

Atenea se arrodilla ante mercurio: la enseñanza por competencias

Atenea oñesũ Mercurio renondépe: ñehekombo'e competencias rupive

Athena bows to Mercury: Teaching by competences

Estanislao Barrientos

Universidad Tecnológica Intercontinental

Vicerrectoría de la Investigación Científica y Tecnológica

de la Universidad Tecnológica Intercontinental

estanislaobarrientos@hotmail.com

Resumen

Las supra-organizaciones del mundo, Organización Mundial del Comercio -OMC-; G-8; FMI, OCDE, Banco Mundial, BID, etc., han diseñado un modelo de enseñanza-aprendizaje, avalado por los Estados e impuesto a las instituciones educativas para su aplicación. El modelo de enseñanza se llama “La enseñanza por competencias”, término de origen netamente empresarial, que direcciona a los entes educativos, en particular a las universidades, a la formación de profesionales conforme a la demanda del mercado. Este nuevo enfoque de enseñanza se relaciona con la aparición del modelo empresarial impuesto a las universidades, dejando atrás lo que es esencial de la formación humana, lo cual puede ser representado por los dioses Mercurio y Atenea, respectivamente. La OCDE ha patrocinado el encuentro de representantes educativos de los países europeos en la ciudad de Bolonia, donde pactaron los principios declaratorios de Bolonia que luego se constituyó el pilar de la educación por competencia. Esta declaración de Bolonia fue especificada y puesta en marcha con el proyecto de Tunnig. La educación por competencia carece de un anclaje teórico pedagógico y sólo se centra en la formación de capacidades, de los accidentales y elementos cuantificables del ser humano para la profesionalización acorde a la exigencia o demanda

del mercado. Este modelo educativo carece de una visión teleológica de sus impactos negativos para el hombre y la sociedad.

Palabras clave: Enseñanza por competencias, Atenea, Mercurio, OCDE, Declaración de Bolonia, Proyecto Tunnig, Visión teleológica, Impactos humanos.

Mombykypyre

Umi joaju guasu oĩva yvy ape ári, supra-organizaciones oñehenóiva, Organización Mundial del Comercio -OMC-; G-8; FMI, OCDE, Banco Mundial, BID hamba'e ningo ombosako'iva'ekue tekombo'erã omoneĩ ha ojopyva'ekue umi Estado tekombo'épe omboguata haguã. Peichagua tekombo'e héra "La enseñanza por competencias", téra osẽva ñemúgui, oisãmyhýva mbo'ehaokuérape, ko'ýte mbo'ehaovusukuérape, ombo'e haguã tapichakuérape mercado oipota ha ojerureháicha. Ko enfoque pyahu ñembo'erã osẽ umi modelo empresarial ojejopýva mbo'ehaovusu kuérapegui, ohejáva tapykuépe yvypóra ñembokatupyry añetete; ko'ã mba'e oikovahína oñerrepresentakuaa Mercurio ha Ateneo rupi. OCDE ombyatyukava'ekue tekombo'e motenondehára tetãnguéra Europayguápe táva Boloniape, omoheñói haguépe hikuái Bolonia remiandu pyenda, upe rire omopyendava'ekue tekombo'e por competencia oñehenóiva. Ko Bolonia remiandu oñehakã'i'ó ha oñemboguata proyecto Tunnig rupi. Educación por competencia oñehenóiva ningo na'ipyendái ha ndaho'ói ha oñemboguata oñembokatupyry haguã tapichakuéra oikotevẽ háicha mercado. Ko modelo nahenonderãi, uguata iñakãrei, ha ndohechakuaái mba'evai oguerukuaáva tapichakuéra.

Mba'e mba'e rehepa oñe'ẽ: Tekombo'e competencia rupi, Atenea, Mercurio, OCDE, Declaración de Bolonia, Proyecto Tunnig, Visión teleológica, Impacto

Abstract

The world's mega-organizations, World Trade Organization-WTO; G-8; IMF, OECD, World Bank, BID and others have designed a model of teaching and learning which is endorsed by the United States and mandatorily implemented into educational institutions. The teaching model called "Teaching by Competences", a term which clearly has origins in business, is directed toward educational entities, particularly universities, in order to train professionals according to market demands. This new approach to teaching relates to the appearance of the business model self-imposed upon the universities, leaving behind that which is essential to holistic education, both of which can be represented by the Greek gods Mercury and Athena respectively. The OECD sponsored a meeting of educational representatives from the European countries held in the city of Bologna, where it established the principles of education by competences. The Bologna Process was specified and put into practice with the Tuning project. Education by competences lacks a foundation in pedagogical theory and only focuses on the formation of capabilities, of the accidental and quantifiable skills of the human being as part of his professionalization according to requirement or market demand. This educational model lacks teleological foresight of its negative impacts for both the individual and society.

Keywords: Teaching by competences, Athena, Mercury, OCDE, Bologna process, Tuning project, Teleological foresight, Human impacts.

Atenea se arrodilla ante mercurio: la enseñanza por competencias

Presentar a la opinión pública un escrito de reflexión sobre un fenómeno educativo más conocido con el nombre de Enseñanza por competencias, avalada, legitimada y empujada su concreción desde las macro-organizaciones (Organización Mundial del Comercio -OMC-; G-8; FMI, OCDE, Banco Mundial, BID, etc.), de las grandes empresas económicas nacionales e internacionales y legitimado como política educativa desde los Estados, puede significar algo no digerible para los que están apoyando este modelo educativo propuesto. Muchos de los responsables de las universidades (docentes, autoridades, etc.) parecen tener la consigna que este modelo educativo se impone y necesariamente debemos asumirlo sin mayor crítica. Quizá no pocos tomarán como ridículo gastar el tiempo hasta en la misma lectura de esta reflexión. Sin embargo, es menester analizar y reflexionar sobre su propósito, que parece que cada vez más se aleja de la esencia humana y se queda solamente en lo accidental y puede aumentar la exclusión social.

Desde la segunda mitad del siglo XX, la racionalización madura un modelo de ser humano a imagen y semejanza de los intereses puramente económicos y con tendencias fuertes de ser regulados por la fuerza del mercado. Este modelo propone la formación de un profesional que sepa responder a la demanda del mercado, hipervalorizando la función social centrada en la competencia según regla del mercado, entre otros. Actualmente este modelo es presentado y exigido a las universidades como base del modelo educativo para este siglo XXI, llamado siglo del conocimiento. Este es el fenómeno educativo que se presenta como el objeto de la reflexión en este artículo.

Se comparte como un derrotero de este artículo la reflexión hecha por Adrian Scribano (2009), en la cual ofrece sus respuestas a las cuatro preguntas que se plantea:

A la primera pregunta, ¿Qué conocimiento es socialmente aceptable?, responde:

1. Crisis del lugar social del conocimiento: ...la valoración del conocimiento en sociedades pobres resulta de un conjunto de vectores que se oponen mutuamente y que ejercen presión en un continuo que se extiende desde la inutilidad a la superficialidad si no es útil para la dominación.

2. Re-estructuración de las relaciones sociales y sus mediaciones institucionales: constante proceso de desinstitucionalización, visualizable, por ejemplo, en los roles docentes que, en algunos países y al calor de las políticas contra la pobreza, se han desplazado hacia el cuidado de la nutrición infantil, el trabajo social y/o la contención psicológica, dejando cada vez menos espacio a la formación. Pero además se puede apreciar una redefinición de las mediaciones institucionales “típicas” como lo son el poder, el dinero y la solidaridad.

3. La fragmentación social: ...las sociedades se parecen cada vez más a un rompecabezas cuyas piezas pueden tener autonomía, pero nunca sentido sin el todo. Esta nueva división de colectivos y clases, que aparece como consecuencia de los mecanismos de exclusión, expulsión y disciplinamiento, convierte a nuestras sociedades en el resultado de muchas sociedades cuyas lógicas de coordinación de la acción se diferencian día a día.

4. Cuerpos superfluos y ortopédicos: en la actualidad emergen millones de individuos que literalmente sobran en el sistema, que ni siquiera están incluidos en ninguna lista de beneficiarios de programas sociales. Pero también existen millones de cuerpos que para ser funcionales al sistema necesitan de alguna alteración en sí mismos de modo que sus corporeidades sean apreciables socialmente. De esta manera, aparece la vida vivida a través de las ortopedias. Esta relación entre naturaleza y cuerpo posibilita ver lo que llamamos “cuerpo superfluos” y “cuerpos ortopédicos”. Así nos encontramos frente a una polaridad: por un lado, existen cuerpos que “están hechos” a medida y a semejanza de la lógica del capital internacional – siendo de este modo los únicos no prescindibles – y por el otro, el resto de los cuerpos que son absolutamente prescindibles.

Ante la pregunta ¿Qué obstáculos tenemos para construir una Ciencia Social adecuada a estas circunstancias?, el autor responde con estos términos:

Es posible observar, en primer lugar, una conexión modelizadora entre doxa académica e intervención social. En la academia existe hoy, luego de cambios institucionales fuertes, una modelización económica del conocimiento conectada con nuevas relaciones entre universidad, profesionalización y conocimiento útil.

En segundo lugar, es posible visualizar un conjunto de obstáculos epistemológicos que pueden ser caracterizados como una situación de esquizofrenia práctica- abusando del término en su sentido lato- ansiedad de clase y peso de la corporación en la investigación y construcción de conocimiento. Es decir, los primeros obstáculos epistémicos somos nosotros mismos y nuestras propias prácticas de reproducción.

Si se detiene la mirada sobre el primer grupo de obstáculos, se encuentra que las políticas universitarias y del conocimiento han seguido en los últimos años la modelización económica, en un cruce, al menos explosivo, entre una visión taylorista y post-fordista del conocimiento. Nuestras estructuras de producción y reproducción del conocimiento siguen modelos de organización que se asemejan, y mucho, a las formas organizativas de la producción capitalista. En un sentido, es esperable que el ensamble y la producción de poseedores de conocimiento siga la lógica de una cadena de producción donde la materia prima – nuestros estudiantes y nuestro propio conocimiento – se introduce en un inicio “cero” y se retira al final como producto terminado dispuesto para la utilización mercantil. En otro sentido, se espera que las estructuras de producción de conocimiento se adapten de manera flexible a las demandas del mercado elaborando un producto que se ajuste, al estilo *just in time*, a las necesidades de los consumidores.

Por distintas vías esto ha generado una visión paradójica sobre los roles de las universidades y sobre lo que la doxa académica entiende por “conocimiento socialmente útil”. Las famosas frases “publica o perecerás” y “viaja o nadie te creará” se estilizan, y cada vez

más, al compás de estas modelizaciones economicistas del conocimiento científico. De este modo, la universidad, cada vez más profundamente, se ve atrapada entre la construcción de conocimiento científico y la producción de profesionales que dispongan de conocimiento útil sistemáticamente... existe en la práctica sociológica un doble estándar que impide ejercer una adecuada crítica metodológica y una permanente vigilancia epistémica sobre los actos teóricos fundacionales de las imágenes científicas que se construyen del mundo social. En la misma dirección, se puede detectar una necesidad repetitiva por continuar con la emulación de las ciencias naturales, por poder hacer con el mundo social lo que aquellas han hecho con el mundo natural.

Ante la tercera pregunta del autor, ¿Qué deberíamos hacer para construir una Sociología que enfrente los desafíos planteados?, responde:

El camino para reconstruir racional y críticamente los desafíos planteados debe ser mojonado por un prisma que resulte de la conexión entre lo metodológico, lo teórico y lo epistemológico: Nivel metodológico: es importante reparar en dos tipos de prácticas: una, la que liga problematizar y tematizar lo social y, la otra, la que implica mirar al sesgo. En relación a la primera, hay que volver a subrayar la importancia de que tematizar lo social debe partir de un “pensar en”, donde el acto crítico inaugural lo constituya el paso de un modelo tecnológico de plantear problemas a un modelo reflexivo sobre lo que acontece en la realidad social... los científicos deben partir de la ruptura de esa imagen especular para construir conocimiento... así, el hecho de elegir un tema y plantear problema no se agota en un paso tecnológico sino que pone en juego ruptura y reconstrucción... esta actitud se relaciona fuertemente con la necesidad de configurar un mirar al sesgo:” una mirada oblicua que, más allá de lo lineal y consecutivo, permita captar lo que se haya rupturado y puesto en relación con el tematizar y el problematizar.

Nivel teórico: se ha insistido con la importancia de estructurar una estrategia de análisis teórico siguiendo las configuraciones conflictuales desde la hermenéutica de ausencias, síntomas y mensajes de la sociedad... ¿qué es la ausencia? Es una no presencia;

implica la presencia de lo que constituye la falta...Otro elemento que se desea enfatizar es la lectura sintomal de la estructuración social. En primera instancia, los síntomas manifiestan porque exteriorizan: lo que es interior aparece por otra vía. De este modo, no es tan importante que un pobre le robe a otro, sino lo que ese hecho manifiesta: nos remite hacia el interior de las relaciones desde donde emerge esa acción...cuando se afirma que América Latina es “el margen”, se oculta que hay un centro...

Y, ante la cuarta y última pregunta que hace el autor, ¿Qué podemos hacer para que la Sociología contemple los problemas de cambio y emancipación social como parte constituyente de su propia elaboración?, responde:

Relación entre Ciencia, Cambio y Emancipación Social: mantener alerta frente al grado de reflexividad que contengan nuestras ideologías tenidas por críticas. Sin una actitud reflexiva que permita poner en tela de juicio nuestras imágenes del mundo, seguiremos construyendo un mundo a nuestra imagen y semejanza; pero sin la posibilidad de ser discutido en bases a informaciones, evidencias y creencias múltiples...en este sentido, toda construcción de conocimiento debe poder oponerse al sistema de creencias de los que participan en dicha construcción... Sociología y cambio social debería internarse en la indagación de las difíciles arenas que implica, en el contexto del juego democrático, la relación entre subjetividad y totalitarismo. Los mecanismos de dominación social enraizados en los procesos de apropiación e intercambio desigual, y legitimados con las astucias del sistema capitalista, están mudando. Una de las consecuencias de la aludida mudanza es la tentación totalitaria que todo régimen político tiene y que se presenta socialmente como única vía, como la última opción manifestada usualmente en la fórmula “esto o el caos” la reconexión entre sociología y emancipación social lo constituye el hacer visibles las posibles relaciones entre utopías e identidad...comprometerse con el surgimiento y desarrollo de las acciones colectivas...” (pp. 12-34).

En tiempo otrora, los seres humanos han imaginado dioses para representar la maximización de los poderes humanos. Cada tiempo les ha dado diferentes nombres. Los griegos idealizaron el

espíritu humano y culminaron en una representación imaginaria divina. Los romanos, por su parte, se apropiaron, en gran medida, de esos dioses griegos y les dieron otros nombres; también, crearon dioses protectores para sus diferentes deseos y ambiciones y hasta llegaron a divinizar a los propios seres humanos. Es así que, en esta reflexión, se remonta a la cultura griega para rescatar la figura de la diosa Atenea, con la que los griegos, en particular los atenienses, transcendían hasta el Olimpo para extasiarse de la sabiduría, como la pura expresión de la esencia humana. Sin embargo, en el tiempo presente se está ante el auge de un dios romano “Mercurio” que protege todo lo que significa dinero, ganancia y la fuerza del mercado.

Ante la firme decisión de los poderosos de los Estados Europeos y Organizaciones comerciales internacionales de imponer a las universidades un modelo de enseñanza - aprendizaje, al que sólo le interesa formar o modelar seres humanos hábiles, competentes y que puedan actuar con destrezas y vivezas para una gestión de una supuesta calidad total, eficiencia y el éxito, el presente trabajo toma una postura crítica, considerando esas intencionalidades subterráneas de las macro-organizaciones, manifiestas en la Declaración de Bolonia y en el proyecto Tunning, como las que constituyen el derrotero académico para las universidades. La consigna que se toma en esta reflexión es recuperar la educación centrada en la persona íntegra, de la que vive y encuentra sentido en la permanente interacción con los otros, sus propias culturas y que debe ser reconocida como parte de un todo que se llama comunidad y sociedad.

El retorno de Mercurio

Atenea es la diosa de la sabiduría. El término “sabiduría” para el Diccionario Manual de la lengua española significa: 1-La capacidad de pensar y de considerar las situaciones y circunstancias distinguiendo lo positivo de lo negativo/sapiencia.; y, 2-Conocimiento profundo en ciencias, letras y artes/sapiencia. Daisaku Ikeda (2005) el filósofo budista, educador y constructor de la paz, complementa esta orientación diciendo que el significado del conocimiento por sí solo no genera valor. El valor sólo es creado cuando la sabiduría encauza y orienta los conocimientos. El origen de la sabiduría se encuentra en los siguientes elementos: un propósito claro que oriente a cada uno de los actos; un

poderoso sentido de la responsabilidad y, finalmente, un deseo comparativo y solidario de contribuir al bienestar de la humanidad.

El otro dios, con nombre romano, es Mercurio. Este dios es considerado como el dios del comercio. Entre sus múltiples tareas, guiaba a los viajeros por los caminos, cuidaba a los pastores, acompañaba al infierno a las almas de los difuntos. Son algunas funciones mencionadas por diferentes autores sobre la mitología antigua.

En Roma era frecuente la invocación a este dios del dinero llamado por los mercaderes Mercurio. En un día del mes de mayo, los mercaderes se purificaban y homenajeban a este dios, su protector. Un mercader famoso de Roma, mientras se rociaba la cabeza con una rama de laurel que había mojado en la frente, invocaba a Mercurio con estos términos:

Dame, Mercurio, la gracia de tus palabras con toda su capacidad de seducción. Que ninguno de mis clientes pueda vislumbrar tras ellas el engaño ni sospeche que pretendo venderle cosas inútiles. Inspírame. Hazme participe de tu sagacidad en los negocios y aumenta sin límites mis beneficios. Confío en Ti para que hagas afluir a mi mente las ideas más ingeniosas, las respuestas más peregrinas, pues he comprobado que cuanto más absurdas son las razones y los argumentos que utilizo para que alguien compre mis mercancías, mejor las vendo. Mantén a raya a los maestros, de lo ruego, y haz que los muchachos renieguen de ir a la escuela. ¡No hay mejor cliente que el ignorante, ni nadie más fácil de contentar!... Un dios tan astuto como tú, bien comprende que la verdad vende poco. Y tanto a ti como a mí lo que nos interesa es llenarnos la bolsa de monedas de oro, y dejar que sean los tontos y los filósofos quienes pierdan el tiempo buscando la verdad. Necesito tu ayuda para renovar mis trucos, encontrar palabras engañosas que parezcan nuevas. En ti confío y deposito mi porvenir, poderoso Mercurio, señor de todas las añagazas, emperador del mundo (en Barceló Chico, 2009).

Otro hecho interesante de invocación al dios Mercurio es “La apoteosis de Washington”, un fresco de gran tamaño plasmado en la

Rotonda del Capitolio de los Estados Unidos, en Washington DC por el artista italiano Constantino Brumidi en 1865, en el cual se muestra al dios Mercurio entregando una bolsa de oro a Robert Morris, el mercader que financió la Guerra de Independencia de los EEUU. En el siglo XX, la figura de Mercurio fue adoptada como símbolo de progreso.

¿A qué viene la mención a estos dos dioses de la cultura heleno-latina, hoy llamada occidental y su relación con el modelo educativo propuesto por esas macro-organizaciones, plasmado luego, en la Declaración de Bolonia y el proyecto Tuning?. Los dioses son creaciones humanas en tiempo muy lejano, a quienes se atribuyen poderes sobrenaturales e inmortales. Estos dioses fueron necesarios para las justificaciones y racionalizaciones de la compleja naturaleza del ser humano y de los sentidos a la vida. Por lo tanto, esas creaciones y manifestaciones mitológicas son necesarias para entender y explicar tantos enigmas de la existencia humana. En este caso, se trata de dos dioses para dos lógicas diferentes de entender la existencia humana en este mundo. Estos dioses no han muerto, siguen en la mente de cada individuo, en la mente colectiva de todos los grupos sociales. Lo que se puede notar es la variación de los nombres a través del tiempo, su forma de rendirles cultos, de adorarles y de manifestar la creencia; pero esencialmente no han muerto, siguen vivos en cada grupo social. Quizá, hoy en día, poco se hable de sabiduría y parece que importa cada vez menos; igual suerte corren los conocimientos, la ciencia y la verdad: ¿La Atenea se arrodilla ante Mercurio?

El pensador más profundo sobre la consecuencia que traería la modernización fue, sin lugar a duda, Max Weber. El concepto de “racionalización” que realizan los hombres era esencial en su visión de la modernidad. La racionalización (Lyon, 2005) se refería a:

Gradual adopción de una actitud calculadora hacia más y más aspectos de la vida. Tras provocar la desaparición de lo que consideraba los ‘espíritus y demonios’ de la cultura tradicional, se impuso el enfoque racional subyacente a la ciencia y que encontraba su expresión más dinámica en la economía capitalista, penetrando sistemáticamente en cada sector de la sociedad. La autoridad derivaba cada vez más de esta racionalidad calculadora y cada vez menos de la tradición (p. 54).

Declaración de Bolonia

Los gobiernos de los países europeos y algunos de América lograron crear la llamada Organización para la Cooperación y Desarrollo (OCDE), el 14 de diciembre de 1960, en París Francia, que entró en vigor desde el 30 de septiembre de 1961 (Manual de Frascati, 2002) y constituye el cimiento y orientador del modelo de desarrollo económico basado en la innovación, tecnología, investigación y competencia en el mercado para el desarrollo general de la sociedad.

Desde ese momento se ha constituido como una de las organizaciones más poderosas, promotora de las políticas económicas europeas y su proyección en los otros continentes. Como objetivos se propone:

Lograr la más fuerte expansión posible de la economía sostenible y del empleo y aumentar el nivel de vida en los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo así al desarrollo de la economía mundial; Contribuir a una correcta expansión económica en los países miembros y en los no miembros en vías de desarrollo económico y contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral no discriminatoria, conforme a las obligaciones internacionales (Manual de Frascati, 2002, p. 2).

En el prólogo afirma que:

En junio de 1963, la OCDE celebró una reunión de expertos nacionales en estadísticas de investigación y desarrollo (I+D) en la Villa Falconieri de Frascati, Italia. Fruto del trabajo fue la primera versión oficial de la Propuesta de Norma Práctica para encuestas de investigación y Desarrollo Experimental, más conocida como el “MANUAL DE FRASCATI”. El Manual es esencialmente un documento técnico y constituye uno de los pilares de las acciones desarrolladas por la OCDE y orienta el papel de la ciencia y la tecnología. Además, al proporcionar definiciones de la I+D, aceptadas internacionalmente, contribuye a los debates intergubernamentales sobre las “mejores prácticas” en materia de políticas científicas y tecnológicas. El Manual de Frascati no es solo una referencia para las encuestas

de I+D en los países miembros de la OCDE, como dice el Manual; gracias a las iniciativas de la OCDE, de la UNESCO, de la Unión Europea y de diversas organizaciones regionales, también constituye la norma para las encuestas de I+D en todos los países del mundo (p. 3).

La OCDE también ha elaborado el llamado “Manual de Oslo” que trata esencialmente de la innovación tecnológica de producción y de proceso (TPP) en el sector manufacturero. El Manual entiende que la OCDE es el organismo rector para que los gobiernos trabajen juntos para afrontar los retos económicos, sociales y medioambientales, en los que les sitúa la globalización. La OCDE está también a la vanguardia de los esfuerzos emprendidos para entender y ayudar a los gobiernos a responder a los nuevos planteamientos del mundo actual, tales como la gestión de las empresas, la economía de la información y los retos provocados por el envejecimiento de la población.

El Manual de Oslo, conjuntamente con el Manual de Frascati, se convirtieron en el canon internacional de la enseñanza por competencias. En diferentes ediciones se iba ampliando el concepto de innovación, al tomar en consideración el sector de servicios y se ha complejizado más, al incluir la innovación en mercadotecnia y la organizativa.

La OCDE ha elaborado en tercer Manual llamado “Manual de Canberra” en donde se define sobre “Los Recursos Humanos en ciencia y tecnología” (ARHCYT). Define al ARCHYT como un subconjunto de la población que ha cubierto satisfactoriamente la educación de tercer nivel de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, (ISCED), en un campo de la ciencia y tecnología; y/o esta empleada en una ocupación de ciencia y tecnología que generalmente requiere estudios de tercer nivel (p. 35).

Estos tres Manuales se pueden considerar como los fundamentos de un modelo de enseñanza-aprendizaje para esta era de globalización de la economía; y la Declaración de Bolonia fue la siguiente etapa obligatoria para la plasmación de los objetivos propuestos por OCDE.

La Declaración de Bolonia (Cocuera Manso, 2002) fue un acuerdo que, en 1999, firmaron los ministros de Educación de diversos países de Europa, en la ciudad italiana de Bolonia. Se trata de una declaración conjunta que dio inicio a un proceso de convergencia que tenía como objetivo facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su claridad y competitividad a través de una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante cuantificado a través de créditos. La Declaración de Bolonia se propone la adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales: pregrado y grado. El título otorgado al terminar el primer ciclo tendrá que tener valor específico en el mercado de trabajo europeo. El segundo ciclo llevará a la obtención de un máster y/o doctorado como ocurre en muchos Estados Europeos. El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS, La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.

Siguiente paso: El proyecto Tuning a tono de la empresa

En la actualidad, los organismos internacionales mencionados y los Estados miembros uniforman los conceptos y las conversaciones con relación a la educación superior en un lenguaje del mundo de la empresa con la introducción del término “competencia”. Y, por supuesto, adviene la demanda creciente por la formación, capacitación y certificación por competencias como garantía de empleabilidad, movilidad y flexibilidad laboral, productividad, etc.

El proceso de plasmación del Plan de Bolonia permitió el surgimiento del Proyecto TUNING en Europa. Este proyecto aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. Más concretamente, el proyecto, se propone determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina. Las competencias describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso

de aprendizaje. Las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración de los planes de estudio.

El Proyecto Tunnig busca que todas las Universidades puedan afinar acuerdos comunes, en consenso y de confianza mutua. El Proyecto define las *competencias* que necesitan los seres humanos del siglo XXI, las cuales aprendan desde los diferentes niveles de enseñanza-aprendizaje, conforme a la demanda de los mercados nacionales e internacionales.

La OCDE (2003) define la competencia como la “capacidad” para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos, movilizando y combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno.

El concepto de competencia en educación (Beneitone et al., en Andrade Cázeres, 2008) se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, como el aprendizaje significativo en las diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser), actitudes y valores, abarcando todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognoscitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante (p. 63).

Bonita frase que carece de toda lógica y realidad. Se trata de manipuleo de frases extraídas de ciertas teorías pedagógicas que están vigentes. Sin embargo, presenta profundas contradicciones en su expresión. Cuando previamente se ha seleccionado una cantidad de competencias universales y el estudiante es seducido y obligado a ~~en~~ acumular esos conocimientos preestablecidos; es categórico que los mismos no pueden constituirse en aprendizajes significativos; ni tampoco el proyecto es pensado desde la perspectiva del estudiante, por lo cual no se puede hablar de la corriente socio constructivista.

Las competencias y la pedagogía

La lógica manejada hasta el presente es que un modelo de enseñanza debe estar anclado en teoría pedagógica; y, sobre el punto, hasta el momento no existen argumentos que justifiquen un divorcio entre ellas. La pregunta básica es: ¿cuál o qué teoría pedagógica sustenta a la enseñanza por competencia? Hasta ahora, la literatura pedagógica no guarda relación alguna con la enseñanza por competencias. Existen algunos autores –pseudopedagogos– que justifican o racionalizan ajustes o mezclas de teorías pedagógicas; sin embargo, se reafirma, que no existe un modelo pedagógico que legitime el origen de esa enseñanza porque el concepto es traído del ámbito empresarial. Pero, si se habla de ideología política, no existe duda, de la existencia de un sustento ideológico político en que se apoya esta modalidad de la enseñanza por competencias. El término se incursionó en el ámbito educativo, quizá con firmeza, a partir de la década de los ochenta. El concepto se vinculaba y se vincula exclusivamente con el ámbito laboral empresarial. En la literatura existen informaciones de competencias laborales, pero en teorías empresariales.

Este breve anuncio como vacío de teorías es sencillamente para sostener que el modelo por competencias, que desde ciertos intereses de organizaciones empresariales prefija y universaliza una cierta cantidad de competencias e impone a todos los estudiantes el deber de capacitarse para obtener las habilidades y destrezas en estos puntos.

Pareciera por fin, en este siglo XXI, que se tomaría conciencia de que los seres humanos somos diferentes, que se asumiría el respeto a la diferencia y a la diversidad; sin embargo, sigue fuerte la pretensión que una mayoría debe arrodillarse ante una minoría poderosa. Pero el alma de esa minoría viene a ser el poder económico y político.

Conocimientos sustituidos por destrezas

En el proyecto TUNING, lo útil no es la adquisición de conocimientos, los cuales paulatinamente van quedando obsoletos y están siendo reemplazados por la adquisición de “destrezas, competencias y habilidades”. El proyecto TUNING entiende por aprendizaje aquéllos conceptos. Las destrezas, competencias y habilidades se comprimen

en términos que se llaman “capacidades” para responder a la demanda del mundo empresarial. Los estudiantes necesitan solamente convertirse, al final del proceso educativo, en fuerza de trabajo flexible y competitivo. Es decir, dejar de obtener conocimientos (sobre el ser, hombre, mundo, sociedad, Dios y su teleología, etc.) para obtener destrezas, aptitudes, capacidad de adecuarse al entorno, tal y como hoy exige el mercado de trabajo.

Hoy en día, tanto las universidades como las empresas realizan marketing de convenios para asegurar la provisión de capitales humanos para sus empresas. Las empresas también invierten sin mayor problema para este cometido; pues, desean especificar de antemano la naturaleza de los recursos con que contarán, incluyendo la fuerza de trabajo de quienes se gradúen en las universidades. Es así que se pueden leer las intencionalidades que subyacen en el proyecto de TUNING y surgen las competencias pre-identificadas por el mercado de trabajo. Los currícula están dominados y moldeados a este esquema. Las tres funciones sustantivas de una universidad (docencia, investigación y extensión) quedan al arbitrio del mercado, pero siempre maquilladas con la terminología extraída de cada área de conocimiento. Hay que investigar para la innovación y el progreso, hay que ejercer la docencia para instruir las competencias y hay que realizar la extensión como responsabilidad social, como las buenas prácticas desde el mercado. Este mercado conjuntamente con las universidades está promoviendo una sociedad no de la más justa y, quizá, respondiendo a modelo de sociedad que entra en crisis, por su permanente y masiva exclusión social. En fin, en este contexto, se habla del hombre exitoso.

Es evidente que hoy en día, toda persona necesita aptitudes y competencias adecuadas para moverse en el difícil mundo laboral, pero sorprende la actitud de las universidades de asumir sin más crítica esa filosofía del Proyecto TUNING, que maneja solo el lenguaje de “adiestramiento del alumno-cliente” para ser profesional.

Las angustias generadas

Los comportamientos individuales están atrapados en el engranaje de lo externo, lo accidental y queda relegado el ser esencial humano. Paulatinamente todo va reduciéndose a un frenesí consumista, como dice Gilles Lipovetsky (2008):

Precisamente cuando triunfan las tecnologías genéticas, la globalización liberal y los derechos humanos, la etiqueta posmoderno se ha marchitado, ha agotado su capacidad de expresar el mundo que se anuncia... hipercapitalismo hiperclase, hiperpotencia, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto, ¿habrá algo que no sea “hiper”? ¿Habrá algo que no revele una modernidad elevada a la enésima potencia? Al clima de conclusión le sigue una conciencia de huida hacia adelante, de modernización desenfrenada hecha de mercantilización a ultranza, de regulaciones económicas, de desbordamiento tecnocientífico cuyos efectos son portadores tanto de promesas como de peligros. Todo ha seducido muy aprisa: el pájaro de Minerva anunció el nacimiento de lo posmoderno mientras se bosquejaba ya la hipermodernización del mundo (p.55).

El autor del párrafo anterior resalta sobre el individualismo cuanto sigue:

Los comportamientos individuales están atrapados en el engranaje de lo extremo, como para dar testimonio del frenesí consumista, la práctica del dopaje, los deportes de alto riesgo, los asesinos en serie, las bulimias y anorexias, la obesidad, las compulsiones y adicciones. Destacan dos tendencias contradictorias. Por un lado, y en una medida sin precedentes, los individuos se preocupan por su cuerpo, están obsesionados por la higiene y la salud, y se someten a las prescripciones médicas y sanitarias. Por el otro, proliferan las patologías individuales, el consumo desmedido, los comportamientos anárquicos. El hipercapitalismo aparece acompañado de un hiperindividualismo acentuado, legislador de sí mismo, unas veces prudente

y calculador, otras desordenado, desequilibrado y caótico (2008, p. 58).

Las afirmaciones de Gilles Lipovetsky (2008) son elocuentes, no precisan explicaciones para darnos cuenta que estamos ante un fenómeno de vaciamiento de lo esencial del ser humano, tal como lo señala:

El espíritu de la época con predominio de lo frívolo ha sido reemplazado por un tiempo de riesgo e incertidumbre... el presente, de manera creciente, se vive con inseguridad... la sensación de inseguridad ha invadido los espíritus, la salud se ha impuesto como una obsesión de masas, el terrorismo, las catástrofes y las epidemias están a la orden el día... la ligereza se vuelve una carga, el hedonismo retrocede ante el miedo, las servidumbres del presente parecen más incisivas que la apertura de los posibles que entrañaba la individualización de la sociedad (pp. 66-68).

Aunque la mitología del progreso continuo y necesario tiene fecha de caducidad, no por ello se deja de esperar ni de creer en los “milagros de la ciencia”: la idea de mejorar la condición humana aplicando el saber científico siempre es válida. Pero la relación con el progreso se ha vuelto insegura y ambivalente, ya que el progreso está asociado tanto a la promesa de la mejora como a la amenaza de catástrofes en cadena (cf. Lipovetsky, 2008, p. 70).

Cuanta menos visión teleológica del futuro se tiene, más se presta éste a su fabricación hiperrealista, ya que el binomio técnico-científico anhela explorar lo infinitamente grande y lo infinitamente pequeño, remodelar la vida, fabricar mutantes, presentar una apariencia de inmortalidad, resucitar especies extinguidas, programar el futuro genético. La humanidad no ha lanzado nunca un desafío tan grande al hombre y al espacio-tiempo. Aunque triunfa el tiempo breve de la economía y los medios, nuestras sociedades no dejan de ser sociedades orientadas hacia el mañana... mientras el mercado amplía su “dictadura” del corto plazo, las preocupaciones relativas al futuro planetario y a los riesgos ambientales se ponen en el primer plano del debate colectivo. Frente a los peligros de la contaminación atmosférica

rica, el cambio climático, la erosión de la biodiversidad y la contaminación del suelo, se consolidan las ideas de “desarrollo sostenible” y de ecología industrial, encargadas de legar un entorno habitable a las generaciones venideras (cf. Lipovitsky, 2008, p. 72).

Ponemos punto final a esta breve reflexión sobre la enseñanza por competencias, de cuyos resultados solo quedaría esperar impactos negativos en los grupos sociales más vulnerables y una sociedad cuyos miembros podrían ser cada vez más hostiles, criminalizados, vacíos, fariseos y alejados de sus esencias humanas. Es menester tener una visión teleológica sobre el hombre y la sociedad; y concluimos con otro fragmento de Gilles Lipovitsky (2008):

Más allá de la “guerra de los dioses” y del creciente poderío de la sociedad de mercado, se afirma un núcleo macizo de valores compartidos que ponen límites estrictos a la apisonadora del abordaje operativista. No se ha erradicado todo nuestro patrimonio ético-político: quedan mecanismos de seguridad axiológicos que impiden que la interpretación radical del nihilismo hipermoderno resulte aceptable. Dan fe de ello, en particular, las declaraciones y compromisos éticos, la nueva validación de los derechos humanos, que se elevan a la categoría de centro de gravedad ideológico y de norma organizadora omnipresente de las acciones colectivas. No es cierto que el dinero y la eficacia sean ahora los principios y los fines de todas las relaciones sociales... ¿De dónde viene la exigencia de que el comercio, los medios de información y la vida política se rijan por principios morales? (pp. 104-105).

La Educación por competencias tiene un alto valor económico que las organizaciones económicas, las cuales lograron atrapar a las universidades como una conquista momentánea.

Referencias

Barceló Chico, I. (2009). Invocación al dios del dinero en *Mujeres de Roma*. Recuperado de <http://mujeresderoma.blogspot.com/2009/05/invocacion-al-dios-del-dinero.html>

- Cázeres, Rocío Andrade (2008). El enfoque por competencia en Educación en *Revista Ide@s* CONCYTEC Año 3, No. 39, pp. 53-64. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/121910237/El-enfoque-de-competencias-en-educacion>
- Cocuera Manso, F. (2002). *La Declaración de Bolonia. El espacio europeo de Educación Superior*. Las Palmas, España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Ikeda, D. (2005). *La Universidad del siglo XXI. Cuna de ciudadanos del mundo*. Recuperado de <http://www.daisakuikeda.org/es/conocimiento-y-sabiduria.html>
- Larousse (2007). *Diccionario Manual de la Lengua Española Vox* (2007). España, Larousse Ed. S L.
- Lipovetsky, G., Charles, S. (2008). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona, España: Ed. Anagrama.
- Lyon, D. (2005). *La potmodernidad . Sociología*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Manual de Frascati (2002). *Propuesta de Norma práctica para encuestas de investigación y desarrollo experimental*. Edición española: 2003, Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT).
- Manual de Oslo (2005). *Guía para la recogida e interpretación de información relativa a innovación*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/palomas/Traduccion%20%20es
- Manual de Canberra (2006). *Recursos Humanos en Ciencias y Tecnología*. Recuperado de <http://www.oei.es/catmexico/Manual%20Canberra.pdf>
- Scribano, A. (2009). *Estudios sobre teoría social contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Ciccus.

