

MODELOS Y TENDENCIAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN¹

Ma. Concepción Barrón Tirado²

Desde principios de la década de los años noventa, los organismos internacionales han discutido la necesidad de definir nuevos enfoques y establecer prioridades para la educación superior, en virtud de las tendencias que este sector educativo enfrenta en las postrimerías del siglo XX y de la búsqueda de soluciones a los problemas derivados de los procesos de democratización, mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación que enfrenta la sociedad contemporánea (Barrón e Isunza, 2003). En los países industrializados, los debates sobre la reorganización industrial y la competitividad se centran en el tema de la formación de los recursos humanos. En 1989, un informe de la OCDE destaca entre sus conclusiones que no se puede aprovechar plenamente el potencial técnico o económico de las nuevas tecnologías sin introducir los cambios necesarios en el ámbito institucional y social, en donde son particularmente importantes los del sistema de educación y capacitación, pues las empresas tienden a desarrollar modos de organización laboral más flexibles, con empleos polivalentes y un marcado énfasis en las capacidades de comunicación y de resolución de problemas y en las aptitudes empresariales de la mano de obra (CEPAL-UNESCO, 1992). De acuerdo con el estudio de la CEPAL-UNESCO, 1992; es posible identificar ciertos aspectos comunes que, a pesar de la diversidad entre los países y de la especificidad de los problemas nacionales, caracterizan el estado actual de la educación y determinan algunos temas del debate contemporáneo sobre la formación de los recursos humanos, tales como: mayor duración de la escolarización y la creciente demanda social de educación; la búsqueda de fuentes alternativas a los

¹ Ponencia presentada en el Congreso de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo. Hermosillo, Sonora. 2003

² Investigadora del CESU-UNAM.

fondos fiscales para el financiamiento de la educación, y los esfuerzos que durante la década de los noventa se realizan en muchos países para acercar la educación a la economía y el sistema educativo a las empresas(Barrón e Isunza, 2003).

Por su parte, a mediados de la década, la UNESCO plantea un conjunto de principios para sustentar el proceso de cambio y desarrollo de la enseñanza superior, entre los que destaca el criterio de pertinencia, entendida primordialmente en términos del lugar y el papel de la educación superior en la sociedad, de sus funciones de enseñanza, investigación y servicio “y de sus nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio, con el Estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de educación” (UNESCO, 1995:8). De acuerdo con la Organización, la necesidad de pertinencia en la educación superior “ha adquirido nuevas dimensiones y una mayor urgencia a medida que las actividades económicas de la sociedad requieren graduados capaces de actualizar constantemente sus conocimientos y adquirir conocimientos nuevos que les permitan no sólo encontrar trabajo, sino también crear empleos en un mercado en constante cambio” (UNESCO, 1995:8).

Economía, escuela y flexibilidad

El proceso de transición de la educación superior al empleo se ha tornado más complejo y prolongado y se estima que existe un desequilibrio en aumento en el mundo entre ciertas esferas de estudio y la demanda de graduados con ciertos perfiles por lo que hay una tendencia a dedicar cada vez más atención a las cuestiones relativas a la pertinencia social de la educación superior, que incluye de manera especial los enlaces entre este nivel de educación y el mundo del trabajo.

Estas conexiones se encuentran entre las cuestiones clave del debate acerca de los desafíos para dicho nivel educativo y han sido tratadas a lo largo de la década de los años noventa por organismos internacionales tales como la OCDE (1997), el Banco Mundial (1995), la OIT (1997) y la UNESCO (1997). El tema había decaído durante la década anterior, cuando se veía que no se podían mantener las

elevadas esperanzas en la inversión creciente en educación superior que se tuvieron en los años sesenta, ni la profunda sensación de crisis de los setenta. Pero el tema está nuevamente en la agenda de discusión ya que, por una parte, las IES muestran disposición a responder a las demandas cambiantes y, por otra, se ha generado una fuerte preocupación por las excesivas presiones a las que la educación superior está siendo sometida para servir preferentemente a fines prácticos.

En la década de los noventa la relación entre educación superior y trabajo se convirtió en uno de los temas centrales y recurrentes de cualquier agenda educativa, ya sea la que conforma la investigación, la que perfila las políticas públicas o la que diseña los diversos procesos de intervención educativa. Este vínculo vuelve a estar en el centro del debate desde el momento mismo en que las universidades comenzaron a ser cuestionadas por presentar ineficiencias, sobresaturación de sus matrículas, decaimiento de las calidades de las formaciones ofrecidas, pérdida de estatus económico, cultural, social y político, desfases con respecto al tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que exige el mercado de trabajo y, en fin, por manifestar un visible deterioro en el terreno de su valoración social.

Particularmente desde los años 70 del Siglo XX es común encontrar el traslado de vocablos, que se han acuñado en las esferas de la administración de la producción y de las organizaciones, hacia las políticas educativas, hacia los procesos de gestión académica y administrativa de los establecimientos educativos y, especialmente, hacia los procesos de formación profesional dentro de estos últimos. Así, vocablos como eficiencia, rendimiento, evaluación y planeación, entre los más connotados, han adquirido carta de ciudadanía en los discursos y acciones educativos (Cfr. Torres, 1994). Posteriormente, las doctrinas gerenciales de la organización del trabajo, transfirieron otro concepto que en la actualidad es pilar de cualquier proyecto educativo: la calidad. Al análisis organizacional, de corte neofuncionalista al estilo de Burton Clark, le debemos términos como diferenciación. Y, más

recientemente, aunque con un origen en la teoría económica neoclásica, se ha incorporado el concepto de flexibilidad.(Barrón y Gómez,1999).

La flexibilidad en el contexto de la nueva organización del trabajo y de la reestructuración económica

La flexibilidad es un fenómeno incluyente dentro de un proceso más amplio y de más largo alcance: la reestructuración económica. Este proceso ha sido alentado, al menos en América Latina, con la apertura de las economías y, sobre todo, desde el momento mismo en que los Estados han venido aplicando a éstas últimas un conjunto de políticas de ajuste y de reformas estructurales (De la Garza Toledo, 1996 y 1997). La flexibilidad de la fuerza de trabajo se identificó como una necesidad de las economías, particularmente de los países desarrollados, desde la década de los años 70 del siglo veinte; necesidad que surge por la combinación de factores específicos como la presión de la competitividad, el cambio tecnológico, la necesidad de reducir costos de producción, así como las tendencias en las dinámicas demográficas (European Training Foundation, 1997).

La flexibilidad del trabajo, como lo refiere De la Garza, es un concepto polisémico que tiene tras de sí varios significados y contenidos dependiendo de la teoría que lo sustente, por lo que se puede hablar de la flexibilidad según la teoría neoclásica, según las teorías posfordistas (las regulacionistas, las de la especialización flexible y las neoschumpeterianas) y según las de la nueva ola de la gerencia (De la Garza Toledo, 1997).

En este documento interesa centrarse en las teorías posfordistas y gerenciales que avalan la flexibilidad del trabajo. De acuerdo con los posfordistas, se asume que ha llegado a su fin el paradigma de la producción en masa o a gran escala y que en la actualidad se está arribando a un nuevo paradigma

productivo donde destacan las estrategias de flexibilidad y calidad, que posibilitan niveles de productividad y competitividad para enfrentar la apertura de los mercados.

Los defensores de la teoría de la especialización flexible consideran que con el hiperdesarrollo de las tecnologías, especialmente las que contribuyen a la automatización programable de los procesos productivos, se está en condiciones de pasar de la economía de escala a una economía que ofrezca más variedad de productos al cliente, con los requisitos de calidad que se exige; el trabajador en una economía de variedad debe tener mayor capacidad de adaptación, de rotación y, en conjunto, de flexibilidad a distintos puestos y funciones de trabajo, lo que en el argot se denomina polivalencia; al mismo tiempo, requiere una mayor calificación para enfrentar con eficiencia los procesos automatizados; en contraste, el trabajador inmerso en la producción en masa está incorporado exclusivamente a puestos, rutinas y tareas de trabajo fijas y con pocos requisitos de calificación. Por lo tanto, una empresa que ofrece más variedad de productos o de servicios necesita reestructurar su organización en los rubros de flexibilidad organizacional, tecnológica y laboral (Coriat, 1988) (Mertens, 1988).

De acuerdo con los principios de la especialización flexible, con este nuevo paradigma productivo se estaría modificando el contenido del trabajo, ya que la base tecnológica y la gestión administrativa de una economía de variedad necesita mayor versatilidad y movilidad laboral. De esta manera, se estaría frente a la exigencia de redefinir el perfil profesional del trabajador que se requiere en esta época de reconversión económica y de internacionalización (Mertens y Palomares, 1987, 1989 y 1991).

Adicionalmente, la doctrina gerencial de la organización del trabajo, hace hincapié en que el nuevo paradigma presiona a las empresas para que sean productivas en el marco de competitividad, no sólo en los mercados internos sino especialmente en los mercados internacionales. Para este fin, las nuevas

formas de organización y de gestión del trabajo en escenarios de competitividad requieren contar con procesos y productos orientados a la calidad total y al *Just in Time* (Carrillo, 1995).

Ahora bien, la industrialización mundial está ligada, desde hace algunos lustros, a un proceso de reconversión industrial. Este proceso, en conjunto, tiene como gran propósito la búsqueda de una flexibilidad cada vez mayor, entendida ésta como la capacidad de adaptación rápida a los vaivenes del mercado, a partir de la utilización de máquinas y trabajadores en diferentes combinaciones, de tal forma que permitan hacer frente a los cambios en el nivel y composición de la demanda de productos y servicios. Esta flexibilidad exige, a su vez, el cambio de los patrones de organización industrial del trabajo, que posibilite la movilidad de los trabajadores hacia diversos puestos, la disponibilidad para alternar la intensidad y los ritmos de trabajo y producción, dependiendo de los volúmenes requeridos, así como los tiempos de entrega; tal flexibilidad requiere, adicionalmente, capacidad para responder a los imponderables manteniendo la calidad de los procesos y productos (Regini y Sabel, 1989).

No obstante lo anterior, la estrategia de flexibilidad en el trabajo conlleva en la actualidad más intenciones que realidades; de acuerdo con la crítica que se ha esgrimido en torno a dicho fenómeno, la flexibilidad no se ha impuesto ni se ha generalizado ni siquiera en los países en donde se presume una reestructuración en el trabajo de amplio espectro, como son Japón y Alemania. Como lo señalan ciertos especialistas, existen investigaciones empíricas que tratan de demostrar que la flexibilidad total en las empresas obstaculiza el funcionamiento de las mismas y que lo más frecuente es encontrar la coexistencia de acciones de naturaleza flexible con organizaciones del trabajo de tipo fordista. Por lo mismo, esta postura crítica de la flexibilidad no encuentra evidencias suficientes para afirmar, como los posfordistas, de que se está asistiendo al surgimiento de un nuevo paradigma productivo (De la Garza Toledo, 1997 y 1998).

Como podemos apreciar la flexibilidad, aunque es un fenómeno inmerso dentro de un proceso global de reconversión económica en la lógica de la globalización, se ha convertido en una estrategia clave de dicho proceso, por lo que no es posible visualizarla independientemente del marco general en que se aplica. En esa dirección, el traslado de la estrategia de flexibilidad al mundo de la educación superior conlleva propósitos adicionales. Mientras que la flexibilidad en el trabajo exige otros perfiles profesionales y nuevos contenidos en el trabajo, la flexibilidad en la educación, particularmente en el ámbito curricular, incorpora la necesidad de nuevos perfiles de egreso, donde se destaca la versatilidad para enfrentar las demandas del mundo del trabajo: “...notamos (...), al menos a primera vista, un grado sorprendente de consenso en relación con las grandes tendencias curriculares deseables en la educación superior. Evidentemente las voces más francas afirman que los graduados deberían adquirir competencias generales, deberían cultivar las capacidades sociales y de comunicación, deberían estar preparados para el empresariado y, por último, deberían ser **flexibles**” (subrayado nuestro) (Teichler, 1998: 15).

Modelos de Formación profesional

A principios de la década de los noventa se inició el planteamiento de las reformas estructurales de las instituciones de educación superior, de los planes y programas de estudio y de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de formar profesionales en función de los requerimientos de la globalización. Al mismo tiempo, se ha generado una preocupación por mantener la tradicional función crítica de la universidad. Algunas temáticas importantes discutidas durante la década fueron: el mejoramiento de la calidad de los procesos y resultados educativos; la sustitución del modelo escolarizado y concentrado en un espacio y un tiempo para estudiar y aprender, por un modelo de aprendizaje permanente; una mayor flexibilidad en la organización escolar, apoyada en las nuevas tecnologías de la información; el desarrollo de capacidades intelectuales de los estudiantes para

enfrentar el cambio tecnológico, económico y cultural, y una mayor vinculación de los estudiantes con los escenarios reales de trabajo.

Se puede afirmar que fue una década marcada por proyectos de reforma curricular a gran escala y por la búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondieran a determinadas demandas educativas. En gran medida, los proyectos estuvieron enmarcados por políticas educativas que surgieron en el contexto de la globalización de la economía, los tratados de colaboración y comercio internacional, la búsqueda de la certificación y homologación de programas educativos y profesiones, o la definición de estándares nacionales e internacionales referidos a la formación y ejercicio profesional, así como a la descentralización del sistema educativo nacional. (Díaz Barriga Arceo, F. et al 2003)

A partir de estos requerimientos se han desarrollado múltiples tendencias curriculares discutidas internacionalmente, que muestran, en ocasiones, fronteras difusas o yuxtaposiciones evidentes. Entre las que se proponen, discuten y aplican con más frecuencia, encontramos: currículo flexible, modelos de educación basada en competencias, de tutorías, de calidad total, reingeniería educativa, planeación curricular estratégica, etc., en los cuales se enfatizan las ideas de eficiencia, calidad y excelencia en la formación de un capital humano altamente competente y competitivo, y, se encuentra asociado a modelos de certificación y evaluación de la calidad educativa o profesional y a la búsqueda de la homologación entre planes de estudio de diversas instituciones, entidades e incluso países.

FLEXIBILIDAD CURRICULAR

El problema de la flexibilidad curricular dentro de los establecimientos escolares, particularmente los de enseñanza superior, se ha convertido en los años más recientes en parte del discurso obligado en foros internacionales (UNESCO, Banco Mundial, OCDE, CEPAL), en los distintos espacios donde se discuten las políticas públicas, así como en los diversos círculos académicos de investigación, de intervención y de gestión.

Por lo anterior, las condiciones actuales del sector productivo y del mercado de trabajo, requieren de otros modelos de cualificación, diferentes a los clásicos, en la formación de los profesionales. Se trata de que dichas cualificaciones permitan que estos últimos se adapten a las nuevas condiciones del mercado de trabajo de forma más dinámica. A partir de ello emerge la necesidad de la polivalencia en la formación, lo que ha significado el desarrollo de competencias básicas que posibiliten a los individuos soportar los cambios coyunturales, así como tener capacidad de adaptación y actitud para el cambio permanente. Estos tres elementos, “polivalencia, flexibilidad y cambio permanente”, signan las políticas educativas y paulatinamente se han incorporado a las instituciones educativas, a los currícula, a la estructura de los ciclos y a los modelos de gestión de la administración.

En América Latina, la flexibilidad curricular se nos ha presentado como un tema novedoso que puede dar respuestas específicas a la problemática de la educación superior, particularmente en esta era de la apertura de las economías, de las vertiginosas mutaciones de las tecnologías, de las nuevas formas de organización del trabajo, de la presión demográfica, específicamente la que tiene que ver con la transición y, en conjunto, de las transformaciones que se presentan en prácticamente todos los órdenes sociales.

Sin embargo, tal novedad no lo es tanto, debido a que el esquema sugerido para las instituciones de educación superior (IES) de nuestra región, ya ha sido diseñado, desarrollado, evaluado y repensado en los sistemas educativos de buena parte de los países europeos, principalmente en Francia, en Alemania y en Inglaterra, así como en el sistema educativo de Estados Unidos. La combinación de formaciones cortas y largas, las estructuras por ciclos progresivos, las salidas terminales con la obtención de diplomas que habilitan en competencias con distintos grados de complejidad y especialidad, etc., son realidades que llevan ya varios años en tales sistemas educativos.

Por lo mismo, se hace necesario abrir el debate en torno a la flexibilidad curricular a fin de examinar sus posibilidades, sus intencionalidades organizativas, políticas, culturales y sociales que conlleva, así como para entender los contextos de aplicación y las condiciones para su operación en nuestros países.

En el momento actual la flexibilidad se dirige hacia los ámbitos curricular y administrativo, ya que en él se encuentra el espacio de la formación por excelencia, donde se selecciona, organiza, distribuye y controla el saber de las disciplinas, las ciencias y las profesiones; además, dentro del terreno curricular de los establecimientos de enseñanza superior, se difunden las normas, los símbolos y el conjunto de subjetividades que contribuyen a la reproducción social y cultural.

Las IES tendrían que organizar sus currícula a partir de una serie de supuestos específicos, tales como: desarrollar aptitudes para resolver problemas, orientar hacia la práctica, promocionar el aprendizaje interdisciplinario, así como desarrollar la sensibilidad humanística y las competencias internacionales, en el marco de una organización curricular flexible.

Así como la flexibilidad en el trabajo tiene diversos enfoques, también la flexibilidad curricular presenta una gama de posturas. Para Henríquez (1972) abarca un curriculum mínimo y otro complementario; Soto Perdomo (1993) lo describe como la alternativa de la educación superior, ya que su amplio espectro constituye una organización académico-administrativa dúctil, cambiante, que promueve el flujo, la interacción, el autoaprendizaje, la incorporación de transformaciones y el aprovechamiento de recursos; Huerta (1994), por su lado, señala que permite a los alumnos la elección de sus estudios y las líneas de conocimientos, siempre y cuando se respeten los criterios de seriación de cursos de prerequisites y de corequisites; de acuerdo con este autor, los planes de estudios flexibles implican un mínimo de materias obligatorias y un máximo de materias optativas, dejando al estudiante la elección de las asignaturas a cursar. Finalmente, para Luna Serrano (1995) la flexibilidad opera en

tres niveles: a) en un sistema diseñado para que los estudiantes seleccionen créditos, b) en un plan de estudios que permita la elección de las asignaturas a cursar y c) en asignaturas con diferentes métodos de aprendizaje.

Díaz Barriga Arceo, F. et al 2003, señala que existen características tanto académicas como administrativas inmersas en todas las propuestas de currículo flexible. Entre las académicas se pueden encontrar: la tendencia hacia la reorientación y diversificación de la oferta académica, creando currículos adaptables y posibles de renovación continua en su estructura (UAG, 1995), la tendencia a satisfacer necesidades educativas sociales y científicas, que además contribuye al crecimiento individual y social del sujeto (UABC, 1993). Un currículo abierto que brinda al estudiante oportunidades para elegir entre todos los cursos que ofrece su universidad (BUAP, Proyecto Fénix, 1994). Una forma de organización de los estudios universitarios que permite la máxima adecuación de éstos a las aptitudes e intereses de los estudiantes, orientados siempre en función de las demandas del campo profesional y los avances técnicos y científicos del conocimiento (Luna, 1995). Permitir que las actividades de aprendizaje se seleccionen considerando tanto los requerimientos del programa, como las características del estudiante.

Desde la *perspectiva administrativa* implica: facilitar el trabajo interdisciplinario y el fortalecimiento de órganos colegiados (UAG, 1995). Promover el flujo de interacción y el aprovechamiento de recursos (UABC, 1993). Gama de posibilidades que ofrece la estructura académica universitaria en el sentido más amplio (Pinet, 1993).

Perspectiva de la formación basada en competencias. La década pasada ha visto la aparición de diversas propuestas de formación profesional que pretenden estar acordes con las exigencias del mundo del trabajo, considerando las modificaciones sustanciales que han sufrido la estructura de las ocupaciones y de las profesiones. Así encontramos propuestas de educación basada en competencias

para los distintos niveles de formación profesional, aunque no siempre es claro ni explícito el concepto de competencia que subyace en estas propuestas.

La educación en competencias constituyó otro de los ejes del debate curricular del período. Barrón (2000, 25) menciona que las tres razones que fundamentan el proyecto educativo basado en competencias en la visión de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) son que: permite centralizar el crecimiento económico y el desarrollo social en el ser humano; posibilita crear mejores puestos de trabajo en donde la determinante es la capacidad de empleabilidad que tiene cada ser humano; y, se encuentra centrado en la necesidad de cambio.

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

Para llevar a cabo tales propósitos se contó con los programas de Desarrollo Educativo 1995-2000 y de Empleo, Capacitación y Defensa de los Derechos Laborales 1995-2000. Asimismo en el documento denominado “Proyecto para el desarrollo e implantación del Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo. Primera fase (basado en competencias)”, desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Banco Mundial(1994), se presenta claramente la propuesta para desarrollar e implantar el Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo(SNCT), que posteriormente se instrumentaría. Se considera que al equiparar y estandarizar los sistemas de competencias se favorecerían los esquemas de integración en el marco del TLC e internamente el sistema flexibilizará y otorgará mayor apertura en instituciones educativas capacitadoras respecto de las demandas sociales, influyendo en el resto del sistema Educativo Nacional al acreditar y certificar el conocimiento y las competencias laborales.

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

Durante el sexenio de 1988-1994, se impulsó la transformación del sistema educativo nacional por medio del Programa de Modernización Educativa. El CONALEP fue el proyecto piloto de educación técnica financiado por el Banco Mundial con la finalidad de poner en marcha el modelo EBC.

En el caso de la educación técnica y tecnológica, se propuso este modelo como una forma de establecer mayor vinculación con el sector productivo (Thierry, 1998; Toledo, 2002; Corona, 2002). En el caso del Instituto Politécnico Nacional (IPN), Gómez (1997) señala que se ha adoptado este modelo porque permite al estudiante contratarse en algún empleo o autoemplearse de acuerdo con las capacidades adquiridas. Para la educación superior, Valle (1996) señala que las persistentes deficiencias que muestran los egresados universitarios para aplicar la formación recibida a los requerimientos de la práctica profesional demandan un modelo de formación que capacite a los estudiantes en ciertas competencias. Las diversas propuestas de educación basada en competencias, suponen una unificación o armonización curricular en la formación de profesionales, para cumplir con estándares de calidad, obtener la acreditación de los egresados y facilitar su acomodo en el versátil contexto laboral nacional e internacional, de cara a la urgencia del reconocimiento o equivalencia profesional en un ámbito enmarcado por la globalización de mercados, la libre circulación profesional y las recomendaciones de organismos internacionales

Modelo tutorial Con base en la perspectiva de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), quienes sugirieron la creación

la figura del docente-tutor que apoyara el desarrollo integral del estudiante, así como también, de las políticas educativas nacionales, se generó la propuesta para que las instituciones educativas diseñaran un sistema institucional de tutorías.

Para el nivel de licenciatura la ANUIES propone considerar al sistema institucional de tutoría como “Un conjunto de acciones dirigidas a la atención individual del estudiante... desplegada a lo largo del proceso formativo” (ANUIES,2000:43). Finalmente se considera pertinente incluir otras instancias de apoyo, como las unidades de atención médica y psicológica, programas de educación continua y extensión universitarias, instancias de orientación vocacional y programas de apoyo económico a los estudiantes. Surge como una posibilidad para resolver problemas que tienen relación con la deserción, abandono, rezago y baja eficiencia terminal de los estudiantes

Asimismo, en su propuesta institucional de tutorías la concibe como un proceso de acompañamiento durante la formación de estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función. Es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye. De acuerdo con Sánchez Puentes (2000), una de las principales dificultades que surgen al intentar precisar el concepto de tutoría, se relaciona con la diversidad de significados en juego, ligados a un campo conceptual amplio y denso que remite a figuras distintas de la tutoría y por lo mismo de sus funciones y prácticas.

Actualmente diversos programas de doctorado se apoyan más en la calidad de su cuerpo académico de tutores que en la estructura curricular. Asimismo, los estudiantes pueden apoyarse en tutores provenientes de disciplinas diferentes a las del tutor e incluso de las suyas, esto último con la finalidad de enriquecer su formación. (Barrón y Gutiérrez,2002).

Varias Universidades Públicas han adoptado al modelo de las tutorías, tal es el caso de la Universidad Autónoma de Baja California, la Autónoma de Hidalgo, la Autónoma de Nuevo León, la Universidad

de Colima, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, entre otras, ligadas a la modificación de sus planes de estudio haciendo énfasis, en la estructura curricular flexible. Las instituciones particulares como la Universidad Anáhuac, la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Moterrey (ITESM) proporcionan un servicio de tutoría personal al alumno.

Orientación hacia la práctica o modelo in-service. También deriva de la necesidad de promover la capacidad de transferir el conocimiento del mundo del saber, la ciencia y la erudición al mundo del trabajo profesional, y refiere una relación compleja entre el saber y el trabajo en la esfera del conocimiento de alto nivel y de las tareas cognoscitivas complejas. La educación superior orientada hacia la práctica pretende abordar intelectualmente la complejidad de fenómenos reales. Se espera que la educación superior garantice una confrontación sistemática entre las maneras de pensar y de resolver problemas dentro de las teorías académicas, por una parte, y por la otra, los modos profesionales de pensar y resolver problemas. Para lograr este objetivo se proponen los internados y otras fases prácticas en los programas de estudios, así como la participación de los profesionales en la enseñanza y en otras actividades académicas. (Barrón, C e Isunza, M., 2003)

Formación basada en la solución de problemas. Esta tendencia también se sustenta en la preocupación porque los conocimientos generales y las competencias generales no sean necesariamente aplicables *per se* al mundo del trabajo, por lo que los graduados deben encontrar maneras de transferir esas competencias del mundo del saber al mundo laboral. Desde esta perspectiva, el papel del profesor es proporcionar las bases para el razonamiento del estudiante ante un problema específico, previamente seleccionado. En el transcurso de la exploración de un problema los miembros del grupo descubren aquellas áreas en las cuales su conocimiento colectivo es deficiente. Al reconocer la deficiencia, pueden tratarla como un punto de aprendizaje, es decir como un asunto que requiere estudio que será adquirido fuera de la reunión tutorial. La enseñanza por problemas busca formar individuos con

independencia de criterio y capacidad de autoenseñanza, para que puedan dirigir su esfuerzo y motivaciones en el desarrollo del trabajo; proporciona a los estudiantes un conjunto importante de aptitudes y habilidades que les brindan buenas posibilidades de progreso en su carrera, y favorece la adquisición de competencias que tienen que ver con la capacidad de resolver problemas, la creatividad y la comunicación, elementos que permiten adaptarse a las condiciones cambiantes de las sociedades actuales. Asimismo, se espera que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para poder evaluar su propia comprensión sistemáticamente y llegar así a ser un profesional reflexivo (Barrón, C e Isunza, M, 2003). Destaca este enfoque en el caso de la formación médica y de las ingenierías.

Sistema educativo modular. Este enfoque desarrollado en la década de los años setenta, continúa caracterizando con diversas modalidades las propuestas curriculares de instituciones tales como la UAM-Xochimilco, la FES-Zaragoza y la escuela de Arte Teatral. (Barrón, C. e Isunza, M., 2003).

Tendencia hacia el aprendizaje interdisciplinario. Las opiniones de los expertos difieren en cuanto al tipo de conocimiento más conveniente para hacer frente a los futuros desafíos del mundo del trabajo: algunos observan una necesidad permanente de conocimientos especializados, otros abogan por la educación general y otros enfatizan la función creciente de los conocimientos interdisciplinarios (UNESCO, 1995). La necesidad de la interdisciplinariedad en la enseñanza y el aprendizaje se debe a la falta de correspondencia entre las disciplinas segmentadas y los fenómenos reales y problemas que se han de resolver con ayuda del conocimiento sistemático, situación que está llevando a que un modo 2 de producción de conocimientos (*sensu* Gibbons et al, 1997) esté cobrando importancia en las

sociedades modernas³. Este debate se aparece de manera destacada en los trabajos sobre formación de ingenieros (Barrón, C. e Isunza, M., 2003).

Tendencia hacia la formación del profesional reflexivo. En la formación de profesionales desde la propuesta del profesional reflexivo es posible distinguir tres componentes diferentes que se incluyen en el término más amplio de pensamiento práctico: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. De acuerdo con este enfoque, los estudiantes aprenden principalmente a través de la acción con la ayuda de un tutor; su *practicum* es reflexivo en dos sentidos: se pretende apoyar a los estudiantes para lograr algún tipo de reflexión en la acción y, cuando las cosas funcionan así, ello implica un diálogo entre el tutor y el alumno que adopta la forma de una reflexión recíproca (Schon, 1992). Desde esta perspectiva se encuentran trabajos que aluden a la formación de docentes, a la formación de profesionales de la arquitectura, así como trabajos orientados al análisis del sistema de prácticas en la Facultad de Psicología de la UNAM (Barrón, C e Isunza, M., 2003).

REFLEXIONES FINALES

Ahora bien, al pensar en la implantación de diversos modelos curriculares para la formación profesional, es necesario reflexionar acerca de los requerimientos actuales para la formación de profesionales en nuestro contexto.

En primer lugar, es importante analizar las particulares formas de organización de la educación superior mexicana, la heterogeneidad impuesta por la diversidad disciplinaria, las marcas y señales que la caracterizan como campo científico, tecnológico y humanístico y como ámbito de la formación profesional, así como el complicado mundo del gobierno y de la estructura del poder, entre otros

³ El Modo 2 comienza con problemas de índole aplicada para los cuales el conocimiento tiene que ser movilizado; reúne los conocimientos pertinentes de diferentes campos del conocimiento; con frecuencia se basa en la labor intelectual en

aspectos. En segundo término, al pensar en la universidad como agente de transformación es imprescindible considerar los modelos arraigados de universidad-idea clásica, y no solamente de las modalidades complejas aparecidas durante las últimas décadas. (Tenti Fanfani, 1995: 34). Es un hecho que diversos autores al plantear las características del nuevo perfil requerido, parten de una concepción unívoca de institución educativa, la cual queda reducida a una empresa común, lo cual se contrapone a la misión cultural y social de las instituciones educativas.

Aunque la necesidad de cooperación entre la empresa y las instituciones educativas no es nueva, es indispensable continuar preguntando y discutiendo a fondo en torno a las intencionalidades y finalidades de éstas, a efecto de tener propuestas y alternativas para definir una cooperación que no incluya subordinación de ninguna de las dos partes. Parte de la disyuntiva se resume en tratar de articular entidades con tiempos, ritmos y estructuras de organización distintos y con autonomías propias, pero que redunden en beneficios para las dos partes, o de avanzar hacia un tipo de relación que difunda una cierta universalidad de la cultura empresarial frente al localismo de las comunidades científicas tradicionales y de la cultura humanista.

En particular, considero que sigue siendo de alta trascendencia mantener la pertinencia nacional de las instituciones educativas, que incluye el reforzamiento de su compromiso para con el conjunto de la sociedad y no solamente con algunos sectores de ésta. Por lo anterior, la estrategia de flexibilidad para los sistemas educativos no es necesariamente generalizable para todas las instituciones, ni mucho menos para la totalidad de formaciones profesionales. Su inclusión, en todo caso, tendría que tomar en cuenta la heterogeneidad y diversidad de IES, así como los proyectos que representan.

También hay que agregar un hecho que dificultaría la implantación de cualquier estrategia de innovación curricular en las IES, y es el que se refiere a la existencia de procesos de toma de decisiones

colaboración y acepta criterios de responsabilidad y pertinencia al mismo tiempo que los de calidad académica.

centralizados, que están acompañados de escasas tradiciones democráticas; a esto se añade que las estructuras académico-administrativas se rigen más por la tradición y por las costumbres que por las necesidades del cambio, en una lógica de racionalidad institucional. Asimismo, en el marco de las prácticas institucionales y curriculares actuales en las IES, se requiere analizar los procesos de participación, de concertación y de decisión generados, con relación a la gestión pedagógica y curricular: “los aspectos de la gestión institucional directamente vinculados al funcionamiento de la actividad formativa (gestión pedagógica) y del proyecto de enseñanza del segmento cultural privilegiado para tal fin (gestión curricular)” (Furlán, 1995: 331).

Con base en lo anterior, se puede reconocer la relación existente entre un determinado tipo de organización y de gestión curriculares. A pesar de que se han generado diversos estudios se puede señalar que toda organización curricular requiere de un tipo de gestión curricular e institucional distinto, que abarque desde las nuevas formas de producción del conocimiento, basadas en la multidisciplinaria, la interdisciplinaria y, primordialmente, la transdisciplinaria, hasta la creación de carreras híbridas, así como un sistema de créditos con posibilidades de movilidad inter e intra curricular e institucional, lo cual significaría la creación de un sistema de equivalencias bien estructurado.

Asimismo, cada propuesta curricular exige una formación distinta de los docentes, con la capacidad no sólo de interpretar y aplicar un currículo, sino de recrearlo y construirlo. No hay que olvidar que el docente es uno de los actores fundamentales para preservar la comprensión y

Finalmente, hay que hacer notar que los modelos de formación profesional no implican un asunto exclusivamente técnico, ya que va acompañado de múltiples acciones e implicaciones a varios niveles de los establecimientos escolares, tanto en la gestión y administración de los mismos, como con los procesos y prácticas escolares, culturales y políticas de los diversos sujetos involucrados en la acción educativa.

Bibliografía:

Barrón, C. y José Gómez. (1999), “La flexibilidad curricular, ¿única alternativa para la formación profesional? Ponencia. Asociación Francófona Internacional de Investigación”, en *Educación*. Centro de Estudios sobre la Universidad. Coloquio Internacional: La educación desde la perspectiva de la mundialización-globalización. México. pp 18.

Barrón, C. (2000)“La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”. En: Angeles Valle (Coordinadora) *Formación en competencias y certificación profesional*. México. CESU-UNAM.P.p. 1-44.

Barrón, C. y Norma Gutiérrez. (2002), “La formación de tutores para los posgrados en Ciencias Sociales en México, Análisis de las estrategias”. Ponencia presentada en el *Congreso de la AFIRSE*, Asociación Francófona Internacional de Investigación en Educación. Pau. Francia, pp.20,

Barrón ,C y Marisa Isunza (2003) “Currículum y formación profesional” En: Angel Díaz Barriga (coordinador). *La investigación curricular en México* .COMIE-CESU-UNAM. En prensa.

Carrillo, Jorge (1995). “La experiencia latinoamericana del Justo a Tiempo y el Control Total de Calidad”, en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. Año 1, Núm. 1, México, pp. 193-210.

Coriat, Benjamín (1988). “Automatización programable y productos diferenciados. Una visión ‘sectorial’ de la automatización flexible y sus efectos”, en Mertens, Leonard, Benjamín Coriat *et al. El movimiento obrero ante la reconversión productiva*. México, Confederación de Trabajadores de México (CTM), Organización Internacional del Trabajo (OIT) y Fundación Friedrich Stiftung, pp. 55-80.

De la Garza Toledo, Enrique (1996). “La restructuración de la producción en México: extensión y limitaciones”, en *El Cotidiano*. Revista de la realidad mexicana actual. Núm. 79, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (UAM), México, pp. 9-17.

— (1997). “La flexibilidad del trabajo en América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. Año 3, Núm. 5, São Paulo, Brasil, pp. 129-157)

— (1998) *¿Fin del trabajo o trabajo sin fin?*. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Sociología del Trabajo. Jalapa, Veracruz, México.

Díaz Barriga Arceo, Frida y Lugo, Elisa. “Desarrollo del currículo” En: Angel Díaz Barriga (coordinador). La investigación curricular en México. La década de los noventa. COMIE -CESU-UNAM. En prensa.

European Training Foundation (1997). *Glossary of Labour Market Terms and Standard and Curriculum Development Terms*. 174 pp.

Furlán, Alfredo (1995). “La evolución probable de la gestión curricular en nuestras universidades”, en Universidad Iberoamericana (UIA) y Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). *La universidad latinoamericana ante los nuevos escenarios de la región*. México, UIA-UDUAL, pp. 330-342.

García Guadilla, Carmen (1996). *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Caracas, Venezuela, Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES) y Editorial Nueva Sociedad, 166 pp.

Gibbons, Michael, Camille Limoges *et al* (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, España, Ediciones Pomares-Corredor, 235 pp.

Gómez Campo, Víctor Manuel (1995). “La diversificación institucional y curricular: condición de la transformación productiva con equidad”, en Universidad Iberoamericana (UIA) y Unión de

Universidades de América Latina (UDUAL). *La universidad latinoamericana ante los nuevos escenarios de la región*. México, UIA-UDUAL, pp. 101-121.

Henríquez, Omar (1972). “El sistema curricular flexible”, en *Revista del Consejo de Rectores de Universidades Nacionales*. Vol. 1, Núm. 5, pp. 135-139.

Luna Serrano, Edna (1997). “Beneficios y requerimientos de los planes flexibles en la universidad”, en Díaz Barriga, Ángel (Coordinador). *Currículum, evaluación y planeación educativas. Tomo 1*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 107-118.

Mertens, Leonard (1988). “El movimiento obrero y las necesidades de capacitación ante la reconversión productiva. ¿Reconversión de la capacitación?”, en Mertens, Leonard, Benjamín Coriat *et al.* *El movimiento obrero ante la reconversión productiva*. México, Confederación de Trabajadores de México (CTM), Organización Internacional del Trabajo (OIT) y Fundación Friedrich Stiftung, pp. 3-54.

Palomares, Laura y Leonard Mertens (1987). “El surgimiento de un nuevo tipo de trabajador en la industria de alta tecnología: el caso de la electrónica”, en *Análisis económico*. Núm. 11, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Azcapotzalco, enero-junio, pp. 31-53.

— (1989). “Automatización programable y nuevos contenidos de trabajo. Experiencias de la industria electrónica, metalmecánica y petroquímica secundaria en México”, en *Problemas del Desarrollo*. Vol XX, Núm. 76, Facultad de Economía, UNAM, México, enero-marzo, pp. 111-132.

— (1991). “Empresa y trabajador ante la automatización programable”, en Corona Leonel (Coordinador). *México ante las nuevas tecnologías*. México, Centro de Investigaciones

Interdisciplinarias en Humanidades (CIIH), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Miguel Ángel Porrúa, pp. 65-159.

Regini, Mario y Charles Sabel (1989). “Los procesos de reestructuración industrial en la Italia de los años 80”, en *Sociología del trabajo*. Nueva Época, Núm. 6, Siglo XXI de España Editores, Madrid, España, Primavera (Núm. monográfico con el título de "Reestructuración industrial y políticas empresariales de mano de obra"), pp. 3-20.

Soto Perdomo, Rocío (1993). “Propuesta para un modelo curricular flexible”, en *Revista de Educación Superior*. Núm. 85, enero -marzo, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México, pp. 104-115.

Teichler, Ulrich (Redactor) (1998). “Las exigencias del mundo del trabajo”. Debate temático preparado para la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción)*. París, Francia, agosto, UNESCO, ED-CONF/202/7.1, 30 pp.

Tenti Fanfani, Emilio (1995). “Universidad y sector productivo: del debate ideológico a la evaluación de las experiencias”, en Universidad Iberoamericana (UIA) y Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). *La universidad latinoamericana ante los nuevos escenarios de la región*. México, UIA-UDUAL, pp. 421-434.

Valle, Ma. de los Ángeles. (1996), “La vinculación universidad-industria a través de estudios de opinión sobre la formación de los egresados universitarios”, *Cotidiano: Revista de la realidad mexicana actual*. México. Vol. 13, No. 79, octubre, pp. 44-48.