

IMPERTINENCIA DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN Y PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE

Profesor Dr. Luis Rubilar Solís

Académico

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

En la orientación mercantil el hombre se siente a sí mismo como una cosa para ser empleada en el mercado... su finalidad es venderse con buen éxito... (Erich Fromm, 1987: 122).

Resumen

Se presentan algunas evidencias que (de)muestra el trasfondo ideológico que motiva el traslape e imposición del enfoque llamado de 'competencias' desde el canon de la lógica del capital hacia el campo Educativo. Tal discurso del poder hegemónico neoliberal tiene un origen y filiación economicista y está impregnado de significación pragmática y utilitaria. La reducción del quehacer educativo a su mera mercantilización e instrumentación tecnocrática y conductista atenta contra una concepción educativa humanista, integral, democrática e inclusiva, que postulamos como la pertinente para Chile y nuestra América.

Abstract

Evidence is presented that demonstrates the ideological background that motivates the overlap and imposition of the competencies-based approach, from the logics of capital to the field of education. This discourse of neo-liberal hegemonic power has an economicist origin and character and is impregnated of a pragmatic and utilitarian significance. The reduction of educational deeds to their mere merchantilisation and technocratic and behavioural instrumentalisation goes against a humanistic educational conception, which is integral, democratic and inclusive; the latter we postulate as the pertinent one for Chile and America.

Palabras-clave: Competencias. Mercado y Educación. Formación docente. Educación chilena.

Etimología

Según la Real Academia Española el término 'competencia' viene del latín *competentia* con alusión a disputas, contiendas, oposiciones o rivalidades entre personas y grupos por determinados productos o servicios (en relaciones de poder). Lo medular de su significado original apunta a la pugna entre intereses productivistas, a la oposición tanática entre pares, a la no aceptación del otro y a su eventual negación (o eliminación). Lo competitivo se sustenta en la lucha con otros, desde un soporte individualista, conjugando egocéntricamente el verbo 'ganar'. De aquí los vencedores, los emprendedores (empresarios), los exitosos que promueve y aplaude el sistema económico capitalista de la 'libre competencia'. Ellos por 'competentes', codician, compiten y ganan a como dé lugar, a diferencia de los incompetentes, los perdedores, los fracasados, los excluidos de tal sistema hegemónico. Es la lucha por el poder, la prepotencia de los que explotan y quieren más, la voracidad por el tener y tener más, el darwinismo social que agrade y deprecia al otro, a los demás, en este galopante proceso de globalización económica y comunicacional (concentrada y manipulada por el 'capital' de unos pocos).

Este origen egotista y belicoso del término 'competencia' le otorga una filiación ideológica de índole neoliberal y mercantil. Su raigambre es, además, anglosajona, con condimentos pragmáticos (conductistas) y utilitarios, expresándose prioritariamente en idioma inglés.

Desde tal dominio, propio de beneficios y ganancias, el concepto 'competencia' se ha extrapolado subrepticamente en el último tiempo hacia el ámbito de la cultura y la educación, generando con ello una peculiar confusión y una desorientadora polisemia, dada su descontextualización. Se trata de conformar homogéneamente 'competidores' en la esfera productiva es decir, de preparar o adiestrar trabajadores que sean 'competitivos' en la sociedad del 'conocimiento'.

Pero esta contaminación semántica, casi diglósica, no es privativa del término 'competencia'. Así como cada día más se extrapolan en nuestro país palabras en inglés al dominio lingüístico castellano, no es menor el caudal de nominaciones pedagógicas que se vienen hibridando acriticamente desde los campos tanto del inglés como de los negocios y del consumo al quehacer educativo: 'marketing', 'tuning', 'e-learning', 'voucher', 'academic writing', 'b-learning', 'accountability', 'coaching', 'bullying', 'long life learning', 'ranking', 'cliente', 'empleabilidad', 'créditos educativos', 'inversión', 'calidad total', 'capital humano avanzado', 'emprendimiento', 'resumen ejecutivo', 'performance'.

Sin embargo, el término más abarcador y omnipresente en el último tiempo en este intrincado tinglado semántico es el de competencia (*competence, ability*). Como dijimos, su anclaje semántico no está en lo Educativo, y su uso es aquí espúrio y no pertinente pero, además, tampoco pertenece al dominio psicológico, resultando entonces un convidado de piedra en estas esferas Educativas. Aunque sí es bienvenido en la perspectiva de la teología del mercado y de la racionalidad

(técnica) instrumental: la educación como actividad funcional al trabajo productivo y a la eficiencia, semillero de recurso humano para la 'competitividad laboral', con la consiguiente 'economía' para las empresas transnacionales.

Si esto es así ¿por qué y cómo se produjo esta apropiación por la palabra, este tan impropio trasvasije semántico y pragmático desde el ámbito comercial/mercantil al dominio psicopedagógico, este contubernio semántico, hasta hablar hoy sin tapujos de 'mercado del conocimiento'?

Itinerario

Antes del sesgado ingreso del término 'competencia' al campo psicoeducativo y curricular él fue utilizado con distintas acepciones en otros dominios. Para N. Chomsky (1965, 1997) la 'competencia' aludía en su Lingüística a una capacidad innata para adquirir el lenguaje (reglas gramaticales) a diferencia de la 'performance', su uso en el lenguaje concreto (idioma). Tal discutida (por su innatismo) categoría es la contrapartida de la categoría conductista que comentamos. Despojando al concepto de su innatismo J. Habermas (1987) y E. Coseriu (1987) ampliarán y profundizarán la 'competencia' lingüística' al ámbito interactivo y comunicacional, pero sin inmiscuirse directamente en el ámbito pedagógico o curricular.

Un primer y paradójico enlace entre lo académico y lo laboral lo establece el psicólogo David McClelland (1970) al connotar el término 'competencia' como los atributos o características subyacentes que determinan los desempeños eficientes, ligándolos más tarde a su conocida clasificación de los motivos sociales: logro, afiliación y poder. Para identificarlos no sirven tanto los tests y rendimientos académicos (capacidades) como el desempeño 'exitoso' en los trabajos concretos, por lo cual su teoría, aplicable en Psicología laboral, no es consonante con las instrumentaciones educativas de 'competencia', aunque sí los une su contaminado linaje empresarial o mercantil.

Será recién en 1992 que se usará el referente 'competencia' con explícita intencionalidad macroeducativa. Ello sucedió en Estados Unidos cuando la Secretaría del Trabajo estableció 'Lo que el trabajo requiere de las escuelas', aludiendo a las competencias prácticas para la competitividad en las empresas, a saber, de gestión, de aprender y de trabajo grupal. Desde entonces la prédica e intervención para generar la utilización de la educación para la productividad capitalista no ha cesado, generando en nuestros países amerindianos un neocoloniaje mental anestesiado por los medios masivos de comunicación.

Nuestro país, pionero de la 'competitividad' en América Latina, a través de sus gobiernos democráticos como eficientes administradores del legado dictatorial, se ha sumado con todo, tanto al libre mercado como a la clonación de un sistema educativo dirigido por la égida de intereses foráneos de corte neoliberal, encubiertos bajo la máscara 'globalización'.

El maridaje casi clandestino entre los orbes económico y Educativo en nuestro tiempo, más precisamente la dependencia y reproducción de éste respecto a aquél, queda denotado en este invisible encadenamiento 'global', facturado con sello mercantil: "sistema neoliberal > reducción estatal y privatizaciones > mercado > competencias > calidad total (TQM: total quality management, Dening, W.E., 1989 - ISO 900 y EFQM: european foundation quality management, 1988 > Tunings (Bologna, México) > evaluaciones por desempeño (alumnos, profesores) > acreditaciones (carreras, instituciones) > pruebas estandarizadas (TIMSS, PISA) > currículums por competencia > estándares de contenido: mapas de progreso – estándares de desempeño: Simce) > TLCs > Préstamos organismos internacionales (MECEs) > Publicaciones: OCDE-Banco Mundial (Educación Superior en Chile, 2009), Comisión europea > Competencias prioritarias: Inglés- TICs- dominios científico-tecnológicos > actuación orientadora de asesores, consultores y expertos, generalmente extranjeros y no educadores...". De acuerdo a estas directrices patronales los gobiernos en Chile han ido implementando mimética y obsecuentemente las políticas 'públicas' educativas.

Esclarecer y transparentar los vínculos ocultos y distinguir los dominios, aquí aparentemente sincréticos, resulta una tarea urgente y un compromiso ético que 'compete' a los verdaderos actores protagonistas del proceso educativo.

Sólo como un indicio temporal y local de tan colosal colusión recogemos este informe oficial del MINEDUC con fecha 25 de noviembre de 1998: "Para un período de 5 años, se financia con préstamo de la entidad internacional por US\$145,45 millones y aporte del Estado de Chile de US \$96 millones... El Consejo Ejecutivo del Banco Mundial aprobó el proyecto MECESUP (desde enero 1999)... que complementa los esfuerzos realizados en los Proyectos MECE Básica y Media... del personal calificado que la educación superior requiere para la sociedad del conocimiento y el mundo globalizado del siglo XXI. De esta forma, se asignan montos específicos para un sistema de acreditación de programas que asegure estándares mínimos de calidad en los niveles de pre y postgrado. Una comisión especial – presidida por José Joaquín Brunner – preparó las bases de la acreditación, y otros programas para el componente "Fondo competitivo para el mejoramiento de la calidad y Desempeño de la Educación Superior..." (www.mineduc.cl). Este personaje, un sociólogo, antes Coordinador del Informe sobre 'modernización' de la educación chilena (1994), ha tenido un rol doble y paradójico en la fijación de políticas educativas, incluso hoy ya acomodado en universidades privadas (ver: Brunner, J.J.: 2005; Monckeberg, O.: 2007; Rubilar, L.: 2008).

Como vemos, en Chile, desde la Constitución de 1980 que consagró tanto la subsidiariedad como las privatizaciones, pasando por la LOCE (1989) y culminando con la LGE (2009), la legislación ha venido avalando tales criterios libremercaderistas y neoliberales, insistiendo con pertinacia en que la educación está a cargo de los

padres, que no del Estado, y privilegiando la 'libertad de enseñanza' por sobre el 'derecho a la educación'.

El concepto de 'educación' que se ha instalado en el imaginario colectivo es que ella apunta al desarrollo 'individual', omitiendo su dimensión social y humanista, y que, además, constituye una 'inversión', para la cual las familias deben prepararse, a través del 'ahorro', entre otras vías de pago. Porque como predica la OCDE: "la inversión en educación significa una gran rentabilidad para las economías y los individuos".

El programa 'Enlaces' (proyecto tecnológico, MINEDUC, 1992) expresa así la vigencia de las 'competencias' en el ámbito formativo profesional: "El nuevo escenario de la sociedad del conocimiento y los desafíos de aprendizaje que debe enfrentar la educación en este milenio, han sido determinados por la transformación del mundo en las esferas económicas, políticas y culturales. El desarrollo tecnológico y la globalización económica han generado nuevas formas de trabajo, centradas en el conocimiento y la colaboración. La producción y actualización del conocimiento científico y cultural ha experimentado una vertiginosa aceleración, aumentando significativamente su tasa de obsolescencia... La competencia es un concepto complejo, pero en el mundo profesional ha llegado ser sinónimo de: idoneidad, suficiencia, capacidad, habilidad, maestría o excelencia. En nuestro país se ha señalado que 'la competencia profesional no es la simple suma inorgánica de saberes, habilidades y valores, sino la maestría con que el profesional articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos y es el resultado de su integración'" (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1999).

Esta imposición del pensamiento único tecnocrático se manifiesta en la moda impuesta del diseño de currículos 'por competencia', la idolatría de las TICs, la invasión del inglés casi materno, la proliferación de instituciones privadas, la oferta a granel de cursos y programas instruccionales, la primacía de agencias privadas evaluadoras de todo tipo de 'desempeño' y, en especial, la minimización de la responsabilidad estatal, respecto a lo cual apunta Dieterich: "La última tendencia estructural observable es la disminución del papel del Estado que está siendo sustituido por el mercado; en las áreas donde le conviene a los intereses dominantes, se entiende" (1996: 118). Y el área educativa es neurálgica y estratégica para estos efectos, de aquí que todo esto se haya venido implantando a troche y moche en nuestro país, incorporándose como parte de un enajenado imaginario Educativo del siglo XXI

Sin embargo, la conciencia profesional y gremial de los educadores, la propia de los estudiantes (universitarios y secundarios, los 'pingüinos'), en concordancia con la de la mayoría del pueblo chileno, tiene claro el tinglado ideológico que sostiene tales discursos. Como bien sintetiza el docente-sindicalista N. Hirt: "se nos pretende hacer creer que bastaría con reforzar la formación que se imparte basándola en ciertas 'competencias' que se supone tendrán demanda en el 'mercado del trabajo'.

Es decir, las tecnologías de la información y la comunicación, el inglés comercial, el espíritu empresarial... temo que esta instrumentalización de la enseñanza al servicio de la competencia económica venga acompañada por un empobrecimiento cultural acelerado a medida que los saberes sean sustituidos por la 'competencias básicas' (Charla en Córdoba, España, 29 de noviembre, 2005). Este 'vaciamiento' cultural se expresa en Chile al priorizar lo científico-tecnológico y el inglés en las mallas curriculares y en las 'mediciones' escolares, en detrimento de las artes y la cultura local y general. Por nuestra parte, pensamos que –al contrario– la educación de Chile y Nuestra América es necesario implementar políticas curriculares que atiendan prioritariamente a sus diversidades sociales culturales, lo que es inviable a través de estas instrumentales y discriminatorias 'calidades' y 'competencias'.

'Competencia': un referente pedagógico ambiguo e inconsistente

En el ámbito psicopedagógico se han venido utilizando distintos conceptos de raigambre psicológica relativamente claros y distintos, sujetos siempre a perfeccionamientos y complementaciones gnoseológicas y prácticas. Así ha venido sucediendo con los de inteligencia, aptitud, actitud, carácter, personalidad y, por supuesto, aprendizaje. Se trata de un bagaje terminológico nutrido y con legitimados sustentos epistemológicos, en el cual nunca apareció pronunciado algo así como 'competencia', menos aún con la pretensión de significar una categoría heurística o superior, algo alusivo a un conjunto o acumulación de otros referentes psicológicos subcategoriales e, incluso, contaminando constructos mayores como 'personalidad', o 'curriculum' en el plano psicopedagógico.

Porello, cuando leemos copiosamente en los últimos años la palabra 'competencia' en distintos textos de diversas latitudes como un referente o meta propia del 'aprendizaje' educativo no es extraño que su lectura nos resulte anémica o disléxica, generadora de 'ruido' más que de discriminación clara en la recepción. Los intentos de definición a cargo mayoritariamente de expertos no educadores matriculados con el neoliberalismo constituyen en verdad conglomerados sincréticos y confusos. Lo que prepondera en tales intentos definitorios es que 'eso' así descrito como logro o adquisición de aprendizaje, sea 'visible' (observable) y 'medible' (evaluable) en la lógica del más pedestre positivismo comteano y del más vulgar conductismo psicológico. Todos los frustrados intentos, sumatorios o disgregados, aterrizan en la petición de 'evidencia del desempeño' (laboral o docente), acorde al perfil o a la exigencia que impone el mercado capitalista para sus operarios y profesionales. Sucede aquí, pensamos, algo similar a lo descrito por Gordon Allport (1970), quien cuando intentó definir 'personalidad' se encontró con una multitud de "definiciones ómnibus" (él registró 49, además de la propia), las cuales recogían, congregaban rasgos, cualidades, connotaciones, en forma sumatoria, sin un hilo epistemológico matriz y organizador que otorgara una ilación coherente a las concepciones.

La suma de elementos o condimentos ('combinación') que constituirían las "competencias", diversamente 'construidas' desde distintos dominios e intereses, recorren toda la gama de procesos psicológicos: psicofísicos y expresivos, cognitivos, afectivo-emocionales, sociales, siendo decisivos y determinantes los 'conductuales'. Si hacemos un breve recorrido de tales esbozos definitorios consignamos las siguientes connotaciones: constructos, características subyacentes, cualidades, maestrías, disposiciones, habilidades, conocimientos, aptitudes, destrezas, actitudes, compromiso, responsabilidad, valores, autoconcepto, motivaciones, comunicación, rasgos de personalidad, y también técnicas, acciones, desempeños, conductas... Se trata, como evidenciamos, de un agregado heterogéneo de funciones psicológicas o subjetivas que, de hecho, no constituyen 'competencia' sino cuando ellas son observables, externalizadas, verificables y medibles por criterios extra-subjetivos, exógenos ('evaluación por estándares de desempeño').

Tal ensalada de palabras encadenadas y validadas en función de su 'performance' (actuación), criterio de verdad hace tiempo periclitado, se agrega su extensión como categoría organizadora en los más variadas áreas de conocimiento o acción, e incluso niveles de educación: hay competencias 'claves', 'cognitivas', 'educativas' (para parvularia, básica, media, terciaria), 'laborales' (cualificaciones), 'profesionales', 'pedagógicas', 'comunicativas', 'tecnológicas' (tics), 'docentes', 'directivas'... incluso hay 'personalidades competentes'. Y en cuanto a clasificaciones la debacle semántica es aún más desorientadora: genéricas, básicas, específicas, transversales, funcionales, actitudinales, estratégicas, instrumentales, personales, técnicas, participativas, metodológicas, sistémicas, procedimentales, interpersonales, holísticas...

Intentando poner orden en las competitivas filas del modelo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ha propuesto definir 'competencia' como "**la capacidad para responder exitosamente una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea, incluyendo las actitudes, valores, conocimientos y destrezas que hacen posible la 'acción efectiva'**". Aquí constatamos la opacidad y abstracción en que se recae al intentar conceptualizar 'competencia', con el grave agregado que tal 'definición' no tendría validez gnoseológica en la medida que ninguna 'performance' la ha validado en ningún contexto concreto, ni Educativo ni laboral. Aquí el énfasis pragmático conductista se enreda en su propio nivel de operatividad concreta.

Desde el estatuto epistemológico de la Psicología Educativa no se visualiza cuál pueda ser el aporte hermeneúico o de creación de conocimientos atingentes que pueda realizar este conjunto de notaciones prestadas desde el dominio práctico utilitario y mercantil, elaborado para potenciar el 'capital humano' al servicio de objetivos económicos (de rendimiento productivo y exitoso). Por ejemplo, del encomiable esfuerzo desplegado por P. Perrenoud para construir 'Diez nuevas competencias para enseñar' (2008) no se ve cuál es el aporte innovador al enunciar

éstas, por ejemplo, ‘implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo’, ‘trabajar en equipo’, ‘informar e implicar a los padres’ o ‘utilizar las nuevas tecnologías’, obvias metas, objetivos o actividades curriculares que todo profesor, desde su propio ‘saber pedagógico’ ejercita y realiza en su rol profesional cotidiano, sin necesidad que le coloquen la etiqueta ‘competencia’.

A pesar de autopredicarse como ‘sociedad del conocimiento’ en lo concreto se trata de una sociedad del ‘saber’ pero del saber útil o que rinda beneficios, del ‘saber hacer’, en tanto saber competir, saber operar, saber ganar. Se ha pretendido disfrazar este reduccionismo del ‘homo sapiens’ al ‘homo faber’ (o ‘oeconomicus’) implícito en el modelo, agregándole a posteriori condimentos gnoseológicos atribuibles a Jean Piaget o Lev Vygotski, incluso en remedos regionales, de José Martí o Paulo Freire. Vano y errático intento, ya que sus improntas axiológicas, el humanismo social y el constructivismo cultural que animan sus teorías excluyen cualquier proximidad epistemológica y ética con el pensamiento unilateral y pragmático que tipifica el modelo de las ‘competencias’. En el caso particular de América Latina, obviamente la acción educadora de Simón Rodríguez (en Rubilar, L., 2007), la acción alfabetizadora y autónoma de Paulo Freire (1997) o la acción comunicativa y la diferenciación ‘educación-capacitación’ de Humberto Maturana (2002), nada tienen que ver con los interesados dispositivos propiciados por la teología del mercado y de las Tics aquí inmersa; al contrario, ellos postulan una filosofía y ética Educativa liberadora y concientizadora de los ciudadanos de la región, en pro de su libertad y autonomía como individuos y como pueblo(s). En América Latina, los enfoques pedagógico-críticos, los programas de alfabetización, la educación popular, la investigación-acción, la educación bolivariana, son respuestas endógenas que han resuelto dialécticamente las aparentes antinomias teoría-práctica o potencia-acto, fundándose en experiencias y acciones creativas con sentido social-humanista y en coherencia con su memoria histórica e identidad cultural.

En el orden internacional, el Informe de la UNESCO presidido por el economista J. Delors (1996), ya desde su título (‘tesoro’) anuncia la contradicción valórica oscilante entre una ‘educación con fines económicos’ y también buscando “la plena realización de ser humano como tal, y no como medio de producción”. En él proponen unos retóricos cuatro pilares fundamentales de la Educación, los cuales se han ido rellenando con significados ‘sociales’ en diversas aplicaciones del enfoque por ‘competencias’, como sucede en los proyectos ‘Tuning’, tanto europeo (Bolonia) como latinoamericano (México). Sólo que no expresan el curriculum oculto con el que habría que rellenar efectivamente tales protoaprendizajes, es decir: a) aprender a **conocer, saber**: *tener, ganar, lucrar*; b) aprender a **hacer**: *dinero, negocios, ganancias*; c) aprender a **vivir juntos**: *clientes, competidores, explotadores*; d) aprender a **ser**: *emprendedor, exitoso, competitivo*.

David Carr efectúa un rápido desmontaje ideológico de estos ‘modelos de competencia’ señalando que ellos “presuponen, en primer lugar, que la experiencia

y pericia del profesional se pueden reducir a una serie limitada de tipos de conducta objeto de un análisis experimental... en segundo lugar, un interés político, antes que un interés profesional... el interés de aquellos que aspiran a asegurarse el control de los maestros conforme a normas prescritas de manera centralista” (2005: 43).

En formación docente, este dirigismo tecnocrático, vía la prescripción rígida y previsible en cuanto al ejercicio del rol profesional, no se condice con la experiencia cotidiana y la dinámica que la educación ha demostrado en su desarrollo histórico. Los máximos iconos de la enseñanza universal como Buda, Sócrates, Jesús o Gandhi... no responden al encuadramiento conductista ni menos a perfiles prescritos, antes bien, todos ellos sin excepción se inscriben en la creatividad y en el compromiso social humanista, ajeno a toda intencionalidad lucrativa, como demostró Jesús al expulsar airado a los mercaderes del templo.

Según la razonable distinción que hace Maturana (2002: 15) entre ‘formación humana’ (desarrollo humano en convivencia social amorosa) y ‘capacitación’ (adquisición de habilidades y capacidades de acción en el mundo en que se vive, como recursos operacionales...), las pretendidas ‘competencias’ no serían sino estos ‘recursos operacionales’ nada de pertinentes en formación humana o educación, y sí aplicables en aprendizajes prácticos de adiestramiento, entrenamiento o instrucción.

La formación docente no estriba en una especialización desprovista de contextualización ética y cultural ni en una capacitación pragmática en niveles operacionales concretos, al contrario, ella apunta a hacerse cargo del legado histórico-cultural (Coll, C., 1999) y a cooperar proactivamente en la construcción de un espacio digno de convivencia social (Maturana, H., op.cit.), como simbolizan las figuras aludidas y expresan los autores mencionados.

Simbiosis mercado-educación.

El neoliberalismo ha instalado en el espacio público el ‘darwinismo pedagógico’, induciendo la creencia que la desigualdad social es un hecho ‘natural’ y que la tarea del ‘mercado’ es discriminar entre exitosos y no exitosos, para lo cual la herramienta instrumental de las ‘competencias’ resulta una aliada operativa ‘eficaz’ para premiar a los ‘competentes’ y excluir a los ‘incompetentes’. Se trata de imponer un criterio de ‘calidad’ que privilegie a los grupos económicos minoritarios que han ejercido y ejercen e poder hegemónico en nuestro país. Para ello se establecen estándares de ‘desempeño’ escolar en escalas nacionales e internacionales (SIMCE, PSU, PISA, TIMSS). Importa significar la ‘escuela’ como un dispositivo para la competitividad económica, para capacitar al futuro ‘buen empleado’ o ‘profesional’, con eficiente desempeño en el trabajo.

Para tales efectos se postula y se aplica en los diversos niveles educativos este ‘diseño curricular por competencias’, replicando el modelo europeo (Tuning Bolonia,

1999). En < universia.es > se publicaba este anuncio con fecha 11.11.2004: “La Universidad de Deusto, encargada por la Comisión Europea, traslada el proyecto “Tuning” a América Latina”. Nuestras universidades, haciendo caso omiso del recado magisterial de Simón Rodríguez: “O inventamos o erramos”, mantiene la malhadada tradición de la copia e imitación servil de mandatos eurocéntricos.

En cuanto a la contaminada relación entre ‘educación-competencias’, compartimos la síntesis así expuesta por el historiador colombiano R. Vega en “Las ‘competencias educativas’ y el darwinismo pedagógico”: “Con respecto a las competencias, puede concluirse que no solamente la educación se ha convertido en un artículo mercantil como los automóviles o los teléfonos móviles, dominado por la lógica de la competencia, sino que además sus resultados deben ser reducidos a «indicadores de desempeño» estandarizados, que midan el grado de adiestramiento («competencias») que han adquirido los usuarios (estudiantes) para ser competitivos en el mercado capitalista” (2008).

En el estatuto ideológico capitalista y sus discriminatorias propuestas educativas centradas en las ‘competencias’, en tanto se privilegia el beneficio económico y el éxito individual, se descuidan y postergan los valores culturales ligados al desarrollo humano, la solidaridad, el servicio público. Al priorizar la globalización y los poderes económicos transnacionales exógenos lateralizan o ningunean los procesos identitarios sociales de índole regional, nacional y local (diversidad). Su referente macroidentitario mercantil financiero convierte, *ipso facto*, al ciudadano en ‘moneda’, en recurso genérico, útil para el ‘intercambio’ en el sistema. Quien no sirva al modelo: estudiantes y docentes ‘no efectivos’, discapacitados, pobres, artesanos, pensadores, poetas, minorías... constituyen material ‘desechable’ para la sociedad del conocimiento capitalizado. La implementación de tal modalidad selectiva y excluyente queda a cargo de un proceso de gestión educativa descrita como ‘de calidad total’ (Deming, E., 1989), inscrita dentro de un modelo empresarial caracterizado gerencialmente y financiado según los mecanismos de oferta-demanda dirigidos a eventuales clientes.

Esta aplicación utilitaria es así resumida por M. Apple:

“La noción de reducir el currículo a un conjunto de habilidades... proceso en que la lógica del capital contribuye a crear identidades y transforma significados y prácticas culturales en mercancías... (acumulable, igual que el capital económico).

Buen alumno: acumulación de gran cantidad de habilidades al servicio de intereses técnicos...” (2000: 31).

Más adelante se extiende y profundiza en esta programada invasión mercantil:

“programas de elección, como ser los planes ‘voucher’ y créditos fiscales para que las escuelas se asemejen más a la idealizada economía de libre

mercado; el movimiento... para 'erigir estándares' y asignar a estudiantes como a maestros, las 'competencias', metas y conocimientos curriculares básicos, cada vez más a través de la implementación de exámenes nacionales, la creciente presión para hacer de las necesidades de la empresa y la industria, las principales metas del sistema educativo"(id.: 154).

En el caso de nuestro país la forzada irrupción de los mercaderes al negocio educativo (lucro), respaldada formalmente desde la ilegítima Constitución de la dictadura (1980), se ha enseñoreado en nuestra sociedad ('industria Educativa') con la cómplice administración de los gobiernos posteriores y la acción interesada de sostenedores privados y políticos de todas las sensibilidades. Los gobiernos e instancias fácticas se han coludido para comprometer la libertad y dignidad de nuestra identidad cultural, so pretexto del desarrollo económico competitivo y de los innumerables y vinculantes 'tratados comerciales internacionales' (TLCs) en que se nos ha comprometido inconsultamente como nación, ahora ya no tan soberana como antes. Incluso hoy la expectativa gubernamental apunta a integrarse a la OCDE, el club de París, el de los 30 países más ricos del mundo.

Así se ha pretendido alejarnos y olvidarnos de las fuentes dinámicas y axiológicas de la educación chilena del siglo XX generadas en movimientos sociales, gremiales y políticos, simbolizados en figuras como Amanda Labarca, Pedro Aguirre Cerda, Gabriela Mistral, Alberto Hurtado, Juan Gómez Millas, Eugenio González, Jorge Millas o Roberto Munizaga, educadores siempre comprometidos con las aspiraciones del pueblo chileno y su real y efectiva democratización. A partir de esta identidad cultural y educativa, junto a muchos actores protagónicos del quehacer pedagógico chileno, compartiendo una perspectiva humanista, social y democrática, postulamos una educación más endógena y autónoma, inclusiva y hominizante, que codyuve para que los niños y jóvenes, los ciudadanos del futuro, afronten sus decisiones y acciones con mayor conciencia y libertad, es decir, con responsabilidad, creatividad y compromiso social respecto a sí mismos y sus comunidades (locales, nacionales y regionales).

Diez reflexiones conclusivas y proposicionales.

1 En forma inconsulta y sin la participación de los actores protagónicos del proceso educativo, inmersa en el neoliberalismo y la globalización, los gobiernos de turno han instalado en el imaginario nacional y a través de disposiciones legislativas, una concepción Educativa funcional a intereses externos e internos capitalistas.

2 Su implantación, acorde con disposiciones exógenas del Banco Mundial y la OCDE, se ejecuta en todos los niveles y áreas Educativas, particularmente a través de la progresiva implementación de currículums por 'competencias' en el marco de la competitividad económica y las exigencias de una supuesta 'sociedad del conocimiento'.

3 Una manifestación paradigmática que muestra los ocultos nexos entre el dominio mercantil y el Educativo es la extrapolación semántica que se ha hecho del término 'competencia' desde la lógica mercantil, cuyo significado resulta impertinente como referente psicopedagógico con validez gnoseológica y mínima coherencia instrumental.

4 Los efectos que tal modelo neoliberal, pragmático y conductista, está acarreado a nivel social son múltiples: discriminación económica, privatizaciones (lucro), debilitamiento de la educación pública (rol del Estado), exclusión social y vaciamiento cultural, darwinismo pedagógico, (neo)colonización mental, isomorfismo instruccional y negación de la diversidad, dependencia de intereses foráneos, anulación de la creatividad, la reflexión y la crítica, amnesia histórica y pérdida de referentes identitarios propios (locales, nacionales, regionales).

Frente a esta realidad impuesta y reinante en el país, resulta necesario:

5 Lograr el cambio de la Constitución Política (1980, artículo nº 19) y de toda la legislación Educativa vigente, para establecer una Educación genuinamente democrática, cuya realización exige, además, el término de la vergonzosa concentración de la riqueza material y simbólica en el país y en coordinación con los esfuerzos emancipatorios que se realizan en otros países latinoamericanos.

6 Exigir la participación democrática en la fijación de políticas públicas de la educación nacional, en especial de los actores protagónicos del proceso, tal como lo vienen exigiendo hoy los estudiantes universitarios y secundarios, las Universidades y Facultades de Educación, y el Colegio de Profesores. En cuanto al profesor se requiere una formación integral, gratuita y equilibrada, una remuneración suficiente y digna, y un número de alumnos en aula nunca mayor a veinticinco (25).

7 Desmontar, esclarecer y denunciar el engranaje y los resortes ocultos, internos y externos, que vienen manipulando en forma irresponsable nuestro sistema Educativo, transformándolo en un lucrativo negocio, al alcance de nuestros moros y cristianos. Junto con ello: "Revisar la aplicación de financiamiento que se efectúa con aportes de los Bancos Mundiales...disminuyendo el rubro de contratación de expertos internacionales que desconocen la historia y realidad y realidad del profesorado chileno" (Viola Soto, 2006: 83).

8 Incorporar selectiva y constructivamente aquellos aprendizajes actualizados y necesarios como las TICs o el inglés, así como procesos de gestión eficaces en aquellas áreas y actividades educativas y profesionales que así lo ameriten, sin perder la centralidad de la identidad cultural y sus diversidades en el contexto nacional y latinoamericano.

9 Proyectar la construcción de un imaginario Educativo (Bicentenario) endógeno y pertinente, afincado en nuestra propia historia Educativa y cultural, incluidas tanto la asimilación crítica de los aportes exógenos como la de experimentaciones e innovaciones pedagógicas llevadas a cabo en nuestro país, ya bicentenario.

10 En definitiva, lograr que los aprendizajes obtenidos a través de la Educación, tanto formal como informal, incluida la acción de los medios masivos de comunicación, deben servir a los genuinos intereses ciudadanos de nuestro pueblo mayoritario, los cuales se enmarcan necesariamente en un proyectivo sistema democrático, inclusivo y con justicia social. Nuestra educación futura se inscribirá así en un imaginario colectivo, compartido nacional y regionalmente, basado en el humanismo social, con una economía sustentable, y que tenga la solidaridad como eje y la diversidad como sustancial contenido.

Fuentes referenciales

- Allport, G. (1970) *Psicología de la personalidad*, Paidós, Buenos Aires.
- Apple, M. (2000) *Teoría crítica y educación*, Miño y Dávila eds., Madrid.
- Brunner, J.J. (et.al.) (2005) *Guiar al mercado: Informe sobre la educación superior en Chile*, U. A. Ibáñez. Santiago.
- Carr, D. (2005) *El sentido de la educación*, GRAÓ, Barcelona.
- Coll, C. (1999) *Psicología y currículum*, Paidós, Barcelona.
- Chomsky, N Dieterich H. (1995) *La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia*, LOM, Santiago.
- Chomsky, N. (1997) *Problemas actuales en teoría lingüística*, Siglo XXI, México.
- Coseriu, E. (1987) *Lingüística histórica*, U. La República, Montevideo.
- Deming, W.E. (1989) *Calidad, productividad y competitividad*, DdeS, Madrid.
- Delors, J. (1997) *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, México.
- Diez, E. (2007) *Globalización neoliberal y sus repercusiones en educación*, El Roure, Barcelona.
- Escudero, J.M. De la calidad total y de otras calidades, *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, N° 285: 77-84.
- Fromm, E. (1987) *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, FCE, México.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México.
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, Madrid.
- Hirt, N. (2001) Los tres ejes de la mercantilización escolar, en < <http://users.skynet.be/aped> >
- (2003) *Los nuevos amos de la escuela*, Mirror Network, Madrid
- Laval, Ch. (2004) *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós, Barcelona.
- Martínez, A. (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva (Dos modos de modernización en América Latina)*, Anthropos-CAB, Bogotá.
- Maturana, H. (2002) *Formación humana y capacitación*, Dolmen, Santiago.
- McClelland, D. (1970) *Cómo se motiva el éxito económico*, CRAT, México.
- Monckeberg, O. (2007) *El negocio de las Universidades en Chile*, Random House Mondadori, Santiago.
- Perrenoud, P.(2008) *Diez nuevas competencias para enseñar*, Graó, Barcelona.
- Piaget, J. (1970) *Educación e instrucción*, Proteo, Buenos Aires.
- Retamal, J. (2009) Neopingüinismo a la carta, en < www.elmostrador.cl > 17-06.

Rubilar, L. (2004) *Desde el Instituto Pedagógico a la UMCE*, UMCE, Santiago.

(2007) *Don Simón Rodríguez*, UMCE-LOM, Santiago.

(2008) Informe sobre Educación Superior. Amnesia histórico-cultural, en *Intramuros*, UMCE, Santiago, Año 8, N°. 22: 49-53.

Sacristán, J. © (2008) *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid.

Soto, V. (2006) Profesionalización docente: desde la visibilidad a la invisibilidad,

Revista *Docencia*, Colegio de Profesores de Chile, A.G., N° 30, 2006: 71-83.

Vega, R. (2008) < <http://revistadebates.com.ar/opinion/las-competencias-educativas-y-el-darwinismo-pedagogico>

Revista *Aula de Innovación educativa*, Barcelona, España (2007, N°161). Revista Digital *Umbral*, Santiago - www.reduc.cl, 2002 (N° 8).

