



Boletín Médico del Hospital Infantil de México

www.elsevier.es/bmhim



SALUD Y HUMANIDADES

La educación en nuestro tiempo: ¿competencia o aptitud? El caso de la medicina. Parte I



Leonardo Viniegra-Velázquez

Unidad de Investigación en Medicina Basada en Evidencias, Edificio de Hemato-Oncología e Investigación, Hospital Infantil de México Federico Gómez, Ciudad de México, México

Recibido el 25 de julio de 2016; aceptado el 15 de agosto de 2016

Disponible en Internet el 18 de marzo de 2017

PALABRAS CLAVE

Colapso civilizatorio;
Control social;
Atributos degradantes;
Educación pasiva;
Conocimiento;
Competencias profesionales

Resumen Este ensayo (en dos partes) acerca del papel que juega la educación en nuestro tiempo inicia con una afirmación: para captar lo esencial de la educación en boga, es preciso caracterizar la sociedad respectiva. Así, se identifican los rasgos distintivos del mundo actual, que llevan a definirlo como “*el agotamiento y la ruina de una civilización basada en el lucro sin límites*”, del cual se infiere el carácter *pasivo* de la educación “realmente existente” que mantiene el *status quo* y preserva los *atributos degradantes* de las sociedades actuales: pasividad, individualismo, competitividad, consumismo y alta vulnerabilidad al control y la manipulación.

En la disyuntiva: competencia o aptitud no son sinónimos, sino conceptos propios de enfoques radicalmente distintos de entender y practicar la educación. La *competencia* es lo actual de la *educación pasiva* basada en una idea de conocimiento como consumo, acumulación y retención de información. La *aptitud* es emblema de la *educación participativa*, motivo de la segunda parte.

La *educación pasiva*, presente en el modelo educativo por *competencias profesionales*, se especifica en términos de programas, perfiles, niveles, actividades escolares, evaluación, idea de progreso y consecuencias sociales. Se argumenta que, lejos de ser palanca de progreso auténtico y primacía de los valores que sustentan la superación espiritual, intelectual y moral de la condición humana, es “cómplice” del colapso civilizatorio.

© 2017 Hospital Infantil de México Federico Gómez. Publicado por Masson Doyma México S.A. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

KEYWORDS

Civilization's collapse;
Social control;
Degrading attributes;

Education in our time: competency or aptitude? The case for medicine. Part I

Abstract This paper begins with a statement: It is necessary to characterize the respective society to be able to understand the education's core. Distinctive features of the present-day world lead us to define it as the ruin of a civilization based on limitless financial gain, where

Correo electrónico: leonardo.viniegra@gmail.com

<http://dx.doi.org/10.1016/j.bmhimx.2016.08.003>

1665-1146/© 2017 Hospital Infantil de México Federico Gómez. Publicado por Masson Doyma México S.A. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Passive education;
Knowledge;
Professional
competencies

education has a passive quality, responsible of maintaining the *status quo* as well as preserving the degrading attributes of actual societies: individualism, passivity, competitiveness, consumerism and high vulnerability to control and manipulation.

About the dilemma: competency or aptitude, these are not synonyms but concepts pertaining radically different approaches to the practice and understanding of education. Competency represents the actual tendencies of passive education, where knowledge is just about acquiring information. Aptitude refers to participatory education, described in the second part of this essay.

The passive education is present in the professional competencies model, specified in terms of curricula, profiles, levels, school activities, evaluation, concept of progress and social consequences. This paradigm does not foster real progress—defined as the primacy of values sustaining spiritual, intellectual and moral development but as an “accomplice” of the civilization’s collapse.

© 2017 Hospital Infantil de México Federico Gómez. Published by Masson Doyma México S.A. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

“El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días (. . .). Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es riesgosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar y darle espacio”.

Italo Calvino (1972)

1. Introducción

Este ensayo en dos partes sobre el papel que juega la educación en nuestro tiempo parte de una interrogante obligada: ¿cómo es la educación en el momento histórico en que nos encontramos? Para responder, se hace un periplo que inicia con una caracterización del derrotero que siguen las sociedades actuales, bajo una perspectiva *disidente* de la dominante (que plantea un progreso humano imparable y ascendente), que lleva a calificar el momento actual como *el agotamiento y la ruina de una civilización basada en el lucro sin límites*¹. Es a partir de este “diagnóstico” que pueden inferirse, con cierta objetividad, las características de la educación realmente existente en el mundo actual (no las que cada corriente educativa en liza enuncia de sí misma), que lejos de ser palanca de un progreso auténtico basado en los valores que sustentan la superación espiritual, intelectual y moral de la condición humana, han “coexistido pacíficamente” con el colapso civilizatorio.

En cuanto a la disyuntiva del título entre *competencia* y *aptitud*, se trata de conceptos —y no sinónimos— propios de dos perspectivas radicalmente distintas de entender y practicar la educación: *la pasiva* y *la participativa*, respectivamente. Después de argumentar y caracterizar los rasgos más profundos y distintivos del mundo humano actual que sustentan el diagnóstico de colapso civilizatorio, es dable inferir la forma de educación prevaleciente a escala global, que mantiene el *status quo* y reproduce lo que denomino

atributos degradantes que subyacen a tal colapso, lo que justifica designarla como *educación pasiva*, cuya caracterización detallada y exemplificación con las *competencias profesionales* es el componente principal de esta primera parte. La *aptitud*, potencia cognoscitiva basada en la crítica, es emblema de la *educación participativa*, cuyas implicaciones a nivel general y en la medicina en particular, y su desideratum, el progreso humano auténtico indisociable del cuidado del ecosistema planetario, son motivo de la segunda parte.

2. La sociedad actual como espejo de la educación existente

Penetrar los sistemas educativos de las sociedades actuales a fin de valorar sus alcances y limitaciones, méritos y deméritos o fortalezas y debilidades, requiere de criterios sólidos y objetivos que no pueden basarse en lo que cada programa enuncia de sí mismo, porque si algo caracteriza a la mayoría de estos, en particular a nivel superior, es el *desfase* entre el perfil del egresado habitualmente cargado de atributos “casi sobrehumanos” y los resultados efectivos en su desempeño profesional y social (donde estos atributos están ausentes o apenas se insinúan). De ahí la necesidad de ir más allá de lo que se plantea en el documento formal de cualquier programa (*el a priori*) y escudriñar en sus efectos sociales (*el a posteriori*). Para enfocar y orientar la búsqueda, será necesario apegarse a esta fórmula: “*los rasgos distintivos de una sociedad en cierto periodo histórico son el indicio más revelador del tipo de educación que prevalece*”. Según esta fórmula, para captar lo esencial de la educación realmente existente, es preciso caracterizar la sociedad respectiva. En un mundo globalizado por las políticas económicas de apertura irrestricta de los mercados, de desregulación financiera, de flexibilidad en las contrataciones laborales y las tecnologías de la información y la comunicación², resulta obligado, como punto de partida, identificar los *rasgos más profundos y distintivos* que marcan de muy diversas formas a las sociedades y Estados

de nuestro tiempo, y de ahí inferir y valorar la educación que prevalece, con su infinidad de variantes y manifestaciones. A continuación, al dar prioridad a unos rasgos sobre otros en esta identificación, se recurre a una *interpretación disidente* relacionada con la llamada “globalización negativa”³, donde los rasgos más significativos y reveladores son diferentes u opuestos a lo que sostienen las ideas dominantes y las apariencias engañosas fabricadas por “los medios masivos de manipulación”.

2.1. La quiebra civilizatoria

Para entender este tiempo, se debe reconocer primero que el *etnocentrismo* —inherente a la condición humana en sus deseos inextinguibles de dominio— ahora encarna en un orden político-económico *impuesto* por el poder hegemónico (los Estados Unidos), sus aliados, socios e instituciones [Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organización Mundial del Comercio (OMC), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)], que anula la eficacia de la política al interior de los Estados como opción de mejora de las condiciones de vida de las mayorías⁴. Esto vuelve redundantes a sectores crecientes de la población. Bajo tal contexto destacan tres rasgos del mundo humano como los más universales, arraigados y distintivos para captar el momento histórico que vivimos:

- 1) El “valor supremo” de la vida humana es, más que nunca, el lucro sin límites y la ganancia a toda costa; lo que no contribuya a negocios rentables, languidece, tiende a desaparecer o es inviable
- 2) La dignidad humana, una mercancía devaluada al grado de volverse desechar
- 3) El *consumismo* real o imaginario de bienes es “el carnet de identidad universal”, por acción u omisión, sostén clave del orden económico y emblema de la degradación

Esta tríada subyace a los rasgos manifiestos que caracterizan, con muchas variantes y expresiones, el movimiento social de las naciones actuales, acentuados en un mundo abrumado por una sobre población indetenible:

- a) Crece la *exclusión social irrevocable* de amplios estratos de la población, por la contracción irreversible del mercado laboral y la desigualdad, que se ahorada con su cauda de pobreza, marginación y migración forzada
- b) Las condiciones de trabajo son cada vez más precarias, inestables, inciertas, inseguras, estresantes y desprovidas de derechos
- c) La esclavitud, formalmente abolida, regresa bajo nuevas formas coercitivas de explotación intensiva en los “afortunados” que se insertan en el mercado laboral
- d) En el horizonte laboral de las nuevas generaciones destaca la incertidumbre, el subempleo, la transitoriedad, el paro y el descarte
- e) El otrora Estado del bienestar, sometido y desmantelado por la embestida neoliberal y las instituciones de control global a su servicio, va dejando en la precariedad y el desamparo a las mayorías

- f) Los gobiernos, so pretexto de mayor seguridad, restringen y constriñen aún más las libertades, y usan tecnologías para espiar y vigilar a los ciudadanos, anulando la intimidad, la privacidad e infundiendo mayor desconfianza y temor
- g) Las condiciones de existencia de la mayoría son adversas para formas de vida digna, estable, satisfactoria, serena, fraternal o solidaria
- h) La corrupción sistémica entreverada con la delincuencia se universaliza y diversifica al amparo de la impunidad, degradando las instituciones de todos los niveles jerárquicos, desde lo local hasta lo internacional
- i) Persiste el abuso y el despojo de los fuertes sobre los débiles, y se destruyen proyectos y reivindicaciones de emancipación, autonomía o independencia de poblaciones ancestralmente sojuzgadas
- j) Las guerras se diversifican y se enmascaran (asimétricas, de baja intensidad) como “medios de negociación” para perpetrar despojos, imponer intereses económicos, políticos o de disuasión, eliminación o exterminio de los insumisos o adversarios del poder hegemónico, con sus catastróficas consecuencias
- k) El terrorismo, “efecto colateral” del belicismo occidental (mercenarios y fanáticos reclutados para el “trabajo sucio” de atemorizar y debilitar al enemigo), se sale de control como recurso de los “débiles” para perpetrar atrocidades inauditas en venganza de agravios y humillaciones ancestrales o al servicio de los intereses de los “fuertes” para socavar regímenes insumisos, sumiendo a poblaciones indefensas en el temor, la inseguridad y la desesperación
- l) La tragedia humanitaria de la migración forzada, interna y externa, forzada por hambre, precariedad, exclusión, despojo, guerra o terror, se extiende y acrecienta
- m) “La civilización de los excesos y los desechos” que contamina aire, aguas y suelos en todos los rincones del planeta, diezmando la vitalidad de los seres vivientes. Junto con los tóxicos que se aplican en plantas y animales de consumo en aras de la productividad, envenenan larvada e inexorablemente
- n) Crece la devastación de ecosistemas (provocada por la industria extractiva, la urbanización, los monocultivos a gran escala, las hidroeléctricas) que extingue formas de vida, obliga a la migración a pueblos originarios y debilita los procesos regulatorios de la “madre tierra” (telón de fondo del calentamiento global)⁵
- o) El calentamiento global, irreversible y progresivo⁶, llamado antropogénico (las corporaciones de la energía fósil, principales responsables, aún cabillean para negarlo), que alarma y moviliza a grupos y comunidades, es efecto de un modelo de acumulación depredador, insaciable, implacable y criminal que compromete gravemente la viabilidad de la vida planetaria, y en particular ¡la humana!
- p) A tal recuento, cabe agregar un intangible (del imaginario de la gente): la *fe* en el progreso simbolizado por el avance incesante de la ciencia y la tecnología, que implica el *control de las conciencias* derivado de la certeza de un futuro mejor. Al generar confianza, favorece el conformismo y la resignación ante un presente cada vez más adverso. La *fe*, al oscurecer el entendimiento, *encubre* la lógica del desarrollo tecnológico en

nuestro tiempo: responder *primariamente* a los intereses de lucro y rentabilidad, y operar *principalmente* como dispositivo de control de conciencias y cuerpos al servicio del poder y la dominación; de ahí los desarrollos de mayor prioridad económica y política, y más dinámicos: lo militar, lo espacial, lo informático, lo médico o las tecnologías de la información y comunicación (TIC).⁸ También da lugar a *expectativas ilusorias* del saber científico, el más reconocido e influyente en la vida de las poblaciones y principal depositario de sus esperanzas de un porvenir promisorio, convertido en espejismo de progreso porque, al *reducirse* cada vez más al papel de *insumo* de la innovación de tecnologías, se ha subordinado a esa lógica que subyace al desarrollo tecnológico que lo ha desvirtuado en su potencial crítico, creativo y liberador transmutándose —casi siempre a espaldas de los científicos— en aliado de la dominación e instrumento de control social.⁷

Es claro que este panorama del dominio público se percibe de manera diversa y con sensibilidad variable por las poblaciones, en gran parte por su ubicación en el entramado de relaciones sociales, económicas y políticas, y por el grado de mediatización de que han sido objeto por los medios de control y manipulación. Para unos pocos guardados en su zona de confort, se trata de “asuntos de otros que no me competen, así es la vida”. Para la gran mayoría, acostumbrada a un mundo fragmentario, algunos rasgos resultan preocupantes, apremiantes o hasta insoportables porque son cercanos o se experimentan en carne propia, y son motivo de sufrimiento, desasosiego, malestar, resignación, protesta, resistencia, rebeldía, escapismo o migración forzosa; en cambio, otros se juzgan como ajenos, lejanos o ni siquiera se perciben. Para otros, “el mundo me disgusta, pero no hay nada que se pueda hacer” o “es momento de organizarse y actuar”, y para otros más, “vivir es increíble”. Por mi parte, interpreto una etapa histórica inhóspita de inseguridad e incertidumbre absolutas⁸, extraviada de valores en las formas de ser, de actuar y de convivir de las sociedades y vacía de verdadero sentido existencial, que justifica y fundamenta un diagnóstico que juzgo ineludible: “Nuestro mundo asolado por una degradación omnímoda es evidencia del agotamiento y la ruina de una civilización basada en el lucro sin límites, que ha convertido en mercancía lo más sublime y lo más deleznable de la condición humana, y en rentable las peores atrocidades y la devastación planetaria”⁹.

Planteo *ruina* y no *crisis* civilizatoria porque asistimos al derrumbe social de los valores *espirituales y morales* de la condición humana; es decir, la degradación se ha anclado en lo más recóndito de las subjetividades, donde se perpetua llegando a extremos inéditos por su carácter

⁸ El control opera en forma cruda y despiadada al recurrir a la violencia para atemorizar, intimidar, someter o eliminar. En forma velada, *al incitar* conductas consumistas, simuladoras, obsesivas, fanáticas, adictivas o de evasión; *al inducir* prejuicios, filias, fobias, desconfianza, ilusiones y, sobre todo, miedo; *al fomentar* el individualismo, la pasividad, la rivalidad o el conformismo. “Bienvenidos a las *sociedades del control* de mentes y cuerpos diseñadas para preservar el *statu quo*”.

global y, porque a fuerza de la costumbre, ¡ni siquiera se percibe como tal! En cuanto a las *condiciones materiales* de vida cada vez más precarias, llenas de incertidumbre e inseguridad, al ser lo lacerante y lo único reconocible de la degradación —los pobres, las víctimas de siempre— encubren el trasfondo: el envilecimiento “normalizado” de las formas de ser, de los motivos para actuar y de las formas de convivencia, en lo social y global

Es obvio que el diagnóstico de colapso civilizatorio es opuesto a la *interpretación* que difunden los medios masivos de control global: “Hemos llegado a la edad de las *sociedades del conocimiento*”, encabezada por las —auto designadas— democracias avanzadas que, según esto, gestionan las tecnologías para el progreso y el logro de formas superiores de convivencia, de respeto y garantía de los derechos humanos y sociales a escala universal (dejo planteada esta pregunta: *¿de qué conocimiento se habla que coexiste, es indiferente o encubridor del hundimiento civilizatorio?*, para responderla más adelante). Tal visión idílica inculcada en las mentes de los inermes receptores (la inmensa mayoría), pone de manifiesto la enorme eficacia del control de conciencias y cuerpos que operan los medios masivos de persuasión y manipulación al servicio de la dominación a escala global. En palabras de Malcolm X: “Si no estás prevenido ante los medios de comunicación, te harán amar al opresor y odiar al oprimido”.

Los *cuasi-omnipotentes* medios de control, con efecto de exclusión de los discursos disidentes (que se multiplican y salen a la luz a pesar de todo), hacen creer en una realidad inexorable, donde el colapso es “sólo una fase obligada, dolorosa y transitoria de nuestro camino ascendente hacia el progreso”. Este eslogan “disimula” la degradación y oculta su raíz: el orden político y económico que impera a nivel global. Lo anterior obliga a plantearse: ¿qué hace a las poblaciones, aún de sociedades dominantes con niveles elevados de escolaridad, tan insensibles, “ciegas” y vulnerables al control y la manipulación, al grado de mostrar actitudes y acciones colectivas que solo pueden interpretarse, a la luz del colapso, como mayormente *permisivas, omisas o sumisas* con un orden injusto que las perjudica tan gravemente?

3. La educación predominante

La respuesta a esa interrogante, invirtiendo la fórmula propuesta, debe buscarse en las características de la educación que prevalece en las sociedades actuales, donde la inmensa multiplicidad de sistemas educativos, en su aparente diversidad, que se autocalifican progresistas, innovadores y mejores que sus competidores, en el fondo son equiparables por el tipo de egresado que se infiere del desempeño profesional y social, con caracteres acomodaticios y sintónicos con la degradación (epígrafe) o indolentes y sumisos con las fuerzas que subyacen al colapso civilizatorio. Dentro de estos caracteres que la escuela contribuye a reproducir, que se “respiran” en las densas atmósferas sociales actuales y constituyen una especie de *ethos* de la condición humana actual, destacan los siguientes:

- *Pasividad* ante los excesos y abusos del poder manifiesto en el sometimiento a la dominación y el control.

- *Individualismo*, o “cada quien lo suyo y sálvese quien pueda”, que lleva a tomar distancia de los intereses colectivos y sus reivindicaciones, o a la indiferencia con acontecimientos que ocurren más allá del círculo cercano, por más que sacudan la conciencia colectiva.
- *Competitividad* que favorece relaciones de rivalidad y exacerba la *voluntad de dominio* con sus secuelas: opresión, desigualdad y exclusión.
- *Consumismo*, real o imaginario, que sostiene un modelo económico que devasta el planeta, suplanta y adultera los vínculos intersubjetivos y controla los deseos de la gente al inducirlos, encauzarlos y realizarlos por medio del mercado de toda clase de satisfactores.
- *Vulnerabilidad a la manipulación* por todos los asuntos que escapan al entendimiento (el interés cognitivo restringido al ámbito laboral), anclada en una formación hiperespecializada y reduccionista.^b

Designo *atributos degradantes* a estos caracteres porque subyacen a la ceguera, la insensibilidad, la indiferencia y la complicidad, con la degradación que todo lo penetra, y a la *permisividad* social con el ánimo desaforado de lucro que casi no encuentra cortapisas y resistencias para hacer prevalecer sus intereses y llevarlos a las consecuencias más extremas, destructivas y funestas.

Para captar el porqué de la vigencia universal de esa modalidad de educación que contribuye a la reproducción social de los *atributos degradantes*, es preciso remontarse al pasado, cuando la división del trabajo *disoció* la producción del uso del conocimiento. Así, los científicos, o sus equivalentes en otras culturas o épocas, asumieron el encargo social de generalarlo, y a la escuela se le delegó el papel de resguardar, acumular, ordenar, sistematizar y trasmisir el conocimiento. Desde tiempos remotos, el quehacer escolar se vio obligado a equiparar información con conocimiento y a favorecer en los educandos actitudes receptivas, aquiescentes, acumulativas, dogmáticas y acríticas con “las verdades establecidas”. La escuela ha basado su accionar en una idea de conocimiento como *consumo, acumulación y retención de información*, con variantes y matices según el sistema educativo de que se trate. He aquí la razón —epistemológica— que justifica designar a la educación prevaleciente como *pasiva*, porque el papel del alumno, lejos de ser partícipe en la generación de conocimiento y protagonista de su tiempo, es el de espectador-consumidor¹⁰. Esta pasividad hace a la escuela “inofensiva” e irrelevante ante las poderosas fuerzas que conforman las subjetividades de nuestro tiempo, y la condena, en contra de sus ideales, aspiraciones y expectativas, a perpetuar los *atributos degradantes* y las atmósferas enrarecidas donde anida la quiebra civilizatoria. De lo anterior deriva que toda pretensión de cambiar la escuela —a fin de distanciarse de la degradación y aportar al progreso espiritual, intelectual y moral de las sociedades— requiere de una *refundación* sobre otras *bases epistemológicas*, donde

los educandos desarrollem sus *potencialidades cognoscitivas* inherentes, con base en la *crítica*, que los conduzca a una conciencia esclarecida de sí mismos y del mundo que habitan (segunda parte del ensayo).

Para caracterizar la *educación pasiva*, resulta necesario precisar su fundamento epistemológico, y para tal efecto, la mejor manera es contrastar las dos tipologías que se han propuesto para entender la educación¹¹, cuyas características diferenciales obedecen a teorías del conocimiento (referidas al ámbito escolar) diametralmente distintas: la *pasiva*, universalmente vigente, que asigna al alumno un papel de espectador-consumidor-acumulador del conocimiento, y la *participativa*, de presencia casi clandestina, basada en la crítica, donde el alumno es el protagonista en la elaboración de su propio conocimiento. Se confrontan ambas teorías en varios puntos ([tabla 1](#)) para caracterizarlas recíprocamente e ilustrar sus diferencias¹².

Lo relativo a la epistemología y la educación *participativas* se trata en la parte II.

Se destaca ahora que el conocimiento, según la teoría *pasiva*, es al que se refiere la interrogante que quedó pendiente, ya que coexiste es indiferente o encubridor de la ruina civilizatoria. Tal idea de conocimiento llevada a sus últimas consecuencias lógicas en el plano educativo, me permitirá identificar y precisar los caracteres distintivos de la *educación pasiva* (EPS) en diferentes aspectos: programas, perfiles, niveles, actividades escolares, evaluación, idea de progreso o consecuencias sociales. Como estos *caracteres* son genéricos, no se refieren estrictamente a situaciones concretas y específicas; no obstante, como podrá apreciarse, la gran multiplicidad de los sistemas educativos actuales manifiesta, en su accionar y en sus efectos, con infinidad de formas, variantes, intensidades y matices, la presencia de buena parte de tales caracteres^{13,14}.

3.1. La educación pasiva

Para entrar en materia, aludo a la experiencia vital (EV) que comprende las vivencias *cargadas de afectividad* que se suscitan en las interacciones peculiares de cada persona con los objetos que le resultan *significativos*: el sí mismo (conflictos, inquietudes, curiosidades), personas allegadas o atractivas; otros seres vivos, cosas diversas, materiales y simbólicas; actividades, acontecimientos o espectáculos de todo tipo, o situaciones inopinadas e impactantes (la calidad afectiva de las vivencias varía por las circunstancias geográficas, sociales, económicas y culturales de vida del sujeto, y su momento etario)¹⁵. La EV, como eje de la reflexión y la cognición, está excluida de los planes y programas de estudios y de las actividades escolares en la EPS; tal ausencia —raíz de la pasividad ante el conocimiento— es el mayor obstáculo para que el educando se adentre por un camino alternativo al de la reproducción social de los *atributos degradantes*. Este descarte de la EV en la EPS significa que la *afectividad* —el motor de la acción— manifiesta que lo que más interesa, atrae, conmueve, preocupa, inquieta, llama la atención o despierta la curiosidad de los educandos es deliberadamente silenciada o negada en el aula y con ello, se minimiza o anula la posibilidad de despertar la motivación (pasión) por el conocimiento. En su lugar se introduce al alumno por un sendero heterónomo que no le permite

^b La hiperespecialización reduccionista que denomino *especialización excluyente* (ver adelante), genera desinterés cognitivo en el especialista por el contexto histórico y social donde le tocó vivir, su labor propiamente cognoscitiva se restringe a su especialidad y se desentiende, como tal, de lo que le rodea, así se trate del círculo cercano o de acontecimientos que lo sacuden y afectan.

Tabla 1 Diferencias entre las teorías del conocimiento

Pasiva	Participativa
Generar conocimiento es potestad de los científicos en los diversos campos del saber	Generar conocimiento es inherente a la condición humana, lo que ha sido inhibido o negado secularmente
La información sobre hechos o teorías es equiparable a conocimiento	La información es “materia prima” que solo al ser criticada puede convertirse en conocimiento
Conocer es, en esencia, estar al tanto de lo actual de las diferentes disciplinas recurriendo a las fuentes reconocidas	Conocer es, en lo fundamental, ahondar en el entendimiento del sí mismo y del contexto
La verosimilitud de la información se funda en el reconocimiento por los expertos de cada campo	La verosimilitud de la información estriba en “sobrevivir” a una crítica cada vez más aguda y penetrante
El conocimiento es un bien externo accesible a cualquier sujeto que pueda adquirirlo	El conocimiento es una elaboración propia del sujeto resultante de la reflexión crítica sobre la experiencia vital
El acto de conocer es dependiente de la capacidad de consumo y acumulación del sujeto	El acto de conocer es dependiente del poder de elaboración del sujeto por medio de la crítica
El proceso de conocimiento consiste en comprender, acumular y retener la información relevante de cada materia	El proceso de conocimiento consiste en reflexionar la experiencia vital, criticar la información relacionada y elaborar puntos de vista propios
Todo acto cognitivo efectivo supone separar intelecto (objetividad) de afectividad (subjetividad)	Es condición de todo acto cognitivo auténtico la integración de afectividad e intelecto (reflexión de la experiencia vital)
La fuerza motriz de la cognición es un intelecto atento y disciplinado	La afectividad que suscita el objeto de conocimiento (interés, inclinación, pasión) es la fuerza motriz de la cognición
Las auténticas situaciones de conocimiento, ocurren fuera del aula, son propias de especialistas en espacios artificiales y controlados (experimentos)	Las situaciones de conocimiento genuinas surgen cuando la experiencia reflexiva del sujeto ha aprendido a ejercer la crítica a profundidad

entenderse a sí mismo o al mundo en que vive ni le ayuda a concienciar sus facilitaciones, inhibiciones, limitaciones, alcances, inclinaciones, potencialidades, incertidumbres, recelos, temores o insatisfacciones que moldean su forma de ser y de actuar; tampoco se percata de las bondades y posibilidades de la acción colectiva y sinérgica en el logro efectivo de propósitos y metas compartidos (individualismo). Bajo la EPS, los egresados, al haber interiorizado insensiblemente los *atributos degradantes*, el *ethos* de las sociedades actuales, se ven obligados a acomodarse a circunstancias laborales adversas y precarias o ser excluidos. Los *caracteres distintivos* de la EPS¹⁶ son los siguientes:

- a) Los temas de estudio, disociados o desfasados de la EV, suelen carecer de *sentido* para lo que más interesa, convence, preocupa o desperta curiosidad de los educandos. Aquí radica la razón más poderosa de deserción escolar.
- b) Al reducir el acto cognitivo a consumo y recuerdo de información, se adormecen las potencialidades cognoscitivas inherentes a todo sujeto.
- c) La principal “potencia cognoscitiva” que fomenta, en especial en el nivel básico, es ¡la memoria de ideas y hechos inconexos y sin sentido! O sea, un tipo de aprendizaje fugaz e irrelevante para la vida de los educandos.
- d) Disociación de teoría y práctica en todos los niveles educativos, las materias teóricas por un lado y las prácticas por otro, intentando una vinculación ilusoria a partir de la teoría —que tiene preeminencia— lo que favorece el dogmatismo y el despliegue de experiencias empobrecidas, acotadas y estereotipadas.

- e) Desalienta o anula el deseo por el conocimiento representado por los temas a estudiar, mayormente desvinculados y carentes de *sentido*, que deben recordar so pena de menosprecio o exclusión.
- f) El papel del alumno es obtener, consumir, acumular, sistematizar, recordar y aplicar el conocimiento generado por otros (las verdades incuestionables). En estas circunstancias la crítica de la información es un *contrasentido*.
- g) El papel tradicional del profesor, de trasmisor efectivo del conocimiento (la didáctica de la enseñanza informativa) ahora, con la presencia de las TIC, es el de orientador en la búsqueda y el de adiestrador en la obtención del conocimiento (el conocimiento reducido a información).
- h) Al propiciar la aceptación tácita y acrítica con las verdades establecidas, se fomenta, en el mejor de los casos, el consumismo lector que dista de contrarrestar la vulnerabilidad a la manipulación de la que son presa los egresados.
- i) El ambiente escolar [tareas, informe de trabajo, prioridades de aprendizaje o exigencias de rendimiento (memoria)] fomenta la pasividad (ante el conocimiento), el individualismo, la competencia y el consumo acrítico de información.
- j) La idea de progreso es instrumental (disponibilidad de las TIC) que facilita la educación a distancia (la presencial es costosa), donde la relación cara a cara es prescindible; permite obtener información novedosa instantánea para mayor consumo y acumulación, y disponer de canales de comunicación y difusión sin límite (consumismo).

- k) La evaluación, al operar principalmente como medio de control, clasificación, censura o exclusión, suscita sentimientos y actitudes negativas o de rechazo que desvirtúan su contribución al aprendizaje (la autocritica un contrasentido).
- l) Los egresados son sujetos portadores de los *atributos degradantes*: pasivos, individualistas, competitivos, consumistas y manipulables, con proyectos vitales de "cada quien lo suyo y sálvese quien pueda".
- m) Su resultante es la *especialización excluyente*, forma actual de la división del trabajo donde el especialista, presa del reduccionismo: "lo importante es estar al tanto de las novedades del propio ámbito de actividad, lo demás es harina de otro costal", no desarrolla intereses cognitivos acerca de sí mismo y del mundo que le toca vivir, es víctima de la manipulación por todos los asuntos que no entiende y ajeno a las causas colectivas.
- n) La visión del mundo de los egresados es fragmentaria que les impide captar los aconteceres que sacuden la conciencia colectiva y depender de los "expertos" de cada campo; los sumerge en un mundo lleno de incertidumbre e inseguridad, y les genera aversión al pensamiento complejo e integrador.
- o) Los egresados reproducen los *atributos degradantes* que caracterizan a las sociedades actuales, donde se profundiza la desigualdad, la devastación planetaria y se soslaya el colapso civilizatorio.

Se reitera que las formas de expresión de la EPS varían enormemente; conforme se asciende en la jerarquía de niveles, tienden a ser menos ostensibles, más inconsistentes, atenuadas o encubiertas, lo cual no significa que se alejen de la pasividad porque la idea de conocimiento implicada en el proceso educativo permanece. Además, es preciso aclarar que a menudo se atribuye a "las bondades de la escuela" ciertos logros profesionales y personales sin reparar en que se trata, habitualmente, de esfuerzos a título personal que permitieron desarrollar inclinaciones, potencialidades y cualidades en espacios diversos a la escuela y frecuentemente, "a pesar de la escuela".

3.2. Las competencias profesionales

Con respecto a la educación por *competencias profesionales* que representa el modelo educativo más generalizado, lo primero a considerar es que su aceptación y popularidad no deriva, como suele afirmarse, de una supuesta superioridad sobre otros modelos que lo antecedieron o son contemporáneos, sino de sus orígenes: el poder empresarial que, en estos tiempos implanta y renueva formas de explotación sin cortapisas (variantes de esclavitud son calificativos aplicables en varios de estos casos) que redundan en mayor productividad y eficiencia del trabajo, elevan la competitividad de las corporaciones en la lucha encarnizada por el control de los mercados y la consecución de crecientes tasas de ganancia, y que ahora incursiona abiertamente y sin recato en el accionar de la escuela. La intromisión sin ambages de la prepotencia empresarial en el espacio escolar, para exigir una configuración de la educación de acuerdo a sus intereses, coincide con el auge del neoliberalismo económico que cobró impulso y tomó cuerpo en la desregulación

de los mercados y de las actividades financieras; en la ofensiva contra el trabajo debilitando o anulando legislaciones y derechos laborales fruto de luchas históricas; en el desmantelamiento progresivo de los Estados del bienestar con la consecuente privatización acelerada de servicios sociales¹⁷. Este sistema se extendió a escala global a partir de la década de los 80, incorporando a su esfera de influencia las economías de los países subordinados, facilitando su explotación. A partir de entonces, la educación basada en *competencias profesionales* experimentó un impulso decisivo y una penetración creciente al presentarse como un paso trascendental hacia el progreso de la educación en sus diversas modalidades y niveles, que tiende a universalizarse^{18,19}.

Con respecto a nuestro medio, para ubicar la situación actual en contexto es necesario remontarse a la Constitución de 1917 y reconocer que se emprendía un proyecto de país considerando su diversidad étnica y cultural, que buscaba fortalecer su identidad, independencia y soberanía, y aproximarse a una sociedad igualitaria y justa; empero, el autoritarismo estatal ahogó la participación social en su papel fiscalizador de los actos de gobierno —raíz de la impunidad—, que fue el caldo de cultivo enriquecido de una corrupción galopante y contagiosa en las formas de operar de las instituciones. Tal situación, aunada a un entreguismo gubernamental progresivo al poder hegemónico continental (en colusión con las empresas domésticas dependientes), resultó en el abandono del proyecto desde hace décadas. Esta claudicación a los intereses económicos y políticos que ahora gobiernan el planeta, también se manifestó con respecto al proyecto educativo nacional surgido con J. Vasconcelos, que definía un camino propio, el cual se descontinuó y poco a poco perdió el rumbo, se fue desdibujando, se hizo cada vez más incongruente, errático y dependiente, permeado por la corrupción y el control político. Así, los cambios impuestos a la escuela obedecieron a dictados del exterior evidenciando que nuestra condición de colonia nunca ha desaparecido. En estos tiempos de profunda descomposición del sistema educativo, es notoria la inclinación a sobrevalorar lo que viene de afuera y a desestimar o ignorar lo que surge de sus entrañas (obligada simplificación histórica por cuestión de espacio).

Deriva de lo anterior que el sistema educativo oficial ha incorporado de manera casi indiscriminada las novedades provenientes del exterior o, mejor dicho, ha aderezado los planes de estudios oficiales, siguiendo las modas educativas foráneas del momento. Se enfatiza lo de aderezar porque, al tratarse de adopciones —no de iniciativas propias en respuesta a problemas identificados— supuestamente adaptadas, seguidas de su imposición e implementación improvisada y vertical, al entrar en colisión con los usos y costumbres tanto de profesores como de alumnos, genera resistencias y su supuesta implantación suele ser una ficción que crea la ilusión de que las cosas cambiaron porque ahora se les denomina de otra manera.^c

^c La razón es simple: si a los protagonistas del acto educativo, educandos y educadores se les presiona u obliga a actuar de una manera que desconocen, para la que no fueron consultados, sensibilizados, convencidos o iniciados, no podrá ocurrir el cambio deseado aun suponiendo buena disposición. Además, en un sistema como el nuestro (en el nivel básico), donde el Estado ha degradado al gremio

Son casos emblemáticos de estas imposiciones de las modas en turno: el conductismo y la "objetivitis", el constructivismo y el cognoscitivismo, la enseñanza modular, el grupo operativo, el aprendizaje basado en problemas y ahora, la educación basada en competencias profesionales²⁰⁻²³. A lo anterior, cabe agregar una omisión sintomática: las ideas "subversivas" de Paulo Freire²⁴⁻²⁶. Ni qué decir de la violencia criminal desatada por un gobierno ilegítimo, inepto, autoritario y corrupto para aniquilar la disidencia magisterial a una pseudo-reforma educativa impuesta que implica subordinación (al capital) y mayor degradación.

No estoy afirmando con lo previo que las modas en turno deban, por principio, ser desechadas. En el caso de las competencias profesionales aportan, por ejemplo, una sistematización apropiada de las capacidades laborales implicadas en el buen desempeño de muy diversas profesiones; especificar el "saber hacer" dentro de determinados contextos y describir con detalle el conjunto de habilidades involucradas en esa competencia no es poca cosa. Tampoco se trata de ignorar numerosos y meritorios esfuerzos emprendidos para adecuar planes y programas de nivel superior a este modelo, incorporando también otros como el aprendizaje basado en problemas, particularmente en medicina^{27,28}. Empero, a los ajustes y modificaciones de los programas educativos a las modas del momento, aplica lo señalado arriba acerca del *desfase* entre el perfil del egresado asentado en los planes de estudios y los resultados efectivos en el desempeño profesional y social. Esto es así porque se vive una especie de "fetichismo del programa", y se tiene la convicción de que la educación se transforma por el hecho de cambiarlo. Aunque en las adecuaciones se incorporen en ocasiones algunos aspectos metódicos y procedimentales, el énfasis recae en los cambios del contenido curricular (no en las estrategias cognoscitivas y críticas que los alumnos podrían desarrollar al abordar esos contenidos), ya sea que se amplíen, se actualicen, se supriman los obsoletos o se agreguen nuevos. De esta manera, se considera que la renovación de temas es la que justifica y posibilita lograr los perfiles anhelados del egresado por los nuevos atributos que habrán de caracterizarlo: "progresistas", "de vanguardia", "convictantes", "actualizados a los nuevos tiempos", "responden con creces a las necesidades del mercado", "visten y venden bien", "están de moda" o "no pueden dejarse de lado", mismos que, en las situaciones actuales, solo podrían hacerse presentes como un acto de ilusionismo.

Un problema del fetichismo es que "*la teoría informa, pero no forma*" y, por tanto, los atributos pretendidos suelen ser inalcanzables, ya que lo medular del proceso formativo de los ciudadanos de nuestro tiempo no está en la escuela pasiva (tendiente a la irrelevancia social,

magisterial y combatido la disidencia en aras del control político de sus bases de apoyo, los ambientes escolares enrarecidos donde no se "respiran" deseos de superación y de búsqueda hacia mejores maneras de hacer las cosas, sino imposiciones autoritarias y exigencias administrativas y burocráticas, a lo que difícilmente se pueden sobreponer las y los maestros comprometidos, podemos anticipar el destino de las novedades plasmadas en los programas: será, casi siempre, letra muerta.

desplazada por las TIC), sino en el ambiente social donde los acontecimientos enmarcados por los *atributos degradantes* en un mundo globalizado nos precipitan al colapso civilizatorio. Veamos algunos ejemplos de "cualidades del egresado" planteadas en programas del modelo por *competencias*: *La capacidad de pensamiento crítico*, incompatible con tal modalidad que asume verdades establecidas, en sociedades "anestesiadas" por los medios de persuasión y manipulación. *El compromiso ético* –deseable en todo ciudadano–, que solo puede surgir de las formas de ser y convivir o del ejemplo de personas significativas al respecto; es decir, es inviable en gran medida en una época mercantilizada al extremo donde campea la corrupción, la simulación y la dignidad humana es solo una mercancía devaluada. *La capacidad para generar nuevas ideas*, inaccesible en un modelo educativo que da primacía a lo técnico de las competencias en aras de la productividad y la eficiencia, con el agravante de un contexto histórico de sociedades sometidas al control de mentes y cuerpos.

Si ahora se considera lo epistemológico de las *competencias profesionales*, se advierte su afinidad con la EPS, ya que la idea de conocimiento implícita es el consumo, la acumulación y la retención de información, de donde deriva lo siguiente:

- a) El *desfase* entre el perfil del egresado (inviable) y su desempeño profesional y social enmarcado por los *atributos degradantes*.
- b) Que ignore, desestime o malentienda la *crítica* como instrumento clave de participación en el conocimiento y de superación profesional (parte II).
- c) El énfasis de las habilidades a desarrollar: el dominio de los medios y procedimientos técnicos (no de las potencias cognoscitivas).
- d) Su desiderátum, convertir al novato en experto.
- e) Que congenie con el individualismo, la competencia y el consumismo.
- f) Que sea representante prominente de la *especialización excluyente* que hace vulnerables a los profesionales a la manipulación y es raíz de la pasividad social ante los abusos del poder y la dominación.

No debe perderse de vista que las *competencias profesionales*, recubiertas con la aureola del progreso educativo y aderezadas con atributos "pedagógicos y humanísticos" que en rigor le son colaterales o ajenos, son resultado de la intromisión sin tapujos en el ámbito escolar, de los intereses empresariales en su pretensión de intensificar la explotación del trabajo (se usan eufemismos como "productividad y eficiencia"), a fin de satisfacer la necesidad perpetua de mayor rentabilidad y competitividad de las empresas. En esta autodesignada "educación de vanguardia o del siglo XXI", es inocultable su razón de ser y significado originario: convertir a la escuela en factoría eficiente de fuerza de trabajo *calificada, versátil, acrítica, dócil, sometida, aptecible para el mercado y, sobre todo, desecharable según convenga*. Si, como educadores, aspiramos a otro mundo posible, hospitalario e incluyente, no debemos proseguir en el derrotero que nos ha llevado al hundimiento civilizatorio; de ahí la necesidad de percibirse que el modelo basado en *competencias profesionales* no es el camino del progreso social, representa el rostro renovado, actualizado,

camuflado y engañoso de la *educación pasiva* que contribuye —por comisión u omisión— a la reproducción social de los *atributos degradantes*, operando como correa de transmisión de la maquinaria del poder en sus pretensiones de mantener el *statu quo*.

Conflictos de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

1. Viniegra-Velázquez L. El bien vivir: ¿cuidado de la salud o proyecto vital? Primera parte. *Bol Med Hosp Infant Mex*. 2016;73:139–46.
2. Navarro V. Ataque a la democracia y al bienestar. Crítica al pensamiento económico dominante. Barcelona: Anagrama; 2015. p. 61–73.
3. Bauman Z. La vida líquida moderna y sus miedos. *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets Editores; 2013. p. 15–6.
4. Bauman Z. Introducción: con coraje hacia el foco de las incertidumbres. *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets Editores; 2013. p. 8.
5. Lovelock J. La venganza de la tierra. La teoría de Gaia y el futuro de la humanidad. México: Planeta; 2007.
6. Lovelock J. La tierra se agota. El último aviso para salvar nuestro planeta. Barcelona: Planeta; 2011.
7. Viniegra-Velázquez L. El reduccionismo científico y el control de las conciencias. Parte II. *Bol Med Hosp Infant Mex*. 2014;71:323–8.
8. Bauman Z. La vida líquida moderna y sus miedos. *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets Editores; 2013. p. 13–8.
9. Viniegra-Velázquez L. Educación y proyecto vital en un mundo en colapso civilizatorio. Parte I. *Inv Ed Med*. 2016;5:199–209.
10. Viniegra-Velázquez L. El paradigma pasivo en la educación. La educación y la crítica del conocimiento. Una perspectiva transdisciplinaria para entender la subjetividad y sus posibilidades cognitivas. México: Invipress-Hospital Infantil de México; 2015. p. 69–79.
11. Viniegra-Velázquez L. Hacia un nuevo paradigma de la educación. *Rev Invest Clin*. 2008;60:337–55.
12. Viniegra-Velázquez L. Caracterización de las dos perspectivas epistemológicas de la educación. La educación y la crítica del conocimiento. Una perspectiva transdisciplinaria para entender la subjetividad y sus posibilidades cognitivas. México: Invipress-Hospital Infantil de México; 2015. p. 187–98.
13. Morales-Bueno P, Landa Fitzgerald V. Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*. 2004;13:145–57.
14. Ibáñez Robert R. La universidad latinoamericana, la formación de los futuros profesionales y las competencias de los docentes. *Rev Iberoam Educ*. 2008;48:1–15.
15. Viniegra Velázquez L. La experiencia reflexiva y la educación. *Rev Invest Clin*. 2008;60:133–56.
16. Viniegra-Velázquez L. Un replanteamiento de la función de la escuela. *Educación y crítica. El proceso de elaboración del conocimiento*. México: Paidós; 2002. p. 113–41.
17. Navarro V. Las consecuencias del neoliberalismo. Ataque a la democracia y al bienestar. Crítica al pensamiento económico dominante. Barcelona: Anagrama; 2015. p. 114–54.
18. Frenk J, Chen L, Bhutta ZA, Cohen J, Crisp N, Evans T, et al. Health professional for a new century: transforming education to strengthen health systems an independent world. *Lancet*. 2010;376:1923–58.
19. Proyecto Alfa-Tuning América Latina 2007. Competencias específicas de Medicina. Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=229&Itemid=258>.
20. Ausubel D. Adquisición y retención del conocimiento. España: Paidós; 2002.
21. Piaget J. Psicología y Pedagogía. México: Planeta; 1981.
22. Chehaybar E. Elementos para una fundamentación teórico práctica del proceso de aprendizaje grupal. *Perfiles Educativos*. 1994;63:43–58.
23. Argüelles A, Gonczi A. Educación y capacitación basada en normas de competencia: una perspectiva internacional. México: Limusa; 2001.
24. Freire P. Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI; 1984.
25. Freire P. La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI; 1986.
26. Freire P. La naturaleza política de la educación. Barcelona: Paidós; 1990.
27. Farfán Flores P, Pérez García I, González Gutiérrez M, Huerta Amezola J, López Ortega A, et al. Competencias profesionales integradas. Una propuesta para la evaluación y reestructuración curricular en la educación superior. México: Universidad de Guadalajara; 2010.
28. López Ortega A, Farfán Flores P, Ramírez Anguiano V. Aprendizaje situado. Un modelo para la enseñanza y el aprendizaje en las especialidades médicas. México: Hospital Civil de Guadalajara; 2013.