

LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS: REFLEXIONES SOBRE EL DISCURSO EMPRESARIAL DE LA EDUCACIÓN

RAÚL E. ANZALDÚA ARCE

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

RESUMEN: El trabajo presenta un breve análisis del origen de la Propuesta de “Formación en Competencias” en la añeja aspiración de vincular el ámbito educativo con el mercado de trabajo. Se analiza cómo la noción de “competencias” se ha transferido del discurso empresarial a la educación, lo que muestra un fenómeno de empresarización de la sociedad en diversos ámbitos, que se rigen desde hace algunos años, por la lógica, las prácticas y los discursos de la empresa.

Se reflexiona sobre el enfoque de la formación en “competencias” y la búsqueda de parámetros de “calidad”, para mostrar sus alcances y limitaciones, así como sus efectos ideológicos en el imaginario social y las políticas educativas.

PALABRAS CLAVE: Formación, competencias, debate.

La actualización de una vieja aspiración: la vinculación industria-educación

Desde mediados de la década de los 90's comienza a hablarse de la *educación en competencias* como una idea que surge en el ámbito empresarial con la intención de vincular los procesos educativos al mercado laboral.

Sin embargo, esta idea no es nueva, desde el impulso de la educación liberal en el siglo XIX, como parte del proyecto de la modernidad y efecto del desarrollo industrial, se pensó que los procesos educativos tenían que responder a los requerimientos de las empresas, que se tecnificaban cada vez más.

Desde comienzos del siglo XIX, como efecto de la industrialización, la gente emigra a las ciudades en busca de trabajo, creándose en torno a las fábricas cinturones de miseria y hacinamiento que hacen que aparezca una demanda de control y educación moral de la población marginada (Jones, 1994). Aunada a esta idea, se busca una educación que pre-

parara a la gente para incorporarse en el trabajo fabril, con los conocimientos necesarios para el manejo de las máquinas y la realización adecuada de las tareas que debía cumplir, pero que también socializara a los sujetos para adaptarse a las nuevas condiciones laborales (encierra, cumplimiento de actividades, obediencia, honradez, etc.).

En respuesta a esta demanda surgirá un *dispositivo pedagógico*,¹ que si bien había venido conformándose, adquirirá en esta época el carácter particular que dará origen a una institucionalización escolar como la conocemos ahora y al maestro de educación básica como agente fundamental de las tareas enseñanza y socialización moral que aún hoy realiza.

A principios del siglo XX, con el desarrollo tecnológico, la aparición de la administración “científica” y la psicología psicométrica y conductual, el capitalismo norteamericano instaura un modelo de producción que se extenderá por todo el mundo: el *Modelo de producción Fordista–Taylorista*: que consistía en la producción en serie, la sistematización y división del trabajo en tiempos y movimientos, la vigilancia jerarquizada, el sistema disciplinar, el adiestramiento de habilidades, la capacitación, el establecimiento de perfiles de puestos y la selección de personal.

El nuevo modelo atomizaba las tareas y buscaba hacer eficiente al máximo los tiempos y movimientos en el trabajo. Los empresarios buscaban contratar personal mejor capacitado para las tareas explicitadas en perfiles de puestos. Se solicitó que la educación en todos sus niveles se adecuara a los nuevos requerimientos de la industria.

La primera y la segunda guerra mundial urgieron la contratación de personal con aptitudes y habilidades especiales que hicieran frente de manera eficiente a la acelerada producción de armamento en la industria militar. Esto derivará en una demanda cada vez mayor de personal con preparación específica para cada puesto y la demanda reiterada de la vinculación de la educación con la industria.

En este contexto aparece el Modelo Curricular de Tyler en 1949, que en la actualidad sigue siendo el paradigma al que se ciñen muchos de los diseños curriculares, incluso el reciente modelo Tuning en Europa, como claramente muestra Ángel Díaz Barriga (2009).

El Modelo de Tyler establecía que el diseño de un Plan de Estudios debía responder a los requerimientos de la sociedad (especialmente, de las empresas y las instituciones que conformaban el mercado de trabajo), así como de especialistas en el campo disciplinar.

Las sugerencias obtenidas de la consulta a estos actores, debía traducirse en objetivos curriculares claramente establecidos para su posterior evaluación. Tyler señalaba que en esta construcción del currículum debía considerarse pasar la propuesta por los “filtros” de la Filosofía y la Psicología para su adecuada fundamentación teórico–metodológica.

En aquel entonces la propuesta filosófica en boga en E.U. era el Pragmatismo Utilitarista de John Dewey, que, en sus lecturas más simplistas, enfatizaba que la educación debía ser fundamentalmente práctica y juzgar su pertinencia en la utilidad que dieran sus productos.

Respecto a la Psicología, la corriente hegemónica en ese país era el conductismo, en la versión radical de Skinner, que a través del condicionamiento operante establecía cómo debería estructurarse la enseñanza para conseguir de manera eficiente la adquisición de aprendizajes, traducidos en objetivos conductuales. Skinner ofrecía a la industria que, a partir del establecimiento claro de tareas, él podría modelar la conducta de los sujetos para ocupar adecuadamente cualquier puesto en el trabajo.

El *modelo de producción fordista–taylorista* impulsó al capitalismo a un desarrollo acelerado hasta finales de la década de los 70, en la que empezó a perder eficiencia. Con la aparición de nuevos materiales, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, aunada a la transformación política con la “Caída del muro de Berlín” y el repunte del Neoliberalismo, el capitalismo llega a su fase de Globalización.

Los rasgos de la educación neoliberal

Desde la década de los 80 del siglo pasado comienza una transformación en el modelo de producción, que pasa del modelo fordista–taylorista de producción en serie, con tiempos y movimientos controlados; a un *modelo de producción flexible*, con el fraccionamiento de la producción en plantas distintas, el empleo de empresas maquiladoras y una mayor participación de los trabajadores en la toma de decisiones y en la elaboración de propuestas innovadoras.

El aumento de la producción y circulación de mercancías impulsó la firma de tratados comerciales (como el TLC de América del Norte), que hicieron surgir bloques económicos y políticos como la *Comunidad Europea*.

Bajo la presión de la hipercompetencia generada por la apertura de mercados, se implementaron en las empresas diversas estrategias para aumentar la productividad e incentivar a los trabajadores a participar con propuestas creativas e innovadoras que mejoraran la producción. Dentro de estas estrategias se impulsaron mecanismos para incrementar la calidad y la excelencia en el proceso productivo.

Estas nuevas estrategias manejaban un discurso ético que servía de criterio para valorar a los trabajadores. La calidad, el “justo a tiempo” y la “excelencia” se convirtieron, no sólo en metas de la empresa, que deberían compartir los trabajadores, sino en criterios valorables y parámetros, a partir de los cuales los trabajadores eran juzgados por los demás y por sí mismos. Estos “valores” se han empleado como referentes identitarios, con los que se promueve la identificación del trabajador con las metas de la compañía y se espera modele sus acciones en función de estos imaginarios.

Se trata de poner en juego un mecanismo de ejercicio del poder, denominado por Foucault (1996) como *tecnologías del yo*, que consiste en que los sujetos se modelan a sí mismos mediante prácticas y técnicas que se ejercen sobre sí, pero que no son creadas por ellos, sino que son esquemas de percepción y actuación que son propuestos o impuestos, en este caso por la empresa.

Estos discursos que se empleaban en las compañías para fundamentar sus estrategias de aumento de la productividad, se importaron casi mecánicamente a la educación. De tal manera que si en la empresa se buscaba una reconversión industrial, en educación se hablaba de una modernización educativa, la preocupación por la *calidad* y la *excelencia* (fundamentales para poder competir en los mercados), se convirtieron en criterios para valorar todo proceso social, especialmente el educativo.

Esta injerencia de las estrategias y el discurso empresarial en el campo educativo se puso de manifiesto claramente cuando comenzó a impulsarse una gran cantidad de propuestas, dentro del marco neoliberal, para cambiar a la educación. Se inicia la desregulación educativa, una mayor privatización del sector, la promoción de la formación polivalente, los planes de estudio flexibles y la formación en competencias.

En el marco de la Comunidad Europea se lleva a cabo la *Declaración de Bolonia* en 1999, acuerdo firmado por 29 países de la comunidad Europea con la finalidad de alcanzar la convergencia de los Planes de Estudio de Educación Superior, con el objetivo de:

1. Establecer estándares de calidad con criterios y métodos comparables entre los planes de estudio. Se propone como criterio de comparación, que todos los programas sean elaborados bajo el parámetro de las *competencias* que se buscaban desarrollar.
2. Crear un sistema de créditos compatibles que tengan el mismo valor para el mercado laboral europeo.
3. Favorecer la movilidad académica y laboral en la CE
4. *Aumentar la competitividad de la educación superior europea y vincular el sistema educativo al mercado laboral*

Este documento manifiesta la preocupación de los empresarios que percibían un desfase entre la formación y los requerimientos industriales. Se señala también la necesidad de que el sector empresarial tenga injerencia en los programas educativos, a fin de adecuarlos a los procesos de la producción y al mercado de trabajo.

Como resultado de este acuerdo se elabora el *Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe)*, que tiene por objetivo: afinar (*tune*) las estructuras educativas en Europa, es decir los Planes de estudio y contenidos, que permitan la *comparación, evaluación y el establecimiento de criterios de equivalencias* entre la diversidad de Programas Educativos de la Unión Europea. Las *competencias* se convertirán en el elemento fundamental para el establecimiento de las convergencias, la comparación, la evaluación y las equivalencias.

Primero a través de los círculos industriales y después por medio de los organismos internacionales como la OCDE, el FMI, BM y el BID, se ha venido impulsando la *educación en competencias*, que consiste fundamentalmente en adecuar los contenidos y los procesos educativos a las necesidades del trabajo. Esto implica poner énfasis en la formación práctica y procedimental, reduciendo los contenidos teóricos y filosóficos, por considerarlos innecesarios o superfluos. De esta manera se impulsa una falsa dicotomía entre el *saber* y el *saber hacer*, que promueve la preparación utilitarista por encima de una formación integral. Así, se privilegia el saber técnico, menospreciando el saber teórico; la operación práctica sobre el análisis reflexivo y crítico; la inmediatez sobre la comprensión histórica.

Paradojas y limitaciones de la educación en competencias

Tanto en el ámbito laboral como en el plano educativo, la educación en competencias presenta una serie de contradicciones y debilidades que tendrían que considerarse en su aplicación. Señalaré algunas de ellas:

En el campo laboral, observamos la acelerada transformación de los puestos, la polivalencia y flexibilidad en el trabajo, que apuntan a requerimientos generales, más que a las hiper-especializaciones que ofrecen las universidades y que son impulsadas por la educación en competencias.

Por otra parte, el mercado de trabajo en realidad privilegia otros criterios de contratación diferentes a las competencias. Muchas veces la selección de personal se realiza considerando poco o nada, las competencias específicas; se privilegia más una mayor escolaridad aunque no sea la requerida para el puesto (en el caso de los trabajadores manuales) o el prestigio de las instituciones de egreso (en el caso de los mandos medios y directivos).

Otro criterio de contratación son las “recomendaciones” o la “imagen” del trabajador o trabajadora. Con frecuencia la selección de personal se realiza más por el atractivo sexual, que por la capacidad para el puesto. Estos criterios ponen en entredicho la defensa de las competencias como requerimientos de contratación.

Una paradoja más de esta propuesta educativa es que se ha estado impulsando cuando el empleo (al menos de corte industrial), tal y como tradicionalmente lo concebimos, tiende a desaparecer (en parte, como efecto de la sustitución de la mano de obra por artefactos tecnológicos). Es decir se busca adecuar los procesos de formación a un empleo que cada vez es más escaso e incierto.

En el ámbito pedagógico, la educación en competencias presenta también serias debilidades: En primer lugar, como ya he señalado, la propuesta se origina en intereses industriales extra-educativos, como parte de la traslación de las prácticas y el discurso empresarial a todas las esferas de la sociedad, como imaginario social hegemónico. En otras palabras, no surge de los desarrollos de la pedagogía, ni de las preocupaciones en este campo.

Por otra parte, la noción de *competencias*, adolece de serias ambigüedades conceptuales, es empleada con una extensa gama de significaciones, creando una enorme confu-

sión (Ángel Díaz-Barriga (2009) se refiere a esto como una “babilonia lingüística”), lo que hace muy difícil que alcance el rango de concepto. Por ejemplo, vemos con frecuencia que en un mismo documento, la noción de competencias alude a: “eficacia” (competente), “competitividad” (competir) y “reconocimiento” (aplicación) (Tobón, 2006), pasando de un sentido a otro como si fueran equivalentes.

Esta debilidad teórica, se manifiesta también en la falta de articulación procesual con las nociones a las que se le vincula como: aprendizaje, habilidades, capacidades, conocimientos, valores, aptitudes, actitudes, etc.

Estas inconsistencias parecen no importarles a los políticos y “educadores” que proponen este modelo educativo, pues como señala Sergio Tobón (2006:194): “su articulación con el discurso dominante es lo que las legitima y hace que sea innecesaria su clarificación conceptual y epistemológica”.

Refuerza la *falsa dicotomía* entre el “saber” y el “saber hacer”, como si los modelos educativos tuvieran que privilegiar necesariamente uno u otro fin y entonces se tuviera que elegir entre uno de ellos, descuidando el otro, lo cual resulta muy parcial.

Uno de los impactos de la educación en competencias, es crear una obsesión por las evaluaciones y las certificaciones, esto hace que la formación se pervierta en una preparación para los exámenes antes que en una formación integral. La importancia que se otorga a las certificaciones ha promovido el desarrollo de instituciones como el CENEVAL, que van adquiriendo un enorme poder sobre las instituciones y los programas educativos.

Otro efecto de este modelo, es que favorece la competitividad entre los estudiantes, los programas y las instituciones educativas, naturalizando la racionalidad del capitalismo en todos los ámbitos, subordinando las instituciones y las significaciones sociales a los fines y principios del sistema de producción capitalista de una manera abierta y cínica, sin que nadie cuestione esto.

Ante el conformismo generalizado en torno a la aplicación internacional de este modelo educativo, tendríamos que impulsar su análisis serio, denunciando sus contradicciones y limitaciones. Porque vemos que lejos de ser un modelo enriquecedor, por el contrario empobrece a la educación reduciéndola a una racionalidad instrumental, que deja de lado la educación crítica, científica y moral que la humanidad requiere para hacer frente a los

problemas sociales y ambientales, que urge resolver por la devastación que han provocado.

Notas

1. Siguiendo a Foucault (1982) y a Deleuze (1995), concibo al *dispositivo pedagógico* como el conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas; que se encuentran articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácti-

cas; cuyo objetivo general es la sistematización de las condiciones de racionalización y de transmisión, reproducción y transformación de la cultura, a través de un sistema regulado por instituciones educativas. Para una revisión más detallada de esta noción consultar Raúl Anzaldúa (2004) *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, México, UAM-X (hay versión electrónica en internet).

Bibliografía

- Anzaldúa, Raúl (2004) *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, México, UAM-X (Hay versión electrónica en la biblioteca virtual de la UAM-X).
- Deleuze, Gilles (1987) *Foucault*, México, Ed. Paidós.
- Deleuze, Gilles (1995) “¿Qué es un dispositivo?”. E. Balier *et.al. Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Ed. Gedisa.
- Díaz Barriga, Ángel (1990) “La escuela como institución: notas para el desarrollo del problema del poder, control y disciplina”. *Tramas*, (México), No. 1, diciembre.
- Díaz Barriga, Ángel (2009) “Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación”, *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE.
- Foucault, Michel (1983) *El discurso del poder*, México, Ed. Folios.
- Foucault, Michel (1996) *Tecnologías del yo*, Barcelona, Ed. Paidós.
- Jones, Dave (1994) “La genealogía del profesor urbano”. *Foucault y la educación. Disciplina y saber*, Madrid, Ed. Morata.
- Tobón, Sergio (2006) *Competencias en la educación superior*, Bogotá, ECOE Ediciones.