

Interpretaciones y prácticas escolares y laborales sobre la formación profesional por competencias

Ponencia AMET (Abril 2008)
Ma. Concepción Patiño Guerra
Doctorado en Educación
Universidad de Guadalajara

La necesidad de un ajuste funcional entre educación –escolaridad, para ser más precisos- y empleo, ha sido una de las ideas más aceptadas desde los mismos inicios de la crisis económica. Rodríguez Guerra (1999:381) señala que no es un fenómeno reciente pues desde las décadas de los sesenta y setenta, la enorme expansión del sistema educativo mexicano, sobre todo en los niveles medio y superior, estuvo sostenida en los supuestos de que los problemas de desempleo y la escasez de trabajadores para actividades productivas especializadas se debía a la falta de cualificación y que ésta podría resolverse a través del sistema educativo. Los resultados posteriores mostraron que la masificación de la matrícula no se tradujo en avances democráticos ni en movilidad social pues se sobredimensionaron las posibilidades de articulación con el sistema productivo y se produjeron grandes cantidades de graduados que el mercado de trabajo no podía absorber, aun cuando la matrícula se mantuvo en niveles muy por debajo de la población en edad de ser atendida.

La desvinculación con el mercado de trabajo no es el único problema que concierne a la educación, pero sí puede considerarse el punto culminante de una larga lista de asuntos pendientes que arrastra desde los niveles básicos: la cobertura insuficiente, el abandono de los estudios a edades tempranas, la reprobación, el financiamiento escaso y la calidad deficiente del servicio. Tampoco puede afirmarse que los problemas relacionados con la educación y el trabajo son exclusivos del país si se considera el crecimiento lento pero sostenido de la escolaridad en todo el orbe. Pese a esto, asegura la Organización Internacional del Trabajo, millones de personas en todo el mundo no tienen empleo y un amplio porcentaje de los que están empleados perciben en

promedio dos dólares al día, dinero insuficiente para vivir o para alentar el proyecto de vida de los individuos. Según datos mundiales de la OIT-agencia de la ONU- a finales de 2007, la cifra de desempleados ascendió a 189.9 millones, aun cuando fueron creados 45 millones de nuevos empleos. El desempleo preocupa a todos los países del mundo, sin embargo, la distribución es muy desigual por regiones e influyen características como género, etnia, color, etc. El rasgo común que se observa es que los jóvenes son el grupo de edad más vulnerable pues uno de cada tres busca trabajo sin encontrarlo. La tendencia señala una ola creciente de desempleo y pobreza asociada a los problemas de malestar social que ya vemos manifiestos en diferentes formas de violencia.

Para superar las dificultades funcionales del engranaje entre la escolaridad y el empleo, alrededor de los años setenta se empieza a configurar una propuesta de los organismos internacionales que *reestructura* la vieja idea de educación introduciendo el concepto de *formación flexible*. El modelo educativo impulsa la formación de sujetos que dominen el conocimiento, las técnicas y los códigos de conducta que fortalezcan los fines económicos y en las recomendaciones involucran a diferentes actores sociales, pero dejan a la escuela una fuerte carga de responsabilidad en la formación de individuos competentes y suficientemente flexibles para adaptarse a las eventualidades del mercado de trabajo. En el mundo globalizado donde las decisiones de los países más fuertes se imponen, parece que no tenemos alternativa.

El problema, visto a la luz de los fines educativos, no se reduce a la adaptación a los cambios en las tecnologías y a las nuevas formas de producción para incrementar las ganancias. Lo que aumenta la complejidad del papel de la escuela es que además de atender los cambios en el conocimiento y en los procesos productivos tiene que procurar el bienestar social formando a los ciudadanos con las aptitudes, disposiciones y valores que le permitan vivir en armonía con los demás y consigo mismo. Con una perspectiva sistémica y de largo plazo. Esto significa que no puede descargarse en la escuela, ni en el individuo, ni en ningún otro sector social, en forma aislada, el compromiso de

hacer una sociedad más justa en la que cada individuo pueda disfrutar de los beneficios del desarrollo.

El concepto de competencias se nos ofrece como la caja de Pandora, con la promesa de muchos bienes, pero al mismo tiempo, de muchas amenazas. Es necesario tomar en serio los cambios mundiales y buscar las formas más convenientes de reconocer y aprovechar nuestras fortalezas.

Formación por competencias

Competencias no es un concepto nuevo, pero ha ido ampliando su campo semántico y su ámbito de influencia en un contexto claramente diferente al de unas décadas atrás. Hasta hace poco tiempo, cuando las necesidades de la industria eran más predecibles, un trabajador calificado se definía como un especialista en una tarea o grupo de tareas y sus servicios se valoraban precisamente por ser experto en un área. Un trabajador competente, como se requiere en la actualidad, es un trabajador que desempeña diversas funciones, conoce todo el proceso, identifica y resuelve problemas, organiza, gestiona, trabaja en equipo. Es decir, se desempeña en una gama más amplia de actividades, es capaz de aprender y adaptarse a las nuevas tareas, ritmos de trabajo, y formas de interactuar (Le Boterf, 2005; Mertens, 1999, Bunk, entre otros). Hay un deslizamiento del término de cualificación hacia el de competencia (Stroobants M.,1991) y este cambio lingüístico revela una evolución real en las relaciones de trabajo. Un foco al que debe estar atenta la escuela.

El marco en el que se desarrolla la noción de competencias es el de la educación a lo largo de la vida *-lifelong learning-*, iniciativa de la Unión Europea centrada en el aprendizaje permanente que permita al individuo obtener los conocimientos y desarrollarse en su vida personal, social y laboral. El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Delors (1996:16-17) enfatiza que para *aprender a convivir*, enfrentando de manera pacífica los conflictos que se derivan de una sociedad estrechamente interrelacionada, es necesario primero, aprender a conocer compaginando la especialización con la cultura general, con el fin de sentar unas bases sólidas para

aprender durante toda la vida. También *aprender a hacer*, no limitándose al aprendizaje de un oficio, sino adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles y que facilite el trabajo en equipo. Por último, y sobre todo, aprender a ser, con una mayor autonomía y capacidad de juicio, junto con el fortalecimiento de la responsabilidad, explotando los talentos como la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás, el carisma natural del dirigente, etc., Todo ello viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor.

“Pero esta afirmación no es nueva, puesto que en anteriores informes sobre educación ya se destacaba la necesidad de volver a la escuela para poder afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender”. A ésta se agrega otras obligación, “la de aprender a vivir juntos...crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro”. (Delors,1996:16).

En esta sociedad utópica que se presenta como posible: con equilibrio global, pacífica, democrática, equitativa, etc., el papel de los individuos es de primer orden. Se apela al potencial natural y generativo que permite ampliar las capacidades, prácticamente sin límite. De ahí que se denominen “competencias”. Término en el que se quiere enlazar todas las formas de aprendizaje que permitirán al individuo, inserto en un contexto particular, desempeñarse con más o menos éxito, mediante el despliegue de “sus” competencias personales y relacionales. El anhelo educativo de formar individuos autónomos y socialmente responsables, compagina perfectamente con estos planteamientos. En teoría, el concepto y los propósitos vinculados a la filosofía educativa son irreprochables, de manera que han logrado imponerse como paradigma de la reforma –modernización- educativa de muchos países.

Necesitamos esa realidad imaginaria para procurarla, sin dejar de atender los signos de la realidad vivida para buscar los medios de encausarla. Pero, tener un modelo ideal no significa tener al mismo tiempo el ambiente y los recursos para lograrla. Sara Morgenstern (1999:329) encuentra sorprendente que la renovada confianza en la educación como medio para salir de la crisis provenga de los empresarios, los economistas y los tecnólogos, preocupados sobre todo por la reconquista de la productividad. Lo que cuestiona la autora no es el valor de la educación, sino que se asuma como solución a la crisis sin analizar la complejidad de la reestructuración política del trabajo, lo cual implica un nuevo esquema de poderes y reglas a nivel mundial. Lo que nos recuerda esta autora, en primer lugar, es que la crisis no se limita al ámbito regional o nacional y que los problemas, ahora globales, requieren una solución también global. En segundo lugar, rechaza que se siga pensando la educación vinculada a la organización del trabajo a partir de categorías naturalizadas a fuerza de repetirse que no han logrado más que afianzar diferentes formas de la exclusión.

La cuestión parecería resolverse averiguando cuáles son las competencias que se requieren para el desempeño laboral y proveyendo la formación adecuada para desarrollar, en todos los niveles escolares, las aptitudes y actitudes pertinentes, pero no es así de simple. El problema tiene que plantearse analizando las condiciones locales con respecto a la capacidad de respuesta frente a las demandas mundiales, pero sobre todo, examinando cuidadosamente la concurrencia de los principios educativos con la escala de valores que proclama la formación flexible y las evidencias de que realmente ocurre un cambio favorable. Esto es, el encuentro de los proyectos económico y educativo en uno solo: el proyecto social.

Competencias en la escuela

Entre los recursos tradicionales de motivación de algunos profesores para impulsar un esfuerzo mayor, están las competencias: de conocimientos, de inventiva, deportivas y muchas más. En este sentido de "competición" las "competencias" no han perdido vigencia en las escuelas, tal vez con formas menos intimidatorias, pero se echa mano de este tipo de prueba para medir el potencial, extender los

límites de las capacidades y mostrar que siempre son susceptibles de ser desarrolladas poniendo metas muy exigentes. Es el deseo humano de romper con las fronteras, de superar las marcas, de hacer lo que parece imposible: más alto, más rápido, más largo. El mismo vocablo competencia se distancia del significado de competición para referirse al dominio particular en el que una autoridad puede ejercer su acción reguladora, así se dice, por ejemplo, que un asunto es de competencia legal de algún organismo lo que significa que puede intervenir en la definición de las reglas. Diferente de estas definiciones, la acepción que interesa aquí acompaña la reestructuración de los procesos económicos mundiales aún con muchas dificultades conceptuales y empíricas. Es sobre esas transformaciones y sus aplicaciones en el campo educativo a las que nos referiremos en lo sucesivo.

La propuesta educativa de formación por competencias se extiende rápidamente a todos los subsistemas y niveles educativos con el objetivo de preparar a los individuos para enfrentar las dificultades del mundo actual que presenta problemas diferentes a los que tuvieron que resolver las generaciones anteriores. Muchos observadores del fenómeno están de acuerdo en que el origen de los cambios está en los procesos económicos. El capitalismo, que es el modo de producir, comerciar y generar riqueza pasa por cambios profundos impulsados por las interrelaciones globales, que son facilitadas con los adelantos de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

Los avances en el conocimiento y la tecnología han transformado radicalmente los procesos productivos y las formas de desempeñar un empleo, pero al mismo tiempo han desaparecido miles de puestos de trabajo y desplazado a una cifra muy elevada de trabajadores a ocupaciones inestables, por cuenta propia, o abiertamente al desempleo. Se trata de una crisis mundial que se quiere resolver por diferentes medios, entre los que se da un sitio importante a la inversión en capital humano, para que cada individuo adquiera y autogestione las capacidades productivas que estén acordes a la situación actual.

De ahí que se empezara a hablar de formación a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*) y de competencias a nivel internacional y que ahora sean una exigencia en la modernización educativa en muchos países. Con esta medida se espera que la escuela contribuya a formar los recursos humanos que se adapten a los tipos de trabajo que están surgiendo, a las nuevas formas de producción y a las innovaciones en la organización del trabajo para hacerlo más productivo.

No se duda de la necesidad imperiosa de un proyecto educativo ubicado en la realidad actual, sin embargo, desde el punto de vista estadístico, es inaceptable la idea de que la solución al complejo problema del empleo se resuelva con un giro en la formación, es decir, es poco probable que aun cuando el sistema escolar, y los individuos, logran adaptarse a las exigencias del mercado, éste fuera capaz de corresponder con los puestos de trabajo en cantidad y calidad satisfactorios.

Los supuestos y los actores del cambio

Cada día aumenta la lista de investigaciones sobre competencias. Bien para definirlas o para proponer estrategias de aplicación. Por supuesto, no faltan las críticas que rechazan la introducción del concepto de como eje para construir el currículo, se señala por ejemplo, que el conocimiento y la comprensión no están separados de la actuación; se insiste en que es un concepto abstracto del cual se derivan inferencias confusas, pero además, hay un recelo mutuo entre empresarios y educadores, para unos es la escuela la que se ha encerrado ignorando la realidad, para otros, son los empresarios los principales impulsores de reformas que resultan convenientes a sus intereses económicos olvidando los principios humanistas de la educación.

Las tensiones entre el sistema educativo y el mundo empresarial parten de muchos supuestos para defender sus respectivos intereses. Lo que no se puede negar es que las transformaciones están dando una fuerte sacudida al planeta que afecta tanto a la sociedad como a la naturaleza, es decir, trastoca el equilibrio de la vida y por lo tanto, los sistemas educativos no pueden permanecer indiferentes. La reacción política es tomar cartas en el asunto porque parece inútil

resistirse a la ola que nos lleva y tal vez porque disciplinarse es más conveniente o cómodo. Sin embargo, no hay que perder de vista el panorama global y estar conscientes de que los compromisos de modernización que se han asumido, aunados a la evaluación de resultados que condicionan los apoyos internacionales, implican a más actores que los que se localizan en un plantel escolar.

La designación de competencias u objetivos de la educación integral sería lo menos importante en tanto la meta fuera la preservación de los valores fundamentales con la conciencia de que ya no puede ser una tarea exclusiva de la escuela en donde operan planes y programas casi siempre ambiguos y alejados del contexto. Una reforma educativa reclama un cambio cultural profundo, no sólo en las escuelas y en las estructuras gerenciales de la educación, hace falta pensar qué supone para los diferentes sectores sociales un currículum por competencias y cuáles son los recursos con los que efectivamente de cuenta para ponerlo en marcha, las fortalezas al interior del sistema y la estructura de soporte de tales esfuerzos.

El asunto no concluye en repartir culpas o responsabilidades a toda la sociedad y desentenderse de las obligaciones propias del sistema educativo. Indudablemente emerge una serie de oportunidades y riesgos ante los que hay que tomar previsiones, eso implica mucho más que renovar los currícula por competencias en todos los niveles y modalidades educativas, o dar cursos de capacitación a los profesores. Todo ello necesario desde hace mucho tiempo en nuestro país, aunque es difícil celebrarlo y menos comprenderlo como demanda externa y calca de la propuesta de estandarización de los países desarrollados. Sin las condiciones de operación, el propósito de formación por competencias no deja de ser discurso. Adrián Baeza, afirma en acuerdo con Bernard Rey (1999) que enseñar a adquirir una competencia supone a la vez hacer adquirir un procedimiento y la existencias del campo de aplicación de ese procedimiento. Esto significa que no basta con etiquetar un modelo educativo sin reconocer los alcances y límites institucionales, es decir, sin formar las capacidades internas, sin proveer la infraestructura necesaria ni establecer las conexiones externas en las

que se realicen las prácticas de formación y el campo de aplicación real de las competencias formadas. Para ejemplificar las dificultades de articulación con el mercado laboral por las que atraviesan las instituciones educativas, los docentes, los egresados y los reclutadores, a continuación se presenta el ejemplo de la licenciatura en administración del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas.

El plan de estudios de la Licenciatura en Administración

En primer lugar se analizan dos fragmentos del plan de estudios de la licenciatura, que se puede consultar completo en línea. Esta versión se reformuló en 2004 para cumplir con la recomendación de ajustar los contenidos a la formación por competencias.

El plan de estudios y los programas de las carreras universitarias se elaboran con la participación del personal académico que hace sus propuestas basándose en lo que la institución reconoce como necesidades en el panorama social, es decir, de acuerdo a los consensos que las altas autoridades universitarias establecen como políticas. La conformación en red de los centros universitarios de la Universidad de Guadalajara da a éstos cierto grado de independencia para diseñar sus planes y programas de acuerdo a las necesidades particulares del contexto en el que están insertos, aunque siempre en concordancia con los lineamientos señalados en los documentos normativos que emanan de la propia institución cuyo referente próximo son las políticas nacionales, y éstas a su vez articuladas a los procesos internacionales.

Una propuesta educativa tiene en el origen intereses que se traducen en objetivos definidos y estos se transforman en acciones de formación. De ninguna manera significa que los receptores de una decisión o los diferentes niveles jerárquicos que intervienen en la operación del proyecto son pasivos. Uno puede intentar comprender un hecho desde los procesos, pero también a través de un texto escrito. El texto escrito es un medio que da cuenta del contexto en el que se produce; es una práctica cultural en la que se refleja la interrelación con otras prácticas habituales en el contexto en el que se producen.

El plan de estudios es una unidad discursiva plasmada en un texto escrito y una opción en apariencia cuestionable para analizar los procesos que se desarrollan en las aulas y los resultados de formación que producen, sin embargo, desde el punto de vista de la lingüística crítica, (Wodak, 2003) a través del lenguaje se manifiestan las relaciones de poder que se establecen como convenciones sociales hasta convertirse en naturales. Es decir, se pierde de vista que es un recurso de poder y control y cómo pasa a ser un instrumento de construcción social de la realidad. Van Dijk (en Wodak, 2003) sugiere que los discursos no son individuales en sentido estricto, y que en cualquier situación comunicativa se entrelazan las estructuras del discurso con las estructuras de la sociedad revelando cómo se produce y reproduce el poder. Foucault (1970) fortalece la idea cuando afirma que el discurso se despliega en la dimensión de una historia general que envuelve el dominio de las instituciones, de los procesos económicos y de las relaciones sociales. Desde este punto de vista, el ejercicio que aquí se realiza no es un análisis gramatical o lógico de las frases sino que se propone observar “cómo se construye el discurso institucional” (Wodak, 2003:32) en el plan de estudios para incorporar la noción de las competencias como nuevo valor curricular.

Si bien, esta investigación no recurre al del análisis el discurso como metodología general, este ejercicio intenta aproximarse a los planteamientos básicos en la formación de profesionista en el área de particular interés. Para ello se utiliza un breve texto que aparece en el plan de estudios en línea de la Licenciatura en Administración del CUCEA. La estructura completa consiste en varios apartados de los cuales se han tomado dos para el ejercicio de reflexión. (Se puede consultar por esta ruta: CUCEA, Oferta académica, Licenciaturas, licenciatura en Administración).

Descripción general de la estructura discursiva

Las partes que componen el documento completo son: Plan de estudios, perfil de ingreso, perfil de egreso, campo laboral, currículo del coordinador del programa y página web de la licenciatura. Lo que se llama plan de estudios es un amplio

listado con los nombres de las materias que se distribuyen en áreas de formación básica común y básica particular; área obligatoria de formación especializante y área selectiva de formación especializante, por último aparece el área de formación selectiva con un porcentaje poco significativo de créditos. En suma, las áreas de formación selectiva y optativa representan el 13 por ciento de las posibilidades de elección que tienen los alumnos para orientar su proyecto formativo.

De este “arbitrario cultural” se toman dos fragmentos -El perfil de egreso y el campo laboral- para tratar de reconocer las marcas relacionadas con las “competencias” para el desempeño profesional que los alumnos habrían adquirido al término de la carrera universitaria. Las competencias son un concepto de reciente introducción en el lenguaje de la formación escolar. En el sistema educativo mexicano aparece primero en los planes de formación tecnológica y más tardíamente en el sistema universitario, de manera que aún es una noción en construcción que se establece con lentitud en el discurso de las instituciones educativas y laborales así como en las subjetividades.

Un enfoque de análisis

De acuerdo con Van Dijk (2003) para cumplir con los objetivos sociopolíticos de una investigación, desde la corriente lingüística del Análisis Crítico del Discurso, se requiere un trabajo minucioso de teorización que articule texto y contexto. En este apartado se trabaja primero el texto como referente de las declaraciones oficiales y más adelante se articula a otros elementos contextuales y discursivos encontrados en las entrevistas. No obstante que se trata de un texto breve, el ejercicio resulta interesante para destacar los objetivos de formación y la relación que guardan con lo que se supone que será su ámbito laboral.

Las estructuras discursivas se pueden analizar de múltiples maneras, según Van Dijk (en Wodak, 2003:147) identificando, o poniendo de relieve diversos rasgos o propiedades, tales como unidades, niveles, dimensiones, iniciativas, estrategias, tipos de actos y dispositivos relevantes, entre otras posibilidades. En este caso, se

trata de identificar la relación entre un texto y los dos contextos que se propone articular, el contexto universitario y el laboral.

Los objetivos fundamentales, inicialmente independientes de estos dos contextos coinciden en la actualidad, por lo menos en el discurso, en lo que se refiere a los intereses formativos. El ámbito educativo ha defendido mediante la legislación la formación integral del ser humano para que acceda a la cultura y a la vida democrática, conociendo, ejerciendo y disfrutando sus derechos ciudadanos, y para que se relacione armónicamente y responsablemente con el medio. Los objetivos educativos tienen una función eminentemente social que busca mejorar la calidad de vida de los individuos y de la sociedad, lo cual incluye, obviamente, bienestar económico, pero desde una perspectiva axiológica más completa. El ámbito laboral, por otra parte, ha centrado sus objetivos en los procesos productivos y los individuos son apreciados como recursos humanos que contribuyen con su trabajo a mejorar los procesos de extracción de ganancia. Su función es esencialmente económica, es decir, tiene una perspectiva parcial de los valores humanos. ¿Cómo lograr que un currículum por competencias articule los dos objetivos? ¿Se realizan las acciones efectivas para lograrlo o se asume pasivamente el punto de vista económico? ¿Se advierten mejoras sociales con el cambio de papel de la universidad? ¿Hay avances en los programas formativos que sirvan para resolver los problemas de empleo, equidad y bienestar social?

Perfil de egreso

Será un individuo capaz de explicar la forma en que operan los diferentes sistemas sociales, a través de análisis de los fenómenos socioeconómicos y sus interrelaciones con los contextos nacional e internacional, por lo que estará preparado para mejorar los sistemas financieros, contables y de costos, así como el control de calidad utilizados en las instituciones públicas y las empresas. Tendrá un espíritu de servicio ante la sociedad y en el ejercicio de su profesión, la que desarrollará con apego a las leyes, normas principios y valores que rigen nuestro país. Mantendrá una actitud positiva ante las actividades que habrá de ejecutar en los ámbitos de trabajo en los que se desarrollará y estará abierto al cambio,

con una fuerte disposición al trabajo en grupo, siendo participativo y crítico y constituyéndose en un verdadero agente de cambio, con profundo respeto hacia las personas, las instituciones, procurando desarrollar una cultura de calidad que permita acrecentar los resultados de su labor, además de:

- Coordinar trabajo en equipo.
- Promover e integrarse a las nuevas tecnologías.
- Promover el desarrollo organizacional y la calidad de vida en el trabajo.
- Poseer espíritu negociador y conciliador.
- Dirigir con liderazgo.
- y, Conducirse por una inquebrantable ética profesional.

Evidentemente esta proyección a futuro de lo que deberá ser y hacer un egresado se centra en el desempeño laboral y sólo hace alusión a las capacidades para relacionarse socialmente en el ambiente de trabajo y en función de desarrollar trabajo de calidad. Es decir, situado en el contexto de la productividad económica. El fragmento muestra que el discurso universitario se apega al discurso empresarial en tanto alude a los procesos socioeconómicos globales y enfatiza las capacidades del individuo y los deberes morales para el cumplimiento de un trabajo de calidad, situación que no sorprende porque corresponde al área de formación de los administradores, pero por otra parte, no hay indicios de que se ponga atención en los valores necesarios para desenvolverse en los espacios de vida social distintos al laboral.

En referencia a las actividades de administración educativa de la Universidad de Guadalajara, resulta conveniente retomar una de las afirmaciones de Navarro cuya validez alcanza para los propósitos explicativos de este estudio:

“Quizá en ningún campo de la educación es tan evidente la colonización del discurso educativo de la que habla Fairclough (1989) como en el campo de la administración, en el que la moda es hablar de excelencia, eficiencia, calidad de los productos y servicios educativos, rentabilidad social y relaciones costo/beneficio” (Navarro, 1998:13).

En el texto no se encuentra una alusión expresa a la formación por competencias, no obstante que es una condición de la institución educativa para la reformulación de planes y programas.

Se destacan enseguida los enunciados que se podrían relacionar con competencias, independientemente de la definición que se adopte. En este caso se toma la propuesta de G. Bunk (1994) que a partir de la visión integrada de *competencia de acción* organiza cuatro grupos: *competencia técnica*, en la que incluye conocimientos, destrezas y aptitudes relacionadas con la expertitud en la profesión y con el potencial para dar continuidad a los requerimientos profesionales; *competencia metodológica*, con la que se refiere a la flexibilidad procedimental o capacidad para transferir las experiencias adquiridas y resolver las contingencias de manera autónoma; *competencia social*, referida a los comportamientos orientados a la comunicación, la colaboración y el entendimiento interpersonal, y por último, la *competencia participativa* a la que atribuye como contenidos la capacidad de organizar, decidir y aceptar responsabilidades en el puesto y en el entorno de trabajo.

Una vez más, se retoman los enunciados del plan de estudios para agruparlos de acuerdo a los contenidos del modelo de competencias de Bunk.

Competencia técnica

- Explicar cómo operan los diferentes sistemas sociales
- Analizar los fenómenos socioeconómicos y sus interrelaciones
- Mejorar los sistemas financieros y de calidad de las instituciones públicas y las empresas
- Apertura al cambio
- Cultura de calidad que permita acrecentar los resultados de su labor
- Promover e integrarse a las nuevas tecnologías.

Competencia metodológica

- (Visibles en las situaciones de trabajo)

Competencia social (individual e interpersonal)

- Espíritu de servicio ante la sociedad y ante su profesión
- Apego a las leyes, normas, principios y valores
- Actitud positiva ante el trabajo
- Disposición al trabajo en grupo
- Participativo y crítico
- Agente de cambio
- Profundo respeto hacia las personas e instituciones
- Poseer espíritu negociador y conciliador
- Conducirse por una inquebrantable ética profesional

Competencia participativa

- Coordinar trabajo en equipo
- Promover el desarrollo organizacional y la calidad de vida en el trabajo.
- Dirigir con liderazgo.

De acuerdo al texto, estas serían las competencias que importa desarrollar, pero esta no es condición suficiente para afirmar que opera el mismo sentido cuando el plan se pone en práctica. Menos aún si unas personas diseñan y otras traducen el texto a contenidos y actividades de aprendizaje.

“En la práctica -dice Egggleston- cada currículo supone un proceso de selección del saber, comprensión, valores y habilidades que se eligen para ser incluidos en él. Aún cuando se diga que el currículo es “abierto”, “flexible” y hasta “centrado en el niño”, por lo general no resulta difícil advertir los resultados de una selección o filtro de contenido en aquello que ocurre en el aula”. (Egggleston, :35)

La búsqueda de los propósitos formativos en un texto deja un vacío respecto al despliegue que efectivamente tienen que hacer los licenciados en administración en el puesto de trabajo ante la complejidad de los problemas laborales, sociales e individuales que tendrán que enfrentar. En realidad no hay “letra muerta”, un texto escrito puede omitir información o enunciar lo opuesto a las prácticas que genera y en eso consiste precisamente su verdadero significado porque “expresa las circunstancias sociales en que se produce el lenguaje” (Fowler y Kress, 1993). Lo que queda manifiesto es la relación predominante con los intereses

empresariales y la escasa promoción de valores distintos a los económicos que permitan a los alumnos desenvolverse en situaciones no propiamente laborales.

Al inicio se señala que el concepto que se quiere recuperar es el de competencias. Desafortunadamente el texto escrito no lo manifiesta en estos términos, pero aun la omisión sirve como dato para marcar la ambigüedad con la que se utiliza la noción de competencias en el medio académico y la inadvertida diferencia conceptual que tiene con respecto a otros conceptos. El texto expresa, sin embargo, un reconocimiento de que la formación que reciben los futuros profesionistas debe adaptarse a las condiciones actuales en la búsqueda de armonía entre los objetivos educativos y empresariales, sin que haya elementos que indiquen la correspondencia de estos últimos con el sentido de equidad que busca la educación. Lo que se puede señalar es que la fuerza ideológica de los grandes poderes de la economía mundial traspasa furtivamente las instituciones que regulan los mecanismos de comprensión de la realidad en la que se mezclan sin conflicto elementos ideológicos que se contraponen.

Campo laboral

Este fragmento del plan de estudios de la licenciatura en Administración dice textualmente:

“Será capaz de ejercer profesionalmente como: Promotor, empresario, asesor, director o jefe administrativo, analista de administración y organización en las Instituciones Públicas y Privadas y en cualquier departamento donde se apliquen conocimientos económico administrativos”.

Este apartado sugiere que encontraremos una descripción del ámbito que constituye “una promesa” de trabajo para los administradores y en lugar de eso, encontramos una enumeración de los puestos de trabajo que podrían desempeñar los individuos. Lo que se puede interpretar como una pista de la incertidumbre que impera en el campo laboral es precisamente la dispersión de actividades posibles. Lo que no advierte el plan es que las actividades que se *ejercen profesionalmente* en las áreas económico administrativas con frecuencia

se realizan como empleado de mostrador, auxiliar de nóminas, asistente de logística e inventarios, etc., como lo revelan las respuestas de algunos egresados. En realidad no se describe un campo o espacio en el que los egresados puedan desempeñar los conocimientos adquiridos en su área de formación sino que se debía el foco de atención hacia diversas funciones posibles en el ejercicio profesional.

Para concluir, subrayo lo expresado por Wodak (2003:19) para quien la crítica es, en esencia, hacer visible la interacción de las cosas... las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje.

Construcción del currículum

Plan de estudios y currículum, según Aguirre Lora (2001) provienen de diferentes tradiciones, pero desde el lejano siglo XVI están ligadas a los procesos de reforma educativa y modernización, en la perspectiva más amplia de reordenamiento de la sociedad. Ni uno ni otro son inocentes en la actualidad, como tampoco lo fueron en el pasado. La escolaridad está asociada a la idea de moldeamiento y corrección de conductas lo que significa que hay un tipo deseable de comportamientos

“Ponen al desnudo la ambigüedad de las atmósferas políticas, sociales, económicas, culturales en que éstos se fraguan; participan de la ambigüedad que le es característica a la modernidad: por un lado ofrecen espacios para la participación de grupos académicos, por otro, ofrecen formas más sutiles de control del trabajo académico” (Aguirre Lora, 2001:12).

Entre los académicos se utiliza cotidianamente ambos conceptos como sinónimos y parece no haber diferencias entre una noción y otra, aunque “plan de estudios” remite a un sentido esquemático cercano a la definición de Aguirre Lora, en tanto que “currículum” implica una descripción más incluyente que comprende el análisis contextual, expectativas de formación, las teorías del aprendizaje, las metodologías, estrategias de enseñanza y evaluación, etc.

"El currículo implica un cierto número de componentes entre los que se encuentran propósitos, contenido, tecnología (metodología), distribución temporal (orden) y evaluación que surgen, como el currículo mismo, de los sistemas normativos y de poder de la sociedad" (Eaggleston, 1980:25).

Los elementos que enumera Eaggleston, son imprescindibles en un currículo, sin embargo, él mismo autor reconoce que son más los elementos implícitos que los explícitos. Por lo que los procesos y las experiencias relevantes en el desarrollo de la interacción educativa ayudan a reconocer las maneras como realmente funciona la propuesta curricular oficial. De acuerdo a la interpretación de Eaggleston:

"La realidad siempre incluirá mucho más de lo que se expresa en las declaraciones curriculares; enfrentamos la diferencia entre las declaraciones curriculares "oficiales" y la práctica en el aula entre lo formal y lo informal del currículo"... "es mucho más, claro está, lo que se encuentra oculto". (Eaggleston, 1980:27)

El currículum es el marco de racionalidad de las acciones educativas sin ser estrictamente normativo. Es una propuesta en la que se plasman los diversos intereses, y siendo más precisos, los intereses mejor defendidos en una negociación. El plan de estudios, o currículum, según lo prefiera la institución educativa, y los programas de asignatura que vienen a ser planes operativos, se diseñan y pueden tener varios años de aparente vigencia, pero muchos factores los remodelan sobre la marcha. Cada individuo, sea alumno o profesor, aporta su propia experiencia, hace sus propias interpretaciones, agrega, omite o transforma los conocimientos, valores y prácticas.

Los fragmentos del plan de estudios de la licenciatura en administración es precisamente un listado de asignaturas que carece los elementos señalados. Algunas precisiones están contenidas en los programas de cada asignatura, pero en general hay mucha libertad a la interpretación. La pregunta aquí es si una u otra opción de arreglo de los contenidos –plan de estudios o currículum– son

asuntos sin importancia para la comprensión del sentido que deben tener las acciones formativas. Sobre el papel no se puede saber si, como expresa Aguirre Lora, son propuestas que terminan burocratizándose o si se abordan como una construcción social y cultural que contiene las voces de los actores involucrados.

“Al currículo le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela...responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por lo tanto, sujeta a cambio”. (Eaggleston,1980:25)

Una propuesta curricular sirve de guía en el proceso educativo pero no es estática ni neutral. La forma que adquiere y los contenidos que incluye resumen un contexto histórico social en evolución permanente y reflejan la preeminencia de unos poderes sobre otros. La selección del saber, valores y habilidades se realiza desde un nivel de poder que a su vez representa poderes superiores por los que toma decisiones sobre un proceso educativo. De la misma manera, se negocia y reconstruye en el nivel inferior de los que reciben las consignas.

Para Eggleston

“el currículo constituye una parte importante del macro sistema, además de serlo del microsistema educativo. Y es que el currículo es una de las áreas claves en la que confluyen los valores y el sistema de poder de la escuela y la sociedad; un mecanismo clave de control social sobre los jóvenes y sobre quien les enseña”. (Id. 24)

A través del currículum, las sociedades secularizadas que apuestan a la educación laica conservan la impronta de origen: el modelo de los sistemas monacales y militares, así como las confianzas salvacionistas de la fe cristiana que están instaladas en la escuela en forma de prácticas, de teorías y de consignas. (Aguirre Lora, 2001:12; Querrien,1979). El rasgo dominante del currículum escolar sigue siendo la contención y normalización de las conductas mediante la

imposición de un modelo conveniente para legitimar y sostener los intereses de las elites.

Plan de estudios y programas de asignatura por competencias

Conviene, entonces, precisar que en esta investigación el plan de estudios y los programas de asignatura se consideran sólo como la parte estática y normativa del currículum. Este último se entiende como las experiencias de los alumnos y los profesores construidas a partir de las consignas del plan de estudios y los programas de asignatura, es decir, se trata de develar, con apoyo en ambos elementos los procesos escolares vividos en torno a unos contenidos, en busca de las pistas para identificar la labor de la escuela en el desarrollo de competencias que los profesionistas. Lo que muestran los siguientes testimonios es una buena dosis de intuición, buenas intenciones e incluso improvisación de los profesores para actuar frente a la consigna aún poco comprendida de transformar los programas de asignatura.

"Vemos cuatro o cinco modelos de posibles formas de diagnóstico. Trato de que se vean dinámicamente, aparte de lo teórico, también que lo vivan. Pero que lo vivan con dinámicas específicas".

"Yo los reto mucho (a los alumnos) a que hagan organizaciones, a lo mejor en negocios de los amigos, y ha habido muchos muy buenos trabajos, porque muchos de ellos a lo mejor su papa tiene un negocio, y entonces, sobre el hacen un diagnóstico".

"Yo les digo a los alumnos que traten de platicar con los administradores, (para que pregunten) si tienen algún documento básico que hable sobre cuál es el propósito para la institución".

"Es iniciativa mía acercarlos a las empresas bien establecidas, pero no les dan información".

"La primera parte teórica consta de 7 unidades y la imparto yo, (para concluir el programa) ellos tienen que elaborar un ensayo que posteriormente van a aplicar a un ramo determinado".

Las autoridades universitarias presionan para que se efectúen modificaciones en los programas con la preocupación de acercar a la institución a los parámetros

de calidad, pero no hay pautas claras ni apoyos para implementar una estrategia conjunta. El diseño y el desarrollo de un programa suele estar desvinculado de lo que se esperaría tuviera relaciones horizontales y verticales en el plan de estudios.

El plan de estudios es un trabajo de "expertos". Los jefes de departamento y los coordinadores de carrera son los más involucrados cuando se hacen modificaciones a la propuesta. Muchos con amplia experiencia como funcionarios, docentes o investigadores, pero su experiencia se centra en el manejo de su área de conocimiento y, por lo regular, no hay persona alguna relacionada con cuestiones curriculares. En el siguiente nivel de construcción, los programas de los cursos se elaboran por las academias, éstas, están constituidas por el conjunto de profesores que imparten cada asignatura. La selección de los contenidos específicos se realiza a partir de lo que se considera relevante, casi siempre desde lo que la intuición señala que es importante incluir. Las indicaciones generales vienen de las autoridades del departamento o de las áreas de planeación y se traducen de maneras muy diversas en las academias. Luciano Oropeza señala que el currículum es "un producto de la epistemología social donde se entrelazan conocimientos disciplinares, relaciones institucionales, experiencias laborales y tradiciones socioculturales. (Oropeza, 2005:1) De aquí que afirme en consonancia con Popkewitz que el currículum es:

"conocimiento particular, históricamente formado, que inscribe reglas y estándares mediante los que "razonamos" sobre el mundo y nuestro "sí mismo" como miembros productivos de ese mundo. Pero también es una tecnología disciplinar que dirige cómo ha de actuar el individuo, cómo ha de sentirse, hablar y "ver" el mundo. Como tal, el currículo es una práctica de gobernación". (Oropeza, 2005:2).

A partir de esa reflexión puede decirse que los conocimientos que se seleccionan, las maneras como se transmiten y los resultados que se esperan son decisión de un conjunto de individuos que proyectan la percepción de sí mismos en los espacios educativos e imponen sus representaciones del mundo sobrepuestas a las demandas institucionales. De tal manera que la ideología, las políticas de

gobierno y planes de la institución educativa que se plasman en el curriculum, no son sino referentes más o menos lejanos que se activan en el acto concreto de enseñar y trascienden al mundo laboral.

Enseguida se muestran fragmentos de una reunión de academia en la que se puede ver la confusión y las interpretaciones que dan los profesores a la indicación de reformular sus programas por competencias.

Resumen de registro de observación

Reunión de academia 02 de febrero de 2006/10 hrs.

Con la autorización previa del jefe de departamento, y la anuencia de la presidenta de academia, espero que comience la reunión en la que los profesores tomarán acuerdos para el inicio del semestre. Aprovechando que estarán juntos, me propongo hacer citas con algunos de ellos para entrevistarlos en otro momento.

Empiezan a llegar. Ya nos hemos visto en los pasillos, así que no soy completamente extraña. Les llama la atención que esté en el saloncito de juntas, pero me saludan sin preguntar más y siguen platicando entre ellos. Inician con la lectura del orden del día media hora más tarde, sin presentarme:

- Lista de asistencia
- Lectura del acta anterior (no está la secretaria y se pospone esta actividad)
- Lectura del reglamento de la academia y a partir de éste se anticipa a los maestros que van a entregarles hojas para hacer avance programático con el fin de evaluar sus actividades en el aula. Hay protestas. Los profesores señalan que son decisiones opuestas a la cátedra libre.
- Nótese el uso de "cátedra libre" que parece significar manejo libre de los contenidos, pues éstos están predeterminados por las academias.
- La presidenta insiste con el registro de los profesores que siguen llegando. Los temas se abordan espontáneamente.
- Tal vez porque acaban de iniciar las clases, una de las profesoras le recuerda a la asamblea que el semestre pasado se modificó el *programa por competencias* y aún no está en el sistema, por lo que sugiere dárselo impreso a los alumnos. *-Pongo atención, no sabía que se tocaría este asunto. Sigo tomando notas discretamente-*

Sin relación con el orden del día, hablan sobre algunos eventos de vinculación que organizan cada año y se discute si sería conveniente involucrar a otras academias por las dificultades que implicaría. Uno es relacionado con "PyMES" y otro con "Habilidades".

-En estas actividades está implícita la idea de ejercitar las habilidades directivas y de gestión de empresas en los alumnos mediante el desarrollo de proyectos empresariales.

La presidenta insiste en seguir el orden de la reunión. "Ya nos salimos", les dice.

Se mezclan asuntos: la elaboración de un reglamento para el funcionamiento de la academia, la obligación de reportar las actividades de clase en un formato y que esas actividades demuestren que están formando competencias, la organización de dos eventos en los que participan los alumnos. Ninguno de ellos se cierra completamente.

La presidenta retoma el asunto de los avances programáticos y les dice que "Los profesores de tiempo completo tienen que entregar informes". Otra vez se manifiesta el desacuerdo.

"El formato riñe con los programas por competencias". "Ese formato es artificio tecnológico". "Lo que hay que hacer es una planeación didáctica". "Antes era por objetivos, ahora por "saberes" (¿quiso decir, competencias?)". "No son más que modas y no se mejora la educación".

-Los comentarios más moderados que se escuchan son de los que opinan que "es lo mismo con otro nombre", es posible que sigan haciendo lo que tradicionalmente han hecho.

Presidenta: "Muy acertado su comentario, maestro". Dice, dirigiéndose al último profesor que intervino.

El profesor continúa: "Cada maestro debe hacer su planeación didáctica y si se hace una auscultación, la evidencia es la que permite saber si se cumplió la competencia. En el artículo...sobre atribuciones del maestro dice que es atribución del maestro la administración del curso".

-Competencia es, entonces, lo que se logra a juicio del profesor y no hay referencias explícitas a los indicadores de resultados. Insisten en el reclamo de autonomía.

La presidenta empieza a ceder: "¿Y cómo vamos a evaluar al final?"

Profesor: "Yo acostumbro hacer mi plan por objetivos de aprendizaje...En el ITESO -donde, según comenta, también trabaja- las competencias han servido para nada".

Presidenta "¿Podría hacer usted un formato alternativo? De lo que se trata es de hacer una evaluación menos subjetiva. Queda abierta la elección de la forma, sólo deben entregar informe dos veces por semestre". El profesor acepta la encomienda.

Al final de la reunión había alrededor de una docena de profesores

Los maestros estuvieron de acuerdo y se leyó el acta anterior con fecha del 14 de septiembre de 2005.

Hay múltiples maneras de leer las relaciones el registro, aquí lo que interesa destacar son los comentarios que suscitó la indicación de hacer los informes de actividades declarando las competencias que se desarrollan en su asignatura.

Una academia está conformada por los maestros de una o varias asignaturas que tienen afinidad. La elaboración o modificación de un programa se realiza por el conjunto de profesores que la imparten y debe contar después con la aprobación de la academia y del jefe de departamento. El proceso ocurre más o menos de la siguiente manera:

Las competencias según los profesores y los reclutadores

" Hay acuerdos del colegio, sí, aunque ha habido cierta resistencia, y a veces la resistencia va..."bueno yo estoy en el doctorado de...en desarrollo humano", Te encuentras a veces con ciertas resistencias porque creen que saben...pero..."

"¿El trabajo por competencias?... lo que pasa es que no está trabajado de manera conjunta ¿sí?, sino que son como iniciativas, a lo mejor de una academia, pero no de todo el departamento"

"Sí, a su modo, a su manera. Entonces el muchacho no tiene una currícula congruente, coherente, con sentido hacia un tipo de competencias hacia un perfil. Yo no dudo que todos tengamos buenas intenciones, pero hace falta, yo pienso, la integración de esas iniciativas".

"Debemos enseñarles la lección de no ser empleados, sino que pueden ser empresarios, pero yo creo que aquí muchas veces los estamos formando para ser empleados".

"Cuando nos hablan de competencias es definitivamente que tenemos que pensar por otro lado, en qué se están buscando esas competencias, qué áreas tienen que ver, sobre todo pensando en la competencia laboral. Áreas como la programación... que están mal definidas, son unos "frankenstein" porque están mal elaboradas...Donde no se halla la competencia, ni la función, ni los deberes, ni los haceres... ¿qué tiene que ver con la empresa en la realidad?".

"Han desarrollado programas por competencias, sin embargo son programas bastante pobres, en donde no definen ni siquiera esas cosas y basta ver los programas".

"Yo siempre he dicho que no debería de existir tantas carreras, sino mas bien especialidades, pero la carrera es en administración. Porque luego los licenciados en mercadotecnia, en negocios, etc., están luchando por un puesto que en un momento dado son para los licenciados en administración. Y algunos dicen que un administrador es un todólogo".

"Los profesores debemos de partir de una idea muy clara de qué es competencia, y me parece que aquí hay una pequeña laguna. Yo en lo personal suelo confundirme entre habilidades y competencias. Lo hemos discutido muchas veces, pero no termina de quedar claro. Es indispensable que en los programas, que estén claros, que haya objetivos y que a través de desarrollar las competencias estos se logren".

"Las competencias deben de estar claras, ejercitarlas y eso solo se logra practicando, haciendo talleres, y sin embargo sigue habiendo muchos profesores que hacen la clase puramente teórica y no hay ejercicios que permitan que ellos se percaten en un inicio que tan desarrolladas tienen ciertas habilidades y ciertas competencias".

"Nosotros que prestamos el servicio a otras empresas, cuando levantamos el perfil del candidato, checamos que necesidades tiene el cliente, a veces no saben ni qué quieren, pero por ejemplo, en cuanto a habilidades nos dicen: que sea muy dinámico, que sea una persona... bueno, (describen) una serie de características según el puesto.

"En la entrevista sí hay preguntas específicas, por ejemplo, la entrevista normal te pregunta sobre tus estudios, si has tomado cursos, pregunta sobre lo profesional y ya te vas enfocando más a su experiencia laboral, le pones un caso práctico para ver como lo resolvería, ves como contesta, si contesta seguro o hay ocasiones de que tienes que estar con mucho "feeling" de cómo lo ves. Hay veces que sí partes de lo subjetivo".

"Hay muchas personas que ponen en el currículo que saben utilizar la computadora, que saben hacer no sé qué tantas cosas y en ocasiones lo tienes que comprobar porque no es cierto, o sea, unos no lo manejan. Entonces sí, la parte de esas habilidades sí tiene que estar más comprobada".

"Y el examen psicométrico se hace como cualquier examen, lo perfilas ante el perfil de puesto y por ejemplo para un área contable, si se requiere alguien muy analítico, pues nos tenemos que fijar más en eso, y si es para servicio al cliente que sea alguien dinámico, extrovertido... eso se pone en el examen para poder comparar".

"Sí. Hay algunas empresas que prefieren recién egresados para no pagarles tanto, para pagarles menos y hacerlos trabajar mucho. Por otro lado viene la tendencia de que tienes un puesto con un sueldo menor, pero para un buen puesto y entonces es cuando los empresarios quieren gente que sea más estable, que necesite el trabajo, que se vayan a quedar ahí... influye mucho la parte sueldo-puesto y experiencia, por lo que te decía, si es un puesto con menor sueldo van a preferir a alguien recién egresado".

Conclusiones

¿Cómo formar las competencias que no poseemos, que ni siquiera identificamos y que tienen referenciales laborales tan imprecisos?

Más que nunca se requiere poner los pies en la tierra y buscar opciones de formación en las que se pueda compaginar el crecimiento económico con la preservación de los bienes culturales, éticos, morales y la inclusión de los sectores sociales más desprotegidos a los beneficios del desarrollo. Esto exige apertura, comunicación y acuerdos entre los distintos niveles y subsistemas educativos, la motivación de los profesores y la colaboración de la sociedad para definir los objetivos y las metas acordes a nuestra diversidad nacional y a la posición que aspiramos en el contexto mundial. La renovación curricular y la formación permanente de los profesores son sin duda cruciales, sin olvidar los principios histórico-filosóficos que le dan sentido a las instituciones educativas.

En suma, se requiere la reactivación de la conciencia y la voluntad colectiva para desarrollar en la docencia, en la administración educativa y en todos los ciudadanos, los añejos, pero nobles anhelos de la educación integral en donde las competencias para el trabajo tienen un lugar importante.

Las definiciones y las posturas con respecto a las competencias son casi inagotables, aquí se ofrece un ejercicio de reflexión que pretende servir para el debate entre los educadores que tienen ya entre sus manos un plan de estudios por competencias. Para los que opinan que es lo mismo pero con otro nombre y siguen con sus prácticas rituales y para los que nadan solitarios en un océano sin caminos. Para los directivos que tienen que hacer cumplir los objetivos institucionales; para los funcionarios, políticos y administrativos que deciden los criterios que se han de seguir para embarcarnos en la modernización.

Bibliografía

- Aguirre Lora, María Esther (2001) "El currículum escolar, una invención de la modernidad".
Perspectivas docentes 25. Acotaciones. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
<http://www.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/perspectivas25.pdf>
- Baeza Araya. Adrián (s.f.) "La enseñanza basada en competencias". Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Universidad de Chile.
<http://www.plataforma.uchile.cl/fg/contenido/reforma/historia/textos/La%20ense%F1anza%20basada%20en%20Competencias%20en%20Ed%20SUP.htm>
- Bunk, Gerhard (1994). "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA". Revista Europea de Formación Profesional No. 1. ISSN 0258-7483. pp. 8-14 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Delors, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Correo de la UNESCO, México.
- Eaggleston, John (1980) *Sociología del currículo escolar*. Editorial Troquel. Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, Michael (1970/2001) *La arqueología del saber*. Ed. Siglo XXI. México.
- Fowler, Roger y Gunther Kress (1993) "Reglas y regulaciones" en *Lenguaje y control*. Fowler et al. Fondo de Cultura Económica. México. pp. 39-64.
- Le Boterf, Guy (Quatrième édition, troisième tirage 2005) *Ingénierie et évaluation des compétences*. Éditions d'Organisation. Paris, France.
- Maldonado García, Miguel Angel (2002) *Las competencias una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. ECOE Ediciones, Bogotá, Colombia.
- Mertens, Leonard (1998) "La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional". Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura (OEI). <http://www.oei.es/oeivirt/fp/01cap01.htm>
- Morgenstern (1999): "El reparto del trabajo y el reparto de la educación" en: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Vol.I)*. Tr. Pablo Manzano. Fundación PAIDEIA/Ediciones Morata. S.L. España. pp. 371-385.
- Navarro Navarro, Miguel Ángel. (1998). *Lenguaje, ideología y administración educativa*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Consultado el 2 de julio de 2008 en: <http://www.anui.es/principal/servicios/publicaciones/libros/lib40/indi.htm>

Oropeza Sandoval, Luciano (2005) Entre lo imaginario y lo real: Irene Robledo García y el currículum de la Escuela de Trabajo Social.

RedEtis. Educación, Trabajo, Inserción Social en América Latina (Boletín electrónico)
http://www.redetis.org.ar/square/liste/id58_fieldfile1.pdf

Rodríguez Guerra, Jorge (1999): "Exigencias educativas de la producción flexible" en: Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Vol.I). Tr. Pablo Manzano. Fundación PAIDEIA/Ediciones Morata. S.L. España. pp. 371-385.

Schkolnik, Mariana y Ernesto Espindola (2005) "Caracterización de la inserción laboral de los jóvenes". CEPAL/Naciones Unidas. Serie Políticas sociales. División de Desarrollo Social. Santiago de Chile. ISSN impreso 1564-4162, ISSN electrónico 1680-8993.
<http://www.ilo.org/public/spanish/index.htm>

Serna, Leslie. "Globalización y participación juvenil" en: Revista Jóvenes (1997). Cuarta época, Año 1, No.5, México, D.F. julio-diciembre. Pp. 42-57.

Van Dijk, Teun A. (2003) Ideología y discurso: Una introducción multidisciplinaria. Ariel. España.

Wodak, Ruth y Michael Meyer (2003) Métodos de análisis crítico del discurso. Gedisa Editorial, Barcelona.