presentes en prácticamente todos los documentos oficiales.

Historizar el concepto de competencia permite desentrañar los debates sobre el papel de la educación en relación con la competencia lingüística pues según Hymes la educación brinda un contexto que permite entrenar verbalmente y, por esto mismo, puede conducir a nuevos hábitos verbales. La educación es pensada desde un ámbito donde se visibiliza la competencia en la medida que “va más allá de una fluidez ideal en una comunidad lingüística homogénea” (Bustamante, 2003, pág. 138). La lógica de razonamiento que construye las competencias desde la lingüística y por tanto desde la educación la vincula con los ámbitos escolares y se desarrolla con base en debates filosóficos que se problematizan tomando a Chomsky como su creador. Bustamante retoma distintos tópicos relacionados a la competencia lingüística-comunicacional y reconstruye los debates desde 1964. Los principales referentes que retoma para dar sentido a qué eran las competencias durante este periodo parten de los planteamientos estrictamente lingüísticos de Saussure, que se resignifican como competencias en Chomsky y que, posteriormente, se debaten sus sentidos y utilización con Verón y Hymes. Este último es quien discute estructuralmente el concepto de competencia educativa y su

aspiración hacia evaluación estandarizada, al tiempo que retoma la relación con la ideología que más tarde Barnett utilizaría como concepto central.⁴²

La lógica que se expresa en el concepto de competencia, que se desprende de los planteamientos chomskianos, se considera educativa en la medida que “la competencia lingüística podría servir para operar en la educación siempre y cuando se transforme (cosa que sin duda ha ocurrido) su función de delimitar al objeto de estudio de una ciencia” (Bustamante, 2003, pág. 67). Los objetos de enseñanza que se desprendan de esta reformulación teórica también podrán construir objetos evaluables para la educación. Es en este sentido que la lógica educativa también se puede construir a través del concepto de competencia. La pertinencia o problemáticas que esto pueda implicar no es relevante para el propósito de investigación, pues lo que interesa es comprender que, en torno al concepto de competencias, se gestan al menos dos estructuras lógicas (o argumentativas) que se construyen perpendicularmente y que no es hasta la década del año 2000 que se da un fenómeno que definimos como entrecruzamiento de lógicas. Este fenómeno consiste en utilizar la polisemia conceptual para justificar lenguajes o discursos educativos y políticos.

⁴² Reconstrucción de las competencias lingüísticas y comunicacionales. (Bustamante, 2003, pág. 141)

	F. Saussure	N. Chomsky	E. Verón	D. Hymes	Gestores de política educativa
Disciplina	Lingüística	Psicología-lingüística	Sociología	Comunicación-Educación	Ninguna ("asignaturas")
Horizonte	Ciencia de los signos en la vida social (semiología)	Gramática universal	Producción, transmisión y consumo de ideología	Lo sociocultural en la explicación del lenguaje	Lemas de organismos internacionales
Para	Incluir la lingüística	Explicar la mente	Explicar una parte de lo social	Evitar asignar diferencias comunicativas al individuo o a la rata	Manera de decir que se hace
Propone objeto para disciplina	Lingüística (lengua)	Lingüística (competencia lingüística)	No	Etnografía del habla	No
Contra...	Historicismo	Estructuralismo	- Vulgata marxista sobre ideología - Sociología de encuestas, - Psicologismo chomskyano	Universalismo chomskyano	Todos
Competencia	Ninguna	Lingüística (1965)	Ideológica (1969)	Comunicativa (1972)	Cualquiera
Juicio		Gramaticalidad	Posición	Adecuación	Cumplimiento
Carácter	Social-humano	Universal	Social-político	Contextual restringido	De acuerdo con el interés
Excluye	Individual, Social variable	Individual variable, Social	Individual como explicativo	Hablante-oyente ideal	Contexto
Acepta	Social invariable	Individual invariable	Social-político	Social-comunicativo	Competencias universales
Lo individual	No objeto científico	Soprote de la mente	Ilusión	Donde se juegan conocimiento y habilidad	Componente de una población a evaluar
Lo social	Objeto científico	Sin valor gramatical	Materialidad del discurso	Lo que engloba el sentido	Un mal irremediable
Innato	Capacidad de lenguaje	Dispositivo de adquisición del lenguaje	No	No	Depende
Compatibilidad con C. Lingüística	No, en tanto la CL es individual		No, si el lenguaje está subordinado a la ideología	No, si el lenguaje está subordinado a la comunicación	Si, en tanto es universal
Compatibilidad con C. Ideológica	No, pues lo social en Saussure es "humano"	No, pues lo ideológico no tiene valor gramatical		No, pues las implicaciones del contexto no son políticas	Si, en tanto se llama "competencia"
Compatibilidad con C. Comunicativa	No, pues la CC no busca describir la lengua	No, pues lo comunicativo no tiene valor gramatical	No, pues regularidades comunicativas se subordinan a sistema ideológico subyacente		Si, en tanto está de moda
Evaluación masiva	No... sí	No... sí	No	No	Si
Porque...	Desmonta la normatividad... establece el código	Su objeto es para otro nivel de aplicación... postula un universal	Pobre e ideológica manera de intentar conocer lo social	La población no es homogénea	Es la nueva manera de hacer la política educativa

Conclusiones

La investigación realizada para esta tesis muestra que el concepto de competencias se ha ido cargando, poco a poco, por distintas cargas semánticas que operativizan principios políticos, sociales y económicos como parte de una construcción discursiva que responde, a su vez, a los paradigmas educativos del momento. Este fenómeno de acumulación de significados en un mismo concepto no es exclusivo de las competencias, sino que responde al proceso de la educacionalización (ver capítulo 4) que utiliza el concepto de competencias como en su momento fue utilizado el socialismo y más tarde el desarrollo humano. La educacionalización tiene su asidero, para el caso mexicano, en el concepto de competencias en función de todo un panorama internacional que permea el comportamiento del lenguaje y discurso educativo.

Parte de los aportes de esta investigación se dan en la delimitación de los usos del concepto en dos niveles. Por un lado, se especifica cómo es que el concepto de competencia comienza a ser usado en los documentos oficiales de la educación mexicana desde la primera mitad de la década de los 90 del siglo pasado evidenciando que, a la par de estos usos nacionales, se llevaba cabo un debate de cómo éstas debían y podían ser utilizadas para la educación de las naciones desde una visión internacional y globalista. Este delineamiento de dimensiones de uso, si bien podría suponerse de arranque, muestra las estrechas e imbricadas relaciones que México establecía a nivel internacional y, si bien se hicieron más evidentes con el paso de los años y con el avance de las tecnologías para la comunicación, demuestran la participación activa que tuvo desde la primera parte de la década y hasta el año 2016.

Por otro lado, sería erróneo afirmar que la transferencia del concepto se dio de forma unidireccional puesto que la participación de la investigación educativa mexicana tuvo eco en el avance educativo internacional. Con esto se quiere decir que el concepto de competencias, si bien tiene graves problemas de aplicación en la educación nacional, esto no significa que haya sido adoptado de forma simple y despreocupada sino que, a la par de la complejidad semántica y teórica del concepto, existen toda una serie de trabajos que buscaron su aplicabilidad al contexto nacional, lo que implicó que le fueran agregadas ideas y justificaciones que no se correspondieron necesariamente con el panorama discursivo internacional.

Aunque se afirma que las competencias aparecen en el lenguaje educativo mexicano durante la década de los 90, esto no significa que desde entonces se pensaba una educación basada en ellas. El desarrollo humano era el paradigma educativo dominante y las competencias aparecían al costado de los planteamientos educativos, aunque ganando terreno en los documentos oficiales.

Por otra parte, se hace visible que el lenguaje y discurso educativo oficial justifica los cambios curriculares con la premisa de “lo nuevo es mejor”. El análisis ha arrojado que esta idea se repite prácticamente en todos los cambios gubernamentales, así como en las reformas educativas. Lo relevante de este tipo de justificaciones es que los planteamientos y objetivos de la educación, así como la estructura curricular poco o nada cambian de un sexenio a otro. Es posible encontrar ideas como la vinculación de la educación con el conocimiento, la necesidad de agregar la dimensión tecnológica a la educación o la tesis de que la educación debe estar vinculada con los ámbitos productivos. Estos tipos de planteamientos se pueden encontrar en el discurso desde la década de los años 90 y se repiten para la generación de reformas de 2013 manteniendo la argumentación de que es “el nuevo paradigma educativo” y pretendiendo hacer pasar por novedoso e innovador un discurso educativo que para 2013 ya era terreno común para la investigación educativa.

Una afirmación fuerte pero demostrada aquí es que, para la década de los años 90, el concepto de competencia se entendía desde la competición económica, aun cuando existieran documentos e investigaciones que las problematizaban desde otros ámbitos. Si bien son debatibles las implicaciones y la relevancia del concepto para la educación básica, está demostrado que los primeros usos del concepto buscaban la interacción de los educandos desde una competitividad de cualificaciones en aras a la obtención de un mejor puesto de trabajo y, por tanto, de una mejor calidad de vida, entendida como la adquisición de mayores recursos económicos como condición necesaria y suficiente para una mejor calidad de vida. La calidad de vida es, por implicación lógica, la posesión de mayores recursos económicos.

Con lo vertido hasta aquí, se puede afirmar que el pensamiento internacional expresado en organismos como CEPAL, UNESCO y OCDE expresa una lógica de razonamiento que permea el pensamiento educativo mexicano a lo largo de toda la década

y que operativiza la política educativa hacia dichos principios económicos. La exacerbación de la lógica económica-educativa plantea retos y mermas en los planteamientos filosóficos que ven en la educación un derecho humano que implica una visión holística de su comportamiento y no solo una entidad de capital humano que tiene como función social el crecimiento económico de su nación y como función individual la adquisición de bienes.

Pensar la educación basada en competencias como una estructura dicotómica no se corresponde con la investigación y análisis de las fuentes pues, como ya se dijo en el capítulo anterior, uno de los grandes descubrimientos es que para la década de los 90 aparecen tres distintas formas de trabajar con competencias: 1) referidas a la competición económica; 2) referidas al desarrollo y práctica de habilidades comunicativas, y 3) la vinculación de la educación y su aplicación en la formación para adultos. Estos tres acercamientos del concepto de competencia, si bien no son excluyentes entre sí, poseen elementos particulares y contradictorios que, más tarde se convertirían en dilemas de difícil resolución teórica.

Otro aporte de esta investigación es identificar momentos y documentos nodales para comprender cómo es que la educación por competencias fue adaptada y planteada para la educación mexicana. Sobresalen la identificación de dos orígenes conceptuales no correspondientes que pueden ser radicalizados como mutuamente excluyentes. Por un lado, el origen de las competencias comunicativas enarboladas por Noam Chomsky (ciertamente retomadas de Saussure) y el origen industrial que formuló el primer modelo educativo por competencias, centrado en la capacitación para el trabajo (NVCQ). Posteriormente, el análisis del documento *La Educación encierra un Tesoro* como punto de inflexión del cambio de la carga semántica de competición a la problematización de las competencias como eminentemente educativas y que se verá consolidado con el Proyecto DESECO de 1999.

Siguiendo la argumentación de este trabajo, también se expone que si bien las competencias educativas han creado un campo de trabajo distinto al de las competencias para la competitividad, el lenguaje contemporáneo sigue recurriendo constantemente a esa carga semántica para explicitar que lo que importa de la educación no es el desarrollo intelectual de los sujetos sino el potencial creador para el desarrollo económico de los

individuos y las naciones. El asidero de esta afirmación se puede encontrar en los artículos de Scott en la segunda parte del capítulo 4. Lo relevante es destacar que, en la actualidad, y pese a las críticas que argumentan que la educación por competencias ya no se fundamenta en los lenguajes económicos, las competencias no se han librado de su origen económico individualista y, por tanto, debe ponerse especial atención a los espacios educativos que ondeen la bandera de la educación basada en competencias para especificar qué tipo de concepto se retoma y aclarar la intencionalidad de la educación que se brinda.

La identificación del proyecto DESECO como el texto en el que se entrecruzan las lógicas de razonamiento educativo y económico aclara cómo fue que durante la primera década del siglo XXI existió una carrera conceptual por el dominio semántico de las competencias. El proyecto DESECO es paradigmático, en tanto que expresa explícitamente los límites e intenciones de optar por una educación enfocada al desarrollo de competencias. El proyecto deja ver cómo es que cada nación, entre ellas México, utilizó y se apropió del concepto de forma distinta haciendo difícil que existiera un consenso de los significados.

Si bien las competencias referidas a la competitividad del mercado de trabajo forman parte del entramado semántico del concepto de competencia, es innegable que esta carga semántica no se corresponde cabalmente con aquella que ejecuta el contenido semántico de forma pragmática en la educación. Entonces, uno de los descubrimientos de este trabajo es que ambas significaciones no son equivalentes y que de hecho devienen de estructuras argumentativas distintas.

Tal vez por accidente, tal vez por confusiones en la traducción o tal vez de forma intencional, el lenguaje educativo ha operativizado el concepto de competencia en el discurso mexicano sin reparar en las distinciones pertinentes para especificar los lugares y momentos en los que se aplica una u otra carga creando así un innegable juego de lenguaje que se ajusta a las necesidades del discurso refiriéndose a la competitividad de los sujetos y, al mismo tiempo, a sus habilidades mentales y/o físicas para desempeñar tareas concretas y resolver conflictos. Por lo tanto, afirmar que las competencias están en función de la competitividad económica-mercantil es tan válido como afirmar que éstas están expresando la necesidad de creación y desarrollo de habilidades-conocimientos. Esta vinculación se puede rastrear desde el surgimiento mismo de las competencias como

forma de capacitación empresarial especializada con fines de calificación de mano de obra. Con el paso del tiempo, la creación de las competencias educativas, accidental o intencionalmente, crearon un campo semántico alterno, aparentemente no vinculado, que confundía los campos y los vinculaba constantemente.

América Latina desarrolló las ideas de competencias básicas, mismas que fueron transferidas a los discursos internacionales posteriormente, demostrándose así la bidireccionalidad de los procesos de transferencia conceptual de América Latina para las organizaciones. Al mismo tiempo, esta transferencia conceptual explicaría, al menos en parte, por qué el concepto encuentra definiciones, adjetivaciones y propiedades en México que no están en los documentos oficiales de los organismos internacionales.

La profundidad y multifactorialidad con la que puede ser analizado el concepto expresa lo imbricado y problemático que ha sido el proceso de utilización. La identificación de una triada de significaciones y operativizaciones conceptuales deja evidencia que el acercamiento a la historia de este concepto no debe dejarse de lado pues, al ser el paradigma educativo vigente, es fundamental remarcar sus prácticas y especificar los límites y posibilidades. En este sentido, se debe cuestionar el hecho que para el proyecto DESECO la variabilidad semántica y la inconsistencia argumentativa formen parte fundamental del sustento teórico en la medida que éste permite la adaptación del concepto a diferentes tipos, modelos y niveles educativos.

La visibilización de estas proposiciones invita a que se emprendan una serie de trabajos multidisciplinarios que analicen la extensión de este tipo de afirmaciones. La recolección de las fuentes oficiales para el caso mexicano, los debates internacionales y algunos trabajos expertos de críticos y argumentadores en pro de las competencias educativas son una invitación a que los y las lectoras utilicen estos documentos como guía analítica de sus propias investigaciones.

Derivado de este análisis histórico y conceptual, podría cuestionarse que para analizar el uso de las competencias sería necesario enfocarse en sus usos, aciertos y fallas en su aplicación en la educación mexicana, sin embargo, ese tipo de análisis sobrepasa las intenciones iniciales de la investigación y más aún, requiere de una metodología completamente distinta que se posicione desde un enfoque cuantitativo y cualitativo. En este sentido, insto a las personas lectoras de esta investigación a retomar los caminos que

se quedan inconclusos para crear una visión crítica de las competencias que abarque desde los niveles históricos (como es el caso de este trabajo) y lo refuerce o lo niegue desde el trabajo multi e interdisciplinario.

El trabajo analítico sobre las competencias educativas es un terreno poco explorado que necesita de la investigación rigurosa.

Finalmente, muchos temas abordados en estas páginas fueron analizados de forma superficial, pero quedan como ramificaciones analíticas listas para ser retomadas en futuras investigaciones. El concepto de competencia y sus aplicaciones reales en la educación básica mexicana es un campo que debe ser investigado y del cual pueden extraerse grandes aportes en aras a lograr una comprensión cabal de la educación. La finalidad es que esta investigación sirva para replantear los límites y objetivos de los nuevos modelos educativos y así trabajar hacia la utopía de la educación: una educación libre, crítica, que sea útil al sujeto y a la comunidad y que le permita al educando el desarrollo económico e intelectual.

Pensemos a la educación como una utopía en proceso.

Bibliografía

- Barnett, R. (2015). *Los límites de las competencias. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. España: Gedisa.
- Bodeker, H. E. (2009). Sobre el perfil metodológico de la historia conceptual. *Temas, problemas, perspectivas. Historia y Grafía #32*, 131-168.
- Braudel, F. (1970). *La historia y la ciencias sociales*. México : Alianza .
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de Competencia III. Un caso de recontextualización*. Colombia : Sociedad Colombiana de Pedagogía-Alejandro.
- Cámara de Diputados . (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Escenarios, Programas e Indicadores*. México: Centro de Estudios de Finanzas Públicas (CEFP).
- Cámara de Senadores. (9 de Diciembre de 2013). *Diario de los Debates*. Obtenido de https://www.senado.gob.mx/64/diario_de_los_debates/LXII/1_O_1

- CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad* . Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Chomsky, N. (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis* . España: Aguilar .
- COMIE . (1996). Comentarios al Programa de Desarrollo Educativo Consejo Mexicano de Investigación Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-juni., 181-245.
- COMIE. (2003). *Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002, Vol. 9 Políticas Educativas*. México: COMIE.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria, en La educación encierra un tesoro . En UNESCO, *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Díaz-Barriga, Á. (. (2016). *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. México: IISUE-UNAM.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo, 7-36.
- DOF. (27 de Agosto de 1993). ACUERDO número 181, por el que se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria. *Diario Oficial de la Federación* , págs. 1-221.
- DOF. (09 de Mayo de 1993). ACUERDO número 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria. *Diario Oficial de la Federación* .
- DOF. (16 de Noviembre de 2001). ACUERDO número 304 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria. *Diario Oficial de la Federación*.

- DOF. (28 de Octubre de 2008). ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial de la Federación* , págs. 1-4.
- DOF. (19 de Agosto de 2011). ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 114.
- DRAE. (03 de Febrero de 2022). *Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]*. Obtenido de <https://dle.rae.es/>
- Ducoing Watty, P. (. (2018). *Educación básica y reforma educativa*. México: IISUE-UNAM.
- Dussel, I. (2007). El currículum: Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy. *Fascículo Siete-Colección de Producciones para los Docentes*.
- Echaverría, L., & Reyes, C. d. (2017). El modelo de educación basado en competencias: Genealogía, análisis y propuesta. *Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)* (págs. 1-8). San Luis Potosí: COMIE.
- Estrada, R. A. (2020). *México y Colombia en la coyuntura global del siglo XIX: la laicización del Estado-Nación bajo el paradigma liberal*. México: UNAM.
- Flores-Crespo, P. (2018). ¿Por qué las políticas educativas fallan? Diagnóstico y propuestas. *Educación: Agenda Ciudadana de Ciencias, Tecnología e Innovación* (págs. 1-18). México : FCCyT-AMC-UNAM-Conacyt.
- Furlan, A. (1998). Curriculum y condiciones institucionales. En A. Furlan, *Currículum e institución* (págs. 89-102). Morelia; México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Gimeno, J. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Granja, J. (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. México: Universidad Iberoamericana.

- Granja, J. (2004). *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XIX*. Barcelona-México: Pomares.
- Granja, J. (2005). Análisis conceptual del discurso. Lineamientos generales de una perspectiva emergente. En J. G. (coord.), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites* (págs. 229-251). México: Plaza y Valdéz.
- Granja, J. (2009). Contar y Clasificar la Infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930. *RMIE, Enero-Marzo, vol. 14, Núm. 40*, 217-254.
- Hargraves, G. (2000). The Review of Vocational Qualifications, 1985 to 1986: An Analysis of Its Role in the Development of Competence-Based Vocational Qualifications in England and Wales. *British Journal of Educational Studies, Vol. 48, No. 3*, 285-308.
- INEE. (2016). *Los fines de la educación en el siglo XXI, el modelo educativo 2016 y la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. Comentarios del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: INEE.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado*. España: Paidós.
- Koselleck, R. (2009). Un texto fundamental de Reinhart Koselleck: la introducción al Diccionario Histórico de Conceptos Político-Sociales Básicos en Lengua Alemana. *Anthropos, n° 223*.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, F. M., & Reynoso, R. (2006). La Reforma de Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa vol. 11, núm. 31, octubre-diciembre*, 1427-1450.

- López, F. M., & Reynoso, R. (2006). La Reforma de Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* vol. 11, núm. 31, octubre-diciembre, 1427-1450.
- Moreno, P. M. (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar*, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre., 9-35.
- OCDE. (1999). *Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el contexto de la OCDE*. Suiza : OFE, Neuchatel.
- OCDE. (2006). *La definición y selección de competencias clave* . OCDE-USAID.
- OCDE. (2007). *Capital Humano. Cómo influye en la vida lo que usted sabe*. París-México: Castillo .
- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. OCDE.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la Escuela*. Santiago de Chile: JCSáenz Editor.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la Escuela* . Chile: JCSÁEZ Editor.
- Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. España : GRAÓ.
- PNUD. (1994). *Informe Sobre Desarrollo Humano 1994*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012: Algunos significados sociales a los que hemos de estar atentos*. (24 de Enero de 2007). Obtenido de Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México): <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27011410001>
- Ramos, L. C. (2011). La Reforma de Educación Secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 1-9). Nuevo León : COMIE-UANL.

- Ruiz, C. G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 1, 51-60.
- Saussure, F. d. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Scott, C. (2015a). *El futuro del aprendizaje 1. ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI?* París: UNESCO.
- Scott, C. (2015b). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y*. París: UNESCO.
- Scott, C. (2015c). *El futuro del aprendizaje 3 ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?* París: UNESCO.
- SEP. (1992). Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica. *Diario Oficial de la Federación*, (pág. 14). México.
- SEP. (1993). *Plan y programas de estudio 1993-Educación Básica Secundaria*. México : SEP.
- SEP. (1993). *Plan y programas de estudio 1993-Educación Básica Primaria*. México : SEP.
- SEP. (19 de Febrero de 1996). PROGRAMA de Desarrollo Educativo 1995-2000. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-60.
- SEP. (2000). *Perfil de la Educación en México*. México: SEP.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México : SEP.
- SEP. (2002). *Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria*. México: SEP.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México : SEP.
- SEP. (2008). *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba*. México : SEP.
- SEP. (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica*. México : SEP-SEB.

- SEP. (2010). *Reforma Integral de la Educación Básica Diplomado para maestros de primaria 2° y 5° grados*. México : SEP.
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México : Secretaria de Educación Pública .
- SEP. (2016a). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP.
- SEP. (2016b). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: SEP.
- SEP. (2016c). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP.
- Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. España : Octaedro.
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 307-322.
- Tuirán, R., & Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO . (2011). *La UNESCO y la Educación: "Toda persona tiene derecho a la educación"*. Francia : UNESCO .
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos y Marco de Acción Para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* . Tailandia : WCEFA-UNESCO.
- UNESCO. (1993). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe*. Chile: UNESCO-OREALC.
- UNESCO. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro; informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. España: UNESCO-SANTILLANA.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence*. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research.

