

La presente obra intenta analizar críticamente el concepto de competencias, su genealogía, algunos de sus modelos más comunes y su uso inadecuado en el mundo de la educación y formación de la población estudiantil. Tanto la idea central de competencias como sus diversas orientaciones, impuestas por los sectores dominantes de los países capitalistas, se ha extendido prácticamente por todas partes del mundo, trayendo como consecuencia que la educación no contribuya a la conformación de los valores socializadores, enculturizadores y formativos de la ciudadanía, sino que responda dócilmente a los requerimientos, necesidades y exigencias del mercado, el consumo y el capital en general. El libro intenta estudiar, además, las principales tendencias, la conceptualización y las consecuencias del movimiento educativo por competencias, lo cual se ha convertido en una estrategia política para el sometimiento de las mentes, los comportamientos y las actitudes de las grandes mayorías que participan en las diversas modalidades educativas. Una de las tesis desarrolladas consiste en demostrar que la idea de competencias no es un concepto pedagógico ni didáctico, sino un mecanismo de alienación, sometimiento y domesticación de nuestras mentes. La propaganda de las competencias no es más que una orientación educativa hacia el fortalecimiento de los comportamientos individuales egoístas, competitivos, apartados de toda posibilidad de desarrollo de la conciencia crítica y orientación sociopolítica y liberadora de la educación.

### Cástor David Mora

Se ha desempeñado como docente de matemáticas, ciencias de la educación, pedagogía, didáctica, currículo, epistemología y metodología de la investigación en la República Bolivariana de Venezuela, Alemania, Bolivia, Brasil y Nicaragua. Es egresado de la Universidad Central de Venezuela, Instituto Pedagógico de Caracas y Universidad de Hamburgo. Igualmente, ha desempeñado cargos de dirección, gestión e investigación en la Facultad de Ciencias de la UCV, Universidad Mayor de “San Andrés” e Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Durante su actividad profesional ha dictado numerosas charlas en diversos países; ha asesorado trabajos de investigación y publicado una importante variedad de artículos y libros. Entre sus prioridades están las siguientes temáticas: metodología de la investigación, epistemología, interdisciplinariedad, calidad de la educación, teoría crítica, pedagogía, didáctica, desarrollo curricular, libros de texto, investigación comparada, formación centrada en el trabajo y la producción, neurodidáctica, teoría de la actividad y educación popular.



Educación y formación vs. competencias

EF vs. C



GIDEM: Saber y Trabajo

ST Número 6

Cástor David Mora

Gidem Educación y formación vs. competencias

# Educación y formación vs. competencias

## Estudio crítico sobre las actuales tendencias conservadoras de la praxis educativa

Cástor David Mora







# **EDUCACIÓN Y FORMACIÓN VS. COMPETENCIAS**

**Estudio crítico sobre las actuales  
tendencias conservadoras  
de la praxis educativa**

**Cástor David Mora**

**SERIE: SABER Y TRABAJO 6**

**Este libro ha sido elaborado con la finalidad de criticar y analizar el movimiento educativo por competencias, fomentando al mismo tiempo el desarrollo de la praxis educativa liberadora, crítica, emancipadora y transformadora**

**Al GIDEM en sus 20 años**

# EDUCACIÓN Y FORMACIÓN VS. COMPETENCIAS

**Estudio crítico sobre las actuales  
tendencias conservadoras  
de la praxis educativa**

**Cástor David Mora**

**SERIE: SABER Y TRABAJO 6**

ISBN: 978-980-18-0759-9



Grupo de Investigación y  
Difusión en Educación  
Matemática (**GIDEM**)

# **EDUCACIÓN Y FORMACIÓN VS. COMPETENCIAS**

**Estudio crítico sobre las actuales  
tendencias conservadoras  
de la praxis educativa**

**Cástor David Mora**

---

Redacción, edición e imágenes: Cástor David Mora

Revisión: Cástor David Mora y Rovimar Serrano Gómez

Diagramación, montaje y diseño de texto e imágenes:

Cástor David Mora

Diagramación de tapas: Cástor David Mora

© Cástor David Mora

Primera Edición: 2019

Depósito Legal: DC2019001558

ISBN: 978-980-18-0759-9

Impreso en Heidelberg

# Índice

<b>Prólogo</b>	11
<b>A manera de introducción: <i>una primera crítica</i></b>	18
<b>Primera Parte:</b>	27
<b>El concepto de competencias</b>	27
1.1. Sobre el término competencia lingüística	27
1.2. El Taylorismo, el fordismo, el toyotismo y el concepto educativo de competencias	45
1.2.1.- El Taylorismo	45
1.2.2.- El Fordismo	48
1.2.3.- El Toyotismo	50
1.2.4.- Consecuencias: desarrollo de competencias laborales	52
1.3.- La concepción actual predominante de competencias	55
1.3.1. Competencias como cualificaciones laborales esenciales	55
1.3.2. El concepto actual de Competencias usado por la OCDE	76



1.3.3. Las nuevas estrategias de gestión consideran al capital humano como factor central de la productividad	80
1.3.4. Los procesos investigativos sobre la educación de adultos se centran cada vez más en las competencias	90
1.4. Otras connotaciones históricas del concepto de competencia	92
1.4.1. Desde el punto de vista sociológico y psicológico	92
1.4.2. Desde su similitud con la pedagogía por objetivos	98
1.5. La educación basada en competencias como estrategia educativa, económica y política dominante	109
1.5.1. Imposición del movimiento educativo por competencias en contextos de los países occidentales, especialmente europeos	109
1.5.2. Se piensa que los cambios estructurales sobre el empleo, la producción y el consumo exigen una cualificación profesional individual basada en competencias	118

<b>Segunda parte:</b>	122
<b>Lo que las competencias apoyan, esconden y descuidan deliberadamente</b>	122
2.1. Fortalece la concepción funcionalista, utilitarista y tecnocrática de la educación	123
2.2. Descuida la educación y formación integral individual y colectiva	127
2.3. Desprecia y olvida importantes materias escolares	133
2.4. Descuida la calidad de la educación, delimita los contenidos y desprecia el desarrollo conceptual	141
2.5. Desprecia la formación de la conciencia crítica y la educación con valores sociocomunitarios y políticos	144
2.6. Atenta contra la soberanía educativa de los Estados	151
2.7. El movimiento de la educación por competencias nada tiene que ver con las propuestas críticas de reforma de la escuela	160

2.8. El movimiento educativo por competencias no es resultado del debate en torno a la discriminación, la desigualdad e injusticia	164
2.9. La educación por competencias desconoce el crecimiento de saberes y conocimientos intra e interdisciplinarios	166
<b>Tercera parte:</b>	174
<b>Las consecuencias antipedagógicas de las competencias</b>	174
3.1. Algunos problemas epistemológicos de las competencias sobre la comprensión y transformación de la realidad	174
3.2. Crítica a la concepción pedagógica de las competencias	187
3.3. Las competencias como vía para la economización de la educación	200
3.4. La pedagogía crítica y las competencias	206
<b>Conclusiones: El concepto polisémico de competencias y sus consecuencias pedagógicas negativas</b>	217
<b>Bibliografía</b>	232

## **Prólogo**

Durante las dos últimas décadas se ha propagado a lo largo y ancho de los países que conforman actualmente la Unión Europea, entre otros, una propaganda generalizada en torno a la educación y formación de las nuevas generaciones, pero también de la educación de adultos en sus diversas manifestaciones. Se trata del concepto de competencias y los respectivos modelos aplicativos. Se dice, por ejemplo, que llegar a ser competentes, funcionales y eficientes en la realización de procedimientos técnicos-mecánicos es bueno, necesario, útil y provechoso, especialmente para el desenvolvimiento de las actuales sociedades, estrechamente relacionadas con el mundo de la producción y el consumo acelerado, sin importar sus múltiples consecuencias negativas.

Se cree, igualmente, que podemos establecer la existencia de una persona competente o incompetente, particularmente cuando se trata de la atención médica, los servicios públicos o privados y, por supuesto, el ejercicio de la profesión en una determinada actividad productiva. En su complejo y polisémico significado, el concepto de competencia está estrechamente relacionado con habilidades, destrezas, capacidades, todas ellas logradas a través de la realización de cursos, actividades, experimentos y, fundamentalmente, mediante la acumulación de experiencias a lo largo de los procesos de relacionamiento con personas y/o situaciones concretas de la vida cotidiana. Tales competencias, en su mayoría prácticas y mecánicas, hacen posible que los sujetos actúen y reaccionen automáticamente sin la necesidad de tomar decisiones complejas a partir de la reflexión sociocrítica y mucho menos de carácter político.

Eso significa que una persona es competente si ella está en capacidad de resolver mecánica, automática y eficientemente una determinada situación problemática sin necesidad de entrar en difíciles y enredadas divagaciones epistemológicas, filosóficas,

críticas, metódicas y sociopolíticas de muy poco interés para el funcionamiento trivial de las sociedades capitalistas actuales.

En tal sentido, el concepto de competencia está directamente asociado al éxito inmediato; por lo tanto, ella se convierte en una promesa, en la vía para solventar las dificultades actuales de nuestras sociedades, especialmente en la solución de los problemas inherentes a la formación y la educación de toda la población en cualquier ámbito y modalidad de nuestros sistemas educativos. En consecuencia, tanto el concepto como los correspondientes modelos educativos por competencias han adquirido una elevada relevancia en el debate educativo, básicamente en los países que siguen el camino del modelo de producción y consumo capitalista.

El discurso sobre el movimiento educativo por competencias se ha extendido por todas partes, afectando directa e indirectamente a mucha gente, incluyendo a economistas, políticos, educadores y charlatanes. Realmente nos encontramos ante una difusión generalizada del concepto de competencias, en una explotación, y al mismo tiempo devaluación, de su significado chomskiano de la lingüística y habermasiano de la actividad comunicativa. También ha dejado de tener importancia sus orígenes relacionados con el mundo de la educación técnica, profesional y productiva que tuvo mucho éxito a partir del inicio de la segunda mitad del siglo pasado.

Las competencias es todo y nada al mismo tiempo, se trata de un constructo al cual se le otorga una fuerza sobrenatural en el campo del aprendizaje y la enseñanza, pero dejando grandes vacíos en la educación y formación de la población. Es altamente contraproducente e irritante que todo lo que esté vinculado con la educación, la socialización, la enculturación, la ciudadanía, la interculturalidad y cualquier actividad humana sea considerado como un tipo particular de competencia. Ahora nos encontramos con la existencia de una inmensa variedad de competencias, tales como: técnicas, sociales, personales, metódicas, ciudadanas,

## ***Educación y formación vs. competencias***

interculturales, políticas, económicas, estéticas, morales, éticas, lingüísticas, comunicativas, afectivas, cognitivas, artísticas, emocionales, espirituales, poéticas, creativas, matemáticas; siendo la lista interminable. Es muy lamentable que cualquier acción, actividad, pensamiento, saber y conocimiento humano sea reducido a la simpleza de la relación funcional e instrumental entre el ser y el mundo, entre el sujeto y sus contextos, entre el pensar y el actuar. Cuando nos detenemos a analizar críticamente tales comportamientos podemos constatar que hay una tendencia a dejar de lado los saberes y conocimientos para darle mayor espacio e importancia a las habilidades, las destrezas, las acciones puramente mecánicas y automáticas en desmedro del desarrollo del pensamiento sociocrítico, en la disminución de la praxis; es decir, de la relación dialéctica entre el hacer y el pensar, entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre acción y reflexión.

El concepto de competencia es inadecuado para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza con una visión transformadora del mundo, tampoco nos sirve para lograr la conformación de la conciencia sociopolítica y crítica de la ciudadanía. El movimiento educativo por competencias niega, en buena medida, el desarrollo histórico de las contradicciones sociales, insistiendo sólo en la preparación de la gente con base en su funcionalidad actual y futura. A ello habría que sumarle el poco interés que tiene la teoría de las competencias con respecto a la comprensión de las realidades culturales, estéticas, éticas y humanistas, su énfasis está centrado única y exclusivamente en temas esencialmente técnicos, operativos e instrumentales.

En este trabajo intentaremos analizar, con cierto grado de profundidad, un aspecto problemático escasamente tratado tanto en las opiniones relacionadas con la educación por parte de quienes están interesados en estos temas como de los mismos investigadores estrechamente vinculados con la formación, tales como pedagogos, psicólogos, sociólogos, políticos, etc. Dicho problema tiene que ver con el resurgimiento del positivismo en

cuanto a la supremacía de unas cuantas disciplinas científicas, especialmente las ciencias naturales, las matemáticas, las lenguas e informática, pero también con la idea explícita e implícita de la necesidad de que la evidencia pragmática y experimental constituyen la única base para la aceptación y comprensión de los fenómenos naturales, así como de los sociales. Tal posicionamiento filosófico, epistemológico, metodológico, axiológico y antológico deja por fuera, definitivamente, toda explicación y argumentación sociohistórica, política, ideológica, interdisciplinaria e intercultural. La retórica de las competencias, convertida en lugar común para el tratamiento práctico de los procesos de aprendizaje y enseñanza de todas las disciplinas científicas que conforman las respectivas estructuras curriculares, pretende la conformación de un individuo altamente competente, competitivo y emprendedor, sin importar los caminos que ha de seguirse para llegar a tales objetivos, los cuales podrían estar, inclusive, muy alejados de los valores éticos, políticos y socioculturales de las comunidades. Aquí encontramos un gran peligro, una desventaja y una intención sumamente contraria a los grandes principios humanos y emancipadores de la educación y formación. Este aspecto no puede dejarse a un lado, no debería ser ignorado en el debate en torno al concepto de competencias y sus modelos pedagógico-didácticos.

Las incoherencias e inconsistencias del discurso de las competencias, su implementación masiva y la ciega creencia en unas supuestas virtudes que realmente no han podido ser mostradas ni argumentadas científicamente a lo largo de tres décadas tienen que ser discutidas, analizadas críticamente y puestas de relieve ante la opinión pública educativa y formativa internacional. No podemos aceptar que esta retórica puramente discursiva, sin base política, científica e ideológica, se apropie injustamente, o lance al basurero de los recuerdos, los grandes aportes que han hecho muchos pedagogos, filósofos, sociólogos, psicológicos, etc. al campo de la comprensión, del aprendizaje y, por ende, del desarrollo apropiado de los procesos de enseñanza sociocrítica, transformadora e investigativa.

### ***Educación y formación vs. competencias***

No podemos dejar que la educación, la pedagogía y la didáctica sean reducidas simplemente a consideraciones puramente funcionales técnicas e instrumentales. Hay que discutir y detener el avance desenfrenado del movimiento educativo por competencias con la finalidad de volver, y darle espacio, a la verdadera pedagogía, aquella que piensa integralmente en el ser humano, en las sociedades, la cultura y la naturaleza. Es necesario entrar en la genealogía del concepto de competencias, sus vertientes, corrientes y caracterizaciones. De esta manera podemos dilucidar realmente qué es lo que ocurre actualmente, cuál es el horizonte y, especialmente, a dónde quieren llegar con sus intencionalidades manifiestas o latentes. Tenemos que detenernos un poco en el camino de nuestra praxis educativa, hacer una pausa, y discutir con conocimiento de causa lo que se pretende con la dramatización de las competencias educativas y formativas.

Es muy evidente que la idea de competencias, propagada mundialmente por los centros de poder económico, mercantil y financiero, no asume una definición ni conceptualización clara de los conocimientos y saberes. En su lugar, el énfasis está puesto sólo en recetarios de procedimientos o algoritmos para resolver problemas mecánicamente, sin mayor esfuerzo reflexivo, sociocognitivo y crítico. Tales soluciones siempre están centradas en la relación esfuerzo-beneficio, pero jamás en la diversión, la alegría, el disfrute, la felicidad, la necesidad e interés de quien resuelve una situación problemática. La idea de competencia no parece estar en el centro que interconecta la teoría con la práctica, por lo tanto, no podemos hablar de praxis formativa, sino más bien de adiestramiento funcional e instrumental. Se trata simplemente de la conformación de individuos muy bien adiestrados para la resolución de problemas pre-existentes, pero jamás para la indagación, innovación e investigación. Como los conocimientos y saberes no son relevantes, entonces la promoción está centrada en las habilidades y destrezas inmediatas, técnico-operativas. Este vocabulario está acompañado de la acción, de la práctica, no en el sentido dialectico-materialista, sino más bien en el sentido mecanicista, puesto que la intención



consiste en la preparación eficiente del individuo competitivo. Estamos en presencia de una transición del saber-conocimiento a la competencia-operación, lo cual podría confundir a los educadores, puesto que se estaría pensando que esta teoría educativa está centrada en las prácticas, las acciones y las actividades, viejo sueño de la educación sociocrítica emancipadora. Aquí la práctica es asumida como una determinada habilidad, muy concreta y específica, que la persona debe aprender a ejecutar en un momento determinado, algo así como aprender a conducir un vehículo, preparar una comida siguiendo al pie de la letra el respectivo recetario, declamar un poema sin mayor esfuerzo cognitivo, etc. La idea de la intermediación complementaria entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica, desaparece completamente en la teoría del aprendizaje por competencias. El componente de interconexión entre la teoría y la práctica, tal como la reflexión, el interés, la satisfacción, la necesidad, la curiosidad, etc., deja de existir cuando el punto de partida, los pasos y el punto de llegada están previamente definidos, lo cual forma parte de las propiedades de la conceptualización educativa por competencias. A ello habría que agregarle los mecanismos de control de la calidad del desarrollo de los procesos, la repetición de rutinas y la verificación de los resultados logrados después de la culminación de la actividad educativa centrada en el desarrollo de competencias. La meta central consiste en garantizar que los conocimientos adquiridos estén disponibles de manera precisa e inmediata, espontánea y adecuadamente en el momento que sean requeridos independiente de los contextos donde se desenvuelve el individuo, preparado correctamente para el ejercicio de su práctica productiva y ejecutiva.

El movimiento educativo por competencias, que discutiremos amplia y argumentativamente a lo largo del presente libro, no lo criticamos tanto por su significado polisémico ni tampoco por su carácter inflacionario desde el punto de vista terminológico, sino por sus limitadas potencialidades para lograr los altos valores de la formación, educación, socialización y enculturación, especialmente desde la mirada sociocultural y crítica, de toda la población de un

país, particularmente de las nuevas generaciones. Nuestro análisis crítico va dirigido a sus connotaciones e intenciones sociopolíticas, cognitivas, éticas y económicas. Insistimos en que la idea de competencia se centra más en los algoritmos e informaciones que en la comprensión, en términos de creatividad, indagación, producción, investigación y transformación tanto de las realidades específicas como de las estructuras que dominan la conciencia del sujeto y las colectividades. La información podría estar en las mentes de las personas, en las computadoras, en las nubes, en aplicaciones o en cualquier lugar; lo que se requeriría es simplemente la habilidad para hacer uso de esa información, filtrada y disgregada, en los momentos críticos requeridos. La información que fortalece a la conceptualización de competencias no es más que una mínima parte del saber y el conocimiento acumulado por el ser humano, su tratamiento, uso y desarrollo ulterior. La competencia sólo hace hincapié en el dominio de la información relevante para el desarrollo de una determinada acción, lo cual no es más que la utilización inmediata de una pequeña parte del saber y el conocimiento que sustenta dicha información seleccionada mecánicamente. La competencia sólo hace uso de informaciones, dejando a un lado el significado e importancia del saber y conocimiento que están detrás de tales informaciones.

El presente libro, entonces, no contiene sólo una profunda crítica epistemológica al movimiento educativo por competencias, sino también un análisis riguroso de las connotaciones psicológicas, lingüísticas, sociales, económicas, políticas, axiológicas y ontológicas de buena parte del discurso educativo por competencias. Por ello, consideramos que mediante la retórica de las competencias no podemos alcanzar los grandes objetivos de la educación-formación que han sido soñados, anhelados e ideados por el movimiento educativo sociopolítico, interdisciplinario, crítico, investigativo y transformador que ha logrado conformar una conceptualización mucho más amplia, significativa e importante que las recientes tendencias conservadoras de la educación burguesa, cuyo brazo operador visible es el discurso de competencias.

## **A manera de introducción: una primera crítica**

El discurso educativo internacional ha logrado posicionar el concepto de competencia como una diversidad de modelos educativos y formativos orientados en teorías socioeducativas orientadas al mundo empresarial, tal como lo veremos detalladamente en los diversos apartados que componen el presente trabajo. Desde hace tres décadas aproximadamente, las políticas educativas, por una parte, y el debate pedagógico, por la otra, vienen girando reiteradamente en torno al significado de la palabra competencia, llegándose a la triste conclusión, después de haber trascurrido una quinta parte del siglo veintiuno, que existen tantas acepciones y orientaciones sobre la idea de competencia como personas dedicadas a reflexionar sobre esta singular temática. En tales discursos, esencialmente eurocéntricos, se pretende mostrar la idea de competencia como una caracterización altamente positiva, buena, útil e intrínseca a la condición humana. Explícita e implícitamente se considera que las personas, mediante procesos formativos formales e informales, dejan de ser incompetentes, permitiéndole pasar de su supuesta ignorancia cognoscitiva, procedimental y actitudinal a estadios formativos superiores con lo cual podrían mejorar sus comportamientos sociales, personales, metódicos y disciplinares, entre otros.

Las competencias quedan, por lo tanto, claramente identificadas con conceptos como conocer, el cual está directamente relacionado con los aspectos inherentes o propios de un campo conocimiento disciplinario, el saber; desarrollar mecanismos de actuación que les permita aplicar de manera efectiva, de manera práctica y operativa, tales saberes y conocimientos a situaciones problemáticas generales y específicas (el saber hacer). Las competencias también están relacionadas con los valores colectivos e individuales, asumiendo una concepción de sociedad y sus complejas interacciones socioculturales; es decir, saber cómo comportarse, cómo ser, cómo estar y cómo convivir. El modelo de competencias

básico u original existente en la actualidad en prácticamente todos los países capitalistas está constituido realmente por cuatro grandes dimensiones, las cuales reflejan claramente el modelo educativo del Informe Delors pensado y elaborado a finales de la década de los ochenta e inicios de los años noventa del siglo pasado (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek y Nanzhao, 1996). Esas cuatro grandes componentes consisten en: competencias sociales, competencias lingüísticas, competencias conceptuales o disciplinares, competencias metódicas y competencias de la personalidad.

Ellas están directamente relacionadas con los cuatro pilares fundamentales de la educación, los cuales describiremos brevemente a continuación: Primeramente, nos encontramos con el *aprender a conocer*, cuya intención es la adquisición de conocimientos e instrumentos que le permitan al sujeto a aprender, prestar atención, poner en práctica la memoria y ejercitar el pensamiento. En segundo lugar, aparece la dimensión *aprender a hacer*, lo cual tiene que ver con la capacidad de poder participar e influir en su propio contexto; ello tiene que ver con la capacitación de las personas para trabajar en equipo, desarrollar habilidades y destrezas para el mundo del trabajo y, por supuesto, incorporarse al sistema socioeconómico establecido, obedeciendo dócilmente a las respectivas estructuras de poder dominante. En tercer lugar, está el *aprender a vivir juntos*, lo que significa el desarrollo de capacidades socio-personales para participar y cooperar con los demás, concretándose en la comprensión y aceptación de los otros, conformar formas de interacción e interdependencia personal, social y colegial, ejercicio del pluralismo, la democracia y la paz. En cuarto y último lugar tenemos el *aprender a ser*, lo cual tiene por finalidad el desarrollo de la personalidad, con énfasis en la autodeterminación, la autonomía, el juicio, la responsabilidad, los valores, los comportamientos y las aptitudes en general.

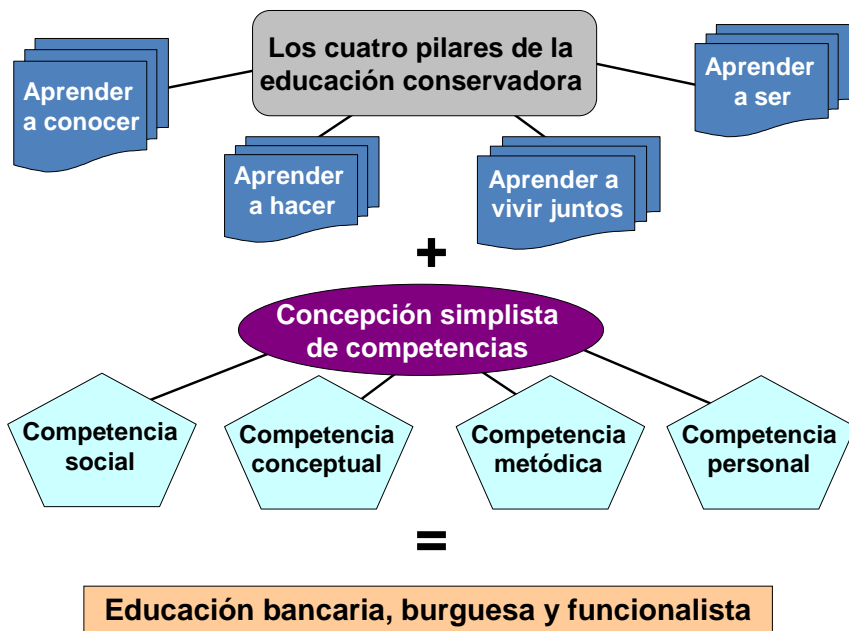
Tanto la conceptualización de los pilares fundamentales de la educación como el concepto y el moldeado de competencias,

prevalcientes e implementados en casi la totalidad de los países europeos y, por supuesto, todos aquéllos que asumen una orientación económica, política y educativa burguesa, orientada esencialmente hacia el sostenimiento y fortalecimiento del sistema desigual e injusto propio del predominio del capital en todas sus manifestaciones, responden a una misma concepción epistemológica, filosófica, ontológica, metodológica y axiológica del mundo socrionatural. En el libro “Pedagogía y didáctica interdisciplinarias”, (Mora, 2017), hemos discutido amplia y críticamente muchas de las contradicciones que caracterizan a la propuesta conservadora de los cuatro pilares fundamentales de la educación (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek y Nanzhao, 1996). En este trabajo nos ocuparemos del análisis, también crítico y profundo, sobre el concepto y modelo de competencias, sin descuidar su estrecha relación con el primero. En la *figura 1* que aparece a continuación mostramos esquemáticamente que la sumatoria de ambas propuestas conservadoras trae como consecuencia inmediata el fortalecimiento de la educación funcionalista e instrumentalista que permitirá la reproducción de las actuales estructuras socioeconómicas y políticas de desigualdad, discriminación, exclusión y segregación.

La educación y formación orientadas en el concepto y modelo por competencias pretende la conformación de seres humanos que pasen, según sus consideraciones, de un supuesto estadio de incompetencia intrínseco y sociocultural a otro caracterizado por capacidades cognoscitivas, cognitivas, manuales y personales acordes con los fines propios de la sociedad, la tecnología, la economía y la política dominantes. El término competencia está asociado, por lo tanto, al desarrollo de una capacidad, habilidad y destreza, adquiridas mediante el ejercicio formativo de técnicas y experiencias que les permitan tomar y asumir decisiones sin necesidad de poner en ejercicio el pensamiento crítico e interconectado que debería caracterizar, por naturaleza, a todo ser humano (Mora, 2017). De esta manera, según la terminología comúnmente usada por quienes pregonan la educación basada en

## **Educación y formación vs. competencias**

competencias, una persona es competente si ella puede cumplir una tarea, propia de una determinada situación, para lo cual es necesario resolver algún problema, tomar decisiones y aplicar procedimientos, en la mayoría de los casos algorítmicos y rutinarios. En otras palabras, ser competente no es más que el desarrollo de una capacidad para saber algo útil en un momento determinado, sin mayores divagaciones, pensamientos, análisis críticos o cuestionamientos. Se trata sencillamente de que las personas alcancen habilidades funcionales, con muy poco esfuerzo crítico e intelectual, haciendo uso sólo de su formación orientada a procedimientos reiterativos.



**Figura 1: Las competencias y los pilares**

La educación basada en competencias se ha convertido en una ideología que promete éxito, resultados positivos y aprendizajes significativos. Obviamente, tales promesas no son malas; por el contrario, son las que buscan desesperadamente quienes están

interesados en que los procesos del desarrollo del aprendizaje y la enseñanza logren los objetivos fundamentales de la educación. La promesa moderna hecha por el capital pretende arrebatárle este objetivo a la pedagogía contestataria y revolucionaria. Lamentablemente quienes caen, primeramente, en la trampa de las competencias son los directores, profesores y padres y madres de familia. La irresponsabilidad, sin embargo, de los teóricos de las competencias consiste en ofrecer una solución al problema del aprendizaje y el rendimiento estudiantil basada en los intereses particulares de la economía, de la democracia neoliberal, de la manipulación de los seres humanos, evitando en lo posible el desarrollo de la conciencia crítica. Últimamente no sólo se diseñan políticas curriculares para implementar las cuatro grandes competencias convencionales, antes mencionadas, sino también se habla de competencias morales, éticas, emocionales, espirituales, creativas, etc., cubriendo de esta manera todos los ámbitos de la existencia del propio ser, de la totalidad de la vida individual y colectiva del sujeto.

Esta tendencia es muy peligrosa para el desarrollo de potencialidades críticas y emancipadoras de todas las personas, debido a la propagación directa e indirectamente de una concepción esencialmente técnica e instrumental de los saberes, conocimientos, comportamientos y procedimientos, fortaleciendo de esta manera la idea funcionalista de la educación, la formación, el currículo y las didácticas. Toda la conceptualización formativa, en los diversos ámbitos educativos, debe necesariamente responder a la relación funcionalista e instrumentalista del sujeto, su mundo, sus realidades, sus contextos, la sociedad y el mercado. El conocimiento tiende a ser sustituido por la habilidad y la destreza algorítmica, dejando a un lado la reflexión crítica y el cuestionamiento sociocultural, económico, técnico y político del mismo. El concepto de competencia ha sido sabiamente adaptado y afinado con la finalidad de transmitir, no sólo saberes y conocimientos utilitarios, sino también los principios de la cultura dominante. Él es adecuado como modelo de formación para

### ***Educación y formación vs. competencias***

delinear apropiadamente los comportamientos de los seres humanos en relación con la democracia neoliberal representativa y la economía de mercado predominante.

El hecho concreto de que los currícula, así como los complejos y costosos estudios internacionales orientados a evaluar el desempeño educativo muestra claramente una concepción educativa y formativa contraria a las ciencias sociales y a las humanidades; su énfasis está puesto en las matemáticas, las ciencias naturales, la informática y las lenguas, sin quitarle la importancia que tienen tales disciplinas científicas como parte también del desarrollo cultural, producto del pensamiento y la acción del ser humano. La contradicción consiste en que los diseñadores de tales propuestas curriculares, basadas en las competencias, no asumen a estas disciplinas desde el punto de vista cultural, como parte esencial de la comprensión y transformación del mundo, sino sencillamente como herramientas para dominar y controlar al mundo. Los objetivos relacionados con la estética, la diversión, la espiritualidad, el relacionamiento humano, la conciencia crítica, las representaciones, manifestaciones culturales, etc. no juegan un papel importante en la concepción y práctica de la educación basada en competencias, lo importante es la elaboración exitosa de tareas, en su mayoría tecnócratas e instrumentales con la finalidad de que el sistema dominante funcione adecuadamente, sin interrupciones, sin altibajos.

El discurso generalizado de las virtudes de la competencia requiere claramente una demostración empírica de su éxito. Para ello se viene aplicando desde hace más de dos décadas diseños curriculares, por una parte, pero también estudios comparativos internacionales centralizados en el desempeño educativo por competencias (OCDE, 2006 y 2019a; Bos y Schwippert, 2009; Correa-Betancour, 2016; Fernández-Cano, 2016; Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Klieme y otros, 2010; Sellar y Lingard, 2014; PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013 y 2015). De esta manera se pretende blindar muy bien dicha concepción; primero se



propaga el discurso de sus bondades, luego se diseñan las políticas educativas orientadas en dicha concepción; en tercer lugar, se elabora un aparato curricular complejo, pasando inmediatamente a su implementación práctica en los centros educativos y finalmente se pretende demostrar que funcionan, aplicando pruebas estandarizadas de rendimiento centradas en procedimientos cuantitativos con algunos escasos elementos cualitativos, convirtiendo este procedimiento en un ciclo constante que se va retroalimentando con base en la investigación empírica y la propaganda educativa nacional e internacional. Una de las fases fundamentales de este ciclo perverso de la teoría y práctica de la educación-formación orientada en competencias consiste en la evidencia; es decir, el diseño e implementación de estudios empíricos apoyados con grandes recursos económicos, pero también respaldados por el aparato burocrático de los países que desean mantener su hegemonía educativa global. Los estudios comparativos internacionales sobre las competencias pretenden detener cualquier intento de crítica a la ideología propagada mundialmente con esta orientación mercantilista de la educación.

El problema con el desarrollo e implementación de las políticas educativas, los sistemas curriculares, la formación pedagógica y didáctica en las universidades o escuelas de educación/pedagogía, la realización concreta de los procesos de aprendizaje y enseñanza, la evaluación del desempeño estudiantil y escolar, etc. se han convertido, apartando cualquiera vestigio de crítica y autocrítica, en un gran movimiento educativo socialmente conservador, económicamente inductado, políticamente segado hacia el fortalecimiento de la nueva derecha local, regional e internacional y tecnológicamente orientado al dominio de unos pocos sobre muchos y, por ende a la dependencia global por parte de los países menos favorecidos y periféricos. La retórica de la competencia se ha convertido en la ideología por excelencia del sistema capitalista dominante nacional e internacional, puesto que la educación y la formación dejarían entonces de ser un vehículo para la emancipación, la liberación y la formación de la conciencia crítica de

## ***Educación y formación vs. competencias***

la ciudadanía, convirtiéndose en un medio tecnocrático para el funcionamiento adecuado de las estructuras sociopolíticas, técnicas y económicas que reporten ganancias al capital. De esta manera la educación por competencias se ha convertido en la célula fundamental, anhelada y exigida por los sectores que defienden cada vez más el surgimiento del sistema socioeconómico y político neoliberal y neocolonizador.

Los objetivos propagandísticos, puestos en marcha mediante un inmenso aparato económico, técnico e investigativo, tratan de evitar muy sutilmente que se discuta críticamente muchas de las contradicciones de la teoría y práctica de la educación por competencias. Por ello, es necesario estudiar con sentido histórico, temporal, espacial y crítico la génesis de la educación por competencias, sus metas encubiertas, sus consecuencias socioeducativas y formativas, su intencionalidad ideológica, su énfasis en el individuo económico, exitoso, auto-realizado y funcional. Se desea mostrar también, en este trabajo, que la escuela es mucho más que una fábrica para la elaboración de maquinas humanas robóticas, funcionales, manipulables, acriticas, egoístas, individualistas e, inclusive, militaristas, lo cual es altamente peligroso para la coexistencia del ser humano en nuestro planeta.

Además de tratar, en este primer trabajo, críticamente algunas contradicciones de la educación orientada en competencias, nos dedicaremos también a analizar su importancia y significado para el giro político de nuestros países hacia la derecha, hacia la economía neoliberal de mercado, lo cual está estrechamente asociado al concepto de competencia. Por supuesto que no descuidaremos los aspectos formativos críticos que son los principales afectados por esta tendencia educativa-económica internacional. Es necesario desmontar, entonces, el discurso de la competencia como la salvación de los problemas propios e inherentes a la educación, la formación, la pedagogía, los curricula, la didáctica y, especialmente, el aprendizaje y la enseñanza. El eslogan de la competencia no es

***Cástor David Mora***

más que una intención bien deliberada, pensada y diseñada para fortificar el dominio global e injusto de los países ricos sobre los países explotados históricamente; es decir, el fortalecimiento del dominio de unos pocos países, cada vez más agresivos y poderosos, sobre las grandes mayorías de nuestro planeta. La mistificación del concepto de competencia está, además, transversalizada por el discurso, apoyado en tendencias conservadoras de las ciencias sociales y culturales que propagan la creencia del desarrollo de una supuesta competencia intercultural. La genealogía del concepto de competencia será discutida con base en su función cognitiva, pedagógica, formativa, cognoscitiva, activa, situacional, discursiva, técnica, económica y sociocultural.

## **Primera Parte:**

### **El concepto de competencias**

#### **1.1.-Sobre el término competencia lingüística**

El término competencia ha sido convertido por ciertas tendencias educativas y pedagógicas en la palabra mágica de la educación, formación, aprendizaje y enseñanza. Hoy hablamos de competencias operativas, profesionales, activas, humanas, interculturales, sociales, metódicas, personales, comunicativas, técnicas, profesionales, entre muchas connotaciones, todo lo cual ha puesto en aprietos a propios y extraños en el campo educativo, puesto que se requiere no sólo conocer las consideraciones esencialmente técnicas y funcionales del término competencia, sino también su relación con otras áreas del saber y el conocimiento. En buena medida, tanto las políticas educativas como los objetivos del proceso de aprendizaje-enseñanza están determinados por las diversas accepciones sobre competencia (Weinert, 1999; 2001a y 2001b; Pozner, 2000; Klieme, 2004, por ejemplo).

Quienes están interesados en discutir el origen, actualidad y perspectivas de la idea de competencia en el campo educativo y pedagógico tienden a plantearse algunas interrogantes comunes muy elementales; es decir: ¿cuál es el origen del término?, ¿qué significa el concepto de competencia?, ¿por qué tiene diversas definiciones y caracterizaciones, aún en el mundo educativo, en la pedagogía y la didáctica?, ¿por qué se hace tanto énfasis en el concepto de competencia y su uso exagerado en la educación y la formación?, ¿cómo se puede implementar en la práctica educativa concreta el concepto de competencia?, ¿cómo evaluarlas, medirlas y estandarizarlas?, ¿qué relación tiene la orientación de la educación y la formación con el mundo de la economía, la política, la democracia burguesa y el control social por parte del sistema socioeconómico y político dominante?, ¿cuál será el futuro de las

competencias y cómo desmontar este discurso antipedagógico, neoliberal y neocolonizador?, ¿por qué se habla sólo de competencias en términos puramente funcional, instrumental y educativo?, ¿a qué se debe que los países periféricos asuman, cuestionando de su propia soberanía, sin un análisis crítico profundo conceptos educativos como el de competencia?, ¿por qué existe una amplia heterogeneidad en la conceptualización e implementación de este concepto por parte de teóricos, prácticos e investigadores procedentes de diversas disciplinas científicas?, entre muchas otras interrogantes de interés práctico-conceptual.

En fin, el término competencias tiene muchas facetas y deja en el ambiente educativo, científico, pedagógico y didáctico una estela grande de dudas e interrogantes que deberían ser discutidas antes de inclinarse apresuradamente por modelos pragmáticos para el desarrollo de la práctica educativa con modelos escasamente críticos, cuyas motivaciones e intereses tienen poco que ver con la educación y la formación de los ciudadanos de un determinado país, tal como lo señalan, por ejemplo, Jahnke y Meyerhöfer (2006).

Con la finalidad de precisar, por una parte, el significado del término competencia y, por la otra, aclarar en cierta forma que las competencias y los correspondientes modelos basados en ellas no son recientes, sino que se han venido conformando desde hace algunas décadas, por lo menos en el campo de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica, nos ayudaremos a continuación con los aportes de algunos investigadores como White (1959), Chomsky (1965 y 1968), Roth (1971), Ritter y Gründer (1979), Habermas (1989, 1990 y 1997), Huber (2004a), entre otros.

Según estos y otros autores, la palabra competencia tiene su origen tanto en el latín como en el griego, sin dejar de mencionar que el término también ha sido usado, más recientemente, en otras lenguas y culturas apartadas del mundo occidental, debido especialmente por los procesos de mundialización y estandarización de los estudios comparativos internacionales sobre cualificaciones,

## ***Educación y formación vs. competencias***

rendimiento estudiantil y factores asociados, impulsados especialmente por ,los países ricos occidentales mediante organismos como la UNESCO (2014, 2017; otros) y la OECD (2018a, 3). En este último caso se señala, por ejemplo, de manera textual que:

Como parte de sus esfuerzos en este ámbito, la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE considera que una de sus principales tareas es la elaboración y el análisis de indicadores cuantitativos comparables internacionalmente, que se publican anualmente en Panorama de la Educación. Junto con los estudios de la OCDE sobre países específicos, tienen por objeto apoyar a los gobiernos en sus esfuerzos por lograr que los sistemas educativos sean más eficaces y estén más abiertos a todos.

En latín la palabra competencia significa coincidir, reunirse, hacer una actividad o cosa de manera conjunta, exigir algo mediante la ley, llegar a una meta, lograr un objetivo, entre otras acepciones. El adjetivo competente, derivado del respectivo sustantivo, se refería, en la tradición del derecho romano, a ser legal, correcto, responsable y aceptado. Las autoridades romanas usaban el adjetivo competente para indicar que tenía la autorización para imponer multas e impuestos sólo y únicamente hasta el nivel de subsistencia mínima; para tomar otras decisiones que sobrepasaran sus límites “competentes” no tenían competencia alguna. A partir del siglo XIII el término competencia era usado con la intención de denotar a los ingresos netos que una persona necesitaba para poder vivir. Dos siglos después, la palabra adquirió una connotación vinculada con valores personales; es decir, una persona es competente si ella se comporta de manera adecuada y correcta en la sociedad.

A finales del siglo dieciséis y principios del diecisiete el término competencia adquiere el significado de concurrencia, relacionado con la competición, especialmente en el campo de los deportes, la economía y la producción. Es el mismo significado usado

posteriormente, durante la segunda mitad del siglo dieciocho y prácticamente todo el siglo diecinueve, por el movimiento de los economistas clásicos, especialmente por Adam Smith (1776), al referirse a aspectos esencialmente económicos, significado que sigue jugando, más de dos siglos después, un papel fundamental en el campo del análisis y las descripciones de carácter económico, financiero y productivo (Mora, 2019). Hay muchos autores que han escrito importantes trabajos al respecto, así, por ejemplo, Guerrero (1994, 19) nos presenta la idea de la competencia, en términos de la economía clásica y neoclásica, como sinónimo de rivalidad entre dos o más actores económicos:

“Es evidente que el espíritu "clásico" de Schumpeter, en su teoría de la competencia, queda de manifiesto en su insistencia en la acepción de competencia como *rivalidad*. No hay que olvidar que las descripciones que hace Adam Smith de los procesos competitivos siempre sugieren la idea de una *lucha*, una *carrera* por llegar primero, en lógica correspondencia con el concepto popular de competencia del que bebieron los clásicos, y que no es otro que el de la competición que surge "siempre que dos o más partes luchan por algo que no todos pueden obtener", como el propio Stigler ha reconocido (Stigler (1987), p. 531). Y en esta idea de rivalidad han seguido insistiendo sus discípulos hasta el momento presente, como es el caso de Kirzner, que denuncia la ausencia de toda rivalidad en la concepción dominante (Kirzner (1973)), no sólo en la competencia perfecta sino igualmente en la competencia imperfecta o monopolista, pues también aquí el análisis se limita a la situación de equilibrio, desentendiéndose del proceso que conduce a la misma.”

La competencia, entonces, está directa e íntimamente asociada al mundo del mercado, de la economía y las finanzas, no tanto como concepto positivo en el sentido de garantizar el bienestar o vivir bien de toda una población, sino más bien como mecanismo rival e intrigante entre quienes desean alcanzar el máximo beneficio posible; consideración totalmente contraria a las grandes finalidades

de la educación, formación y pedagogía. El concepto de competencia, en su esencia e independiente de sus demás connotaciones, juega un papel central en el mundo del debate y el análisis micro-macroeconómico. Todas las teorías económicas explícitas e implícitas, tanto clásicas como neoclásicas, vigentes actualmente, no pueden desprenderse totalmente de la concepción histórica natural de la acepción popular del término competencia, el cual refleja pugna entre dos o más partes, contienda entre posiciones opuestas, antónimas, enfrentamiento entre intereses, especialmente de carácter económico, confrontación entre posiciones políticas e ideológicas opuestas, pero también entre ofertas económicas de un mismo producto, pero con particularidades diferentes (cantidad ofertante, precio, color, sabor, tamaño, duración, procedencia, agregados, etc.), cuya intención es alcanzar la mayor cantidad de ingresos a partir de la masificación de las ventas del mismo. Esta característica de la competencia, en términos esencialmente económicos, no ha cambiado desde que los máximos representantes de la economía clásica como Adam Smith, 1776; David Ricardo (1817/1995), Robert Malthus (1836/1977 y 1798/1984) y John Mill (1844/1997), entre otros, consideraron que tal comportamiento era la vía adecuada para el desarrollo progreso y bienestar de las naciones. La competencia económica como motor de la producción, distribución, consumo y precios. Así, por ejemplo, Escartin, Velasco y González-Abril (2009, 5) señalan que:

“Smith (1776, p.124 ó 240) despotricó contra comerciantes y manufactureros, agregando (ib., p.404) que «Los mercaderes y los fabricantes son los que derivan mayores ventajas de este monopolio del mercado nacional». Pero luego se trasladó de la realidad a la fantasía. Imaginó que los precios bajos propiciados por la libre competencia favorecerían al público. Así, combatió al monopolio: «el maldito espíritu del monopolio», en palabras de Smith (ib., p.407). En este aspecto, Smith fue un utópico que concibió un mundo mejor si en él reinaba la libre competencia y la libertad natural; por tanto, éstas son inseparables de su teoría de la mano invisible... Así pues, al proponer Smith la libre competencia,



### **Cástor David Mora**

con su abaratamiento de precios, simultáneamente propugna el inmovilismo económico-social, o, al menos, un progreso muy lento y el paro. Recordemos que Smith, (ib., p.330) dijo: «El capital [...]. Aumentará también más pronto, si se emplea en aquel ramo que proporciona la renta más considerable»; o sea, el ramo dominado por el monopolio y no por la libre competencia.”

Por supuesto que la creencia en la competencia como mecanismo apropiado para el abaratamiento de las mercancías, los productos, los bienes y servicios, en el sistema capitalista, sigue siendo otra utopía, otro engaño e imaginación, especialmente por parte de aquellos que creen ciegamente en el mundo económico competitivo, tal como lo sonaron los teóricos tanto de la economía clásica como neoclásica, tal como ha sido estudiado detalladamente por Mora (2019). Para verificar esta creencia basta citar sencillamente a John Weeks (2019, 4) quien hace un importante estudio de la relación entre competencia y monopolio desde un punto de vista crítico y marxista:

“La condición necesaria para la existencia de la relación capitalista es que la fuerza de trabajo sea una mercancía. Además, la existencia de la fuerza de trabajo como mercancía crea las condiciones y la necesidad de la competencia. Es decir, la competencia no deriva de la existencia de muchos capitales (“empresas”) sino de la relación capitalista misma. A su vez, la competencia impone a los capitalistas la necesidad de abaratar las mercancías. Para sobrevivir en la lucha competitiva, la tarea de desarrollar las fuerzas productivas tiene que ser asumida por los capitalistas. Y esta necesidad se impone a todos los capitalistas y a todos los capitales, con independencia de los grandes y poderosos que sean.”

Paralelamente a este significado economicista de la palabra competencia se mantiene la herencia latina y griega en cuanto a que una persona es competente si ella es hábil para los negocios, para el trabajo y para el ahorro, en cierta forma ordenada, pero

también obediente y dócil ante las leyes, las cuales serían las encargadas de regular los buenos y malos comportamientos de las personas. Durante el uso histórico del término, a través de varios siglos, se mantuvo la idea romana de que una persona es competente si ella es capaz de mantener una discusión sobre una determinada temática con otra persona, especialmente en los ámbitos relacionados con aspectos de su competencia profesional, concretamente de las cualidades concretas de sus respectivos oficios prácticos. Aquí podríamos encontrar, según Huber (2004b) y Orthey (2002), el uso más frecuente del término competencia en los diferentes campos del saber y el conocimiento del mundo actual, particularmente cuando nos referimos al desempeño, bueno, relativo o malo, de una persona en el desarrollo de una determinada actividad teórico-práctica.

A partir del siglo dieciocho la palabra competencia retoma nuevamente el significado romano que tuvo siglos anteriores; es decir, vuelve a tomar su connotación jurídica, adquiriendo formalmente y de manera paralela un segundo sentido, además del economicista señalado en párrafos anteriores. La idea, más que una palabra ingenua, se convirtió, hace más de doscientos años, en un término de uso generalizado tanto en el mundo de la economía como en el del derecho, en este último caso se refiere exactamente a la facultad de un juez para asumir un caso particular, para realizar un juicio, para ejercer justicia, etc. De esta manera se habla de la competencia jurídica, por ejemplo, o de la competencia de un tribunal, un abogado, un juez, etc. para tomar una decisión en relación con un juicio. Es importante ver que en un documento vigente de la República de Argentina (2016), con sólo 103 páginas, de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina, Secretaría de Jurisprudencia”, denominado *Jurisdicción y Competencia* se menciona esta palabra 985 veces, además de la inmensa cantidad de aplicaciones que tiene el término en el ámbito de la jurisprudencia en ese país, lo cual es usado regularmente en los sistemas y Estados que siguen la jurisprudencia occidental.

A partir de la finalización de la segunda guerra mundial e inicios de la segunda mitad del siglo veinte el término competencia adquiere un tercer significado, esta vez de carácter psicológico, unido al avance de las teorías cognitivas del aprendizaje, siendo Robert W. White (1959) uno de los psicólogos que usó sistemática y conceptualmente esta palabra para referirse al desempeño de una persona como resultado de su motivación intrínseca en correspondencia con las interacciones de los factores ambientales. Tales aseveraciones, de este y otros psicólogos alemanes, norteamericanos e ingleses, fortalecieron los adelantos que venía teniendo el desarrollo de la psicología cognitiva en dichos países. Este autor considera que las personas también pueden ser motivadas, desde el punto de vista cognitivo, por la necesidad externa e interna de sentirse componentes para la realización de una determinada actividad mental, desde el punto de vista de la psicología cognitiva que adquiriría mucha relevancia a finales de la década de los cincuenta del siglo pasado (White, 1959).

Para otros psicólogos cognitivos, motivados por White (1959), el concepto de competencia es usado para designar al conjunto de capacidades básicas que no son genéticamente innatas, pero tampoco el resultado de procesos de desarrollo psicológico naturales, sino que son producidas por el propio individuo mediante su adaptación al medio. La intencionalidad explícita de cada persona de adaptarse a su propio entorno de manera óptima y eficiente, así como su deseo de controlar sus contextos específicos tiende a favorecer considerablemente el desarrollo de su personalidad, cognición e inteligencia, permitiendo de esta manera la conformación de nuevas competencias que le permitirían un mejor y mayor desempeño. La idea de competencia, según este psicólogo cognitivo, consiste en una forma de lenguaje cognitivo que desarrolla el individuo a partir de sus propias interacciones con el medio ambiente, con sus contextos y entornos.

A partir de esta singular apreciación, uno de los filósofos lingüistas más importantes del siglo pasado, John Langshaw Austin (1962 y

1996) introdujo, en el campo del lenguaje, la palabra performatividad, la cual establece claramente una relación estrecha entre lenguaje y acción. Este aporte de Austin (1996) se remonta al conjunto de conferencias que dictó en 1955 en la Universidad de Harvard, USA, en las que explicaba con detalles teóricos y ejemplos concretos que en el lenguaje existe un conjunto de expresiones que en sí mismas parecen asignar una acción o que su uso lleva inmediatamente a la conformación de un hecho o una acción concreta. Una de sus conferencias, cuyo título fue “¿Cómo hacer cosas con palabras?”, denominó a tales palabras como “expresiones performativas”, suministrando como ejemplo “yo lo declaro culpable”. Entonces el verbo declarar vendría a hacer una expresión verbal performativa o, también, realizativa.

Tanto para Austin como para John Searle (1965), la *performatividad* consiste en una forma de competencia humana que explica el uso, durante un acto de interacción comunicativa, tanto de la palabra como de la acción asociada a dicha palabra (Szeluga, 1997; Rozas, 2017). Aquí encontramos, entonces, una relación estrecha entre la idea de competencia de White (1959 y 1960) y el concepto de performatividad de Austin (1962 y 1996), lo cual ha motivado considerablemente al desarrollo de nuevas indagaciones, reflexiones y avances en el campo de la psicología cognitiva en relación con los actos del habla (Austin, 1962 y Searle, 1965). Es importante resaltar que, con base en las teorías e ideas de estos filósofos del lenguaje, Judith Butler (2002) desarrolla, con mucha más amplitud y precisión, la teoría de la performatividad, asociada obviamente al concepto de performatividad lingüística propuesta por Austin (1962). La performatividad, como teoría explicativa de las expresiones que contiene en sí la idea de una acción, ha adquirido un avance significativo desde principios de la década de los noventa del siglo veinte, particularmente en el campo científico relacionado con el género y los movimientos feministas (Butler, 2002).

Ahora bien, el desarrollo de los estudios sobre la competencia lingüística se debe, especialmente, a Noam Chomsky (1970) y

Jürgen Habermas (1989, 1990 y 1997), quienes son citados con cierta frecuencia para argumentar, especialmente por parte de autores que defienden a ultranza la idea de la orientación educativa y formativa por competencias, básicamente motivados por los estudios comparativos internacionales sobre rendimiento educativo y factores asociados (OCDE, 2006 y 2019b; Bos y Schwippert, 2009; Correa-Betancour, 2016; Fernández-Cano, 2016; Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Klieme y otros, 2010; Sellar y Lingard, 2014; PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013 y 2015), a lo cual nos referiremos más adelante. Se considera que Chomsky es el primero en establecer una diferencia importante, desde el punto de vista del lenguaje, entre performatividad y competencia lingüística, en este caso. Con la finalidad de hacer una mejor precisión del uso que hace Noam Chomsky sobre el término competencia, en el caso del lenguaje, trataremos de retornar sus aportes iniciales desarrollados por él hace casi sesenta años.

Los aportes de Noam Chomsky (1970) al campo de la lingüística han estado vinculados también con otras disciplinas científicas como, por ejemplo, la psicología e informática. A pesar de que él no era psicólogo profesional, dedicó mucho tiempo a estudiar temas relacionados con esta disciplina científica, desarrollando importantes aportes al desarrollo de la teoría cognitiva, refutando las teorías de carácter conductista predominantes en los años cincuenta del siglo pasado. En sus trabajos, particularmente en el libro *mente y lenguaje*, Chomsky (1959) rechaza con argumentos científicos prácticamente irrefutables las afirmaciones de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) sobre el funcionamiento del lenguaje (Skinner, 1957, 1968 y 1982).

En sus trabajos, Chomsky (1959, 1965, 1968 y 1970) planteó la existencia de una gramática universal, la cual está asociada a una estructura mental innata pre-lingüística, propia de todo ser humano, la cual le permite a cada sujeto conformar las diversas formas en que está estructurado el lenguaje, independientemente de la cultura, el contexto y la lengua. Su rechazo a la teoría conductista

de la tabula rasa, lo llevó a establecer un enfoque de la existencia de predisposiciones de la acción lingüística auto-organizativa en cada persona, convirtiéndose así en uno de los primeros impulsores de la psicología cognitiva. Él logro demostrar que los seres humanos están lo suficientemente facultados para producir un número infinito de frases y oraciones sintácticamente correctas y, también, hacer juicios de valor de otro número infinito de frases y oraciones que aún no han sido elaboradas, escritas o escuchadas (Chomsky, 1965).

Con la finalidad de definir terminológicamente esta capacidad lingüística del ser humano, Noam Chomsky introdujo el término de competencia lingüística, en contraposición de la performatividad lingüística, recién trabajada por Austin, tal como lo hemos señalado en los párrafos precedentes. Él consideró, además, que era necesario hacer una importante distinción entre la competencia en cuanto al dominio total, por parte del hablante-oyente, sobre su lenguaje y la performatividad, cuya esencia es el uso de la lengua en situaciones concretas. Para él, entonces, la competencia se refiere a la capacidad, y el correspondiente conocimiento, de un hablante u oyente ideal para producir, generar y analizar infinidad de frases u oraciones. En su teoría sobre el acto del habla, Noam Chomsky describe a los hablantes-oyentes como competentes cuando tienen pleno dominio y conocimiento de su idioma, pero también de cualquier otra lengua que hayan aprendido en el transcurso de su vida. Esta competencia cognitiva lingüística le permite generar significados durante el proceso comunicativo.

En el caso concreto de un hablante-oyente normal, natural e ideal, la competencia lingüística está referida a su conocimiento, consciente e inconsciente, del conjunto de reglas, vista como un sistema complejo del lenguaje, que subyace en el uso correcto de un determinado idioma. Por otra parte, para Noam Chomsky la performatividad no es más que el uso del habla, su comprensión y producción, la cual puede ser difícil, fácil, correcta o errónea. Ello no está en discusión, se trata sólo de su uso en un momento

específico, concreto y determinado. La competencia lingüística, en el sentido de Chomsky, va más allá, tiene que ver con el conocimiento profundo del idioma, sus propiedades, su dominio natural, que los hablantes y oyentes disponen de manera intuitiva que no es necesario explicar, analizar o describir, simplemente consiste en el dominio del habla.

Si la performatividad trata del funcionamiento de práctico de una lengua, entonces cada persona puede hacer una elaboración infinita de un conjunto finito de expresiones lingüísticas. Aquí podemos notar que para este autor la competencia no es funcional, como es entendida en el campo de la educación, la formación y la pedagogía en la actualidad, sino una característica humana más innata, más profunda. La performatividad, también denominada competencia artificial o funcional, en el campo del lenguaje, consiste en la capacidad que tiene cada sujeto de construir una variedad potencialmente infinita de textos, obras, ideas escritas-habladas, etc. a partir de un inventario limitado de elementos lingüísticos básicos, usando reglas y medios de combinación normalmente elaborados y acorados mediante el desarrollo histórico y cultural de una nación, un pueblo o una comunidad.

Especialmente en el campo de las teorías del lenguaje la competencia lingüística, la performatividad se ha desarrollado como un concepto complementario, cuya función es poner en práctica la competencia lingüística. Por lo tanto, la performatividad no es más que el uso concreto, respetando las reglas respectivas, del lenguaje en sus diversas manifestaciones sociointeractivas. En segundo lugar, la performatividad también se refiere a la aplicación concreta de un determinado mecanismo o una determinada lógica cultural, que en última instancia ha sido denominada como competencia, confundiendo o mezclando, como si fueran sinónimos, ambos términos. Esta simple, pero altamente significativa confusión conceptual, ha traído como consecuencia una mala aplicación e interpretación del concepto de competencia desarrollo a principios de los años sesenta por Noam Chomsky (1959, 1965, 1970).

Con frecuencia se suele argumentar que el término competencia es apropiado para denotar las facultades, capacidades habilidades de las personas, especialmente en cuanto al aprendizaje, simplemente porque Noam Chomsky o Jürgen Habermas hablaron de competencia lingüística o comunicativa respectivamente; sin embargo, ambos establecieron una clara diferencia entre la funcionalidad de la competencia, a lo cual le asignaron precisamente otro término, siguiendo en cierta forma Austin, en el caso de la performatividad, por ejemplo. Ello no es más que la aplicación y uso de la competencia lingüística innata del sujeto, idea contraria al uso arbitrario y equivocado dado en el mundo de la educación y la pedagogía, por ejemplo, durante los últimos años. Cuando se habla de competencia lingüística en el campo del movimiento educativo por competencias sólo se están refiriendo a la competencia performativa.

Por supuesto que una teoría de la performatividad no puede ser desarrollada sin tomar en cuenta una teoría de la competencia lingüística, según estos y otros autores, lo cual también sucede en el sentido contario; es decir una teoría de la competencia lingüística no puede ser concebida o desarrollada sin una teoría de la performatividad. Existe entonces una relación bidireccional entre ambas teorías, una es parte integrante de la otra en el doble sentido. El modelo de competencia-performatividad, estrictamente en el campo de las lenguas y los procesos comunicativos entre los seres humanos, desarrollado por estos autores, ha sido incorporado en muchas investigaciones, estudios y trabajos sociológicos y sociolingüísticos en el marco de una teoría muchos más amplia, compleja y abarcadora denominada competencia comunicativa, siendo Jürgen Habermas (1989, 1990 y 1997), uno de los máximos exponentes; aunque el desarrollo y avance de la teoría habermaniana de la competencia comunicativa ha desplazado, en buena medida, la teoría de la performatividad, a pesar de los nuevos intentos de su restablecimiento, con aportes, por ejemplo, de Judith Butler (2002). De esta manera estaríamos en presencia, desde un punto de vista más científico, filosófico, lingüístico y



epistemológico, de tres teorías relacionadas con la comprensión y uso del lenguaje: competencia lingüística (Chomsky, 1959, 1965, 1970), la competencia comunicativa (Habermas, 1989, 1990 y 1997) y la performatividad (Austin, 1962 y 1996; Butler, 2002)

La concepción de Noam Chomsky ha tenido importantes consecuencias en varios campos del saber y el conocimiento, ha adquirido cuerpo teórico y práctico en diversas disciplinas y ha sufrido su propia evolución en diferentes direcciones lingüísticas. La yuxtaposición del conocimiento de una persona, de un sujeto, con las reglas de su propio lenguaje y el uso real de ese lenguaje en situaciones muy concretas de su interacción múltiples con otras personas, con otros sujetos, va mucho más allá de la simple relación entre hablante y oyente. La capacidad lingüística individual, por lo tanto, ha adquirido con el tiempo y las prácticas comunicativas e interactivas su propia dinámica compleja que afecta, por un lado, el desenvolviendo cotidiano del sujeto en relación con los demás y, por el otro, su desarrollo cognitivo, en el caso concreto de su capacidad superior relacionada con el lenguaje. Esta complejidad del lenguaje implica, por supuesto, otras capacidades superiores, como por ejemplo el desarrollo de la personalidad, las interacciones socioeducativas, entre otras. Todo ello tiene que ver, según Chomsky, Habermas y sus seguidores con la competencia lingüística, mientras que la competencia comunicativa se centra más en el conocimiento de cómo y bajo qué circunstancias uno hace que nos entendamos; es decir, el uso práctico-cotidiano de las facultades lingüísticas en circunstancias muy concretas, de acuerdo con necesidades específicas.

Al observar las contribuciones más recientes vinculadas con la investigación sobre el concepto de competencia, sus usos, aplicaciones y consecuencias en el campo de la educación, la formación y la pedagogía en general y, especialmente, sobre modelos por competencias, así como medición de competencias (Erpenbeck y Rosenstiel, 2003; Grunert, 2012; Klieme y otros 2010; OECD, 2013; Rammstedt, 2013; Weinert, 2001a y 2001b; Grunert,

2012; North, Reinhardt y Sieber-Suter, 2018; Schlicht y Moschner, 2018), nos encontramos sorprendentemente que la idea original de performatividad (del inglés *performance*) está prácticamente oculta, escondida, encubierta y hábilmente sustituida por el término funcionalista *competencia*. Cuando se usa verbal y ligeramente el término *competencia*, el mismo simplemente se convierte en una palabra que indica la ejecución de una acción, la realización de una tarea, la efectuación de un algoritmo, el andar y culminación exitosa de un camino preestablecido, para lo cual se debe tener un logro concreto, un rendimiento final, sin que sea necesario hacer un esfuerzo mental, psíquico, cognitivo complejo y reflexivo; es decir, usamos realmente el concepto de performatividad o *performance* de Austin (1962 y 1996) y Chomsky (1959, 1965, 1970).

El inmenso, costoso, ambicioso y lucrativo proyecto europeo sobre *desarrollo de competencias en una nueva cultura del aprendizaje*, el cual es apoyado amplia y muy generosamente por los gobiernos europeos, también con objetivos neocolonizadores, no sólo significa, en esencia, desarrollo de desempeños (*performance*) en la nueva cultura de aprendizaje, sino que también tiene por finalidad mejorar la capacidad de rendir eficientemente en el sistema de explotación capitalista, lo cual está muy lejos del concepto revolucionario de la integración del trabajo creador, productivo, comunitario y colectivo antes, durante y después del desarrollo del proceso complejo de aprendizaje y enseñanza (Mora, 2010, 2012, 2014, 2015; 2016 y 2017).

Para finalizar esta parte relacionada con la teoría de la competencia lingüística de Noam Chomsky, nos gustaría agregar un par de elementos vinculados con la idea de la competencia comunicativa, trabajada especialmente por Habermas (1989, 1990 y 1997), entre otros, como Hymes (1972), por ejemplo. Para estos autores el lenguaje es la forma apropiada desarrollada por los seres humanos para su entendimiento, aunque por supuesto los denominados animales “inferiores” también tienen sus respectivas formas de lenguaje para establecer sus correspondientes procesos

comunicativos. El lenguaje no sólo es un medio de comunicación sociocognitivo, sino que es una forma de expresar las ideas, los pensamientos y acciones individual y colectivamente, tal como ha sido trabajando ampliamente por la escuela soviética de psicología, principalmente por Vygotsky (1934/2002, 1962, 1988, 1926, 1931/1997). Habermas (1989, 1990 y 1997) nos habla de acción comunicativa, haciendo alusión a la idea de competencia comunicativa de Chomsky (1965 y 1970), como la manifestación de la necesidad imperiosa que ha tenido el ser humano de comunicarse, relacionarse y desenvolverse en sociedad, lo cual va más allá de su mera satisfacción de necesidades básicas, puesto que el lenguaje forma parte de su propio desarrollo y del avance de las culturas en términos sociales científicos, humanos y tecnológicos.

Para estos filósofos, la competencia comunicativa está expresada en pensamiento y acción, en competencia lingüística y performatividad, donde dos o más sujetos interactúan usando sus facultades comunicativas a través de las diversas formas de lenguaje creadas individual y colectivamente, en la mayoría de los casos producto de la herencia sociocultural. Las personas tratan de establecer formas de interacción sociocomunicativa sobre sus propios mundos o sobre sus propias realidades, comunes o divergentes. Para ello, no sólo se usan las diversas facultades humanas relacionadas con el lenguaje y, obviamente, los artefactos ideados para este importante fin, sino una acción determinada por el pensamiento, por la reflexión cognitiva (Mora y Serrano, 2006). El lenguaje va más allá de su función convencional, la comunicación, convirtiéndose en el puente fundamental entre pensamiento y acción, entre cognición y actividad, en términos de la Escuela Soviética de Psicología (Leontiev, 1982 y 2012; Luria, 1982 y 1987; Vygotsky, 1934/2002, 1962, 1988, 1926 y 1931/1997). En este proceso complejo que entrelaza pensamiento, lenguaje y acción, tiene lugar en contextos concretos, bien determinados, con la participación de actores también reales, que intercambian pensamientos e ideas sobre hechos objetivos y subjetivos de interés

compartido entre quienes participan en el proceso interactivo. En este sentido, esa acción comunicativa, según Jürgen Habermas (1989, 1990 y 1997), Chomsky (1965), Hymes (1972), por Vygotsky (1934/2002, 1962, 1988, 1926 y 1931/1997), (Mora y Serrano, 2006), entre otros, no tiene lugar en abstracto, o en situaciones imaginadas, sino en realidades sociocognitivas muy concretas, muy objetivas, salvo que estarían inmersas también en mundos subjetivos como parte de la propia existencia del sujeto en comunidades interactuantes. La competencia comunicativa, propuesta y desarrollada ampliamente por Jürgen Habermas (1989, 1990 y 1997), pasa a completar, el concepto de competencia lingüística trabajado profundamente por Noam Chomsky (1959, 1965, 1968 y 1970).

Para culminar es necesario resaltar también, siguiendo a Habermas (1989, 1990 y 1997), que la competencia comunicativa consiste realmente en la capacidad compleja e integral que dispone cada persona para comunicarse con otras personas y con el mundo en general, sin que intervenga necesariamente algún medio en particular. Esta idea implica no sólo la capacidad de enviar y recibir datos e informaciones, sino además la capacidad de participar activamente en el proceso de comunicación social inteligente como parte de la esencia de la especie humana.

El investigador Baacke (1973 y 1996), quien desarrolló importantes trabajos sobre el tema de los medios de comunicación y su influencia en los comportamientos humanos, también fue uno de los primeros que desarrolló el concepto de competencia comunicativa en correspondencia con el concepto de Chomsky sobre competencia lingüística, indicado que es la facultad humana encargada de establecer una actividad concreta de comunicación con los demás a través del lenguaje y las diversas formas del habla. Para este autor la comunicación va más allá que la simple transmisión de signos, convirtiéndose en un acto de acción humana, determinado por la interacción social, según Habermas (1989, 1990 y 1997) y el pensamiento, en el sentido de Vygotsky (1934/2002).

En tal sentido, es necesario revisar profundamente las tendencias educativas y formativas que reducen la compleja relación entre pensamiento, lenguaje y acción, trabajada por estos importantes autores (Habermas, 1989, 1990 y 1997; Chomsky, 1965 y 1968; Baacke, 1973 y 1996; Vygotsky, 1934/2002, 1962, 1988, 1926 y 1931/1997) a una simple idea funcional, operacional, instrumental y algorítmica del uso del lenguaje, lo cual erróneamente lo denominan competencia comunicativa, lingüística o sencillamente competencia de lectura (BMBF, 2003, 150; OECD, 2016).

En estos trabajos se señala, por ejemplo, que los estudiantes deben lograr el desarrollo de competencias comunicativas basadas en el uso del lenguaje, lo cual consiste en: i) competencias lingüísticas (tener conocimientos sobre el lenguaje y dominar sus reglas para la aplicación práctica); ii) competencias sociolingüísticas (conocimiento y consideración de las condiciones socioculturales del uso del lenguaje); y iii) competencias pragmáticas (uso funcional de los recursos lingüísticos). Como se puede apreciar, la complejidad del lenguaje, teóricamente trabajada por Vygotsky, 1934/2002, 1962, 1988, 1926 y 1931/1997; Chomsky, 1965 y 1968; Habermas, 1989, 1990 y 1997; Baacke, 1973 y 1976; etc., es reducida, por el afán de la estandarización basada en una idea reduccionista del concepto de competencia, a tener conocimiento y manejo de reglas, signos, instrumentos, etc. relacionados con la lengua para el desenvolvimiento e interacción social. Lo mismo sucede con las demás disciplinas del saber y conocimiento científico, como el caso de las matemáticas. Aquí también se reduce las matemáticas, su complejidad e importancia sociocognitiva a un simple funcionalismo e instrumentalismo matemático denominado falsamente “desarrollo de competencias matemáticas” (BMBF, 2003, 77; Moser, Stamm, y Hollenweger, 2005, 60; OECD, 2016, entre muchos otros).

## **1.2.- El Taylorismo, el fordismo, el toyotismo y el concepto educativo de competencias**

El desarrollo del sistema capitalista exigía por supuesto, el uso de la ciencia en el campo de los procesos acelerados de industrialización. El fortalecimiento de la competitividad entre las empresas, con la intención de controlar mercados, bajando los costos y aumentando la producción, hicieron uso de los avances tecnológicos existentes para el momento, la innovación de máquinas electrificadas y automatizadas, la incorporación de medios de transporte masivos y rápidos como el ferrocarril y los barcos de gran calado, así como las diversas formas de organización productiva dentro de las fábricas. El acelerado avance de la industria textil gracias a la incorporación de maquinaria y tecnología avanzada, el crecimiento democrático que había estado estancado durante más de tres siglos (1500-1800), economía industrializada con acento en la exportación e importación, gracias al desarrollo del transporte a gran escala, la construcción de caminos, carreteras y canales de navegación (Crouzet, 1969; Salort i Vives, 2012; Allen, 2017).

### **1.2.1.- El Taylorismo**

Es así como aparece el *modelo taylorista* de producción, creado por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), cuya finalidad consistió en aumentar la eficacia del trabajador, disminuyendo los tiempos de desplazamiento. La idea era muy sencilla, se requería una forma de producción en masa donde los trabajadores no requirieran desplazarse durante muchas distancias y tiempos dentro de los espacios de producción. También era necesario incorporar relojes y cronómetros para medir los tiempos máximos requeridos para la elaboración de un producto o parte del mismo. Como resultado de tales divagaciones teóricas aparece la “brillante” idea taylorista de la división del trabajo, la cual consistía en que determinados grupos de trabajadores se encargarían de elaborar partes de un producto

específico, sin necesidad de moverse de su puesto de trabajo, siendo supervisados estrictamente por otros obreros preparados previamente para llevar a cabo dicha tarea. Los obreros tuvieron que aumentar sus destrezas mediante procesos de especialización técnica sobre aquellas piezas o partes que debían producir. Se logró disminuir el tiempo de producción de las piezas y, en consecuencia, de la totalidad del producto, aumentó en grandes cantidades la producción, bajaron los salarios y subieron las ganancias de los dueños de los medios productivos, surge la idea básica del desarrollo del individualismo técnico-productivo en contraposición del trabajo participativo, cooperativo y colaborativo, aumento de la mecanización y relación del trabajador con las máquinas que aparecían como hormigas para cada fábrica o necesidad empresarial. Se necesitaba, por lo tanto, obreros especializados, formados y competentes en aspectos específicos, muy particulares propios del mundo productivo de la fábricas e industrias. El mercado, el consumo y la publicidad eran los que determinaban los tiempos y las formas de producción, quedando atrás el trabajo familiar, artesanal y comunitario (Durand, 1982 y 2011; Coriat, 1993 y 2000 y Lahire, Rolle, Saunier, Stroobants, Alaluf y Postone, 2005).

En las consideraciones de Frederick Winslow Taylor sobre la gestión científica de las empresas había una clara separación entre cada trabajador y sus demás colegas, insistiéndose en el individualismo técnico. Para el taylorismo, pero también para los modelos posteriores como el fordismo, el toyotismo, etc. las características de las personas no tenían mayor importancia, sino el valor añadido, como competencia técnica, aportada por cada trabajador a las partes del producto objeto de elaboración. Las personas, como sujeto social, como sujeto en interacción con otras personas eran remplazadas por la persona en interacción con otros objetos como los materiales de trabajo, el tiempo, las máquinas y la monotonía. Para el taylorismo el trabajo fue concebido como el principal aspecto de la producción, no de la relación y realización humana. El trabajador y el trabajo propiamente dicho quedó

### ***Educación y formación vs. competencias***

subordinado a otros elementos más importantes para los empresarios como la competitividad, el mercado, la utilización de técnicas avanzadas las máquinas. El trabajo quedó sujeto a la realización de tareas, a la particularización de la actividad humana, insistiéndose en las partes en menoscabo de las totalidades. Para el taylorismo lo más importante eran los árboles que el bosque, éste vendría como sumatoria ordenada de los primeros. En consecuencia, sería más rápido, fácil y menos costoso elaborar los árboles por separado, todos a la misma medida, para ensamblarlos posteriormente en un producto final, que pensar en la elaboración del bosque desde el primer momento como se hacía en el mundo de la producción artesanal, donde el tiempo de producción lo disponía el artesano y no el consumidor como ocurrió con el modelo taylorista. Los trabajadores no tenían permiso para opinar, no debían incorporar ideas innovadoras, eso sería contraproducente. Su competencia técnica sólo se limitaría a obedecer órdenes y a elaborar la parte que le correspondía en consonancia con los manuales previamente establecidos.

Del concepto y la práctica taylorista quedaron muchas cosas que aún siguen jugando un papel fundamental en el sistema capitalista actual. Cuando analizamos las características, inclusive las más modernas, de la producción nacional e internacional, observamos que siguen aplicando diversos aspectos de los principios tayloristas; esta vez bajo la figura de la disposición de múltiples competencias laborales, pero en esencia el control del tiempo, la supervisión permanente, los controles de calidad, la producción a gran escala, la elaboración de partes de un producto o una totalidad, la explotación, los bajos salarios, los despidos, la optimización de recursos, etc. etc., siguen siendo los mismos. Aquí no hay modelos innovadores o alternativos. Tal vez exista una supuesta flexibilización del trabajo, una disimulación de la explotación, esta vez mediante formas muy sutiles de relacionamiento del trabajador con la empresa, las fábricas y sus patronos (Durand, 1982 y 2011; Coriat, 1993 y 2000 y Lahire, Rolle, Saunier, Stroobants, Alaluf y Postone, 2005).



### ***Cástor David Mora***

En su momento, tal como ocurre en la actualidad, el principio rector de las consideraciones “científicas” de la organización industrial de Frederick Winslow Taylor era la productividad. El crecimiento de la productividad, en términos de un aumento de las unidades productivas disminuyendo las materias primas, el tiempo y demás recursos, sigue siendo el sueño de los patrones, de los empresarios, de los dueños de los medios de producción. En la actualidad como en los tiempos del auge del taylorismo se requiere la existencia de trabajadores con competencias adecuadas que permitan incrementar la cantidad de unidades de un producto en menor tiempo, a menor costo, para lo cual se debe tener conocimiento sobre el uso de ciertas tecnologías, así como la compenetración e identificación personal con el mundo producto para el cual debe y tiene que trabajar.

### **1.2.2.- El Fordismo**

Una de las personas que le sacó mucho provecho a la teoría y práctica taylorista fue precisamente Henry Ford, quien antes de la primera guerra europea consideró que la idea taylorista de la especialización, la competencia técnica de los trabajadores, la reducción de costos, la disminución de los tiempos de producción, la optimización de los espacios, la concentración geográfica de las empresas productivas, etc. tenía que acoplarse a la expansión de los mercados. La idea de Henry Ford consistió en aplicar, además de los principios científicos tayloristas, el concepto de la masificación de la producción de un producto, en este caso en el campo de la industria automotriz. Al aplicar la fórmula tiempo-tecnología-ejecución (en serie), se lograría un excedente de la producción, superando considerablemente la capacidad de las personas potencialmente capaces de consumir tales productos, en este caso autos. De esta manera surge el fordismo como un modelo de producción en serie, también haciendo uso de la tecnología y de las competencias técnicas de los trabajadores, pero bajo la premisa de que la cantidad producida estaría determinada por la producción

### ***Educación y formación vs. competencias***

acelerada en serie y no por la demanda del mercado, con lo cual bajarían los precios de los productos, aumentado a su vez la producción y así sucesivamente.

La principal innovación del fordismo a la teoría y práctica tayloristas, consistió en que los trabajadores trabajarían en torno a la elaboración de un objeto (autos) que circularía en una cadena productiva, bajo el principio de las estaciones productivas, donde los trabajadores especializados y competentes agregarían, estacionados en cada parada, partes o elementos del producto, hasta su elaboración total definitiva, siendo la última estación o parada el control de calidad del producto (autos, en este caso) elaborado al pasar por una cantidad finita de estaciones. Como resultado del taylorismo y el fordismo aumentó considerablemente la división del trabajo, traslado del control de los tiempos productivos de los obreros a los patronos, reducción tangible de los costos de producción y aumento del flujo de la mercancía en los mercados nacionales e internacionales, mayor competitividad entre los trabajadores, acuerdos entre trabajadores empresarios en perjuicio de las organizaciones y sindicatos de los trabajadores, producción en serie, entre otras (Durand, 1982 y 2011; Coriat, 1993 y 2000 y Lahire, Rolle, Saunier, Stroobants, Alaluf y Postone, 2005).

El taylorismo, el fordismo y otros modelos de organización del trabajo y la producción (Martínez, 2001), ha tenido explícita e implícitamente como resultado la deshumanización del trabajo y los trabajadores en general, así como la *desvalorización* de los saberes, conocimientos y experiencias de las personas, especialmente desarrollados a lo largo de su vida durante sus procesos de socialización y enculturación. No hacía falta, hoy tampoco, de la acumulación de experiencias, del dominio polifacético de saberes diversos, de la relación humana entre el mundo del trabajo y el mundo de vida de las personas, sino la actuación mecánica e individualista ante las cadenas productivas, las máquinas y la producción en masa. Se supuso que, al organizar el trabajo mediante la ejecución de tareas parciales, de partes

### ***Cástor David Mora***

elementales, se podría disponer de suficiente mano de obra con bajos niveles de formación, con muy poca capacitación previa, ya que la actividad laboral se reducía al trabajo mecánico de tareas rutinarias, aburridas y repetitivas, las cuales podrían ser llevadas a cabo por personas sin mayores entrenamientos, formaciones, preparaciones, experiencias o capacitaciones previas.

Uno de los mayores logros de los modelos taylorista, fordista y los subsiguientes consiste en poder incorporar con rapidez, y a muy bajos costos, a los trabajadores a la producción mecanizada. Esta forma de concebir y organizar el trabajo para la producción en serie de grandes cantidades de unidades no requiere de mayores inversiones en los procesos de entrenamiento, pero tampoco para garantizar su permanecía pasiva en las empresas, ya que el discurso político y empresarial ha estado destinado a colocar sobre los hombros de los trabajadores el éxito de las empresas y por lo tanto de sus ingresos. La capacitación y preparación fueron reducidas a entrenamiento, mecanización y adiestramiento, considerando al ser humano, al sujeto, como un objeto mecanizado (Durand, 1982 y 2011; Coriat, 1993 y 2000 y Lahire, Rolle, Saunier, Stroobants, Alaluf y Postone, 2005).

### **1.2.3.- El Toyotismo**

A principios de la década de los setenta, concretamente a partir de 1973, se pone en boga el modelo exitoso japonés de producción industrial, también debido a una industria automotriz, la fábrica Toyota. Esta empresa fue creada en Japón en 1937. Tanto Japón como Corea del Sur implementaron, basándose obviamente en el taylorismo y fordismo, un molde de producción donde se establecía el concepto de trabajo flexible y la completa identificación de los trabajadores con su empresa, con sus países y con el crecimiento económico acelerado, lo cual repercutiría directa e inmediatamente en el aumento de sus salarios. Se incorpora la idea del trabajo cambiando, manteniendo muchas ideas del taylorismo y

### ***Educación y formación vs. competencias***

fordismo, pero apostado a una mayor incorporación de las competencias de los trabajadores al mundo productivo. De esta manera, se aumentaría la productividad sin imponer mecanismos de control demasiado estrictos, pero insistiendo en la entrega total del trabajador a la fábrica, a la producción, como si se tratase de su propia empresa. La gestión y organización empresarial se convertirían en los motores fundamentales del taylorismo, lo cual tendría un peso importante en la gestión de “recursos humanos”.

De esta manera, el toyotismo empieza poco a poco a desplazar al taylorismo y al fordismo, sin eliminar por completo sus principios, prácticas y empedernecías concretas. El modelo toyotista, además de la insistente prédica de flexibilidad laboral, rotando los puestos de trabajo con lo cual disminuía la individualización y mecanización de las tareas, impulsó la idea de los estímulos sociales, el fomento del trabajo compartido, la transparencia entre trabajadores, supervisores y patronos, la reducción de los costos en almacenamiento de la producción, acercamiento del nivel de demanda y producción, lo cual tiende a garantizar la venta total de la producción, ya que la misma estaría previamente comprometida, aumento de los salarios como producto de la existencia de una cantidad de personal reducido, se insiste en el mantenimiento y cuidado permanente de las máquinas, incorporación de las tecnologías de última generación, disminución de los tiempos de despacho de los productos finales, diferenciación y variación de los productos, apostando a múltiples innovaciones, el reclutamiento de trabajadores que tengan la capacidad de manejar la totalidad de una máquina o varias máquinas sin mayores inversiones en su formación técnico-profesional, insistencia en la administración efectiva de la calidad total, entre otras características básicas. En definitiva, el modelo toyotista pretende aumentar la productividad disminuyendo en lo posible las pérdidas por concepto de almacenamientos, transportes, materiales, tiempos, capacitación innecesaria, exceso de personal, disminución de inventarios, etc., centrando su interés en suministrarle valor agregado a cada una de las partes y estaciones del proceso productivo, lo cual lo diferencia

del fordismo, donde dicho valor agregado parcial no existía (Wright, 1983; Martínez, 2001). La más importante contribución de Taiichi Ohno (1912 -1990) al desarrollo del toyotismo consistió precisamente en la conformación de un sistema de producción que disminuyera los despilfarros propios del mercado y la producción, reduciendo los costos y aumentando las ganancias en tiempos relativamente cortos.

#### **1.2.4.- Consecuencias: desarrollo de competencias laborales**

A partir de las experiencias taylorista, fordista y toyotista, entre otras similares, se fortalece aún más la idea de la simplificación y racionalización de los saberes y conocimientos, dando paso a la posibilidad de la formación profesional de personas que puedan responder a tales dinámicas productivas. Para ello habría que pensar después de la segunda mitad de la década de los setenta en un concepto educativo y formativo que cumpliera con esta tarea. Dicho concepto está directamente asociado a lo que posteriormente se constituyó como competencias profesionales de los trabajadores cualificados. De esta manera, se pasó a exigirle a la clase trabajadora una formación en competencias clave, competencias profesionales para poder entrar en el mundo laboral, asociado al concepto de aprendizaje a tiempo parcial como requisito previo, mantenerse en él y mejorar las condiciones laborales individuales. Las empresas, junto al Estado, empiezan a ofrecer un conjunto de opciones y posibilidades de formación con base en el concepto de competencias. Aquí entra a jugar un papel importante la oferta educativa privada, haciendo en parte un gran negocio con la idea de la formación laboral con base en el desarrollo individual. En la siguiente tabla mostramos una breve comparación entre los tres modelos de producción, observándose que en la penúltima fila existe un denominador común, denominado desarrollo de

### *Educación y formación vs. competencias*

competencias como requisito fundamental de la formación laboral de los trabajadores.

	<b>Taylorismo</b>	<b>Fordismo</b>	<b>Toyotismo</b>
<b>Lugar de origen:</b>	Estados Unidos	Estados Unidos	Japón
<b>Desarrollado por:</b>	Frederick Taylor	Henry Ford	Taiichi Ohno
<b>Concepción fundamental:</b>	División de las tareas	Inicio de líneas de ensamblaje	Producción “justo a tiempo”
<b>Característica diferenciadora:</b>	Organización sistemática del trabajo	Aumento constante del ritmo de trabajo y producción	Producción flexible
<b>Formación necesaria:</b>	Desarrollo de competencias laborales	Desarrollo de competencias laborales	Desarrollo de competencias laborales
<b>Sistema de producción:</b>	Países capitalistas	Países capitalistas	Países capitalistas

El individuo tiene que enfrentarse entonces a exigencias empresariales y laborales, pero también a variadas ofertas de formación por competencias. Una de las intenciones tiene que ver con el logro de efectos orientadores para competir, dirigir, trabajar bajo presión, comunicarse en el marco del mundo técnico-productivo, etc. Ello se ha convertido en la única forma, en muchos casos, de obtener un empleo, clasificar en la búsqueda de trabajo, mantenerse en la empresa u obtener algunos beneficios adicionales a los salarios establecidos por los patronos. De tales tendencias se deriva, en consecuencia, la necesidad de desarrollar métodos e instrumentos para conformar el paquete de competencias, evaluarlas y estructurarlas en cada nivel, modalidad y ámbito educativo. Con la finalidad de suministrarle rigor científico al movimiento educativo por competencias se recurre a la elaboración de estrategias científicas cuantitativas y cualitativas, especialmente en el marco del desarrollo curricular y el aseguramiento capitalista

de la calidad de la educación. En definitiva, esta concepción educativa asume el paquete de competencias como la esencia de la dinámica empresarial, económica, financiera y comercial, para lo cual es necesario educar y entrenar a las nuevas generaciones, no sólo con base en las competencias técnico-instrumentales, propias de la formación profesional convencional, sino en otras competencias, tales como sociales, personales, lingüísticas, etc. Como muestra de esta consideración es suficiente mostrar la siguiente afirmación:

Se ha creado una demanda de competencias, entidades como la capacidad de comprender, procesar y aplicar un gran número de informaciones en rápido cambio. La interacción social en los equipos de trabajo hace que sean muy valoradas las habilidades para comunicarse efectivamente. Ello implica cerciorarse de que el interlocutor entienda el mensaje y usar códigos que le resulten comprensibles. Además, la creciente importancia de los servicios, no solo como generadores de empleo, sino como indicadores de la “calidad” de la relación comercial, ha hecho que se demanden competencias de “negociación” y “atención” a los clientes internos y externos. En el capítulo siguiente se incluirán más en detalle varias de las nuevas competencias demandadas y se mostrará como la gama de características requeridas al trabajador se mueven desde lo físico hacia la inteligencia y el conocimiento. Cada vez tienen más peso en el perfil de los trabajadores competentes la perdurabilidad y flexibilidad que deparan las competencias básicas (lectura, matemáticas, comprensión de problemas, comunicación, etc.) que la sola estrechez de las habilidades manuales. Simultáneamente, ante la rápida sucesión de cambios en el modo de producir, las tecnologías, las organizaciones y los productos, se vuelve fundamental una competencia de adaptación. De ello se deriva la necesidad de insistir en el desarrollo de competencias generales de amplio espectro, llamadas también competencias clave o transversales (Vargas, Casanova y Montanaro, 2001, 17).

## **1.3.- La concepción actual predominante de competencias**

### **1.3.1.- Competencias como cualificaciones laborales esenciales**

El concepto de competencia ha sido usado durante los últimos años de manera arbitraria, exagerada e, inclusive, erróneamente, cuya intención podría ser la de aprovecharse de las buenas intenciones de las personas, vinculadas con la educación y formación, que buscan afanosamente formas adecuadas para mejorar con propiedad la educación de cada uno de nuestros países, pero lamentablemente caen en manos de algunos teóricos de las ciencias de la educación, así como de políticas educativas de Estado altamente conservadoras, cuya intención no es más que convertir a la educación en campo minado por las fuerzas del mercado y la reproducción de las estructuras de dominación social (Cuesta Fernández, 2005, Mulder, Weigel y Collings, 2008; Reetz, 1990; Geißler, 1990; Grandke y et.al, 1998; Graichen, 2002 Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Díez, 2009; Díaz, 2011; del Rey y Sánchez-Parga, 2011; Cardona, 2013; Mora, 2014 y 2017; Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Bicocca, 2015; Pring, 2016; Fernández-Cano, 2016).

En muchos casos, como ocurre con la idea de la educación por competencias, no queda muy claro ni transparente, en el marco del debate teórico, cuáles son los orígenes de tales conceptos o tendencias, las intenciones solapadas e intereses económicos que están detrás de los mismos y, peor aún, la mercantilización de la educación en todos sus sentidos. Ello no significa que toda la gente que usa, directa e indirectamente, el término competencia tenga la misma intencionalidad que los diseñadores de políticas educativas o que actúen malintencionadamente como podría ocurrir con quienes han pretendido hacer uso de la educación con finalidades e intereses egoístas, discriminadores y mercantilistas. La utilización exagerada y compleja del concepto de competencias hace que sea



sumamente complicado, en la mayoría de los casos, descifrar sus diversos significados y las posibles consecuencias para la formación de toda la población de nuestros países (Cuesta Fernández, 2005; Mulder, Weigel y Collings, 2008; Reetz, 1990; Geißler, 1990; Grandke y et.al, 1998; Graichen, 2002 Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Díez, 2009; Díaz, 2011; del Rey y Sánchez-Parga, 2011; Cardona, 2013; Mora, 2014 y 2017; Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Bicocca, 2015; Pring, 2016; Fernández-Cano, 2016).

Nos preocupa sobremanera que buena parte de los sistemas educativos, especialmente en Europa y Sudamérica, hayan asumido, como aspecto fundamental de sus Políticas Educativas de Estado, la teoría y práctica del concepto de competencias y, por supuesto, todo el movimiento educativo, pedagógico, curricular y didáctico que implementa en la praxis formativa e instrumenta socialmente dicho movimiento. El peligro aumenta en la medida que van surgiendo argumentos convencedores bien pensados, adecuadamente escritos y teóricamente fundamentados, en algunos casos usando argumentos, inclusive, de la misma pedagogía crítica, pero también de pedagógicos y filósofos socialmente comprometidos (Habermas, 1989, 1990 y 1997; Chomsky, 1959, 1965, 1968 y 1970; Freire, 1973, 1997 y 2002.). A ello se suma la temible maquinaria internacional, amparada por el financiamiento de organismos internacionales como la OECD, la UNESCO, la Unión Europea, los Ministerios de Educación, Ciencia, Tecnología e Investigación de muchos países y, lamentablemente, por una importante cantidad de teóricos de la educación y la pedagogía que con frecuencia caen en la trampa, intencional o no, de asumir posicionamientos o modas educativas como ha ocurrido en el pasado con la enseñanza por objetivos, el movimiento postmodernista o el constructivismo, por señalar tres de estas grandes trampas de la educación que por fortuna han ido quedando a un lado por sus inconsistencias teóricas, sus contradicciones prácticas y, particularmente, por su orientación castradora de la conciencia crítica del ser humano y las consecuencias negativas en cuanto al sostenimiento de las injusticias e inequidades

### ***Educación y formación vs. competencias***

socioeconómicas, políticas e interculturales. Sobre las supuestas bondades del movimiento educativo actual orientado en competencias existen muchos libros, artículos, estudios y monografías, lo cual sería redundante mencionar en el presente trabajo, sólo haremos una cita muy elocuente de las supuestas ventajas del concepto de competencias educativas, las cuales podrían ser logradas aún por los infantes a partir de su incorporación al mundo de la escuela. La Asociación de Guarderías de la ciudad de Hamburgo (2011, 3) señala, siguiendo el modelo educativo europeo de competencias, lo siguiente:

“El desarrollo de competencias básicas e interdisciplinarias (competencias sociales, emocionales, motoras y autorreguladoras) está estrechamente vinculado al desarrollo de competencias dirigidas al aprendizaje relacionado con la materia propiamente dicha (competencias conceptuales, competencias cognitivas). El desarrollo de ambos campos de especialización y de las competencias profesionales e interdisciplinarias forman un sistema de orientación bien coherente e interrelacionado en los centros de cuidado infantil diurnos, tanto para el diseño e implementación de actividades de aprendizaje como en la observación, el seguimiento y la documentación sistemática del comportamiento y desarrollo de los niños. Los resultados logrados en el año que conecta la guardería con el inicio de la vida escolar han verificado y comprado claramente el éxito del método por competencias, ayudando considerablemente a la transición entre el jardín de infancia y la escuela. Por lo tanto, las ofertas educativas en las guarderías y los Kindergarten están concebidas de tal manera que todos los niños puedan alcanzar y fortalecer las competencias cognitivas, motoras, emocionales, sociales y lingüísticas.”

Como se puede apreciar, el movimiento educativo actual, basado en competencias, ha sido incorporado en todos los ámbitos de nuestros sistemas educativos, desde los primeros años de vida de nuestros niños, quienes empiezan a relacionarse con otros niños de su misma edad, fuera de sus hogares, como en el caso de las

guarderías y kindergarten, hasta los estudios universitarios, profesionales, técnicos, especializados e, inclusive postgraduales. Durante los últimos años del siglo pasado y lo que va del presente siglo, el discurso educativo está centrado en el rendimiento educativo, la profesionalización, los modelos conservadores-neoliberales sobre la calidad de la educación y la educación por competencias (Denyer et al., 2007; Iglesias, 2008; Zabala y Arnau, 2007; Zabalza, M. A. (2007; Gimeno, 2008; Marco, 2008; Mulder, Weigel y Collings, 2008; Mora, 2014 y 2015).

A continuación, nos concentraremos en estudiar un poco más el desarrollo del concepto de competencias en el campo de la educación, considerando para ello su relación con su origen en el campo de la educación técnico-profesional, disciplina en la cual la idea de competencias ha tenido una mayor relevancia, significado e importancia educativa. En las próximas páginas veremos, entonces, algunos aspectos que tienen que ver con las críticas más epistemológicas, educativas y metódicas del concepto de competencias, pero también analizaremos sus posibles efectos en la praxis pedagógica en los diversos ámbitos de nuestros sistemas educativos. También insistiremos en el desarrollo histórico del concepto de competencia en el campo de la educación técnico-profesional, todo lo cual nos ayudará en la conformación posterior de un conjunto de tesis crítico-analíticas del movimiento educativo actual por competencias.

Con la finalidad de precisar en el tiempo y contexto el desarrollo del concepto de competencias en el campo educativo, intentaremos basar nuestro análisis en algunos trabajos publicados a raíz de los requerimientos de los países que conforman a la OECD para estructurar sus políticas educativas en el marco de los acontecimientos sociopolíticos que tuvieron lugar, especialmente en Europa, durante las últimas dos décadas del siglo veinte. El movimiento de la educación por competencias impulsado, en buena medida por dichos países y otros integrantes de la Unión Europea, conformó con la ayuda de algunos teóricos educativos, en su

### ***Educación y formación vs. competencias***

mayoría desconocidos en el mundo las ciencias de la educación, una gama suficientemente extensa de monografías, artículos, libros, reportes de conferencias nacionales e internacionales relacionadas con la temática, modelos, etc. sobre la implementación de las competencias en el campo educativo (Weinert, 2001a; Rychen y Salganik, 2003; Rychen, Salganik y McLaughlin, 2003; Denyer et al., 2007, Gimeno, 2008). En la actualidad se usa el término competencia, por lo menos en el mundo educativo, de una manera abultada, inflada, incoherente e inconsistente. La intención de los sectores conservadores que elaboran planes y programas basados en las políticas educativas estratégicas de los respectivos Estados consiste en estandarizar la praxis educativa, en todos los ámbitos de nuestros sistemas educativos, con base en la concepción economicista y mercantilista, pero también antipedagógica, de las competencias.

La discusión en torno a la implementación del concepto de competencias en el campo educativo tiene que ver directamente con las finalidades, en algunos casos opuestas y en otros convergentes, de la educación general básica y la formación técnico-profesional en tiempos de la globalización y dominio del mercado y las finanzas. Mientras la cualificación profesional insistía, durante la segunda mitad del siglo pasado, en el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas, resumidas con el término de competencias, la educación general básica pregonaba, desde los tiempos de las propuestas de reforma educativa basada en los clásicos de la pedagogía, la conformación de una concepción curricular orientada en el logro de una educación humanista. El debate ha perdido equilibrio entre ambas consideraciones, existiendo en la actualidad muy lamentablemente una fuerte orientación pedagógica hacia la educación como intencionalidad puramente económica. En algunos casos es considerada como una inversión económica, mientras que, en otros como un gasto, teniendo en ambos casos una intencionalidad esencialmente económica. La educación y la pedagogía han dejado de ser una necesidad humana, un derecho intelectual, una diversión, una forma

adecuada de la producción, reproducción y continuidad de la acción cultural humana, para convertirse en una necesidad y exigencia del mundo mercantilista, económico y consumista en prácticamente todas nuestras sociedades.

En diferentes momentos históricos ha existido un debate en torno al papel de la educación formal sobre la formación de las nuevas generaciones. Esta discusión pasa obviamente por el posicionamiento de una determinada terminología, la cual está asociada directa e indirectamente a la conceptualización científica, académica, filosófica y epistemológica de las ideas subyacentes de tales conceptos. De la misma manera, dichas terminologías no escapan de la influencia del acontecer socioeconómico y político del contexto específico en que ocurren dichas discusiones sociolingüísticas conceptuales. Así, por ejemplo, en el campo de la educación, la formación, la pedagogía, el currículo y la didáctica hemos podido apreciar como en las décadas de los cincuenta y sesenta el discurso educativo se concentraba en la enseñanza, inmediatamente en los años setenta se insistió en el concepto de aprendizaje, producto de la influencia seguramente de los avances teóricos de las teorías cognitivas, pero también de las traducciones de muchos aportes teórico-prácticos de la Escuela Soviética de psicología y pedagogía, quienes insistían igualmente en el aprendizaje, sin dejar a un lado el tema de la enseñanza (Leontiev, 1982 y 2012; Luria, 1982 y 1987; Vygotsky, 1934/2002, 1962, 1988, 1926 y 1931/1997).

Paralelamente el gran pedagogo Paulo Freire desarrolla una importante teoría pedagogía, denominada pedagogía de la liberación, cuyo énfasis estaba en que la educación debe tener como finalidad central la formación de la conciencia crítica, lo cual sería alcanzado a través de una praxis pedagógica dialéctica, donde el aprendizaje y la enseñanza tendrían lugar de manera simultánea, bidireccional, dialécticamente complementarias; es decir, quien aprende enseña y quien enseña aprende en términos freirianos (Freire, 1973, 1997 y 2002). Inmediatamente después, al

finalizar la década de los setenta y durante casi todos los años ochenta, se empieza a hablar del concepto sobre “cualificaciones esenciales” o también, según la traducción “cualificaciones llave”, siendo el iniciador, en 1974, de tal concepto el director fundador del Instituto de Investigación Laboral y Profesional Dieter Mertens (1973, 1974 y 1975). Su trabajo lo denominó: “Cualificaciones Esenciales. Tesis sobre la formación para una sociedad moderna”. Dicho instituto fue fundado en 1967 en la Agencia Nacional de Empleo del Estado en la República Federal de Alemania en momentos de incertidumbre sociopolítica europea y el avance vertiginoso de la economía, la industria y la tecnología de este país. El trasfondo para la fundación de tal instituto consistió, por una parte, el importante avance de la automatización de los procesos de producción y sus consecuencias en la disminución (despidos) de puestos de trabajo y, por la otra, en la búsqueda de una explicación científica sobre el desarrollo técnico-económico alemán-europeo y la realidad social (IAB, 2008; Witt, 1998; Reetz, 1990, 1989a, 1989b, 1999a y 1999b; Arnold, 2001; Kargus y Schludi, 2017).

Es muy importante destacar que durante los años sesenta y setenta la República Federal Alemana dedicó grandes recursos económicos a la creación de una gama de centros e institutos de investigación, en diversos ámbitos de la ciencia, la tecnología y la economía, con la finalidad, por un lado, de contrarrestar los también significativos e importantes avances socioeconómicos y tecnológicos del bloque socialista y, por el otro, fomentar una cultura investigativa que explicara y fortaleciera científicamente los planes y programas de desarrollo implementados por este país después de la segunda guerra mundial, especialmente durante la década de los cincuenta. El instituto creado y dirigido durante largos años por Dieter Mertens se ocupó de estudiar importantes temáticas del mundo del trabajo, entre las cuales destacan el impacto de la recién aprobada en 1969 Ley para la Promoción Laboral; Características del Mercado de Trabajo y el Empleo, que conformaría las bases científicas para la toma de medidas políticas en el campo del mercado laboral; Estudios sobre relación del mundo productivo, el trabajo y la

### ***Cástor David Mora***

formación laboral, etc. El papel central del Instituto de Investigación Laboral y Profesional consistía en hacer esfuerzos políticos y económicos con la intencionalidad de abordar científicamente los problemas de política económica y social que fortalecieran y fundamentaran las recién creadas estructuras socioeconómicas capitalistas del Estado Alemán, obviamente con importantes elementos de la tendencia constitucional fundamental de la conformación de los Estados de Bienestar Social. Para lo cual el trabajo y la profesionalización laboral jugarían un rol esencial (Polanyi, 1989; Muñoz, García y González, 2000).

El debate iniciado a partir del acuñamiento, por parte de Dieter Mertens (1973, 1974 y 1975), del término “cualificaciones esenciales” ha continuado hasta nuestros días, aun habiéndose sustituido lingüística y metódicamente dicho término por el de competencias, a partir de los primeros años de la década de los noventa. Mertens no era educador ni mucho menos pedagogo, se trataba de un economista quien se dedicó a trabajar en el campo de la enseñanza y la investigación económica en el Instituto Alemán de Investigación Económica, fundado en 1925, años antes de asumir la función de fundador director del IAB (2008). En vista de que el recién creado IAB se dedicaría al tema central de la investigación en el campo de la profesionalización, el trabajo y el empleo, su director fue invitado en múltiples oportunidades a formar parte de diversos comités políticos del gobierno alemán que discutían temas de carácter educativo, formativo, profesional e investigativo. Una de estas tareas consistía en participar en el Comité de Expertos para la humanización de la vida laboral del ministerio Federal de Investigación y Tecnología, en la Comisión de Educación del Ministerio Federal de Defensa y, por supuesto, en el Grupo Discusión de Planificación de la Educación del Ministerio Federal de Educación y Ciencia.

Todas estas tareas concretas y políticas le permitieron indagar, reflexionar y desarrollar, cada vez más, sus respectivas inquietudes en torno a su concepto sobre “Cualificaciones Esenciales”, mal

llamadas “Cualificaciones Llaves” que darían, aproximadamente dos décadas después, pasó al concepto educativo de “competencias esenciales”, también traducidas como “competencias llave” o “competencias clave” que se pusieron de moda hace cinco lustros, particularmente en contextos relacionados con la pedagogía, las ciencias de la educación, el currículo y la didáctica. Ambos términos han sido utilizados, la primera parte de la década de los noventa, como sinónimos, inclusive en la literatura especializada, sin que se haya establecido una clara diferenciación entre ellos, particularmente en educación, formación y pedagogía (Mertens, 1974 y 1975; Reetz, 1989b, 1989a, 1990, 1999a y 1999b; Geißler, 1990; Beck, 1993; Geißler y Orthey, 1993; Witt, 1998; Grandke y et.al, 1998; Graichen, 2002; Rauner y Bremer, 2004; Rat der Europäischen Unión, 2006; Genkova, 2006; Gehmlich, 2009).

Las competencias esenciales, llave o claves, así como las cualificaciones, con los mismos adjetivos, tenían como denominador común la búsqueda e incorporación de un concepto economicista a la pedagogía en todas sus manifestaciones durante toda la década de los ochenta, apoyándose etimológicamente en la experiencia acumulada, en décadas anteriores, por la educación técnica-profesional (Mora, 2004, 2010 y 2012). De esta manera se deja a un lado el término “cualificaciones esenciales” para dar paso al inflado término “competencias esenciales”, lo cual ha caracterizado desde inicios de los noventa hasta el día de hoy buena parte de las reformas educativas en el mundo occidental, afectando considerablemente las estructuras curriculares de buena parte de los sistemas educativos del mundo, especialmente a raíz de la penetración e influencia de los procesos de globalización y expansión neocolonialista de las tendencias conservadoras de la educación. Este cambio aparente mostrado por algunos teóricos educativos y diseñadores curriculares no debería ser entendido en el sentido de que los conceptos o términos más nuevos, impactantes y supuestamente innovadores sustituyen conceptualmente a los más antiguos o representan una transformación sustancial de las prácticas socioeducativas.



Simplemente se ha buscado hábilmente un término que pudiese tener consenso nacional e internacional, debido esencialmente a su multiplicidad de significados, aplicaciones, usos y tendencias, algunas de ellas inclusive desde una mirada sociocrítica. Tal vez este ha sido el motivo por el cual el término de “competencias esenciales”, claves o llaves, haya tenido tanta propaganda internacional, lo cual va unido obviamente al inmenso aparato mercantilista que ha caracterizado a la educación en las últimas tres décadas (Rychen y Salganik, 2003; Gimeno, 2008).

Cuando vemos, por ejemplo, documentos publicados a lo largo de las últimas dos décadas sobre el tema de las “competencias clave“, percibimos que la concepción de aprendizaje establecida en ellos está asociada directamente con una terminología básicamente economicista y mercantilista de la educación, entre los cuales podríamos mencionar los siguientes términos: “eficacia”, “calidad”, “mundo empresarial”, “sociedad del conocimiento”, “uso de las TIC, redes y recursos informáticos”, “optimizar el uso y la eficacia de los recursos”, “asegurar la igualdad de oportunidades y la cohesión social”, “desarrollar el espíritu empresarial”, “mejorar la cooperación europea”, etc. (Eurydice, 2002, 30). Para nadie es un secreto que la expansión internacional de las denominadas “competencias clave” está directamente vinculada con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE u Organization for Economic Co-operation and Development). Mateo (2010, 2) resumen su origen de la siguiente forma:

“De esta forma aparece el proyecto de la OCDE denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) cuya versión definitiva se difunde en el año 2003. La OCDE es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Actualmente cuenta con 30 países miembros y su finalidad es analizar y establecer orientaciones y normas sobre temas económicos, educacionales, ambientales, etc. Los representantes de los países miembros intercambian información y armonizan sus políticas. El célebre informe PISA es de la OCDE. A partir del proyecto DeSeCo la mayoría

## ***Educación y formación vs. competencias***

de los países de la OCDE, entre ellos la Unión Europea y España, comienzan a reformular el currículo escolar en torno al concepto de competencias. Así, la Unión Europea (a partir del año 2004) se plantea la necesidad de establecer una serie de competencias clave que sirvieran como referencia para los sistemas educativos de los países miembros.”

Cuando comparamos un determinado documento de esta organización capitalista internacional con las trampas en las cuales han caído lamentablemente los educadores de buena parte del mundo nos encontramos que existe una similitud latente en la relación tendenciosa entre las propuestas económicas basadas en las “competencias clave” y las demás áreas en las cuales se desenvuelve la OCDE, tal como lo podemos ver en el documento “herramientas para la evaluación de la competencia” OCDE (2011, 3-4):

“Las Herramientas están diseñadas para ser empleadas de forma descentralizada tanto a nivel nacional como subnacional. Los materiales fueron diseñados con flexibilidad puesto que las restricciones de la competencia pueden estar presentes en cualquier nivel de gobierno y la evaluación de competencia puede ser útil en todos estos niveles. En efecto, uno de los ejemplos más exitosos de una reforma favorable a la competencia ocurrió en un sistema federal cuando Australia implementó una reforma amplia a favor de la competencia, tanto a nivel nacional como estatal a mediados de los noventas. Australia ha experimentado un desempeño económico fuerte con crecimiento elevado y constante que ha llevado a la economía australiana de un nivel medio de desempeño a uno como el de las mejores economías de la OCDE.”

Tal como lo hemos indicado en las páginas precedentes el concepto de competencia encuentra sus antecesores en el término de “cualificaciones clave” con Dieter Mertens (1973, 1974 y 1975), quien se basó en la teoría y práctica de la formación ocupacional y la educación para el mercado laboral eficiente, eficaz y competitivo

que se pregonaba y fortalecía en Europa, especialmente en la RFA, inmediatamente después de la segunda guerra mundial. Hemos indicado, además, que no fue sino hasta principios de la década de los noventa cuando dicho concepto fue adaptado e incorporado al campo de la pedagogía, la educación el currículo y la didáctica, habiéndose expandido vertiginosamente tanto en los diversos ámbitos de la educación como en casi la totalidad de los países que pertenecen a la OCDE o que desean incorporarse a este organismo económico transcontinental. Ello obedece esencialmente a cinco motivos fundamentales que han sido evidenciados a lo largo de los últimos veinticinco años de implementación de las competencias en el mundo de la educación.

La primera razón tiene que ver con la necesidad y exigencia del sistema de producción, con orientación esencialmente capitalista, de que la educación debe estar orientada básicamente para preparar a la juventud para el mundo del trabajo del futuro. Se insiste en la necesidad de que las incertidumbres relacionadas con las necesidades futuras están estrechamente ligadas también al acelerado cambio técnico, económico y productivo. Es decir, la escuela tiene que preparar a la población de cada país para que ella responda ante las exigencias, necesidades e intereses de la sociedad industrial, tecnológica e informatizada.

En segundo lugar, se fue comprobando con el tiempo la imposibilidad en cuanto a que la profesión estudiada en los centros de formación técnico-profesional y universidades sería practicada durante toda la vida, por décadas, hasta la jubilación. De allí que habría que pensar en una educación centrada menos en contenidos y más en habilidades, destrezas, capacidades y aptitudes que le permitieran a la población joven hacer uso de un conjunto de herramientas genéricas en los momentos que lo requiriera la sociedad capitalista respectiva.

En tercer lugar, podríamos mencionar, por ejemplo, el auge que han tenido durante los últimos setenta años las tendencias

conservadoras dominantes en el mundo educativo, tanto en quienes elaboraron propuestas curriculares como los docentes destinados a ponerlas en práctica. Pareciera que aquellas tendencias, críticas, revolucionarias y transformadoras de la praxis educativa no han podido sobreponerse a las primeras.

En cuarto lugar, tenemos, obviamente y unida a la anterior, las Políticas Educativas de Estado, las cuales sólo han respondido, en la gran mayoría de los casos, a la mercantilización y economización de la educación en buena parte de los países del mundo. Los gobiernos le han prestado mucha más atención a las solicitudes, presiones y mandatos del mercado y el capital que a la población estudiantil en todos los sectores educativos.

En quinto lugar, tenemos intencionalidad de los organismos internacionales como la OCED, la UNESCO, entre otros, de conformar una teoría de la educación que respondiera a las demandas y requerimientos del capital, tal como ocurrió con el denominado Informe Delors a principios de los años noventa del siglo pasado (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek y Nanzhao, 1996; Mora, 2010, 2012 y 2017). En ese documento están las teorías y las orientaciones concretas que sustentan la educación conservadora dominante actual basada en competencias, asumida lamentablemente por la mayoría de los gobiernos como la salvación de la educación en el planeta. Aunque más adelante veremos con mayor detalle una crítica a este tema de los denominados pilares fundamentales de la educación, es importante resaltar aquí una cita de uno de los muchos documentos que ha elaborado la UNESCO sobre el tema o que sencillamente ha contratado, como parte de sus prácticas poco objetivas y éticas, para que se teorice al respecto con la finalidad de seguir imponiendo con todas las mañas y métodos posibles nuevas formas de colonización material e intelectual. Así, por ejemplo, Luna (2011, 3) muestra claramente la relación entre dicho informe y el movimiento de competencias para la educación del siglo veintiuno:

### **Cástor David Mora**

“En el Informe Delors (1996), elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, se propuso uno de los primeros marcos para determinar las competencias necesarias en este siglo. Las cuatro perspectivas del aprendizaje descritas en este informe emblemático (a saber, conocimiento, comprensión, competencias para la vida y competencias para la acción) siguen siendo puntos de referencia y principios de organización pertinentes con miras a determinar las competencias para el aprendizaje en el siglo XXI. Asimismo, en el Informe Delors se establecieron cuatro principios presentados como los “cuatro pilares de la educación”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. El marco de Delors sigue siendo de actualidad y se puede redefinir y ampliar para el siglo XXI.”

Desde aquellos primeros trabajos de Dieter Mertens (1973, 1974 y 1975) hasta el presente se sigue considerando que la educación debe responder a las necesidades, motivaciones e intereses de la economía, dejando a un lado muchas otras finalidades de la educación. Los objetivos de los cambios experimentados por las políticas educativas no consistían en garantizar la igualdad de condiciones, más que de oportunidades, a toda la población, son cómo hacer para que la educación respondiera al dominio de los contextos económicos específicos, el mercado, el consumismo, la estandarización y globalización, donde sólo los más ricos obtienen las grandes ganancias, mientras que los pobres se quedan sólo con las migajas, los restos o los basureros. En eso consiste el libre mercado y para ello debe existir un tipo de educación, la pedagogía por “cualificaciones clave” en el pasado reciente o la pedagogía por competencias en la actualidad.

Dichas cualificaciones clave tendrían por objetivo poner al día los contenidos específicos de cada materia con los cambios acelerados de la sociedad, de allí la insistencia en el desarrollo de conductas de aprendizaje durante toda la vida. Las cualificaciones clave fueron resumidas, entre muchas otras, por tales autores a principios de la década de los setenta en las siguientes: *pensar en contextos*

### ***Educación y formación vs. competencias***

*concretos; flexibilidad ante la incertidumbre, capacidad de comunicación, desarrollo de la creatividad, habilidad para la resolución de problemas, independencia e individualidad, espíritu de trabajo bajo presión y en equipo, transferibilidad de destrezas y confiabilidad en procesos y resultados.* Como se puede observar, hay un manejo muy hábil del lenguaje que permite confundir fácilmente las potenciales buenas intenciones de los docentes. También se puede observar que la intencionalidad de tales cualificaciones clave estaban orientadas, tal como ocurre en la actualidad con la educación por competencias, en el fortalecimiento de las capacidades de la persona, aislada, individualizada y, por supuesto, sin la menor intención de potenciar la formación de su conciencia crítica, reflexiva y transformadora; por el contrario, la meta consiste en formar para la adaptación, la incertidumbre y la sobrevivencia ante los grandes problemas del siglo veintiuno, sin cuestionar sus causas y orígenes (Mertens, 1974 y 1975; Reetz, 1989b, 1989a, 1990, 1999a y 1999b; Geißler, 1990; Beck, 1993; Geißler y Orthey, 1993; Witt, 1998; Grandke y et.al, 1998; Graichen, 2002; Rauner y Bremer, 2004; Rat der Europäischen Unión, 2006; Genkova, 2006; Gehmlich, 2009).

Uno de los problemas centrales de los conceptos de cualificaciones clave y competencias básicas consiste en su imposibilidad de transferencia abstracta. Si no existen contenidos específicos que estén asociados a las mismas, los sujetos jamás podrán hacer uso de tales cualificaciones o competencias en contextos y situaciones diversas, donde se requiere claramente de la formación previa práctica. Aquí surge el gran problema pedagógico, curricular y didáctico, el cual consiste en la determinación de los contenidos específicos intradisciplinarios indispensables para lograr el desarrollo de dichas cualificaciones y competencias clave. Con frecuencia se indica que tales contenidos deben estar relacionados con el mundo de la vida, de la producción y el consumo, lo cual limita considerablemente el papel de la educación en cuanto a la formación general básica, el desarrollo de la conciencia crítica y, también, su relación con las realidades específicas y contextuales

### **Cástor David Mora**

de vida de los sujetos que aprenden y enseñan (Mora, 2004, 2010, 2012, 2014, 2015, 2017 y 2019). Por supuesto que siempre hemos abogado por la relación entre la educación, el trabajo, la producción, las realidades y los contextos, pero siempre desde la mirada crítica y desde las concepciones pedagógicas clásicas revolucionarias, pero jamás desde la mirada del sistema capitalista depredador internacional, basado sólo en el mercado, el consumo y la explotación. Aquí hay una gran e inmensa diferenciación práctico-conceptual (Mora, 2012 y 2017).

La idea subyacente de las cualificaciones clave, también asumidas por el movimiento educativo basado de competencias, ha formado parte, desde una mirada más humanista, crítica, realista y contextualizada, de los principios pedagógicos considerados por buena parte teóricos y prácticos de la educación a lo largo de la historia de la pedagogía. Por supuesto que sería muy extenso recordar a tantas personas que han dedicado toda su vida a reflexionar sobre el tema educativo, formativo y pedagógico, aunque sí es importante mencionar aquí algunos de ellos que podríamos ubicar desde el siglo diecisiete hasta nuestros días: Juan Amós Comenio (1592-1670), Juan Jacobo Rousseau, (1712-1778), Heinrich Pestalozzi, (1746-1827), Federico Froebel, (1782-1852), Simón Rodríguez (1769-1854), Juan Federico Herbart (1776-1841), John Dewey (1859-1952), Edouard Claparede (1873-1940), María Montessori (1870-1952), Celestin Freinet (1896-1966), Lev Vygotsky (1896-1934), Paulo Freire (1973); Hans Aebli (1923-1990); Jerome Bruner (1915-2016); Hermann Ebbinhaus (1850-1909); Hugo Gaudig (1860-1923); Ivan Illich (1926-2002); Georg Kerschensteiner (1854-1932); William Heard Kilpatrick (1871-1965); Wolfgang Klafki (1927-2016); Janusz Korczak (1878-1942); Anton Semjonowitsch Makarenko (1888-1939); Klaus Mollenhauer (1928-1998); Alexander Sutherland Neill (1883-1973); Maria Montessori (1870-1952); Peter Petersen (1884-1952); Rudolf Steiner (1961-1925); Heinz-Joachim Heydorn (1816-1974) y muchos otros.

## ***Educación y formación vs. competencias***

Todos estos autores han anhelado y exigido, en sus respectivos trabajos vinculados con la pedagogía, el desarrollo de procesos de aprendizaje y enseñanza orientados en el trabajo creador, el mundo productivo, las realidades concretas de los participantes en la actividad didáctica, el desarrollo del pensamiento crítico y la formación crítica, la incorporación de tareas de indagación e investigación durante la praxis educativa y formativa, el fortalecimiento del vínculo de los sujetos con sus comunidades concretas, el mundo de vida y los múltiples contextos dentro y fuera de los respectivos centros educativos, así como el cultivo de la democracia participativa, protagónica, discursiva, reflexiva y deliberativa en cada una de las interacciones propias de la acción educativa. Sin embargo, tales propuestas y sugerencias no han tenido eco lamentablemente en quienes han asumido la responsabilidad de implementar curricularmente las respectivas políticas educativas de Estado.

En cierta forma han repercutido sólo en ámbitos educativos y formativos restringidos, convirtiéndose sólo en la excepción, pero aún no en la normativa pedagógica, en el horizonte educativo. Por supuesto que hay algunos países latinoamericanos y caribeños donde se ha puesto mayor atención a aspectos teóricos prácticos de la educación popular, la educación sociocomunitaria y la educación sociocrítica como ha ocurrido en Nicaragua, Bolivia y Venezuela respectivamente, además de las importantes experiencias de la Educación Socialista en Cuba y en muchos países de la antigua Unión Soviética, pero en la actualidad predominan las tendencias educativas reproductivas, economicistas y altamente conservadoras (Mora y Oberliesen, 2019).

Para el marxismo, y por supuesto para la teoría crítica, la educación debe ser pública, gratuita, inclusiva, universal, productiva y cualitativamente mejor que la educación capitalista. Estas ideas han estado siempre presentes en los principios del comunismo de Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895, Antonio Gramsci (1891-1937), etc. La teoría comunista de la educación siempre ha



sostenido la idea de que es necesario establecer una relación estrecha, bidireccional, productiva y transformadora entre la educación-formación y el trabajo productivo en el campo, las ciudades, el hogar, la escuela y en general en el mundo productivo (Mora, 1998, 2004, 2005, 2009, 2010, 2012, 2014, 2015, 2016 y 2019). Esta ha sido siempre la idea marxista sobre la educación y la formación de la conciencia crítica de los pueblos. Es inaceptable que el capitalismo se haya apropiado vulgarmente de estos principios educativos y pedagógicos, en donde la escuela pública y gratuita es el camino para la formación integral y liberación total del ser humano, contrariamente a la ideología capitalista que ha asumido a la educación como el mecanismo para su perpetuación, explotación y reproducción, usando también la categoría de educación para el trabajo, en este caso el trabajo que representa réditos, beneficios e ingresos sustantivos para los dueños de los medios de producción.

Muchas de las características y elementos que sustentan el movimiento educativo de las “cualificaciones clave” y, más recientemente, de las “competencias esenciales” formaron parte de las demandas de las reformas educativas, especialmente del siglo pasado, pero que han sido manipuladas en cierta forma por la penetración del capital y el mercado en el mundo de la educación y la formación de la población de cada uno de nuestros países. Tales corrientes pedagógicas alternativas a la concepción educativa burguesa han pregonado por una educación humanista e integral de los pueblos, proponiendo principios fundamentales pedagógicos que han sido falseados, manipulados, tergiversados e invisibilizados, tal como ha ocurrido por ejemplo con los economicistas Dieter Mertens (1973, 1974 y 1975) y Jacques Delors (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek y Nanzhao, 1996), propuestas educativas economicistas que sí han tenido eco y éxito en el mundo de los cambios educativos burgueses de finales del siglo veinte y lo que va del presente siglo. En otras oportunidades nos referiremos con mayor amplitud al concepto e indicadores del

Informe de la Comisión de la UNESCO para la educación elaborado a principios de los años noventa.

A pesar de existir una abundante teoría, unida también a importantes experiencias internacionales, sobre la educación crítica-liberadora, productiva y transformadora, la estrategia del capital y el mercado ha sido apropiarse de los clásicos de la pedagogía, también de los pedagogos críticos revolucionarios, como por ejemplo la idea del vínculo de la formación con el trabajo, pero sólo desde una concepción dominante e ideológicamente sesgada hacia el capital del trabajo. Éste es considerado como parte de los objetivos de la educación sólo en la medida en que sirva al sostenimiento del sistema capitalista, al sistema de empleo necesario para la reproducción de las estructuras de desigualdad social, apartando la idea del trabajo liberador, creativo y beneficiosa para las grandes mayorías. Los conceptos de “cualificaciones clave” y “competencias básicas”, estrechamente vinculados uno del otro, contiene por una parte aspectos educativos atractivos para los educadores y diseñadores curriculares, pero su esencia en ambos casos consiste en una concepción de la educación que responda a las demandas establecidas por el sistema laboral, empleador y reproductor actual (Mertens, 1974 y 1975; Reetz, 1989b, 1989a, 1990, 1999a y 1999b; Geißler, 1990; Beck, 1993; Geißler y Orthey, 1993; Witt, 1998; Grandke y et.al, 1998; Graichen, 2002; Rauner y Bremer, 2004; Rat der Europäischen Unión, 2006; Genkova, 2006; Gehmlich, 2009).

Es decir, estos dos conceptos tienen la particularidad de que podrían ser considerados como una moneda con dos caras opuestas; una que muestra parte de los movimientos de reforma educativa del siglo pasado y, la otra, que pretende convertir a la educación y formación en instrumentos del capital. Estos dos conceptos incluyen habilidades humanas, tales como la autodeterminación, independencia y la capacidad de trabajar en equipo, lo cual no necesariamente es crítico y revolucionario, puesto que son habilidades, destrezas y capacidades que también requiere

el mercado laboral, aunque forman parte de los antiguos objetivos pedagógicos de buena parte de los clásicos de la pedagogía; sin embargo, tales capacidades humanas vienen siendo fomentadas por la educación capitalista con la finalidad de que ellas se ajusten a la funcionalidad y racionalización del mercado de trabajo altamente competitivo actual. En otras palabras, humanización, desde la mirada del sistema capitalista sólo será posible mediante la racionalización, funcionalidad e instrumentalización de la actividad productiva de cada individuo preparado mediante la educación basada en cualificaciones clave y en competencias básicas, tal como lo propaga abiertamente las tendencias educativas neoliberales.

A partir de la segunda parte de los primeros años de la última década del siglo pasado se dejó a un lado el concepto de “cualificaciones clave” Dieter Mertens (1973, 1974 y 1975) para pasar definitivamente al uso estandarizado de competencias, en algunos casos agregando un determinado adjetivo como básicas, integrales, generales, claves, etc. (Reetz, 1989b, 1989a, 1990, 1999a y 1999b; Geißler, 1990; Beck, 1993; Geißler y Orthey, 1993; Witt, 1998; Grandke y et.al, 1998; Graichen, 2002; Rauner y Bremer, 2004; Rat der Europäischen Unión, 2006; Genkova, 2006; Gehmlich, 2009).

La búsqueda de esta terminología no sucedió simplemente al azar, sino que en ello influyeron varios aspectos directamente relacionados con dicho término. Aquí podríamos mencionar, entre otros elementos caracterizadores los siguientes: a) la supuesta neutralidad de la palabra competencia; b) los trabajos previos realizados por filósofos importantes como Noam Chomsky y Jürgen Habermas, John Soler, entre otros; c) el uso cotidiano en el mundo de la producción, el trabajo y la empresa; d) su incorporación en el movimiento de educación de adultos; e) la facilidad auditiva, verbal y comunicativa en comparación con “cualificaciones clave”; etc. Por supuesto que el concepto de competencias también tiene otros

orígenes y connotaciones que no trataremos en este momento, pero que más adelante será objeto de un análisis más detallado.

El término de competencias reunía entonces dos componentes fundamentales: i) La caracterización de campos, objetivos y procesos de trabajo como parte esencial de la optimización de la producción, los bienes y servicios, así como el rendimiento empresarial que dependería, sin lugar a dudas, de la contratación de personas con habilidades, destrezas y capacidades múltiples, especialmente orientadas a la solución de problemas, al trabajo en equipo, al trabajo bajo estrés y presión laboral, entre otros aspectos; y ii) La consideración de que los procesos educativos, formativos y socializadores de todas las personas forma parte del estímulo y desarrollo de la personalidad integral, la autodeterminación e independencia con la finalidad de poder formar parte integrante de la democracia representativa burguesa en el sentido de la convivencia compartida, tal como lo expresa literalmente uno de los cuatro pilares fundamentales de la educación burguesa internacional para el siglo veintiuno, resumida en el Informe Delors (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek y Nanzhao, 1996). El concepto de competencia comprende a toda la persona; según esta estrategia educativa reaccionaria y altamente conservadora para poder sobrevivir a los crecientes riesgos provocados por la complejidad socio-técnica actual cada persona, individualmente, deben desarrollar sus “competencias”, también individuales de supervivencia, superación, dominación y empoderamiento. Como se puede ver, estos cuatro conceptos, usados muy frecuentemente por tales tendencias educativas reaccionarias son usados en términos puramente individuales, egoístas, excluyentes, discriminadores y racistas. En otras palabras, el movimiento de la educación por competencias que ha pretendido imponer la OECD internacionalmente, de manera muy sutil, hábil y disfrazada, no encierra ningún “tesoro” educativo, sino más bien una filosofía educativa fatalista donde sólo podrán, gracias al desarrollo de las competencias individuales” “sálvense los que puedan” y “abajo la educación crítico-transformadora y liberadora”.

### **1.3.2.- El concepto actual de Competencias usado por la OCDE**

La OCDE u Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, siglas en inglés), fundada en 1961 y con sede oficial en París, Francia, consiste en un órgano oficial internacional propio de los países capitalistas orientado a intercambio de datos e informaciones, coordinación de Políticas de Estado de los países signatarios, cuya finalidad fundamental es la de fortalecer el “desarrollo y crecimiento económico” de los países miembros y expandir mundialmente el modelo económico basado en el libre mercado y el capital, tal como se puede percibir al leer crítica y cuidadosamente en los documentos publicados frecuentemente en inglés y francés, pero que son normalmente traducidos a otros idiomas (OECD, 2012, 2018 y 2019a). Así, por ejemplo, en la página principal, en español, de este organismo internacional se puede leer que “Por más de 20 años, la OCDE ha trabajado junto a los países de América Latina y el Caribe facilitando el diálogo sobre políticas públicas y la divulgación de buenas prácticas en áreas como la inversión, la educación, la inclusión, la competencia, la buena gobernanza, la lucha contra la corrupción y la política fiscal”.

No es necesario analizar profundamente cada uno de los términos usados en este párrafo para darnos cuenta de la intencionalidad en cuanto a la penetración, estandarización e influencia de los países que dominan, bajo sus propios criterios, el camino y el futuro que deberían tomar cada uno de los países que se van integrando a la misma. Aquí vemos, de manera muy precisa y sucinta, cómo se concatenan conceptos como “políticas públicas”, “educación”, “competencia”, “buena gobernanza”, “la política fiscal”, etc., lo cual muestra claramente que todos los países miembros tienen que seguir las finalidades, los procesos y las prácticas (buenas, según ellos) delineadas por los gurús encargados de elaborar los planes de acción futura de la organización intercontinental, la cual no sólo se encarga de mezclarse, meterse e influir en las “políticas públicas”

en el campo de la economías, las inversiones, la producción, etc., sino también en las “políticas públicas” sociales como es el caso concreto de la educación, cuyo énfasis ha estado, desde casi tres décadas, en la conformación y ejecución internacional del movimiento de la educación basado en moldeos economicistas y mercantilistas de competencias, así como en la estandarización de una concepción competitiva internacional de la calidad de la educación (Mora, 2014 y 2015).

Como la OCDE trata de aspectos socioeconómicos, políticos y gubernamentales mucho más amplios que la misma educación, entonces han creado a finales de los años noventa, con el apoyo de las experiencias acumuladas por los países miembros de la OCDE, altamente tecnificados e industrializados, un aparato paraestatal y semiprivado denominado PISA, cuya finalidad ha consistido en realizar estudios comparativos cuantitativos internacionales sobre el rendimiento educativo y lo que ellos denominan como factores asociados a dichos rendimientos (OCDE, 2006 y 2019b; Bos y Schwippert, 2009; Correa-Betancour, 2016; Fernández-Cano, 2016; Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Klieme y otros, 2010; Sellar y Lingard, 2014; PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013 y 2015). Una de las habilidades de esta iniciativa consistió precisamente en apoderarse del concepto y características del término “cualificaciones clave” y convertirlo en “competencias clave” o simplemente “competencias”, con lo cual buena parte de la población relacionada con la educación también es arrastrada ingenua e intencionalmente por el camino de la economización y mercantilización educativa. En el año 2001 este mismo aparato económico-educativo internacional introduce, con base en el famoso estudio Delphi la terminología “sociedad del conocimiento”, abarcando no sólo la educación privada, universitaria y técnica, sino todos los ámbitos, modalidades y niveles de nuestros sistemas educativos (Vollstädt, 1998). Aunque las intenciones de este estudio, que fue realizado entre 1996 y 1998, estuvieron concebidas en el marco de los procesos de cambio social y tecnológico que tuvieron lugar en la década de los noventa a raíz del desarrollo

### **Cástor David Mora**

informático, el Consorcio PISA bajo el auspicio de la OCDE aprovechó sus resultados para incorporar nuevas categorías de estudio a las trabajadas previamente por otros estudios comparativos internacionales sobre el rendimiento educativo como, por ejemplo, los tres grandes primeros estudios educativos comparativos internacionalmente: a) FIMS en matemáticas de 1964 y FISS en ciencias naturales de 1970/1971; b) SIMS en matemáticas de 1980/1981 y SISS en ciencias naturales de 1983/1984; y c) TIMSS I, II y III en matemáticas y ciencias naturales de 1994/1995, 1995 y 1996 respectivamente (Bos y Schwippert, 2009).

La OCDE, desde el punto de vista económico, administrativo, político y organizacional, es la responsable exclusiva de las evaluaciones que realiza el Consorcio PISA internacional desde su inicio hasta la actualidad. Tal como lo hemos expresado en otras oportunidades, tales estudios han seguido una línea de tiempo desde inicios de los años sesenta, pero es a partir de 1997 cuando la OCDE decide crear el Consorcio PISA (*Programme for International Student Assessment o Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes*), lo cual continua el proyecto sobre la elaboración de un panorama internacional de indicadores educativos que venía publicando la OCDE desde principios de los años noventa, pero también tuvo como propósito complementar los demás estudios comparativos internacionales antes mencionados (Bos y Schwippert, 2009; Mora, 2014 y 2015). Los estudios comparativos PISA, iniciados en el 2000, se realizan cada tres años, habiendo ejecutado hasta el presente ininterrumpidamente siete “investigaciones”, lo cual no ha detenido la elaboración de otros estudios nacionales internacionales. Es importante recordar que las pruebas son aplicadas a jóvenes de quince años, quienes han culminado o están a punto de terminar los primeros nueve años de escolaridad, cuyas edades oscilan alrededor de los quince años. Su énfasis está en determinar comparativamente los niveles de “competencias” en comprensión lectora, matemáticas y ciencias naturales, habiéndose incorporado

## ***Educación y formación vs. competencias***

en los últimos estudios las denominadas “competencias” relacionadas con la tecnología e informática.

La OCDE ha creado, muy hábilmente, con la anuencia de los países signatarios un mecanismo muy eficiente, el Consorcio PISA, para ejercer control e influir eficazmente sobre los respectivos sistemas los educativos, quedando la soberanía de tales Estados-Naciones en entredicho. En caso de que algún país signatario no quiera participar o se oponga a los criterios, métodos y observaciones de este consorcio internacional, el mismo será sancionado, exponiéndose a la técnica, también sutil, del desprestigio y ataques vergonzosos por parte del poder mediático tanto de la OCDE como de su maquinaria aniquiladora, el Consorcio PISA. Aquellos países que no cumplen con las exigencias, procedimientos y resoluciones establecidas por esta empresa privada, pero avalada por los Estados signatarios de lo OCDE, son expuestos negativamente ante la opinión pública a través de la prensa amarillista internacional. Este organismo económico transcontinental, con su aparato ejecutor conocido como PISA, tiene más poder de decisión y gobernabilidad que los mismos sistemas educativos o ministerios de educación de los países signatarios quienes tienen que seguir al pie de la letra los requerimientos, exigencias e indicaciones establecidas por los países, en la mayoría de los casos sin debates ni discusiones deliberativas y democráticas. Aquí lo que vale y manda es sencillamente el poder económico, tecnológico e indirectamente el militar. No hace falta la realización de estudios profundos, de análisis críticos sobre el funcionamiento y el poder de la OCDE o sobre las consecuencias negativas en aquellos países donde tienen mayor influencia directa, para comprender que a pesar de que no tienen ninguna legitimación democrática sí ejercen un poder político transcontinental significativo, especialmente en temas relacionados con la educación, la formación, los currícula y las políticas educativas de Estado.

Desde la creación e implementación, por primera vez, del modelo de evaluación de rendimientos comparativos internacionales por



parte del Consorcio Pisa, por allá en 1997 (Consorcio PISA, 2000 y 2003), se ha indicado reiteradamente que las pruebas aplicadas a los jóvenes de quince años de edad no contienen contenidos específicos de los respectivos planes y programas de estudio de cada país sobre las materias, asignaturas o disciplinas evaluadas, como el caso de las lenguas, las matemáticas y las ciencias naturales, sino que en esencia lo que se desea evaluar es el desarrollo de competencias, siempre en correspondencia con la definición y modelo de competencias impuesto por la OCDE. No se trata de hacer un estudio sobre lo que los estudiantes aprenden realmente día a día en sus realidades y contextos de vida, trabajo y estudio, sino de mostrar ciertas habilidades, destrezas y capacidades, como por ejemplo la manera más rápida, eficaz y eficiente de resolver un problema genérico abstracto. Se trata simplemente de determinar la presencia de cierta normatividad operativa-intelectual, basada en la esencia de competencia general, independiente de los contextos y situaciones problemáticas de interés sociocomunitario, personal y colectivo. Esta normatividad, centrada única y exclusivamente en el concepto de competencia de la OCDE tiene que ver sólo con verificar la capacidad puramente funcional de los individuos en cuanto a su adaptación flexible, operativa, eficaz, eficiente e instrumental a los requerimientos económicos del sistema neoliberal, determinado en última instancia por el mercado y el capital (Henry, Lingard, Rizvi y Taylor, 2001; Schriewer, 2003; Nagel, 2006; Krautz 2007; Leibfried, Rusconi, Leuze y Martens, 2007).

### **1.3.3.- Las nuevas estrategias de gestión consideran al capital humano como factor central de la productividad**

El discurso más moderno de la educación con base en competencias está orientado al desarrollo de políticas de gestión empresarial que tomen en cuenta la totalidad de las acciones y

### ***Educación y formación vs. competencias***

comportamientos de los manos en relación con el mundo del trabajo y la producción, pero también a su total integración en el desarrollo empresarial. Por supuesto que este discurso es muy ficticio, engañoso y tramposo, puesto que los dueños de los medios de producción, del capital financiero y de las ganancias siguen siendo unos pocos capitalistas, mientras que los trabajadores siguen siendo simplemente asalariados, obreros o empleados, nada más, sólo con ciertas esperanzas de formar parte flexible de las empresas para las cuales entregan buena parte de sus propias vidas. Cualquier enfoque educativo orientado y basado en la teoría y práctica de las competencias está centrado en la idea de la formación para el mundo del mercado laboral, para el empleo, para la producción esencialmente concebida desde el modelo capitalista, tal como ocurre con los países que conforman la OCED y, por supuesto, la Unión Europea. El debate sobre la educación y formación por competencias tiene como premisa la existencia y perfeccionamiento del sistema capitalista, con base en el fortalecimiento del capital, sea éste financiero, empresarial, intelectual, etc. La mayor parte de la producción teórica sobre los enfoques de la educación y formación por competencias, refleja directa e indirectamente la esencia conceptual de dichas premisas (Brunet Icart y Catalin Mara, 2016).

Los empresarios han logrado convencer a los políticos, u obligarlos a aceptar dócilmente, que su objetivo fundamental, el de reducir los costos de producción en todos sus aspectos, para lo cual han encontrado una excelente estrategia: exigir mano de obra formada con base en el concepto de competencias. Esta idea ha llevado a las empresas a aumentar cuantitativa y cualitativamente los niveles de productividad tanto laboral como empresarial propiamente dicha. El discurso consiste, entonces, en decir que las empresas requieren de la formación integral de sus trabajadores, permitiendo el aprovechamiento de todas sus facultades; se habla, inclusive, de que la escuela debe formar integralmente a las personas para que ellas pongan en marcha sus capacidades innovadoras, creativas, haciendo énfasis en el entusiasmo, en la entrega total e integral a

los objetivos de las empresas, fortaleciendo las actitudes sociales, comunicativas e interactivas, lo cual no ha sido explotado totalmente en función de los intereses de dichas empresas. El discurso puede confundir, atraer a muchos incautos, especialmente educadores que andan en búsqueda de métodos didácticos y pedagógicos que les permita tener éxito en sus actividades de enseñanza.

Este sutil discurso ha llevado al fortalecimiento de la idea en cuanto a que las competencias explícitas e implícitas se conviertan en requisitos básicos para el ejercicio de cualquier actividad en el mundo laboral, pero también en cada comportamiento y acción humana, exigiendo además que las personas sean conscientes del uso apropiado de sus competencias, personales, sociales, comunicativas, metódicas, etc., así como tenerlas a la disposición de la comercialización, mediante la competitividad cada vez más exigente en el mercado laboral. El discurso ha sido tan hábil que se ha pasado de la idea de trabajar para el otro, a trabajar para sí mismo, para “su” empresa, haciendo creer que se trata de una nueva e innovadora orientación y comportamiento empresarial, donde prevalecería supuestamente el interés compartido. Por ello se usan términos como auto-organización, auto-aprendizaje, auto-representación, auto-comercialización, etc., cuya finalidad no es otra que la hacer creer al incauto y amable trabajador que realmente ha sido tomado en serio e incorporado definitivamente a la empresa, no como un trabajador más, sino como un potencial “dueño” con iguales derechos y prerrogativas a sus verdaderos dueños. Con frecuencia oímos decir: “en mi empresa” para referirse a la empresa donde se trabaja, ya que los dueños son otros, en el mundo laboral actual ni siquiera son conciudadanos, vecinos, coterráneos o “humanos”. Los individuos tienden a interiorizar este discurso subliminal de la autorrealización, flexibilización y auto-representación empresarial, generando altos niveles de empatía entre los objetivos de los verdaderos dueños de las empresas y sus trabajadores, con lo cual estaría garantizada totalmente la paz laboral y, por ende, la explotación continuada e indefinida de los trabajadores, quienes llegarían a defender en todas las

circunstancias a las empresas por encima de los intereses laborales compartidos de los demás colegas trabajadores.

Uno de los objetivos del discurso de las competencias consiste en que los trabajadores, pero también la población en general formada a la luz de tal conceptualización, consideren que ellos disponen de un conjunto de habilidades, destrezas y capacidades producto de la acumulación de sus propias experiencias a lo largo de la vida, por un lado, y como parte de la educación formal e informal, por el otro, que deberían ser puestas al servicio del mundo laboral y empresarial. En tal sentido, usan con cierta frecuencia el término “empoderamiento” de las competencias personales de cada individuo. Al orientar a los individuos hacia el desarrollo de una conciencia individual sobre sí mismo, sobre sus propias responsabilidades operativas e intelectuales, se estaría trasladando igualmente la responsabilidad del éxito y el fracaso hacia la persona totalmente individualizada. Ella sería la única responsable de sus propios fracasos, también de sus propios logros. Aunque este discurso de la psicología burguesa del comportamiento que pretende individualizar toda responsabilidad e influencia sociocultural en las acciones y actitudes de las personas es bastante antiguo, el mismo ha sido retomado por algunos sectores del mundo de la psicología organizacional en el marco de la teoría de las competencias con la finalidad de individualizar la responsabilidad en todos los ámbitos de nuestras sociedades. Si se presenta un problema en una determinada empresa, una falla en alguna estación de las cadenas productivas, un rechazo a una solicitud de empleo donde se ha entrevistado a otros 59 solicitantes, etc., el culpable será el individuo que ha cometido el error, la persona que no ha sabido responder las preguntas apropiadamente en el momento de la entrevista o su simple carencia de competencias comunicativas, por ejemplo, pero jamás se analizará las realidades complejas, los contextos y los demás factores que estarían ligados al éxito o fracaso de la empresa o la persona respectivamente. La educación por competencias cumple con ese objetivo, apaciguar críticas a las estructuras que sirven de cimientos

del sistema capitalista. El cinismo del discurso de competencias es demasiado grande, por una parte, se recurre a elementos conceptuales propios de las potencialidades humanas, tal como lo señalaba María Montessori (1998) y, por otra, su orientación es esencialmente empresarial, economicista, mercantilista y conservadora.

Con estas finalidades los sectores defensores de las competencias, en el campo educativo, han elaborado modelos y diseñado encuestas muy bien precisas para la auto-determinación de las competencias individuales, con la finalidad de la auto-estratificación de la propia personalidad, señalando que de esta manera se podría contrarrestar los rasgos negativos de la imagen y personalidad de cada individuo, ofreciendo cínicamente (de nuevo) cursos, ayudas, recomendaciones, etc., tales como dicción, presentación a una entrevistas, respuestas propias a la preguntas en una cita para buscar empleo, entre otras ofertas, para las cuales es necesario inscribirse y cancelar un costo. Así se superaría supuestamente cualquier injusticia al momento de decidirse por una u otra persona, trasladando nuevamente la culpa al individuo y lavando la cara a la sociedad, las empresas, los gobiernos, la iglesia, las organizaciones y demás entes de los actuales Estados que proclaman y defienden al sistema capitalista nacional e internacional. Tales modelos de evaluación de competencias normalmente son presentados dentro de los conceptos de calidad, excelencia, gestión, recursos humanos, desarrollo de competencias, entre otras connotaciones (Senlle, 2007; OCDE, 2006 y 2011; Villa y Poblete, 2011; Tawil y Cougoureux, 2013; Román y Murillo, 2014; y Mora, 2014 y 2015; Fernández-Cano, 2016; Jiménez, 2016; Jiménez, 2017).

La evaluación de las competencias tiene por lo menos tres grandes vertientes, una es propia del trabajo escolar, de la educación formal, la que realizan las escuelas cotidianamente; la segunda está en manos de las empresas e instancias dedicadas a la selección y contratación de personal para entrar en el mundo laboral; mientras que la tercera se orienta fundamentalmente hacia la autoevaluación

de las competencias, tal como lo hemos abordado en los párrafos anteriores. Muchos de los proyectos de diseño de evaluación de las competencias han tenido que enfrentarse ante el dilema de seguir los viejos modelos de evaluación de objetivos y contenidos intradisciplinarios o innovar otras formas de evaluación, también cuantitativas, que respondan a los nuevos intereses. En la práctica existe aún mucha similitud entre ambas tendencias (Mertens, 1974 y 1975; Reetz, 1989b, 1989a, 1990, 1999a y 1999b; Geißler, 1990; Beck, 1993; Geißler y Orthey, 1993; Witt, 1998; Grandke y et.al, 1998; Graichen, 2002; Rauner y Bremer, 2004; Rat der Europäischen Unión, 2006; Genkova, 2006; Gehmlich, 2009).

Las propuestas de evaluación por competencias apuntan a fortalecer sólo una parte del currículo, aquella que está orientada más bien a las actividades prácticas, a los procedimientos, a las generalidades y, por supuesto, a los criterios de las cuatro grandes dimensiones convencionales en torno a las cuales se han estructurado toda la conceptualización práctica de la educación por competencias (metódicas, comunicativas, sociales y personales); así como aquellas relacionadas con las técnicas, los métodos, la funcionalidad e instrumentación de la praxis educativa y formativa. Con ello se ha perdido buena parte de la esencia pedagógica de la educación, dándole paso a una visión más material, en perjuicio de la intelectualidad, dejando a un lado los posicionamientos más sociocríticos de la búsqueda de equilibrio entre la educación-formación práctica y teórica, material e intelectual, tal como lo planeta claramente la pedagogía crítica (Horkheimer, 1965; Leontiev, 1982 y 2012; Luria, 1982 y 1987; Vygotsky, 1934/2002, 1962, 1988, 1926 y 1931/1997; McLaren, 1984 y 1997; Freire, 1973, 1997 y 2002; Castells, Flecha, et al., 1994; Cuesta Fernández, 2005; Diez, 2009; Mora, 2005, 2014, 2017; Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Fernández-Cano, 2016). El motor que impulsa el movimiento educativo por competencias tiene mayor fuerza económica-empresarial-comercial que pedagógica; ello podría ser una razón suficiente como para asumir posicionamientos educativos críticos, también políticos, que nos permitan detener inmensa aberración de

### **Cástor David Mora**

la orientación y conceptualización educativa durante esta primera cuarta parte del siglo veintiuno (Cuesta Fernández, 2005, Mulder, Weigel y Collings, 2008; Reetz, 1990; Geißler, 1990; Grandke y et.al, 1998; Graichen, 2002 Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Díez, 2009; Díaz, 2011; del Rey y Sánchez-Parga, 2011; Cardona, 2013; Mora, 2014 y 2017; Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Bicocca, 2015; Pring, 2016; Fernández-Cano, 2016).

Cuando analizamos detenidamente las propuestas más populares y comunes sobre los catálogos de competencias que deben desarrollar los estudiantes durante sus procesos de formación convencional en los respectivos centros educativos, nos encontramos que muchas de ellas son comunes y poseen una orientación esencialmente economicista, comercial, funcionalista e instrumentalista de la vida. Tales competencias permiten al individuo (no al sujeto) que responda apropiada y hábilmente a las circunstancias del sistema en el cual se desenvuelve. Aquí mostramos, simplemente como ejemplo, una lista parcial de las mismas:

*Acciones del individuo orientadas en resultados*

*Lealtad y fidelidad incondicionales*

*Capacidad analítica*

*Capacidad para resolver problemas*

*Confiabilidad, fiabilidad y formalidad*

*Capacidad para tomar decisiones*

*Destrezas creativas y adaptativas*

*Resistencia, acomodación y resiliencia*

*Habilidad comunicativa*

*Capacidad para trabajar en equipo*

*Credibilidad y responsabilidad*

*Actitud ético-normativa*

*Voluntad permanente para aprender*

*Destrezas emprendedoras*

*Habilidades competitivas*

*Iniciativa y voluntariedad*

## ***Educación y formación vs. competencias***

*Disponibilidad operacional*

*Pensamiento holístico*

*Capacidad para resolver conflictos*

*Fuerza de convencimiento*

*Orientación al cliente*

*Disponibilidad espacial y temporal*

*Habilidad para recibir consejos y orientaciones*

*Etc....*

Cuando analizamos con mayor detalle la teoría, los modelos y las prácticas relacionadas con el movimiento educativo por competencias nos encontramos con un importante número de paradojas, contradicciones, fricciones e inconsistencias entre el papel que debe cumplir la pedagogía, por lo menos aquella de carácter liberadora y transformadora, y los objetivos de la economía y el mundo empresarial capitalistas. La pedagogía conservadora, cuyo instrumentalismo lo encontramos en la conceptualización de competencias, tributa al fortalecimiento del modelo capitalista de la economía, mientras que éste obviamente exige una pedagogía cada vez funcional y obediente a los objetivos de dicho modelo económico. El cordón umbilical que las une es sin duda la idea y la práctica de las competencias, sus objetivos, sus modelos y sus instrumentos de evaluación. Aunque hay intentos de subsanar, mediante la implementación de algunos proyectos educativos y formativos naciones internacionales (Oberliesen y Schulz, 2007, tales contradicciones y la esencia manipuladora de la conciencia que caracterizan a la educación por competencias sigue latente, fortalecida e inmune. Mediante esta estrategia, propia de la gestión de mercados, se tiende a justificar sin mayores cuestionamientos éticos los comportamientos de los patronos ante las necesidades e intereses de los trabajadores; es decir, con la ayuda del discurso de las competencias se eliminan fuentes de empleo, se seleccionan cantidades pequeñas de trabajadores después de crear expectativas y esperanzas a multitudes de personas que requieren un empleo o sencillamente se aplican con criterios mercantilistas procesos de selección de personal, siempre bajo el argumento de



### **Cástor David Mora**

que unos reúnen unas competencias, mientras que los demás carecen de ellas.

De esta manera un mecanismo que ha sido supuestamente concebido, creado y desarrollado para la inclusión se ha convertido inmediatamente en un instrumento para la selección y exclusión continuada de los seres humanos. Las competencias, entonces, han sido convertidas en un vehículo altamente eficiente no sólo para aumentar la productividad de las empresas, contribuir al desarrollo del capital de los patronos, más no de los trabajadores, y sostener criterios de reclutamiento de personal cualificado profesionalmente, sino también de un medio para someter a los trabajadores a situaciones de competitividad, estrés laboral y compromiso total con “su empresa” durante los años de servicio, los cuales igualmente aumentan en la medida que se impone la idea del desarrollo, evaluación y aseguramiento de la calidad del trabajo a través del discurso de la educación durante y para toda la vida basada en competencias. De esta manera los empresarios, los gobiernos y demás entes que ejercen el control de fábricas, industrias, empresas y demás fuentes de trabajo y empleo, disponen de un instrumento fuertemente comprobado para llevar adelante sus prácticas de exclusión e inclusión laboral, desacreditando y desarticulando con ello importantes logros alcanzados por los trabajadores en el transcurso de muchos años de luchas y vicisitudes.

Este movimiento educativo por competencias ha venido propagando la idea de que las mismas están caracterizadas por los principios de *confiabilidad, fiabilidad, idoneidad, credibilidad, legitimidad e imparcialidad* (Jonsson y Svingby, 2007; Rezaei y Lovorn, 2010), lo cual sólo consiste en la incorporación de los criterios del aseguramiento de la calidad de la investigación científica, esencialmente del paradigma o método cuantitativo, a la teoría y práctica del movimiento educativo por competencias con la finalidad de suministrarle cierto rigor científico, pero que podría ser simplemente otro mecanismo tramposo para convencer a buena

parte de quienes podrían estar creyendo ciegamente en la pedagogía conservadora por competencias como la salvadora de las dificultades relacionadas con la cualificación profesional, el rendimiento educativo y los factores asociados a él, también en el marco de la educación que responde al sistema capitalista imperante. Para cerrar este acápite, queremos recordar el trabajo de mediante las siguientes palabras:

“...Resultados de aprendizaje por competencias vinculados a la profesionalización del alumnado y al desarrollo económico de la sociedad, lo que la vuelve cada vez más exigente con el sistema educativo, ya que necesita que éste responda a determinadas necesidades e intereses. Esta exigencia tiene que ver con la procedencia originaria del término competencia del mundo empresarial y profesional, y que los proyectos Tuning y DeSeCo incorporan al ámbito educativo (Bunk, 1994; Boreham, 2004; Gairín, 2007; Perrenoud, 2001; Moreno Olivos, 2010)”. (Brunet Icart y Catalin Mara, 2016, 982).  
“...Por último, destacar que el debate en torno a la educación por competencias se vincula al debate sobre formación y empleo, y al discurso sobre educación y formación profesional en la UE, en el sentido de que se requiere una fuerza de trabajo móvil y con competencias productivas para un mercado laboral europeo. De hecho, desde hace varias décadas que la competitividad de la economía de la UE exige una transformación profunda del sistema de educación y formación. Se demanda un sistema orientado a identificar, potenciar y evaluar el potencial rendimiento de cada estudiante. Por otro lado, este debate abre diversas líneas de investigación empírica, y entre ellas, destacamos una investigación sobre las competencias productivas de las personas que requiere la industria, concretamente el tejido de pequeñas y medianas empresas, y el significado y representación social que adquieren las competencias para los actores sociales (profesorado, representantes sindicales, patronal, trabajadores, técnicos, directivos) y las políticas públicas (europeas, nacionales y regionales)”. (Brunet Icart y Catalin Mara, 2016, 999).

### **1.3.4.- Los procesos investigativos sobre la educación de adultos se centran cada vez más en las competencias**

Desde que tuvo lugar la gran campaña de alfabetización en la República de Cuba, en 1961 (Canfux, 2007 y 2019), la educación de adultos ha cobrado mucha importancia nacional, regional e internacional. La misma ha estado, sin embargo, sometida a los vaivenes de las Políticas Educativas de cada Estado, especialmente en los países donde han predominado los gobiernos conservadores, liberales y neoliberales, a quienes no les ha interesado mucho la formación integral y crítica de sus ciudadanos, especialmente de los adultos independientemente de su edad y condición socioeconómica. Sólo cuando surgen procesos revolucionarios de cambio sociopolítico, económico y educativo, como el caso de las revoluciones cubana, sandinista, bolivariana y boliviana, respectivamente, es cuando tienen lugar grandes campañas y programas altamente significativos de transformación formativa, impulsando procesos de inclusión educativa, alfabetización y postalfabetización (Mora, 2009, 2010, 2012, 2014, 2015, 2016, 2017; Canfux, 2007 y 2019). El Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, cuya sede se encuentra en la ciudad de La Paz, Bolivia, dedicó ocho años consecutivos (2007-2015) a apoyar estos procesos de alfabetización y postalfabetización, realizando al mismo tiempo importantes estudios comparativos, sistematizaciones, prácticos y teóricos sobre los grandes programas Gran-nacionales de Alfabetización y Postalfabetización. En ellos se estudió, analítica y críticamente, el movimiento de competencias en el campo de la educación de adultos (Canfux, 2019; Mora, 2020b).

Buena parte de los estudios sobre la educación de adultos que han tenido lugar durante las últimas décadas han examinado, con cierto detalle y profundidad, la importancia de la educación informal y no formal en relación con las competencias desarrolladas por los adultos durante su vida y/o experiencias particulares en momentos y

contextos específicos, no sólo referidas al mundo laboral donde han trabajado, sino también a la cotidianidad de sus propias vidas. En algunos casos, tales estudios han llegado a la conclusión de que más del 75% de los saberes y conocimientos que poseen los adultos son adquiridos y desarrollados a través de la educación no formal e informal, particularmente a través de cursos, talleres, seminarios, visitas guiadas, pasantías, prácticas formativas, formación profesional, etc. Por supuesto que tales porcentajes no siempre reflejan la realidad, ya que no es sencillo crear un mecanismo apropiado de medición de las competencias, tal como podría ocurrir con otros comportamientos, actitudes y aptitudes humanas. De todas maneras, sigue siendo indiscutible que las competencias desarrolladas por los adultos informalmente tienen una gran importancia para quienes seleccionan y otorgan empleos remunerados (Abrantes y Aníbal, 2014; UNESCO-OREALC, 2018).

Por otra parte, las investigaciones comparativas internacionales relacionadas con las competencias desarrolladas por los adultos mediante la educación formal, no formal e informal han insistido en mostrar los principales focos de atención, llegándose a la conclusión son los docentes que participan como guías, asesores, facilitadores, consejeros o tutores dentro y fuera de los centros de estudios, trabajo y formación. Ellos deben poseer ciertas habilidades, destrezas y capacidades para poder direccionar los procesos formativos, especialmente en el marco de las competencias. Ello significa que el movimiento de la educación por competencias que tiene lugar en casi todos los países miembros de la OCED, pero también los países signatarios de la Unión Europea y muchos otros, especialmente del mundo periférico a estas dos grandes instancias, ha penetrado muy fuertemente la educación de adultos, su capacitación en y para el mundo del trabajo, lo cual muestra claramente el alcance que ha tenido durante las últimas tres décadas, gracias por supuesto a la importante cantidad de recursos suministrados por los países altamente tecnificados e industrializados con la finalidad de imponer la teoría y la práctica de competencias en el ámbito educativo-formativo mundial. Es

importante destacar, además, que la mayoría de los intentos por detectar la cantidad y el tipo de competencias que disponen los adultos, tal como lo reflejan los estudios desarrollados al respecto, usan como métodos encuestas, entrevistas e instrumentos, en la mayoría de los casos, de carácter cuantitativo que determinan sólo información de segundo orden.

Por último, también es importante destacar que sería muy ingenuo pensar que tales estudios pretendan mostrar, mediante procesos de investigación acción participativa y transformadora, una orientación emancipadora del movimiento educativo por competencias. Primero porque dicha conceptualización educativa no tiene nada que ver con la formación de la conciencia crítica, la liberación ni la emancipación del ser humano; segundo, porque las finalidades de tales estudios tampoco están focalizadas en escudriñar las posibles competencias que podrían contribuir mínimamente a los necesarios procesos educativos emancipadores. Por lo general, las tendencias educativas conservadoras, como el caso de las competencias, no conducen, ni podrían conducir por su esencia misma, a la transformación del mundo en beneficio de todos y a la emancipación definitiva de la humanidad.

## **1.4.- Otras connotaciones históricas del concepto de competencia**

### **1.4.1.- Desde el punto de vista sociológico y psicológico**

En el apartado anterior hemos visto la importante influencia que tuvo Noam Chomsky en dos importantes disciplinas científicas a partir de sus argumentos, tesis e investigaciones relacionadas con el concepto de competencia. Tanto la lingüística como la psicología cognitiva tienen que agradecerle mucho a este filósofo, lingüista, historiador, activista político y profesor por sus aportes teóricos con

respecto a la teoría sobre competencias. Paralelamente a sus trabajos, hemos destacado también, por otra parte, los avances que tuvo la psicología a partir de los estudios y propuestas desarrolladas por White (1959), introduciendo a esta disciplina el término competencia. A pesar de que, en su momento, este y otros teóricos no llegaron a elaborar catálogos y modelos de competencia psicológica y pedagógica como existen en la actualidad, sí es importante destacar que tanto Chomsky como White podrían ser considerados, entre otros obviamente (Harter, 1978 y Heinrich Roth, 1966 y 1971, por ejemplo), como los forjadores de tales modelos. Aquí es importante destacar la opinión de Juan Antonio Huertas (2008, 71) sobre los trabajos de White (1959) y Susan Harter (1978):

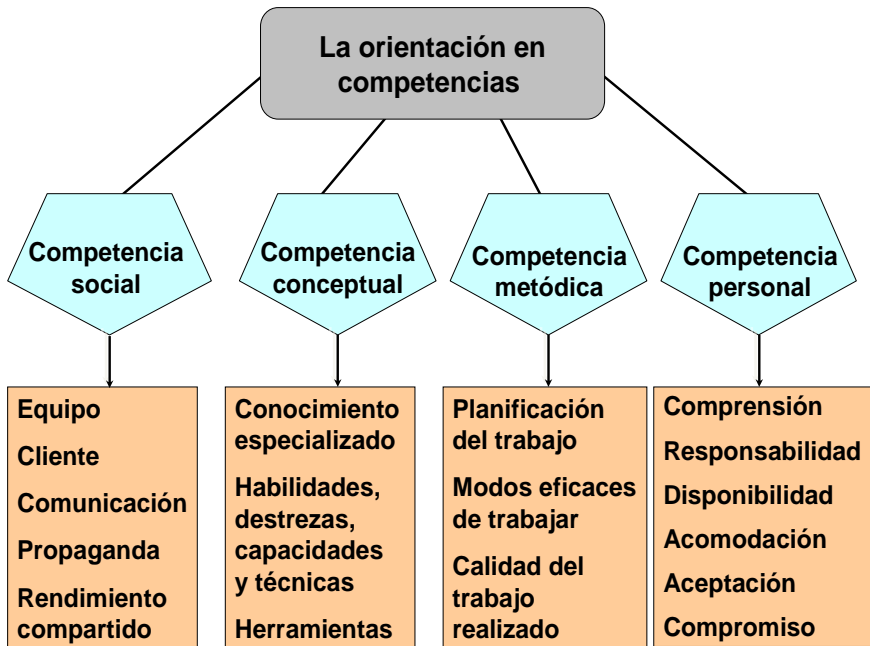
En paralelo a la visión de autoeficacia de Bandura, resurge la idea de necesidad de competencia, de buscar interacciones eficaces con su entorno, tal como ya había formulado White en 1959. En la postura de White (1959), se concebía la necesidad de competencia como una suerte de necesidad natural del ser humano, y no como la sensación de autoeficacia que provenía de la experiencia del sujeto. Como necesidad que era, la sensación de competencia se manifestaba desde el principio de la vida, en las primeras conductas de exploración. El niño necesita conocer su entorno como el mejor medio de acomodarse a él y de crecer psicológicamente. Dicha necesidad se consideraba como algo global, y era la vida misma la que llevaba a que se manifestase en tendencias concretas, como, por ejemplo, la preferencia de formarse en el área artística y no en un área matemática. La formulación de White no fue mucho más allá que la idea general aquí expresada. De alguna manera, fue Harter (1978) quien desarrolló y concretó el modelo de White. Básicamente, se centró en especificar el papel de los agentes de socialización, para canalizar esa tendencia natural a dominar y ser eficaces con el entorno. Los adultos que rodean al niño canalizan esas tendencias hacia la competencia, llevándoles a posiciones que puede ser más o menos intrínsecas, dependiendo de si enseñan o no al niño a ser

autónomo y a disfrutar con los logros personales, o a ser dependiente y conformista. Los niños aprenden de sus cuidadores cómo aprender, qué buscar y cómo seguir desarrollándose en cada asunto. Por otra parte, Harter organizó el concepto de competencia en tres grandes áreas diferenciadas: (a) la competencia física (por ejemplo, sus capacidades deportivas), (b) la competencia cognitiva (por ejemplo, sus dominios en una disciplina) y (c) la competencia social (el grupo de amigos que le aguantan a uno). Esta especificación la alejaba de concebir la competencia como una simple percepción globalizada, al estilo de Bandura.

Como se puede apreciar, el trabajo de White (1959) ha influido, desde inicios de la década de los sesenta y hasta nuestros días, en la incorporación del concepto de competencia al campo de la psicología, la pedagogía y la antropología, tal como lo explica Heinrich Roth (1967) en su obra, de dos volúmenes, sobre “antropología pedagógica”.

Este autor fue el forjador e iniciador de la expansión del concepto de competencia en el campo de las ciencias de la educación, por lo menos en los países de habla alemana. En segundo volumen (Roth, 1971, 180) de su obra compuesta por dos grandes volúmenes donde esboza los principios básicos de la pedagogía desde el punto de vista de la antropología, señala que las competencias conceptuales (propias de las disciplinas científicas), personales y sociales son capacidades humanas básicas de cada individuo, coincidiendo con Noam Chomsky (1959) y White (1959). Heinrich Roth (año) relaciona su concepción de competencia con la capacidad de un sujeto para auto-emanciparse, indicando que la misma podría estar caracterizada por tres grandes aspectos: i) Auto-competencia o la capacidad de actuación auto-independiente de cada sujeto en contextos y realidades diversas; ii) Competencias disciplinarias o la capacidad de una persona para hacer uso adecuado y pertinente de los conocimientos propios de diversas disciplinas científicas en sus variadas temáticas conceptuales y procedimentales; y iii) Competencias sociales o la capacidad de

juzgar y actuar en diferentes aspectos y asuntos sociopolíticos de relevancia e importancia personal, pero también colectiva, lo cual haría del sujeto una persona responsable con respecto a la dinámica social.



**Figura 2: el modelo de competencias conservador**

Aquí podemos encontrar las primeras ideas, por lo menos en Alemania y otros países europeos, relacionadas con tres de las cuatro componentes esenciales que forman parte del esquema general dominante sobre competencias (North, Reinhardt y Sieber-Suter, 2018, 68; Klieme y Hartig, 2007, 20); es decir, competencias personales, sociales y conceptuales o disciplinarias. A estas tres competencias Lothar Reetz (1989 y 199) le han agregado, posteriormente, la competencia metódica, derivada de la competencia conceptual o disciplinaria propuesta casi tres décadas antes por Heinrich Roth (1971). Lothar Reetz hace, además, una



### **Cástor David Mora**

trasferencia del concepto de competencia y sus tres primeras dimensiones de Roth al campo de la formación técnica-profesional, vinculando la teoría de Dieter Mertens (1973, 1974 y 1975) sobre cualificaciones claves, competencias, según Roth, 1971, y la vieja idea pedagógica del aprendizaje orientado en la acción (Reetz, 1989a y 1989b). En la *figura 2* podemos ver un esquema muy sencillo de las cuatro dimensiones fundamentales que caracterizan al concepto de competencia, el cual han logrado imponer en el debate, la teoría y la práctica educativa, formativa, pedagógica y didáctica.

Esta idea de competencia es usada, desde hace algunas décadas en la educación vocacional (Mora y Oberliesen, 2004; Sonntag y Stegmaier, 2007; Mora, 2010, 2011 y 2012) encontrando también espacios, esencialmente en el mundo de la reflexión teórica, en otros campos de la educación. Una de las definiciones más citadas y usadas en el mundo de la psicología y la educación la ha suministrado Franz Weinert (2001b, 27), especialmente a partir del debate relacionado con los estudios comparativos internacionales vinculados con el rendimiento educativo y los factores asociados (Mora, de 2005). Él desarrolla su concepto de competencia, tal como se venía trabajando en el mundo de la educación vocacional, técnica y profesional, en términos de habilidades cognitivas y destrezas técnico-metódicas de las personas para resolver diversos problemas, para lo cual es necesario tomar en cuenta las motivaciones, el desarrollo volitivo, la disposición social y la responsabilidad individual.

Aquí es importante destacar el significado de la palabra volitivo usado por este teórico de la psicología y la pedagogía alemana. Según varios diccionarios, especialmente el de la Real Academia Española, este término proviene del latín, que significa *querer*, lo cual está relacionado con actos de voluntad o facultad de una persona para tomar decisiones, así como controlar y ejercer dominio sobre su propia conducta, especialmente desde una perspectiva cognitiva. La voluntad, en el sentido volitivo, consiste en un proceso

cognitivo mediante el cual un individuo toma decisiones, pero también está comprometido con el curso de sus propias acciones. Se trata de un esfuerzo intencional, consciente y pensado, consintiendo, según la Escuela de Psicología Soviética Luria (1982 y 1987) y Vygotsky (1934/2002, 1962, 1988, 1926 y 1931/1997), en una de las funciones psicológicas humanas primarias o fundamentales. Para tales autores, el uso frecuente y consciente de los procesos volitivos puede convertirse en automatismos, constituyéndose así en hábitos durante la existencia del individuo.

Como puede apreciarse, el concepto de competencia comúnmente aceptado y usado por la psicología y la pedagogía pone su énfasis en la dimensión cognitiva volitiva de la persona, vista como un ser individual, en cierta forma aislado de la complejidad contextual, especialmente de las múltiples interacciones socioculturales. Se insiste en el individuo, en el ser como primera persona, pensada en abstracto. Su preparación debe estar orientada al desarrollo de sus habilidades esencialmente cognitivas, manifestadas fundamentalmente en habilidades, destrezas y estrategias mentales para la resolución exitosa de problemas. Otros autores tratan de usar este concepto para explicar la capacidad del desempeño de las personas en la solución de problemas de su vida cotidiana (Rauner y Bremer, 2004; Rat der Europäischen Unión, 2006; Erpenbeck, 2012; Grunert, 2012; Erpenbeck, von Rosenstiel, Grote y Sauter, 2017). Tales autores consideran que cada persona se las arregla individualmente para hacer frente a situaciones diferentes de determinada complejidad y niveles de dificultad ascendentes. De aquí proviene, entonces, la conceptualización y desarrollo de múltiples modelos de competencia existentes en el mercado psicológico y pedagógico actual.

Estos modelos asumen, como denominador común, una conceptualización de competencia que describe un nivel de rendimiento y comportamiento en el que algo ha evolucionado en el individuo, pero sin que exista una afectación profunda de ese algo, de esa capacidad del sujeto. A diferencia del concepto de

potencialidad, el cual trataremos en otra oportunidad, como contraposición al término y modelo de competencia, esta última orientación deja de tener significado e importancia en el sujeto cuando culminan las interrelaciones sociocognitivas o cuando se ha cumplido la tarea relacionada con la resolución de un determinado problema en particular. Es decir, la competencia es considerada entonces como una facultad sociocognitiva esencialmente temporal. Esto quiere decir que la supuesta propiedad natural del individuo, propagada como competencia, no responde a un desarrollo sociocognitivo permanente y, mucho menos, al alcance de una abstracción máxima, duradera espacial, contextual, social y cognitivamente considerada. La competencia, vista desde tales definiciones y contextualizaciones psicológico-pedagógicas no son más que una simple habilidad normativa centrada en el hábito individual resultante de la automatización del ejercicio de procedimientos cognitivos y materiales. La especialización, habilidad, destreza, capacidad y experticia que caracteriza a este concepto de competencia cambia muy rápidamente, llegando a niveles de rendimiento altos, pero también tendiendo a niveles muy bajos, hasta el punto de su desaparición total o parcial en el supuesto individuo competente (Mora, 1998, 2004, 2005, 2009, 2010, 2012, 2014, 2015, 2016 y 2019).

#### **1.4.2.- Desde su similitud con la pedagogía por objetivos**

En esta búsqueda incansable por comprender, definir y caracterizar el concepto de competencia, particularmente por parte de los ministerios de educación europeos e investigadores del rendimiento educativo, así como de los respectivos factores asociados al mismo, se ha llegado al extremo de que cada tendencia educativa, política y teórica describe su propia conceptualización de competencia, según sus intencionalidades, tratando de respetar por supuesto su connotación normativa y psicológica mostrada en párrafos

anteriores. En algunos casos, se considera que es necesario hacer una distinción muy precisa entre conocimientos específicos, habilidades y competencias, señalando que los conocimientos propios de las mismas disciplinas científicas, así como de las habilidades para hacer cosas manualmente no formarían parte de las competencias propiamente dichas, contradiciendo de esta manera el modelo convencional de competencias constituido por las cuatro grandes dimensiones mostradas en la *figura 2*.

En este caso las competencias estarían orientadas más bien a ciertas capacidades cognitivas requeridas para usar datos e informaciones relevantes con la finalidad de hacer correctamente una tarea y resolver problemas de rutina, utilizando correctamente reglas y herramientas simples. Esta idea elemental de competencia es la que más predomina en los estudios comparativos internacionales sobre rendimiento educativo y sus factores asociados, desarrollados especialmente durante los últimos veinte años bajo la dirección del Consorcio PISA internacional (OCDE, 2006 y 2019a; Bos y Schwippert, 2009; Correa-Betancour, 2016; Fernández-Cano, 2016; Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Klieme y otros, 2010; Sellar y Lingard, 2014; PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013 y 2015). Aquí quedan por fuera algunas cosas como, por ejemplo, el sentido de la responsabilidad individual y colectiva, la multiplicidad de habilidades, destrezas, capacidades y facultades sociocognitivas de cada sujeto, la capacidad sociocultural y cognitiva relacionada con la comprensión, en términos de David Perkins (2006 y 2005) y David Mora (2017), la cual sólo es posible entenderla en el marco de la teoría de la potencialidad (Mora, 2020a). La responsabilidad, la autodeterminación, la independencia, la comprensión y la acción individual y colectiva no pueden ser o formar parte de la idea simplificada de competencia que se pretende imponer en la praxis pedagógica y formativa en el ámbito internacional.

La idea de competencia como una forma de desarrollo cognitivo y procedimental individualizado, descontextualizado y centrado casi

exclusivamente en procedimientos exitosos para resolver problemas, tareas y ejercicios rutinarios, tiende a orientar a las personas por caminos de pensamiento y acción dependientes, contraponiendo una de las metas fundamentales de la educación-formación que tiene que ver con el desarrollo de la comprensión y el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, tal como lo han trabajado ampliamente muchos autores en el campo de la pedagogía (Rodríguez, 1975; Puiggrós, 1983; McLaren, 1984; Castells, Flecha, et al., 1994) McLaren, 1997; Apple y Beane, 1997; Giroux, 2003; Mora y Oberliesen, 2004; Wind, 2011 y 2013; Freire, 1973, 1997 y 2002; Mora, 2005, 2010, 2011 y 2012, Imen, 2014; Gadotti, Gómez y Freire, 2004).

El concepto de competencia tiene un espectro de significados muy variado, inconsistente y escasamente compartido por todos los teóricos y prácticos de la educación, imponiéndose por lo tanto la visión eurocéntrica, evitando una definición clara, compartida y válida en el ámbito de la pedagogía, el currículo y la didáctica. En las diversas propuestas intra e interdisciplinarias donde se usa el constructo competencia como horizonte conceptual y metódico no se especifica claramente qué idea o significado de competencia será asumido, sino que simplemente se declara la existencia, el desarrollo y logro de ciertas competencias, sin importar los aspectos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos, conceptuales, económicos y sociopolíticos que estarían jugando un papel central detrás de su uso arbitrario por parte de quienes tienen en sus manos la responsabilidad del desarrollo, aplicación y evaluación curricular.

Además de tales confusiones, también nos encontramos frecuentemente con ciertas contradicciones y yuxtaposiciones de este término con otros conceptos como, por ejemplo, capacidades, habilidades, destrezas, etc. (Rauner y Bremer, 2004); Rat der Europäischen Union, 2006; Erpenbeck, 2012; Grunert, 2012); Erpenbeck, von Rosenstiel, Grote y Sauter, 2017). Lo que sí podemos afirmar es que este concepto más bien se muestra como

una idea hipotética que está incrustado profundamente en una tensión entre la capacidad de un individuo para resolver un determinado problema, sin mayores esfuerzos sociocognitivos, conceptuales y procedimentales, y una supuesta madurez intelectual-personal que lleve al sujeto al desarrollo de comportamientos y actuaciones independientes, autodeterminadas y crítico-reflexivas que le permitan la elaboración particular o compartida de juicios críticos valorativos. Dicha tensión podría mantenerse o agudizarse en la medida que prevalezcan dos discursos: el deber ser de la competencia, con sus múltiples significados y diversas finalidades y el ser propiamente dicho, centrado en la elaboración de moldes y métodos para una supuesta medición cualitativa y cuantitativa.

Para muchos críticos del concepto de competencia, su uso en diversos campos del saber y el conocimiento, pero especialmente como constructo pedagógico-formativo, realmente no se puede enseñar competencias como si se tratara de algún concepto o contenido intradisciplinario. Igualmente, tampoco se puede conformar una pedagogía y didáctica moderna, una nueva cultura de aprendizaje y enseñanza basada en la idea de competencia, puesto que la misma está minada de imprecisiones, inconsistencias y contradicciones. Los esfuerzos realizados por teóricos de la educación, durante las últimas dos décadas, por conformar una teoría de la competencia para la praxis educativa se parece mucho a las viejas tendencias de mediados del siglo veinte con respecto a la orientación de la educación y la formación por objetivos conductuales (Cuesta Fernández, 2005, Mulder, Weigel y Collings, 2008; Reetz, 1990; Geißler, 1990; Grandke y et.al, 1998; Graichen, 2002 Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Díez, 2009; Díaz, 2011; del Rey y Sánchez-Parga, 2011; Cardona, 2013; Mora, 2014 y 2017; Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Bicocca, 2015; Pring, 2016; Fernández-Cano, 2016). Díaz Barriga hace un esfuerzo por mostrarnos algunas bondades del concepto de competencias, sin perder de vista su crítica con respecto a la similitud innegable de las mismas con la tendencia educativa de los años sesenta del siglo pasado de

construir una pedagogía, un currículo y una didáctica con base en la teoría del logro objetivos; es decir (Díaz barriga, 2006, 15-16):

“En el otro extremo del sistema educativo, el enfoque de competencias tiene impacto en el ámbito de la educación superior, y se busca que la formación de profesionistas universitarios (médicos, abogados, contadores) se realice a partir del enfoque de competencias. En la formación de estos profesionistas es relativamente factible identificar aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional, tal es el caso de las propuestas de formación médica. Sin embargo, en el proceso de construcción de los planes de estudio se requiere elaborar una especie de mapa de competencias, el cual sólo se puede hacer a partir de un análisis de tareas. De esta manera, la propuesta curricular por competencias para la educación superior adquiere dos elementos contradictorios: por una parte, tiene capacidad para establecer una formulación de alta integración en la competencia general, para luego dar paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios. Éste es uno de los retos que se observa en la perspectiva curricular por competencias, la desarticulación entre dos niveles, uno general incuestionable, junto con la reaparición de la teoría curricular por objetivos. Los expertos en el campo del currículo, en su apresuramiento por aplicar el enfoque de competencias al campo de la formación, (básica, técnica o de profesionistas universitarios) suelen cometer los errores que hemos descrito previamente, así enuncian las competencias genéricas como una declaración de lo que debe acontecer en un plan de estudios y posteriormente elaboran el plan de estudios con la orientación que eligen sea un modelo constructivista, de logros de calidad u otro. De igual forma se llega a confundir el tema de las competencias con el enunciado de objetivos de comportamiento.<sup>6</sup> Dado que la estrategia de formulación de competencias comparte con la teoría de objetivos diversos modelos de "análisis de tareas"<sup>7</sup> y tomando en consideración lo novedoso, esto es la falta de

## ***Educación y formación vs. competencias***

experiencia en la generación de un modelo de desarrollo curricular por competencias, se enuncian competencias de formación profesional bien definidas y posteriormente, precisamente por la aplicación del modelo de análisis de tareas que demanda descomponer un comportamiento complejo en comportamientos simples, se redactan objetivos comportamentales como se solía hacer en el otro modelo.”

El problema central con el cual se ha encontrado la pedagogía y la didáctica es si las competencias pueden ser enseñadas, logradas y medidas, tal como ocurría con los objetivos de aprendizaje, especialmente conductuales. Hay quienes consideran que las competencias siempre son enseñadas externamente por los docentes, agregándolas como parte de los contenidos curriculares durante el desarrollo del proceso didáctico con diversas actividades conceptuales y procedimentales, mientras que hay otros que consideran que las competencias pueden ser sólo construidas en la medida que se planifique y desarrollen actividades educativas basadas en la acción y vinculadas con contextos extracurriculares, como por ejemplo el trabajo investigativo fuera de los centros educativos (Cuesta Fernández, 2005, Mulder, Weigel y Collings, 2008; Reetz, 1990; Geißler, 1990; Grandke y et.al, 1998; Graichen, 2002 Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Díez, 2009; Díaz, 2011; del Rey y Sánchez-Parga, 2011; Cardona, 2013; Mora, 2014 y 2017; Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Bicocca, 2015; Pring, 2016; Fernández-Cano, 2016).

Aquí encontramos no sólo una contradicción, sino una diferencia importante en cuanto a la concepción asumida de competencia por quienes sustenta una u otra posición. Otra interrogante fundamental tiene que ver con el tipo y característica de competencia que adquieren, en el primer caso, o desarrollan, en el segundo caso, los estudiantes en la medida que tiene lugar el proceso pedagógico-didáctico. Esta dicotomía se ha constituido en un verdadero dolor de cabeza para quienes intentan diseñar estructuras curriculares basadas en la teoría de competencias. Quienes han elaborado e



implementado grandes estudios comparativos internacionales sobre rendimiento educativo y factores asociados piensan que tales contradicciones e inconvenientes conceptuales y operativos han sido resueltos, particularmente a raíz de sus modelos de medición cualitativa-cuantitativa de competencias (OCDE, 2006 y 2019b; Bos y Schwippert, 2009; Correa-Betancour, 2016; Fernández-Cano, 2016; Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Klieme y otros, 2010; Sellar y Lingard, 2014; PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013 y 2015); sin embargo, dichos modelos y propuestas siguen la estructura convencional centrada en la teoría pedagógica y didáctica basada en objetivos (Mora, 2017).

El problema básico consiste, a diferencia de la medición de objetivos, que la competencia no sólo significa que alguien sabe hacer algo, en el sentido rutinario y mecánico del hábito, sino ser capaz de demostrar que puede hacer ese algo en cualquier momento y circunstancia, que el sujeto desarrolla la capacidad de abstraerse, descontextualizarse e independizarse de la realidad específica en torno a la cual ha aprendido a ser competente, con la finalidad de poder transferir dicha habilidad a situaciones totalmente diferentes en otros contextos y realidades ajenas a las originales. Este es un problema muy complejo que aún sigue pendiente, cuya solución no la encoramos en la teoría educativa de la competencia.

Lo que se pretende fortalecer y argumentar es que las competencias son tales sí y sólo sí ellas son mensurables, visibles, palpables y manipulables, especialmente mediante la acción, el conocimiento y el poder hacer, pero lo más importante para quienes consideran que esta visión de la pedagogía y la didáctica es la apropiada es que las competencias deben ser verificables mediante la respuesta del sujeto ante situaciones específicas de desenvolvimiento conceptual y procedimental. Ello significa, claramente, que los procesos complejos de aprendizaje y comprensión deben ser traducidos en unidades operativas para poder ser medibles, contrastables, comparables y revisables. Éste ha sido el camino que han pretendido seguir quienes insisten, por

un lado, en el desarrollo de la praxis educativa basada en competencias y, por el otro, de quienes consideran que es posible verificar, al máximo posible y comparativamente, los niveles de rendimiento en términos de competencias. Para ello, tales consorcios internacionales han construido modelos rigurosos inflexibles, similares a camisas de fuerza, con lo cual pretenden no sólo estandarizar la pedagogía, los currícula y la didáctica, sino el pensamiento, las habilidades, destrezas y capacidades de los sujetos, convirtiendo la diversidad intercultural de los seres humanos en máquinas funcionales fácilmente manipulables. Esta es la intención no sólo de la caracterización de las pruebas de medición de rendimiento a gran escala, sino del aparato instrumental, político, económico y metódico que está detrás de dicha orientación de la educación por competencias.

Ahora bien, ¿qué está sucediendo actualmente con la pedagogía y la didáctica orientada en competencias?, ¿sigue siendo esta tendencia un opción educativa y formativa?, ¿cuáles son las consecuencias para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza desde esta concepción pedagógica?, ¿han fracasado los intentos de conformación de las estructuras curriculares con base en la idea de competencias?, ¿en qué dirección siguen las políticas educativas de nuestros países después de haber hecho tanto énfasis en los estudios comparativos internacionales y los estándares educativos?

En este trabajo intentaremos responder algunas de estas y otras interrogantes, aunque haremos énfasis en el tema pedagógico, didáctico y curricular, puesto que el centro de atención de las competencias es y debería ser, según nuestro punto de vista, el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, aunque el énfasis lo han puesto en el rendimiento y la estandarización curricular. Lamentablemente las investigaciones impulsadas por los consorcios internacionales especialmente europeos, relacionados con la determinación del rendimiento educativo no ha focalizado con mayor profundidad el tema pedagógico y didáctico, sino que han

insistiendo esencialmente en los aspectos de carácter normativo, curricular, organizativo y evaluativo, olvidándolos de lo esencial de la pedagogía y la didáctica; es decir, los procesos de aprendizaje y enseñanza. Cuando analizamos los estudios relacionados con la implementación de las competencias en las escuelas, nos encontramos, en la mayoría de los casos, con intentos de elaboración de modelos técnicos que permitan medir, constatar, verificar y evaluar tales competencias, tal como ocurrió en su momento con el movimiento de la pedagogía por objetivos. Nos parece que es necesario hacer mucho hincapié en los resultados y consecuencias de la práctica pedagógica y didáctica, después de haberse implementado políticas de Estado nacionales e internacionales con énfasis en el pensamiento y la acción educativa-formativa con base en las competencias. La investigación de la praxis pedagógica debería orientarse en esta dirección.

Es muy importante destacar que la mayor parte de las tendencias educativas han estado, hasta hace unas dos décadas, centradas en una parte de la didáctica, en la enseñanza, descuidando el aprendizaje. La mayoría de las investigaciones pedagógicas y didácticas del siglo pasado estuvieron centradas fundamentalmente en el desarrollo de los procesos de enseñanza, dejando a otras disciplinas como la psicología que se encargaran de estudiar el problema del aprendizaje. Ello también lo podemos ver en el movimiento por competencias; su centro de atención gira en torno a la organización curricular, su implementación, evaluación de resultados y muy poco se focaliza el problema del aprendizaje. En cierta forma, la psicología y las neurociencias son las que se han preocupado sobre una pregunta central: ¿cómo aprende el cerebro y cómo tiene lugar el aprendizaje? (Mora, 2017). Siguiendo, en cierta forma, los profundos y críticos trabajos del gran pedagogo Paulo Freire (1973, 1997 y 2002), consideramos que es necesario e indispensable hablar dialécticamente de aprendizaje y enseñanza como una relación recíproca, bidireccional, estrechamente relacionada una con la otra (Freire, 1973; Mora, 2010, 2012, 2017).

### ***Educación y formación vs. competencias***

La pedagogía y la didáctica, como disciplinas científicas, se han percatado de la necesidad de unir esfuerzos, partiendo de una concepción educativa inter y transdisciplinaria, con otras ciencias como las neurociencias y la psicología, la sociología, etc. para comprender con mayor profundidad y precisión el tema de la didáctica y, más concretamente, la relación dialéctica entre aprendizaje y enseñanza, lo cual no vemos con el suficiente interés en los estudios y políticas educativas centradas en el movimiento educativo por competencias. Pareciera más bien que la motivación de quienes propagan esta idea educativa-formativa estarían inclinados por aspectos puramente organizativos, evaluativos, curriculares normativos. En la actualidad no podemos pensar que una disciplina aislada, como el caso de las ciencias de la educación, pueda encargarse de analizar con profundidad el problema de las consecuencias que tiene una determinada orientación filosófica y epistemológica sobre el aprendizaje y la enseñanza, como podría ocurrir con los movimientos educativos-formativos centrados en las competencias y las potencialidades respectivamente. En cualquiera de los casos es necesario estudiar estas tendencias con base en miradas inter y transdisciplinarias (Mora, 2017).

Nuestra preocupación central sobre ambas tendencias consiste en ver cómo se podría implementar y llevar adelante procesos pedagógicos y didácticos que hagan énfasis en la relación estrecha entre el aprendizaje y enseñanza, pero también entre la teoría y la práctica, entre el pensar y el hacer, entre actuar y reflexionar, entre el pensamiento y la acción, tal como ocurrió con los aportes de la Escuela Soviética de Psicología y Pedagogía (Leontiev, 1982 y 2012; Luria, 1982 y 1987; Vygotsky, 1934/2002, 1962, 1988, 1926 y 1931/1997). La pedagogía, vista como parte de un constructo educativo-formativo más amplio, inter y transdisciplinario, nos puede llevar a resultados importantes sobre la relación entre quienes aprenden y quienes enseñan, que al final de cuentas siguen siendo los mismos sujetos, sólo que en términos de la pedagogía y didáctica crítica cambian con frecuencia sus papeles, a veces de manera simultánea, aunque las personas consideradas con

mayores saberes, conocimientos y experiencias como el caso de los docentes juegan un papel predominante en términos de la Zona de Desarrollo Próximo (Mora, 2017; Leontiev, 1982 y 2012; Luria, 1982 y 1987; Vygotsky, 1934/2002, 1962, 1988, 1926 y 1931/1997). Es necesario estudiar el problema de la implementación de una determinada teoría en las prácticas concretas de desarrollo de aprendizaje y enseñanza, especialmente en el marco de una relación estrecha entre el mundo de la escuela y el mundo de las realidades concretas para poder ver si realmente nos estamos inclinando por la formación de la conciencia crítica de los sujetos. En el caso de las competencias creemos, tal como lo demostraremos más adelante, que esta finalidad fundamental de la educación, la formación, la pedagogía y la didáctica no se logrará, ya que hay una importante cantidad de factores inherentes al movimiento de las competencias que se oponen a este anhelo de la educación y la pedagogía crítica. Aprender a comprender y transformar el mundo significa mucho más que aprender a manipular el mundo, tal como sucede la orientación educativa por competencias, significa sencillamente potenciar las relaciones transformadoras entre el sujeto y su mundo, así como fomentar y fortalecer la conciencia, crítica, reflexiva y política de cada persona, trascendiendo la simple funcionalidad de las pedagogías conservadoras e instrumentalistas como sucede con la tendencia de la educación por competencias.

Más adelante veremos también cómo esta concepción de competencia, compuesta por cuatro dimensiones básicas, fue incorporada rápidamente desde la tradicional praxis de la educación técnico-profesional, para ser asumida posteriormente por buena parte de personas dedicadas al tema de las ciencias de la educación, la pedagogía y la didáctica, así como por las mismas políticas educativas de algunos Estados, como sucede en la actualidad con buena parte de los países que conforman a la Unión Europea (Strunk, 1988, Mora y Oberliesen, 2004, Meier, 2018; Oberliesen, y Schulz, 2007).

## **1.5.- La educación basada en competencias como estrategia educativa, económica y política dominante**

En este capítulo mostraremos algunas razones importantes provenientes del mundo del trabajo, la política, la economía y la sociedad en general que nos muestran claramente una contradicción profunda entre el movimiento educativo por competencias y la concepción crítica de la formación emancipadora del pueblo, especialmente en el campo del desarrollo de la conciencia crítica de los sujetos, particularmente en torno a las grandes problemáticas socioculturales y ambientales que afectan actualmente a la humanidad. En tal sentido, quisiéramos describir a continuación un conjunto de ocho aspectos centrales que muestran tales contradicciones, cuya finalidad no es más que impulsar el debate sobre las falencias de esta tendencia educativa. Ellos se complementan entre sí, existiendo un entrecruzamiento parcial, influyéndose mutuamente, sin dejar de percibir igualmente la existencia de paralelismos entre los mismos. Quienes analizan con profundidad la educación por competencias comparten buena parte de las ideas críticas en torno a esta supuesta propuesta pedagógica, cuyas consecuencias tienden a ser altamente negativas para el fortalecimiento de la educación y formación liberadoras.

### **1.5.1.- Imposición del movimiento educativo por competencias en contextos de los países occidentales, especialmente europeos**

Para quienes defienden el movimiento educativo por competencias no debería ser muy importante saber cómo y dónde se ha aprendido. Eso significa que no hace falta tener presente los procesos ni los contextos, sino tomar en cuenta simplemente los

resultados, a las competencias alcanzadas, tal como ocurría con el movimiento educativo por objetivos, altamente cuestionado y rebatido por la pedagogía crítica (Horkheimer, 1965; Adorno y Horkheimer, 1969; Horkheimer, 1965 y 2002; Rodríguez, 1975; Leontiev, 1982 y 2012; Luria, 1982 y 1987).

Lo importante en este caso consiste en que la persona muestre sencillamente que es hábil, diestra y capaz de realizar alguna actividad exigente sin hacer mayor uso de saberes, conocimientos y demás potencialidades que caracterizan a los sujetos que son producto de complejos procesos de socialización y enculturación. Por supuesto que todas las personas aprendemos permanentemente, acumulamos experiencias y vivimos realidades diversas en espacios, contextos y tiempos determinados; tales aprendizajes forman parte de nuestra existencia, de nuestra propia vida, de nuestros profundos procesos de relacionamiento con el mundo. Quienes se inclinan por la educación basada en competencias no les interesa mucho qué se haya aprendido en el tiempo libre, en los procesos de trabajo productivos, en el campo, en las calles, en las ciudades, en las familias, etc., ya que este movimiento educativo hace énfasis en la educación formal, escolarizada, centrada casi exclusivamente en la relación entre un docente y un grupo de estudiantes dentro de un recinto que podría ser el aula o los espacios de los centros educativos, dejando a un lado los Otros Lugares de Aprendizaje y Enseñanza (Mora, 2004, 2012 y 2017).

Este cambio acelerado impuesto, por los gobiernos de los países altamente tecnificados e industrializados, a la orientación de la educación y la formación, centrada más en el producto que en los procesos, se ajusta claramente a la realidad económico-financiera del mundo actual, por un lado, y al predominio del pensamiento capitalista, principalmente empresarial, dominante en buena parte de los países de los diferentes continentes de nuestro planeta. El pensamiento y la acción empresarial dominantes son las que

suministran las líneas maestras para la formación basada en competencias.

El modelo por competencias garantiza a los países miembros de la OCED un manejo más preciso y eficiente de los procesos formativos nacionales e internacionales evitando en gran medida la formación de la conciencia crítica y política de toda la ciudadanía de cada país. Por ello se ha insistido fuertemente en la denominada armonización del modelo educativo basado en competencias, ya que el capitalismo no está muy conforme con la heterogeneidad, la contextualización e interculturalidad, sino con la existencia de unos comportamientos de producción y consumo homogéneos que le permitan la mayor cantidad de ingresos mediante el menor esfuerzo e inversión posibles (Adorno y Horkheimer, 1969; Horkheimer, 1965; Beck, 2004; Dierckxsens, 2008; Díez, 2009). Se piensa ingenuamente que el capitalismo apoya la diversidad, la iniciativa individual, la creatividad y la diversas formas de pensar y actuar, pero en esencia se trata sólo de un espejismo, puesto que en definitiva todo está determinado por la propaganda, la competencia y el consumo, basado en la imposición de modas temporales, sometiendo a la población a comportamientos consumistas muy homogéneos.

Se dice que la armonización de los sistemas educativos podría ser posible mediante la implementación de la teoría-práctica por competencias, lo cual llevaría a una mayor movilidad laboral en los países comprometidos con tales políticas mercantiles, financieras, económicas productivas; sin embargo, la realidad es totalmente diferente, ya que dicha movilización laboral sólo tiene lugar en escasos sectores que permiten importantes beneficios, reportando grandes ganancias al capital. Aquí podríamos colocar muchos ejemplos, en contextos laborales y de ingresos diferentes. Un caso podía ser la movilidad de informáticos, pero también la movilidad de albañiles. En ambos casos, dicha movilidad está determinada por las grandes ganancias que obtienen los empleadores mediante la



oferta de trabajo manual e intelectual barato, llamado por los capitalistas competitivo.

Cuando analizamos los contenidos y procedimientos de los estudios comparativos internacionales, rápidamente nos damos cuenta de las intencionalidades capitalistas de las metas educativas orientadas en la movilidad laboral. Aquí estamos en presencia, entonces, de una clara manipulación de los conceptos y las buenas intenciones de la sociedad en cuanto a la idea de una educación para la movilidad laboral. De esta manera, los estudios comparativos internacionales que promueven el movimiento educativo por competencias sólo está respondiendo a los requerimientos del mercado, la economía, la producción y el consumo, para lo cual no debería incluirse ningún elemento distorsionador en la conciencia de los sujetos. Estas pruebas internacionales de evaluación educativa comparativa ejercen, sin lugar a dudas, una alta presión sobre la constitución y funcionamiento de las escuelas, el papel de los docentes y los objetivos de los procesos educativos-formativos. Por lo tanto, no es ninguna coincidencia que tales estudios comparativos internacionales estén fuertemente orientados en el enfoque educativo de competencias.

Es muy importante destacar que algunos de los primeros países que han anclado e implementado, como parte de sus Políticas de Estado en el campo educativo, el movimiento por competencias han sido Inglaterra, Francia y Alemania. Desde allí se fueron extendiendo, por exigencias de la estandarización educativa de la Unión Europea, por los demás países, hasta el punto en que en la actualidad prácticamente todos los países que conforman esta Unión establecen en sus respectivos sistemas educativos la exigencia del desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza con base en la teoría y práctica de las competencias ((Weinert, 1999; Orthey, 2002; Klieme, 2004; Linten, 2008 y Erpenbeck, 2012). A ello se une, por supuesto, la fuerte exigencia e influencia de la OCED en todos los países miembros de dicha

organización con respecto a la obligatoriedad de establecer en sus respectivos sistemas educativos el concepto de competencias como estructura educativa global en torno a la cual debe girar toda la práctica educativa (OCDE, DeSeCo, Rychen, 2003; OCDE, 2011, 2013 y 2019a).

Tanto la OCED como la Unión Europea, esta última a través de la Comisión Europea, han invertido, desde principios de los años noventa, importantes recursos financieros con la finalidad de impulsar el desarrollo de diversos proyectos educativos con la intención de fortalecer la implementación tanto de la práctica educativa por competencias como la evaluación de sus resultados con la intención de estandarizarlas a lo largo y ancho de cada uno de los países que conforman a ambas organizaciones. La Unión Europea ha logrado conformar, entre otros, cuatro grandes programas educativos en torno a los cuales debe girar buena parte de las Políticas Educativas de cada uno de los países miembros, en la mayoría de los casos a través de proyectos educativos concretos. Estos programas forman parte realmente de un proyecto mucho mayor de Europa para la educación, creado el 14 de marzo de 1995 (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 1995; Unión Europea, 1995) en el marco de los avances de la recién conformada Unión Europea, denominado Programa Sócrates.

Sócrates es el programa de acción de la Unión Europea en el ámbito de la educación. Su objetivo es ayudar a aumentar la calidad y consolidar la dimensión europea de la educación, promoviendo la cooperación y la movilidad en los 30 países que participan en el programa. Para que Sócrates alcance sus objetivos no basta que la comunidad educativa conciba proyectos de buena calidad y la Comisión Europea los financie durante su fase de desarrollo y de ejecución, sino que es asimismo vital que los resultados y las perspectivas que se derivan de estos proyectos se presenten de forma activa a la atención de los que puedan estar interesados y, en su caso, al público en general (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 2002, 1).

### ***Cástor David Mora***

Entre algunos de los programas específicos que conforman el gran Programa Educativo Europeo Sócrates podemos destacar:

i) El Programa Comenius, el cual está destinado a desarrollar diversas actividades educativas, formativas e investigativas en el marco de la educación, infantil, primaria, media, bachillerato y demás modalidades. El nombre del programa es en honor al teólogo, filósofo y pedagogo Comenius, quien vivió en Moravia, República Checa, entre 1592 y 1670. Este programa adquiere mucha fuerza, a mediados de la década de los noventa, en casi todos los países europeos, a raíz de la difusión del ampliamente conocido Informe Delors (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek y Nanzhao, 1996), también demandado por la Comunidad europea con la finalidad de delinear las políticas educativas inmediatamente después de la caída de la Unión Soviética.

ii) El Programa Erasmus (Erasmus de Róterdam, 1465-1536), el cual se encarga de temas vinculados con la educación superior o universitaria, insistiendo en los temas de movilidad estudiantil y el trabajo cooperativo entre universidades, especialmente en el tema de investigaciones concretas sobre calidad y excelencia educativa; en este programa participan actualmente los 28 países miembros de la UE, además de siete países vecinos no miembros de la Unión. En la actualidad se conoce como Erasmus + y tiene relaciones con muchos otros países de otros continentes. El Programa Erasmus fue creado realmente el 15 de junio de 1987, siendo uno de los más viejos acuerdos de los países europeos que han sido fortalecidos continuamente por la Unión Europea.

iii) El Programa Leonardo Da Vinci (1452-1519), cuya función es apoyar la educación técnica y profesional en general, incluyendo también la movilidad estudiantil y el trabajo conjunto entre los centros educativos de formación. Este programa fue creado en el año 1994 por decisión del Consejo de Ministros de la Unión Europea. Su finalidad ha consistido en desarrollar actividades educativas innovadoras con el objetivo de mejorar la calidad de la

educación en el campo de la formación profesional en todas sus modalidades. Tanto su concepción como sus actividades han estado focalizadas en el desarrollo de proyectos pilotos conjuntos entre países miembros de la Comunidad Europea, delineación de estrategias educativas para ser implementadas en los respectivos sistemas educativos, así como en el impulso de la movilidad de jóvenes e n proceso de formación profesional y docentes de los correspondientes centros educativos y formativos. Este programa ha venido siendo desarrollado mediante fases: 1994-1999; 2000-2006; 2007-2013. Desde el primero de enero de 2007 este programa forma parte del nuevo Programa de Aprendizaje Permanente (PAP), manteniendo prácticamente los mismos objetivos, pero centrándose esencialmente en el desarrollo de competencias laborales, profesionales, técnicas, etc.

iv) El Programa Grundtvig debe su nombre al filósofo, historiador, teólogo y pedagogo danés Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872). Este maestro es considerado como uno de los padres del movimiento de las Escuelas Secundarias Populares del mundo occidental, cuyos inicios los podemos encontrar en Dinamarca, a mediados del siglo diecinueve. Él fue un ferviente defensor de la educación de adultos. Pensaba que la educación de adultos serviría como estrategia adecuada para fortalecer diversos aspectos tanto de sus propias familias, pero también de sus comunidades. Grundtvig creía firmemente en la educación socioproductiva y comunitaria, consideraba que el hecho de estar sentado sólo en las aulas apartadas de los contextos socioproductivos tendría grandes limitaciones formativas, por lo cual consideraba que era necesario incorporar los procesos de aprendizaje, así como los saberes existentes fuera de los centros educativos, insistiendo con ello en la educación durante y para toda la vida. El Programa Grundtvig fue creado por la Comunidad Europea el 22 de septiembre del 2000. Tiene por objetivos fundamentales: i) Mejorar la calidad de todos los aspectos vinculados con la educación de adultos e impulsar la movilidad de las personas en proceso de formación, los docentes y demás profesionales dedicados a esta noble tarea; ii) Garantizar el

acceso de todas las personas adultas, sin exclusión alguna, a cualquier programa de educación de adultos, independientemente de su formación previa; iii) Ampliar y fortalecer las relaciones e intercambios entre los centros educativos nacionales e internacionales dedicados a la educación de adultos; iv) Desarrollar proyectos pilotos de educación de adultos innovadores con la finalidad de multiplicarlos en otros contextos y realidades; y v) Apoyar todas aquellas iniciativas educativas y formativas que permitan la incorporación de la tecnología en los procesos de aprendizaje, enseñanza y producción.

Desde mediados de los años noventa la Comisión Europea, pero también la OCED, ha venido financiando un gran número de proyectos educativos en el marco de sus diversos programas. Sin embargo, tales proyectos necesariamente tienen que estar basados en los lineamientos políticos, educativos, filosóficos y epistemológicos establecidos claramente por ambas instancias financiadoras, siendo una de tales condiciones que la educación debe orientarse en el movimiento educativo por competencias, así como los modelos desarrollados en el presente o que serían impulsados en el futuro para la implementación de la evaluación de la calidad educativa (Bjørnåvold, 2001). En tal sentido, quienes estén dispuestos a participar en tales programas, especialmente grupos de acción e investigación, así como los centros educativos pertenecientes a los diversos ámbitos de los respectivos sistemas de educación de los países signatarios de estas dos instancias internacionales tienen que asumir el concepto de competencias y sus respectivos modelos para poder tener acceso a los recursos, apoyo y sostenibilidad. La Comisión de las Comunidades Europeas (2005, 2) señala, por ejemplo, que:

“El Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000 reconoció que la adaptación a la globalización y al desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento es un reto para Europa. Hizo hincapié en el hecho de que «todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información» y en que «un marco

## ***Educación y formación vs. competencias***

europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas<sup>1</sup> que deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización». En 2000 ya se constató que las personas constituyen la principal baza europea para el crecimiento y el empleo, extremo que se ha reafirmado periódicamente, más recientemente con la reactivación de la Estrategia de Lisboa y el Consejo Europeo de marzo de 2005, que instó a una mayor inversión en educación y cualificaciones”.

Estos requerimientos e imposiciones educativas tienen su mayor justificación en el marco de las políticas propias del sistema sociopolítico que caracteriza a la UE y a la OCED y muy poco con intencionalidades educativas, formativas y pedagógicas. Se trata más bien de una justificación de políticas educativas que responden a un modelo de sociedad, economía y cultura que a la praxis educativa. Durante buena parte de las casi dos primeras décadas del presente siglo la exigencia del desarrollo educativo por competencias tuvo mucha aceptación en buena parte de los países del orbe; sin embargo, han surgido posiciones críticas y contestatarias ante un movimiento educativo que no nace realmente de la pedagogía ni de ninguna corriente educativa, históricamente conocida, sino más bien de los laboratorios del mundo empresarial y económico, apoyados por los gobiernos conservadores europeos surgidos inmediatamente después de la caída del bloque Soviético (Cuesta Fernández, 2005, Mulder, Weigel y Collings, 2008; Reetz, 1990; Geißler, 1990; Grandke y et.al, 1998; Graichen, 2002 Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Díez, 2009; Díaz, 2011; del Rey y Sánchez-Parga, 2011; Cardona, 2013; Mora, 2014 y 2017; Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Bicocca, 2015; Pring, 2016; Fernández-Cano, 2016).

### **1.5.2. Se piensa que los cambios estructurales sobre el empleo, la producción y el consumo exigen una cualificación profesional individual basada en competencias**

La segunda razón esgrimida por quienes defienden el movimiento educativo por competencias tiene que ver con los acelerados cambios actuales de los países industrializados y altamente tecnificados, determinados esencialmente por la dinámica económica, las dificultades relacionadas con la búsqueda y aseguramiento en el tiempo de empleo, el constante énfasis en el progreso, desarrollo y crecimiento económico, en otros aspectos. En el pasado reciente quienes decidían emprender estudios profesionales, con base en el sistema dual de enseñanza, no tenía que preocuparse mucho por conseguir y mantener, hasta su jubilación, un empleo seguro y relativamente bien remunerado. En algunos casos las mismas empresas donde realizaron su formación práctica profesional los incorporaban como parte de sus equipos y trabajo; en otros casos, algunas empresas competían entre sí por contratar mano de obra calificada. Por lo tanto, quien adquiría una formación profesional no se preocupaba más por certificaciones, diplomas, cursos o estudios posteriores, sólo tenía que actualizar sus saberes teóricos-prácticos mediante talleres, cursos, charlas, etc. ofrecidos por las mismas empresas o por otras instituciones de formación profesional continua y permanente, manteniéndose en la misma empresa, desarrollando las mismas actividades durante muchos años. Esta situación ha cambiado drásticamente, ahora las empresas también modifican sus objetivos y prácticas a un ritmo acelerado, avanzan, cambian, cierran sus puertas, disminuyen personal y exigen mayores niveles de formación profesional en intervalos de tiempo muy cortos. Esta realidad ha fortalecido la idea, por lo menos en dichos países, de que es necesario aprender durante toda la vida, desarrollar un conjunto de competencias claves, cambiar regularmente de profesión y adaptarse a los movimientos estructurales del mundo del trabajo (Krylov, 2016).

### ***Educación y formación vs. competencias***

Esta dinámica laboral, provocada por los mercados nacionales e internacionales se ha profundizado durante las últimas tres décadas. Ella va acompañada, sin lugar a dudas, de un cambio de empleo u ocupación, en algunos casos en varias oportunidades durante la vida dedicada al trabajo remunerado. Estos cambios son por lo general involuntarios, están sujetos de las reglas de dichas dinámicas laborales, empresariales y comerciales. De esta manera surge la interrogante en cuanto a cómo desarrollar competencias más genéricas, menos especializadas, más amplias, que permitan a las personas moverse en el mundo cambiante de los mercados laborales. Por ello, surge la idea del desarrollo de un perfil de competencias propias de la actividad de trabajo, un perfil de competencias personales, asociadas a la capacidad de cambio y adaptación del sujeto a dichas dinámicas, un perfil de competencias sociales, cuya esencia también tiene que ver con tales dinámicas cambiantes del mundo del trabajo, entre otros perfiles de competencias, los cuales tienden a confundir a muchas personas relacionadas con la pedagogía, cuando les hablan de competencias metódicas, sociales, personales y lingüísticas.

Realmente todo este aparato que conforma al modelo de competencias sólo está respondiendo al mundo del trabajo, en la mayoría de los casos bajo condiciones laborales cuestionables. Se requiere entonces a trabajadores sumisos que no levanten su voz y puño ante la explotación, los bajos salarios, los despidos, las injusticias laborales, etc. Esto significa que, además de las competencias técnicas-metódicas, requeridas para el desempeño de la actividad productiva dentro de la empresa, también se requiere otro tipo de competencias, necesarias para trabajar pasiva y conforme a las condiciones impuestas por los patronos, las empresas y el sistema sociopolítico y económico que está alrededor del mundo del trabajo, la producción y el consumo.

Con la disponibilidad de una gama de competencias personales, sociales y lingüísticas se puede moldear a los trabajadores para que apliquen en sus actividades laborales diarias, sin mayores protestas



e inconvenientes, las competencias técnicas-metódicas necesarias. La modelación de la personalidad del trabajador se ha constituido en un requisito central del sistema capitalista local y global, ya que las empresas no desean contratar a personas socialmente problemáticas, conflictivas, críticas y contestatarias, sino pasivas, obedientes, oyentes, conservadoras y entregadas por completo a la dinámica de la respectiva empresa. Para ello se insiste, por lo tanto, en el desarrollo de competencias sociales y personales, agregando las lingüísticas, cuya orientación es el mundo de la globalización, el intercambio comercial mundial y el desenvolvimiento interpersonal global. A ello hay que agregarle la disolución de las fronteras y separaciones tradicionales entre el mundo del trabajo y la vida privada.

Las competencias tienen que estar orientadas al desarrollo de la capacidad de presión, a exigencias externas, atención y concentración, siempre al servicio de la empresa, fuera de sus paredes, de los horarios habituales y de los espacios destinados comúnmente para el desenvolvimiento laboral. Hoy estamos en presencia de una realidad del mundo del trabajo donde no disponemos de horarios, espacios, tiempos ni privacidad, ya que el trabajo envuelve la totalidad de la vida de las personas, para lo cual es necesario, urgente e indispensable desarrollar una determinada cantidad y cualidad de competencias. Así que las características de las personas, más allá de sus habilidades, destrezas y capacidades vinculadas con su actividad concreta productiva, tiene que ser moldeadas y orientadas a ciertos comportamientos establecidos y determinados por quienes disponen del poder, en este caso empresarial y económico. La idea del movimiento educativo por competencias no podía estar sostenida sobre un único pilar, sino más bien sobre cuatro grandes pilares fundamentales.

Como producto de la revolución industrial (primera etapa: 1750 y 1840; segunda etapa: 1880-1914), la masificación del consumo y la producción, la incorporación de la publicidad para difundir los nuevos productos y las nuevas necesidades generadas por el

### ***Educación y formación vs. competencias***

avasallante sistema capitalista internacional, entre otras razones, surge la necesidad de optimar la producción, usando los conceptos de eficacia, efectividad, productividad y cadenas productivas. De esta manera se presenta la idea en cuanto a que es indispensable desarrollar una teoría científica, muy sencilla de aplicar en la práctica, que respondiera ante las exigencias de los dueños de los medios de producción, bajo la premisa de producir más, bajando los costos de producción y disminuyendo los tiempos necesarios para la elaboración de una determinada unidad de un producto específico.

## **Segunda parte:**

### **Lo que las competencias apoyan, esconden y descuidan deliberadamente**

En este trabajo no sólo nos hemos dedicado a criticar el movimiento educativo por competencias, sino que también hemos intentado mostrar muchas de sus incoherencias, descuidos, desatenciones, olvidos y desaciertos conceptuales, científicos, prácticos, epistémicos y filosóficos. Una de las grandes dificultades que presenta tal conceptualización educativa-formativa, pero también epistemológica, tiene que ver con algunas indiferencias en cuanto a los saberes y conocimientos propiamente dichos, sus desarrollos históricos, sus aplicaciones y, especialmente sus consecuencias, positivas y negativas, para el ser humano, la vida en el planeta tierra, las comunidades y el mundo en general. Tales desintereses podrían ser parte de un posicionamiento político deliberado o intencionado de los organismos que representan al capital internacional y sus consorcios que ejecutan continuamente estudios comparativos regionales e internacionales con base en finalidades mercantiles, financieras y económicas de las empresas y gobiernos que ejercen el poder político y militar nacional, regional e internacional, sin importantes mucho los grandes objetivos de la educación y la formación, especialmente la conformación y desarrollo de la conciencia crítica del sujeto y la población en general.

Debido a la complejidad y amplitud de esta temática, trataremos a continuación de sintetizar, con base en las referencias presentadas en la bibliografía que acompaña al presente trabajo y a nuestra relación directa con el mundo de la formación técnico-profesional, pedagógica, filosófica, científica y epistemológica, un conjunto de seis aspectos comúnmente descuidados tanto en el discurso como en la práctica del movimiento educativo por competencias. Muy probablemente existen otros elementos sustantivos socioculturales

y educativos que son descuidados por quienes defienden e insisten en la pedagogía por competencias, lo cual forma parte obviamente del debate necesario que tiene lugar en diversos países, universidades y sistemas educativos en general.

## **2.1.- Fortalece la concepción funcionalista, utilitarista y tecnocrática de la educación**

No es un secreto para nadie que la mayoría de los países altamente tecnificados e industrializados, especialmente con sistemas económicos capitalistas, han seguido el camino del movimiento educativo por competencias, para lo cual ha sido creado un consorcio internacional específico, entre otros, para que se encargue de mostrar al mundo ciertas evidencias del rendimiento educativo en ciencias naturales, matemáticas, informática, lenguas y, muy especialmente, los factores asociados escolares y extraescolares influyentes a tales rendimientos educativos (OCDE, 2006 y 2019a; Bos y Schwippert, 2009; Correa-Betancour, 2016; Fernández-Cano, 2016; Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Klieme y otros, 2010; Sellar y Lingard, 2014; PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013 y 2015). Tales estudios no han tenido por objetivo determinar las dificultades relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza, los rendimientos y los problemas vinculados con la praxis educativa en cada país donde han sido aplicados, sino más bien normar ciertas políticas educativas de los Estados participantes con base en estándares y homogeneidad educativa, recurriendo a la noción de competencia como sustento teórico-práctico subyacente. El mercado, la economía, las finanzas y el capital en general han encontrado el mecanismo apropiado para influir más directa y acertadamente en la educación y la formación de la población, la cual debe seguir respondiendo a las necesidades e intereses de dicho capital, dejando a un lado los principios sagrados que deberían caracterizar a los procesos educativos, formativos, socializadores y enculturizadores de cada sujeto, las comunidades y

la población en general. Este concepto de competencia coincide totalmente con la idea funcionalista y utilitarista del concepto angloamericano de alfabetización básica, la cual no tiene nada que ver con la idea freireana de alfabetización como medio para la liberación y menos con la concepción de la educación sociocrítica (Vygotsky, 1934/2002, 1962, 1988, 1926 y 1931/1997; McLaren, 1984 y 1997; Fend, 1984; Habermas, 1997; Freire, 1973, 1997 y 2002; Castells, Flecha, et al., 1994; Laval, 2004).

Tales estudios comparativos nacionales e internacionales están centrados en el desarrollo de la enseñanza por competencias, el logro de habilidades, destrezas y capacidades orientadas a la resolución de problemas, predominantemente cognitivos, que son considerados necesarios e indispensables en las actuales sociedades modernas para hacerle frente a los retos competitivos de la cotidianidad, haciendo énfasis en aspectos de carácter profesional y situaciones concretas donde sea necesario la aplicación de tales competencias cognitivas, operativas, funcionales e instrumentales. Es necesario insistir que no criticamos desconsideradamente la idea del desarrollo cognitivo de las personas, más cuando se trata de conformar estrategias de resolución de problemas, puesto que éste ha sido también una inquietud de la pedagogía y la didáctica crítica a lo largo de muchos años, así como de muchos pedagogos que han reflexionado profundamente sobre el tema de la pedagogía liberadora. El problema consiste en que la búsqueda de dicho desarrollo cognitivo está direccionada, tiene una intención esencial, la de servir ciegamente a un modelo de ser humano, sociedad, política economía y vida, en general, que se ajuste a los requerimientos del sistema capitalista internacional con todos sus males, contradicciones e inconsistencias.

Por esta razón funcionalista e instrumentalista de la educación, los contenidos escolares deben ser enseñados de tal manera que tengan un valor esencialmente práctico, operativo, funcional, aplicado e inmediatamente útil. Aquí está, muy probablemente, el

## ***Educación y formación vs. competencias***

mecanismo de confusión y manipulación de las fuerzas que se encargan de impulsar los procesos educativos y formativos, ya que los movimientos de reforma educativa que han existido durante más de dos siglos, han apoyado a la educación práctica, activa, productiva y sociocomunitaria, pero con intenciones liberadoras, pedagógicas, humanas, críticas, socializadoras y enculturizadoras, formando parte de una conceptualización y praxis educativa, formativa, pedagógica y didáctica, sin haber considerado ni pensado en los fines puramente mercantilistas y economicistas como ocurre con el movimiento educativo por competencias.

Esta educación aparentemente práctica, activa y problematizadora sólo encierra algunos escasos aspectos de lo que realmente se considera, en el mundo de la pedagogía crítica, como educación orientada a la transformación sociocognitiva, crítica, productiva y liberadora. El movimiento educativo por competencias no está interesado en el debate en torno al papel de la educación en la conformación de una nueva sociedad y, mucho menos, en la formación de la conciencia crítica de las personas. Por estas razones no sólo es necesario poner en duda el concepto de competencia, sino que es fundamental cuestionar sus objetivos manipuladores, particularmente de las buenas intenciones de quienes se dedican al campo de la pedagogía y la didáctica. La educación y formación de los sujetos, las comunidades y la población en general no puede estar reducida al desarrollo de simples competencias utilitaristas, independientemente de la gran importancia pedagógico-didáctica que tiene la educación sociocognitiva, productiva y transformadora (Mora, 2010, 2012, 2017).

Mediante un uso muy hábil del discurso educativo, los representantes del movimiento educativo por competencias han logrado distorsionar las buenas intenciones de los conceptos pedagógicos centrados en el desarrollo de actividades prácticas educativas y problematizadoras que deberían ser implementadas en la praxis educativa con la finalidad de alcanzar la formación

sociocrítica de cada persona en los diversos contextos donde se encuentre. Esta semántica, inteligentemente usada por los sectores conservadores que defienden a esta corriente educativa, ha confundido a buena parte de quienes se dedican tanto a la práctica formativa como también a muchos autores que han venido reflexionando sobre temas propios de la educación. Pareciera que tales expresiones le restaran importancia al carácter altamente mercantilista y funcionalista que caracteriza a la educación por competencias. De la misma manera ocurre con la exigencia de la pedagogía crítica en cuanto al desarrollo de la personalidad de los sujetos con base en la realización de actividades críticas, prácticas y reflexivas, puesto hay quienes tratan de confundir a los educadores y la población en general mediante la descripción de supuestos principios de la educación crítica liberadora que en esencia responden sólo a ideas de la pedagogía clásica, reformista y fundamentalmente conservadora.

El movimiento por competencias, usando consideraciones educativas puramente pragmáticas, como los planteamientos de John Dewey (1899/1929, 1916/1971 y 1960), por ejemplo, sólo se queda con el término “práctica”, dejando a un lado los objetivos propios de la reflexión crítica. Lo cual no es de interés funcional ni mucho menos político. Cuando se usa el concepto de crítica, el mismo sólo responde al tradicional término de análisis detallado, minucioso y cognitivo de las cosas, no se trata del concepto de crítica en el sentido sociopolítico ni liberador. El concepto de educación como parte del desarrollo integral de la persona con pensamiento crítico, inquieto, cuestionador y liberador, es remplazado semánticamente por un concepto funcionalista, desarrollista y organizacional de las acciones y el pensamiento, que se ajuste a las exigencias de las sociedades, tal como ellas son, sin que exista necesidad de transformación.

Dado que la normativa que regula la educación en buena parte de los países europeos, pero también de muchos países con gobiernos conservadores de otros continentes, está centrada en el

ampliamente propagado discurso de competencias, así como su acelerada exigencia de su implementación práctica, podríamos hacernos algunas preguntas en cuanto a su desarrollo concreto en la praxis pedagógica, curricular y didáctica, puesto que normalmente hay discursos pedagógicos que no coinciden necesariamente con el quehacer concreto de la praxis educativa. Con mucha sorpresa nos encontramos que en efecto sí existe una amplia aceptación del concepto de competencias en los diversos ámbitos educativos, lo cual forma parte de la amplia política impulsada por los respectivos ministerios de educación con respecto a formación por competencias y su implementación inmediata. Este concepto de competencias no sólo está muy impregnado en las mentes de quienes se dedican a la praxis pedagógica, sino que forma parte de una exigencia normativa, ya que los estudios comparativos internacionales sobre rendimiento educativo y factores asociados focalizan sus pruebas en el concepto de competencias. Aquí está precisamente una de las trampas que han sido creadas muy hábilmente con la finalidad de pasar del discurso de las competencias y su implantación obligatoria (Kulturministerkonferenz, 2016, Schlicht y Moschner, 2018; Schützenmeister y Wortmann, 2018, Roux, y Sechtig, 2018).

## **2.2.- Descuida la educación y formación integral individual y colectiva**

El movimiento educativo por competencias no ha logrado explicar cómo encajarían muchos aspectos fundamentales perseguidos a través de los procesos formativos y educativos formales, no formales e informales, tales como los valores, la ética, el desarrollo de la conciencia crítica, la humanización, la formación integral de la personalidad, el espíritu cooperativo, participativo y colaborativo, entre otros. Pareciera más bien que los diversos modelos educativos orientados en el concepto de competencias pretenden alcanzar objetivos totalmente contrarios a las tradicionales



intenciones de la educación, la pedagogía y la formación del sujeto en general. La finalidad de la educación esbozada en los documentos derivados de los compendios normativos de los respectivos ministerios de educación, algunos de ellos referenciados en el presente trabajo, muestran altos niveles de estandarización de contenidos parciales que muy poco tienen que ver con los objetivos de la educación antes mencionados. Tales dimensiones no son fáciles de homogeneizar, no pueden ser incorporados a listas interminables de competencias específicas, tal como se hacía en el pasado con la enseñanza por objetivos (Mora, 2017). La imposibilidad de esta estandarización lleva automáticamente a cuestionar los intentos de medición del desarrollo de valores y la personalidad en los sujetos, más aún cuando tales intentos están basados en procedimientos cuantitativos, comparativos y estandarizados. Cuando analizamos los planes y programas escolares basados en el movimiento educativo por competencias nos damos cuenta que sólo existe un intento muy limitado, similar a la enseñanza por objetivos de los años sesenta y setenta, en mostrar un tratado descriptivo de competencias específicas/objetivos operacionalizables, pero difícilmente comprobables, tal como pretenden hacernos creer los consorcios educativos internacionales, en su mayoría contratados por los respectivos ministerios de educación con la finalidad de delinear la práctica de sus políticas educativas con base en los modelos por competencias.

En la actualidad estamos completamente de acuerdo en que la calidad de la escuela, la educación y la formación muy poco tienen que ver con las mediciones estandarizadas del rendimiento educativo con base en modelos por objetivos y/o competencias (Mora, 2018). La calidad educativa es mucho más que la simple medición de conocimientos parcelados, simples y previamente determinados a partir de métodos puramente cuantitativos. La tarea de la escuela es mucho más compleja que los elementos mecánicos establecidos en la normativa educativa de carácter funcionalista y competitivo. El desarrollo personal requiere de la incorporación de

### ***Educación y formación vs. competencias***

diversos factores, actores, contextos y realidades, lo cual comprende tanto los ámbitos locales sociocomunitarios y productivos propiamente dichos como aquéllos alejados de sus propios entornos, más lejanos y globalizados, pero ciertamente reales y problemáticos, cuyo tratamiento escolar es tan significativo e importante como las realidades palpables.

El movimiento educativo por competencias, centrado sólo en los contextos tangibles y estrechamente cercanos a los actores educativos, deja a un lado, en buena medida, el tratamiento de realidades sociales, humanas y naturales que, a pesar de ser tal vez extrañas y abstractas, tienen su valor formativo, político, social, económico e intercultural (Meier, 2019). La educación por competencias descuida deliberadamente algunos elementos fundamentales de la educación ética y política, lo cual forma parte de desarrollo personal integral y la orientación del sujeto hacia el conocimiento y transformación de las realidades problemáticas mundiales. Es necesario la formación de la conciencia crítica de todas las personas con la finalidad de lograr la constitución de ciudadanos responsables, que configuren su vida personal, privada, pública, comunitaria y profesional en función del vivir bien compartido, donde exista tiempo y disposición para la participación en la vida política, comunitaria y socioproductiva, sin mezquindades ni egoísmos, superando buena parte de los males que caracterizan a la educación competitiva, neoliberal y conservadora. Los movimientos postmodernos, sin embargo, que tratan de explicar este fenómeno no suministran realmente una respuesta revolucionaria y socialmente comprometida a tales problemas fundamentales, muchos de ellos analizados superficialmente por el postmodernismo (Habermas, 1980; Kolakowski, 1990 y Sokal. y Bricmon, 1999).

La educación por competencias también descuida, en gran medida, aspectos esenciales de los procesos formativos establecidos en las Constituciones de los respectivos Estados, las leyes de educación, las normativas educativas, las disposiciones legales y

administrativas, los planes y programas educativos, las normativas curriculares, etc. que contienen un amplio espectro educativo que apunta hacia la formación, reparación y orientación sociocrítica e integral del ser humano, de la colectividad y de la sociedad en general. Estos aspectos adquieren menor importancia en el movimiento educativo por competencias, el cual busca sólo la profesionalización de las personas para que participen obedientemente en el mundo laboral, en la sociedad de consumo y en la aceptación pasiva de las condiciones establecidas y reguladas por el capital.

A pesar de toda esa inmensa gama de ideales educativos y formativos establecidos en buena parte de la normativa educativa de los Estados soberanos como de los organismos internacionales relacionados con la cultura, la educación, la técnica y la profesionalización de sus conciudadanos, los estándares educativos adoptados por la Unión Europea, pero también asumidos por otros países con gobiernos neoliberales y conservadores se limitan exclusivamente a la formulación de un conjunto de competencias muy rebuscado, en su mayoría orientadas al rendimiento competitivo, haciendo énfasis sólo en aspectos puramente cognitivos, mientras se descuida abiertamente componentes sensoriales, sociales, éticos, morales, espirituales, estéticos, artísticos, entre muchos otros cuya presencia curricular ha formado parte de la tradición educativa y formativa de los centros escolares públicos en el ámbito internacional, especialmente a raíz de las exigencias de pedagogos críticos y revolucionarios. La calidad de la educación, en este sentido, queda rezagada sólo a la dimensión organizacional de los centros educativos en función del desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza basado en el rendimiento estudiantil.

Además, existe un conjunto muy grande de elementos problemáticos relacionados con la educación que poco a poco tienden a ser borrados de los currícula para darle paso a las competencias puramente de carácter profesional. Tales aspectos

problemáticos, críticos y argumentativos no son muy importantes para quienes desean imponer mundialmente el movimiento educativo por competencias medibles, orientadas a la formación puramente funcionalista, que responda a los requerimientos del mercado. Con frecuencia vemos y oímos declaraciones de autoridades gubernamentales, especialmente vinculadas con los temas educativos, incluyendo hasta ministros de educación, abogando abierta y comprometidamente por la educación basada en competencias, sin percatarse de su pobre significado en correspondencia con los altos valores espirituales, éticos, políticos, personales, artísticos y culturales de la educación de un país, de una nación, de un Estado libre, soberano e independiente.



**Figura 3: finalidades de los estándares educativos**

Ellos citan con frecuencia a diseñadores curriculares conservadores quienes insisten en el desarrollo de las competencias cognitivas mediante la resolución abstracta de problemas con la finalidad de

que dichas competencias, incluyendo los contenidos de algunas disciplinas científicas finamente seleccionados, sean usadas y aplicadas en un supuesto futuro en el mundo del trabajo, en su desarrollando profesional y personal. Este instrumentalismo educativo deja por fuera los altos valores de la educación como parte de la formación de la conciencia crítica y política de toda la ciudadanía de un país.

En definitiva, el movimiento educativo conservador, basado en competencias, ha descuidado abiertamente la gran mayoría de los aspectos formativos que la escuela, a lo largo de sus trajinados años, ha logrado conformar, por lo menos en el discurso teórico. En múltiples ocasiones también se ha descuidado deliberadamente diversas experiencias educativas prácticas que han tenido lugar a lo largo y ancho de nuestro planeta. Tales discursos, experiencias y praxis educativas han intentado dar respuesta a la hegemonía ideológica que caracteriza a la escuela, en términos generales, pero esencialmente a la escuela conservadora, reproductora de la desigualdad social, para lo cual el sistema capitalista internacional fomenta e impone la ideología dominante, aquella que permite la continuidad de las contradicciones de la sociedad burguesa. En tal sentido, queremos culminar este segundo aspecto de los descuidos deliberados del movimiento educativo por competencias, incorporando una cita de Merchán (2012, 41) sobre el papel ideológico de la educación conservadora en contraposición a la educación liberadora:

“La forma en que el conocimiento escolar se impregna de una determinada ideología, es una cuestión fundamental a la hora analizar cuáles son los valores que se transmiten en la escuela y a la hora de intervenir en la práctica escolar desde una perspectiva crítica. Pero, como dice Fernández Enguita, (1993) el mismo acto de elegir o seleccionar implica una omisión, puesto que excluye a todo lo demás, que es considerado, por ello, como irrelevante, no digno de ser aprendido ni enseñado. De este modo diríamos que el hecho de que el conocimiento escolar “legítimo” descarte ciertos

asuntos viene a ser otra manera en que se impregna de valores ideológicos. En esa misma línea Baudelot y Establet (1999, p.97), afirmaban, que la escuela <<asegura una función política e ideológica de inculcación de la ideología burguesa >>. Esta inculcación se realiza de diversas formas; la más aparente, aunque no la más eficaz e importante, es a través de la selección de temas o de valores que se ofrecen como la “verdad”, la “cultura”, el “saber”, el “gusto”, etc.; es la forma que, por su carácter explícito, ha atraído -según los citados autores- en mayor medida la actuación de la crítica.”

### **2.3.- Desprecia y olvida importantes materias escolares**

El movimiento educativo por competencias ha venido imponiendo internacionalmente sus líneas maestras curriculares en torno a las cuales se exige la implementación de los programas y planes de estudio en todos los ámbitos de los respectivos sistemas educativos. Tales políticas educativas, normadas a través de toda la compleja estructura jurídica educativa, siguen los lineamientos de los criterios establecidos por los consorcios internacionales sobre la calidad de la educación, las pruebas de evaluación, los criterios de rendimiento, los contenidos que serán evaluados, las finalidades de la educación y la formación perseguidas por cada país, etc. (OCDE, 2006 y 2019a; Bos y Schwippert, 2009; Correa-Betancour, 2016; Fernández-Cano, 2016; Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Klieme y otros, 2010; Sellar y Lingard, 2014; PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013 y 2015). Todos aquellos aspectos educativos y formativos que no se reproducen en tales pruebas estandarizadas comparativas dejan de tener validez e importancia no sólo en dichos compendios normativos jurídicos que regulan la educación, sino, peor aún, dejan de ser significativos para la praxis educativa-formativa. No es necesario ni importante tratar en los centros educativos contenidos generales y específicos que jamás serían tomados en cuenta en la cadena de pruebas de evaluación de

rendimiento educativo. Es más, en algunos países la atención de la praxis educativa-formativa está concentrada sólo en el desarrollo didáctico de aquellos contenidos que en efecto serían tomados en consideración en las evaluaciones nacionales, regionales e internacionales. En todo caso, los currícula han sido ajustados, en muchos países, a la estandarización de los contenidos educativos establecidos por tales consorcios internacionales y/o las exigencias de los mismos sistemas económicos (Sellar y Lingard, 2014; Jiménez, 2016 y 2017; Correa-Betancour, 2016), dejando a un lado las características propias de los currícula nacionales, tal como lo señala, por ejemplo, Fernández-Cano (2016, 8)

“El contenido de las pruebas PISA se define antes bien por el juicio de expertos nacionales (un supervisor por país) que por una derivación de los contenidos curriculares nacionales; aunque PISA se sustente sobre un marco curricular (una teoría del currículo) funcional no siempre coincidente plenamente con los currículos convencionales, centrados en el logro de conocimientos más académicos. La consecuencia de tan emergente y sutil currículo para las políticas educativas nacionales es clara: adaptemos los currículos a las demandas de PISA; la evidencia de cambios curriculares auspiciados por PISA es abundante: Chisholm (2015) en Alemania y Sudáfrica; Dolin y Krogh (2010) in el contexto danés, y especialmente en Turquía (Gur, Celik & Ozoglu, 2012) donde las autoridades educativas ya decidieron realizar reformas del viejo currículo mucho antes de que saliesen los resultados de PISA 2003, y que después utilizaron para justificar tales reformas. Debe entonces comprenderse que, aunque PISA es una encuesta intencional a gran escala, es difícil pero no imposible y quizás necesario conectarla con los currículos nacionales.”

El movimiento educativo por competencias no sólo ha sacrificado buena parte de los contenidos inherentes a cada una de las disciplinas científicas que normalmente conforman los programas y planes de estudio en los diversos ámbitos de los sistemas educativos, sino que además ha establecido, siguiendo criterios

sociopolíticos y económicos, prioridades en torno al conjunto de las diversas materias escolares, especialmente en la educación media. Esta tendencia reduccionista curricular está en estrecha relación con los objetivos que persigue el sistema económico capitalista mundial y los países conservadores que apoyan y respaldan legalmente tales intencionalidades educativas. En la mayoría de los casos, el énfasis curricular está centrado única y exclusivamente en las siguientes materias: ciencias naturales, matemáticas, informática y lenguas, priorizando en este caso a los idiomas dominantes o que garantizan la comunicación entre los sectores y países que ostentan el poder político, militar y económico internacional. De esta manera las políticas educativas están centradas en fortalecer y cultivar sólo aquellas asignaturas curriculares a las cuales se les atribuye una utilidad socioeconómica, pero también aquéllas que son objeto de los correspondientes estudios, nacionales e internacionales, sobre el rendimiento escolar y los denominados factores asociados, dejando en un segundo plano a aquellas asignaturas curriculares que no responden, supuestamente, a un desarrollo cognitivo utilitarista o que están muy alejadas de las necesidades e intereses del capital, del mercado y la selección social. En tal sentido, las asignaturas más afectadas o de menos importancia para las políticas de estandarización educativa son aquéllas vinculadas con las ciencias humanas y ciencias sociales, entre otras. Se argumenta que las finalidades explícitas e implícitas de las mismas podrían estar incluidas en lo que tales consorcios denominan como “competencias personales” y “competencias sociales”, lo cual simplemente consiste en una visión muy generalista, holística y reduccionista de las ciencias sociales y humanas, pero también en el campo de las matemáticas y las ciencias naturales (Apple, 1991 y 2002; Román y Murillo, 2014; Hernández, 2015; Fernández Navas, 2016).

Si un Estado-Nación asume, a través de sus respectivos ministerios de educación, los criterios, principios y exigencias establecidos por los consorcios educativos internacionales, con base en la estandarización educativa, entonces sus políticas educativas,



respaldadas legal, jurídica y normativamente por el respectivo aparato burocrático institucional, responderán rigurosamente a dichos objetivos estandarizados, globalizados y homogeneizadores de las personas y las sociedades. Tales estándares educativos se convierten en el instrumento más importante para que los Estados, a través de los gobiernos de turno, le den forma al contenido educativo, seleccionando entonces aquellas materias que permiten tal estandarización, por un lado, y que correspondan a las exigencias e intereses de los agentes y grupos de presión económica. Las prioridades educativas van modificando poco a poco el significado y las características de las asignaturas en su esencia individual, pero también en su relación con las realidades que ellas tratan de describir, mostrar y comprender. Paralelamente a ello se van modificando también los objetivos fundamentales de la educación, ajustándolos a los contenidos seleccionados en cada una de las asignaturas escolares, suministrándole a algunas de ellas más importancia y prioridad que a otras, hasta el punto de que podrían desaparecer muchas de ellas, aquéllas que se encargan esencialmente de las artes, las humanidades y los aspectos sociales.

Mediante la distinción especial suministrada a ciertas asignaturas, materias y disciplinas científicas se tiende a privilegiar unos conceptos, contenidos y objetivos formativos sobre otros, privilegiando ciertas formas de interrelación entre los seres humanos y las sociedades, cuyo énfasis estaría centrado sólo en la estandarización de algunas manifestaciones culturales, el dominio de unas pocas lenguas, el comportamiento dócil uniforme de la población, la pasividad y negligencia de la gente ante las injusticias y las problemáticas fundamentales que afectan actualmente a la humanidad y, esencialmente, la preparación apropiada para responder ante las demandas del sistema capitalista imperante, sus reglas, decisiones y finalidades. Tales modos de comportamiento homogéneo podrían estar presentes, también, sólo en un número muy limitado de asignaturas escolares, como el caso de las matemáticas, las ciencias naturales, las lenguas dominantes y las

### ***Educación y formación vs. competencias***

denominadas nuevas tecnologías. Los modos de comprensión y transformación crítica del mundo tendrían a desaparecer de manera muy acelerada, puesto que las materias que cumplen, principalmente, con ese objetivo formativo no estarían presentes en los programas y planes de estudio. Es decir, la cacareada diversidad cultural fomentada, paralelamente, por otros organismos internacionales como la UNESCO, por ejemplo, quedaría sólo en palabras, puesto que otros organismos mucho más poderosos como la OECD impondrían sus criterios educativos con base en la estandarización curricular y el movimiento educativo internacional por competencias.

Los planes y programas de estudio son diseñados, entonces, de tal manera que los contenidos de las materias escolares seleccionadas puedan mostrar una realidad totalmente diferente, simbólica y abstracta, muy ajena al mundo de vida cotidiano que tenemos antes nuestros sentidos. De esta manera se enfatiza en ciertas habilidades, destrezas y capacidades consideradas como importantes para lograr esa comprensión simbólica de las realidades concretas y, al mismo tiempo, sirven de vehículo para transmitir ideas específicas ficticias de las relaciones entre los individuos, dibujando una imagen colectiva totalmente artificial, sin sustento contextual ni sociocultural. Por supuesto que los promotores de los estudios comparativos internacionales sobre rendimiento educativo y factores asociados argumentan de que los procesos evaluativos empíricos, tal como son descritos, no tienen por objetivo reflejar necesariamente la totalidad de los objetivos de la escuela, por lo cual sólo se concentran en mostrar algunas dimensiones básicas de la praxis educativa.

Este argumento es, sin embargo, muy frágil, puesto que en los mismos documentos que describen y respaldan tales estudios comparativos, se señala explícitamente que las pruebas estandarizadas pretenden recoger la máxima cantidad de las competencias que podrían alcanzar los estudiantes durante el desarrollo de su escolaridad (OCDE, 2006 y 2019b; Bos y

Schwippert, 2009; Correa-Betancour, 2016; Fernández-Cano, 2016; Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Klieme y otros, 2010; Sellar y Lingard, 2014; PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013 y 2015). El problema del reduccionismo conceptual, metódico y formativo, en términos generales, propiciado por el movimiento educativo por competencias, se agudiza al constatar que los contenidos y objetivos de la educación se concentran en cuatro o cinco ámbitos del saber y el conocimiento, dejando a un lado casi la totalidad de la formación artística, social y humanista, lo cual es tan o más importante que las demás dimensiones curriculares, conformando para ello un inmenso aparato financiero, normativo y metodológico.

La evidencia de que se haya reducido el importante abanico de asignaturas y disciplinas científicas que conformaban, antes del movimiento de la educación por competencias, el espectro de los programas y planes de estudio a sólo unas cuantas asignaturas, orientadas sólo al desarrollo de una tercera parte del currículo escolar, nos muestra claramente que los docentes han caído en la trampa de un concepto mecanicista, mercantilista, elitista y sesgado de lo que debería ser la realidad educativa-formativa. La introducción de los estándares educativos, con base en tales estudios comparativos internacionales, nos está llevando aceleradamente a conformar, debido a la ingenuidad de buena parte de docentes, procesos de aprendizaje y enseñanza para las pruebas de rendimiento escolar, para el desarrollo de una educación que permita cumplir con las normas aprobadas por los gobiernos de turno con la finalidad de institucionalizar las competencias como meta última de la educación de aquellos países que aprueban esta tendencia educativa conservadora. Eso significa, con otras palabras, que la preparación de los docentes, el desarrollo curricular y la praxis educativa están siendo rediseñadas única y exclusivamente para las pruebas, puesto que ellas se han convertido en los entes educativos reguladores del sistema, invirtiéndose de esta manera las prioridades y los mecanismos de dirección, decisión y gestión educativa.

El juego entre tales estudios comparativos internacionales sobre rendimiento educativo y la práctica escolar es muy trivial. Ocurre que, si a los estudiantes les va muy mal o simplemente mal en tales pruebas, entonces la mejor solución consiste en que los docentes, y el sistema educativo en general, se concentrarían en desarrollar sus prácticas educativas de acuerdo con los requisitos de tales pruebas, ajustando tanto los contenidos como las intenciones educativas al modelo por competencias establecido o reflejado en las correspondientes pruebas estandarizadas. De esta manera, se piensa nuevamente de forma muy ingenua y trivial que, en la siguiente evaluación estandarizada, los estudiantes sí saldrán bien, mejorarán sus posiciones con respecto a años anteriores en relación con otros países o sistemas educativos. Así, las escuelas terminarán enseñando sólo lo que se tomará en cuenta en las respectivas evaluaciones, sean cuantitativas, cualitativas o mixtas; ello no importa mucho, lo fundamental consiste más bien en que los estudiantes estarían preparados única y exclusivamente por las competencias evaluadas en tales pruebas, con lo cual estarían también preparados para responder ante las demandas económicas establecidas por el sistema económico dominante; en este caso, el modelo determinado por el capital.

La combinación de los estándares educativos con las pruebas de rendimiento escolar, que son básicas para las tendencias educativas conservadoras pueden tener consecuencias negativas en cuanto al significado de la calidad de la educación de un país, puesto que ésta estaría reducida simplemente a la relación entre las pruebas de rendimiento y el desarrollo de contenidos que respondan a dichas pruebas, dejando por fuera toda una compleja estructura sobre calidad educativa y formativa (Mora, 2014 y 2015). Dichos resultados también podrían afectar, en gran medida, al sistema educativo, al Estado, la estructura económica y, lo más peligroso, podría traer como consecuencia negativa la conformación de ciertos valores socioculturales centrados en la competitividad, la trivialidad conceptual, la formación limitada y delimitada, el control de las mentes, el sesgo científico y tecnológico, etc. Es decir, las

sociedades pasarían a estar bajo el control total y absoluto del régimen económico y político conservador dominante. En definitiva, las cuatro o cinco disciplinas científicas, comúnmente conocidas como materias de estudio, quedarían sólo para responder ante las exigencias del movimiento educativo por competencias, dejando a un lado los sagrados, valiosos y grandes objetivos e la educación de un Estado-Nación.

A pesar de tantas advertencias surgidas en diversas partes del mundo, especialmente por parte de educadores y otras personas vinculadas directa e directamente con la educación, el movimiento educativo por competencias sigue adelante, en detrimento de un campo disciplinario amplio, necesario e importante, que abarca asignaturas como la historia, las religiones, la ética, las artes, la economía, la política, la psicología y, en fin, buena parte de las ciencias sociales y humanísticas. Todas estas materias no son examinadas en las pruebas de rendimiento y menos son tomadas en cuenta en los modelos de competencias, lo cual es bueno por un lado porque, de lo contrario, estarían sujetas a la trivialización conceptual, pero su exclusión deliberada trae como consecuencia inmediata la aniquilación de la verdadera formación integral del sujeto y la colectividad, en detrimento de toda la sociedad en su conjunto. Esta práctica conservadora, inhumana, asocial y contrarrevolucionaria de los actuales sectores económicos-educativos dominantes pretende mutilar los programas y planes de estudio integrales, complejos y humanistas en favor de estructuras curriculares limitadas en contenidos, objetivos educativos y experiencias formativas, puesto que la educación completa, integral, intra e interdisciplinaria no está ajustada a las finalidades sociopolíticas y económicas de las actuales estructuras de poder. Por otro lado, las disciplinas que ya son objeto de la máxima atención por parte de tales modelos educativos conservadores (OCDE, 2006 y 2019a; Bos y Schwippert, 2009; Correa-Betancour, 2016; Fernández-Cano, 2016; Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Klieme y otros, 2010; Sellar y Lingard, 2014; PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013 y 2015), siguen adquiriendo cada vez más mucha

fuerza e importancia tanto por las políticas educativas de los respectivos países que han asumido como apropiado el movimiento educativo por competencias, así como por parte de los docentes y evaluadores de la calidad educativa de tales países (Mora, 2014 y 2015).

En todo caso, estamos en presencia de una dualidad conceptual y práctica sobre la educación-formación, producto de la educación por competencias; ella consiste en establecer una dicotomía entre un pequeño grupo de disciplinas científicas escolares que serían útiles y pertinentes, cuya enseñanza garantizaría supuestamente el desarrollo cognitivo de los estudiantes con la finalidad de que se acoplen a las realidades socioeconómicas del mundo actual y un segundo grupo de disciplinas, más grande que el primero, pero menos importante, realmente inútil, que en poco tiempo debería desaparecer de los sistemas educativos en todas partes del mundo. Es decir; abajo las ciencias sociales y las humanidades y que sigan existiendo sólo las asignaturas puras, duras y necesarias para la permanencia indefinida del dominio del capital.

## **2.4.- Descuida la calidad de la educación, delimita los contenidos y desprecia el desarrollo conceptual**

Como resultado de los informes producidos por el Consorcio Pisa a partir de sus respectivos estudios comparativos sobre estándares curriculares basado en competencias, así como las mismas políticas de los Estados que han adoptado libre u obligatoriamente esta tendencia educativa, ha surgido una inmensa cantidad de propuestas de modelos educativos por competencias, sugerencias pedagógicas y didácticas, materiales concretos para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza orientados en esa dirección, libros con indicaciones prácticas para su implementación, etc. (OCDE, 2006 y 2019b; Bos y Schwippert, 2009; Correa-

Betancour, 2016; Fernández-Cano, 2016; Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Klieme y otros, 2010; Sellar y Lingard, 2014; PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013 y 2015).

De la misma manera, nos encontramos ante una inmensidad de artículos, libros, informes e investigaciones que intentan mostrar, por un lado, las bondades de dicho movimiento educativo y, por el otro, los argumentos económicos, políticos, sociales, educativos, formativos, etc. que respaldan su implementación inmediata en cada contexto educativo. A ello se suma, además, un conjunto de trabajos, muy importantes, por cierto, que advierten adecuada y apropiadamente sobre las grandes dificultades y las consecuencias negativas que caracterizan a la educación por competencias. Toda esta gama de producción intelectual está en diversos idiomas, existiendo una cierta preponderancia en aquellas regiones y países donde predominan los idiomas inglés, alemán, francés y español, lo cual podría tener su explicación también en el papel dominante, económica, política y militarmente de muchos de estos países como impulsores del movimiento educativo por competencias.

Como resultado de esta tendencia internacional, nos encontramos que los planes y programas de estudio están focalizados en dicha dirección, apartando supuestamente los vestigios de la educación por objetivos, pero también impidiendo otros caminos alternativos como podría ser la educación basada en potencialidades, la cual encuentra un equilibrio conceptual importante entre el espectro de las campos científicos que normalmente componen los diversos programas y planes de estudio, sin perjuicio de algunas de ellas (Mora, 2017). En otro libro que está en proceso de elaboración presentaremos la conceptualización, ejemplificación y normalización de la educación orientada en el desarrollo de las potencialidades como respuesta teórico-práctica al movimiento educativo por competencias (Montessori, 2015 y Mora, 2020a).

De la misma manera, nos encontramos con un catálogo, también muy grande, de competencias generales y específicas, cuyo análisis

### ***Educación y formación vs. competencias***

nos lleva a concluir que hay mucha similitud con los catálogos de objetivos generales específicos de la educación cognitivista y conductista de hace unas cinco décadas. Las habilidades y destrezas que serían logradas a través de la educación por competencias son desglosadas y enumeradas minuciosa e individualmente, intentado establecer una relación univoca entre cada competencia específica y cada contenido de las pocas disciplinas científicas seleccionadas y aceptadas por los respectivos diseñadores curriculares. Las personas, especialmente los docentes, que no tuvieron la operatividad e vivir la experiencia de la educación por objetivos, podrían caer fácilmente en la trampa escondida de dicha tendencia educativa y formativa que aún no ha quedado en el pasado, bajo el argumento de que los objetivos son mejores que las competencias. A veces se escuchan afirmaciones que pretenden resucitar la educación por objetivos, asumiendo que la educación por competencias no ha logrado cambios significativos en los sistemas educativos, especialmente en cuanto a la calidad de la educación (Mora y Unzueta, 2014).

Una de las consecuencias de la implementación de las competencias en la praxis educativa consiste en la pérdida de gran cantidad de contenidos de las pocas asignaturas que han sobrevivido, así como la eliminación de la estructura lógico-conceptual del saber y el conocimiento científico, puesto que para la educación por competencias, basada en el postmodernismo, vale cualquier contenido y concepto como punto de partida; lo más importante consiste en el desarrollo de las habilidades y destrezas, lo cual es en cierta forma independiente de los contenidos y los conceptos propiamente dichos. Como consecuencia tenemos que los estudiantes no poseen la formación adecuada para elaborar una idea conceptual de manera clara y ordenada en las correspondientes áreas de estudio y mucho menos combinando algunas de ellas, dentro de la idea de la interdisciplinariedad pedagógica y didáctica (Mora, 2017).



Al final de cuentas, el contenido es arbitrario, siendo lo más importante la competencia, la cual está por encima de las definiciones, los conceptos, las propiedades, los procedimientos, las relaciones, etc. que caracterizan al conocimiento científico. Para este movimiento es igual aprender a sumar fracciones o decimales, sólo es necesario que aprendan la competencia de la suma y la usen en el momento adecuado. El significado, las razones y los argumentos de la existencia, comportamiento y aplicación de los contenidos disciplinarios no juegan un papel importante en la educación por competencias, puesto que ello no les servirá de mucho a los estudiantes en su proceso de adaptación y asimilación del modelo socioeconómico del contexto donde está inmerso. En conclusión, lo más importante de este movimiento educativo es el manejo y gestión de datos e informaciones, así como la competencia metódica, en detrimento de los contenidos, conocimientos y conceptualizaciones especializadas, lo cual pasa a un segundo plano. De esta manera, estamos en presencia de un descuido deliberado del conocimiento, de la profundidad del saber, para darle paso a las generalidades; es decir, estamos en presencia de la disminución de la calidad de la educación, de su papel formativo y de la preparación complementaria (intra interdisciplinaria) de las generaciones futuras, en quienes recaerá la responsabilidad del desarrollo y existencia humana.

## **2.5.- Desprecia la formación de la conciencia crítica y la educación con valores sociocomunitarios y políticos**

La educación por competencias descuida, lamentablemente, la formación del juicio crítico, la formación de valores sociocomunitarios y el desarrollo de la conciencia crítica. La paulatina eliminación, reducción y simplificación de los contenidos de aquellas asignaturas científicas que han venido quedando en la medida que se fue consolidando la enseñanza por competencias

trae como consecuencia inmediata la desaparición de la relación conceptual, de las matemáticas y las ciencias naturales y los lenguajes, por ejemplo, con los hechos históricos, con las causas y consecuencias de los fenómenos sicionaturales, la importancia sociocrítica de tales asignaturas, su manipulación con fines inhumanos, el desarrollo de armas, la eliminación de fuentes laborales, etc. Sin la existencia de contenidos específicos no habrá conciencia crítica y mucho menos se logrará la diferenciación, conceptual y práctica, entre los aspectos positivos y negativos de tales materias de estudio escolar y universitario.

Por otro lado, la desaparición definitiva de materias propias de las ciencias sociales y humanas impide, obviamente, el establecimiento de relaciones críticas, pedagógicas y didácticas, desde una mirada interdisciplinaria, con aquellas escasas materias que los consorcios educativos internacionales, avalados por los respectivos gobiernos, han decidido seleccionar dicho conjunto de materias escolares, descuidando abiertamente a las demás ciencias. Para evidenciar esta triste tendencia curricular que insiste en la eliminación, reducción, y simplificación tanto de materias escolares, especialmente del campo de las ciencias sociales y humanas, como de los contenidos de aquellas pocas asignaturas seleccionadas por los promotores de los estándares curriculares y el movimiento educativo por competencias, es suficiente consultar los informes del Consorcio PISA (OCDE, 2006 y 2019a; Bos y Schwippert, 2009; Correa-Betancour, 2016; Fernández-Cano, 2016; Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Klieme y otros, 2010; Sellar y Lingard, 2014; PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013 y 2015).

Sin contenidos ni un plan de estudios completo y equilibrado no se puede poner en marcha un proceso de formación de la conciencia crítica, menos sobre juicios de valor en correspondencia con la relación entre tales contenidos-asignaturas y el mundo sicionatural. Debido a que las competencias sólo responden a una concepción socioeducativa funcional e instrumental, ellas han sido presentadas como éticamente neutras, lo cual deja claramente establecido que

pueden ser utilizadas para cualquier cosa; así, por ejemplo, con las competencias desarrolladas a través de las matemáticas, las ciencias naturales y la informática se podrá, tal como ocurre en efecto, construir tanques de guerra, bombas, plaguicidas e insecticidas altamente dañinos para la naturaleza y la vida animal-humana, explosivos, armas biológicas, detergentes altamente contaminantes; convertir los alimentos como las oleaginosas en combustibles para los vehículos y con ello contaminar aún más el medio ambiente, dejando sin comida a grande sectores de la población mundial; se podrá seleccionar a las personas competentes para un determinado trabajo, dejando a muchas otras sin empleo y sin salario; en fin, la enumeración podría ser extremadamente larga, lo cual nos detiene a pensar sobre los aspectos éticos, en términos de justicia y relaciones de poder, que estarían detrás del movimiento de educación por competencias, pero que no son lo suficientemente discutidos en el marco de la conformación e implementación de las políticas educativas de los Estados-Naciones soberanos.

Claro que detrás de tales aplicaciones están los contenidos específicos, pero su tratamiento escolar, con la ayuda de la reflexión sociocrítica y política, se logra dilucidar tales contradicciones de las ciencias y la tecnología con respecto a sus usos inmediatos o futuros, pero con el tratamiento de competencias genéricas, ambiguas y amplias se torna sumamente difícil establecer la relación entre el contenido y su papel e importancia sacionatural desde miradas sociocríticas. Si un resultado, método, procedimiento, concepto o definición de las ciencias naturales, las matemáticas y la informática es bueno, malo o supuestamente neutro no se logra mediante su tratamiento escolar basado en competencias. La conceptualización sobre la denominada competencia lingüística no nos permite el desarrollo de la conciencia crítica, la reflexión profunda, la búsqueda de contradicciones en los textos, las premisas y supuestos latentes y subyacentes, los significados contextuales, los actos comunicativos, las intenciones escondidas de quienes escriben etc., si no

disponemos de contenidos, de herramientas profundas sobre la lengua, lo cual pasa por el conocimiento de la gramática, la ortografía, la semántica, los estilos de escritura, los significados de cada palabra, etc. La competencia lingüística sólo se orienta a la comprensión del mensaje explícito, sin permitir la búsqueda de las razones, contradicciones e intenciones de dicho mensaje. Tal como lo hemos descrito y analizado cuidadosamente en algunos apartados del presente libro, la concepción de competencias educativas que se ha venido imponiendo en el ámbito educativo mundial difiere sustancialmente de las conceptualizaciones elaboradas por Noam Chomsky, Jürgen Habermas y Dell Hymes sobre “competencias lingüísticas” y comunicativas (Chomsky, 1968 y 1970; Hymes, 1972 y Habermas, 1989, 1990 y 1997).

Cuando observamos las finalidades que pretende alcanzar el movimiento educativo por competencias, basado en la teoría de los estándares curriculares y los principios que fundamentan los estudios internacionales sobre rendimiento educativo (OCDE, 2006 y 2019a; Bos y Schwippert, 2009; Correa-Betancour, 2016; Fernández-Cano, 2016; Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Klieme y otros, 2010; Sellar y Lingard, 2014; PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013 y 2015; Villa y Poblete, 2011; entre muchos otros), nos encontramos que las mismas, en el caso de la educación matemática, podrían resumirse de la siguiente manera: desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes con el objetivo de que puedan razonar adecuadamente en situaciones diversas de la vida; preparación cognitiva de cada persona con el fin de que desarrolle el análisis sistemático, los niveles de abstracción, los procesos deductivos y las habilidades intuitivas mentales; desarrollo de las destrezas personales para enfrentar diversos problemas donde sea necesario hacer uso de las matemáticas con base en procedimientos rigurosos y en el logro de la exactitud en los resultados buscados; conformación de habilidades genéricas para la comprensión, comunicación y presentación precisa con la ayuda de fórmulas, ecuaciones, gráficas, modelos, símbolos, etc. Como se puede ver, tales competencias genéricas abstractas están basadas

en la teoría de la transferencia del conocimiento, así como en una concepción escasamente crítica y social de las matemáticas, lo cual ha sido analizado amplia y críticamente, así como discutido y combatido por algunas corrientes de la educación matemática realista, crítica y socioproductiva (Mora, 2005 y 2010). La educación matemática, la educación en el campo de las ciencias naturales de más disciplinas que componen los sistemas curriculares vigentes encuentran una conceptualización totalmente diferente en el mundo de las potencialidades educativas (Mora, 2020).

Uno de los argumentos fundamentales que han venido esgrimiendo quienes respaldan el movimiento educativo por competencias consiste en que el mundo actual está fuertemente dominado por los conocimientos, los datos e informaciones, lo cual podría ser resumido con el concepto de “sociedad del conocimiento e información”. Cuando se habla de conocimientos, en este caso, se refieren única y exclusivamente a aquéllos propios de unas cuantas disciplinas, como las matemáticas, por ejemplo, siempre desde la concepción de la educación matemática restringida y limitada, tal como se ha mostrado en el párrafo precedente. Lo mismo sucede también con los conocimientos, conceptos y contenidos de las ciencias naturales, la tecnología, la informática y las lenguas, todas consideradas como funcionales e instrumentales. A todo ello lo han llamado ligeramente “alfabetización científica”. Si bien hay aspectos importantes en dicha conceptualización, la misma no podrá ser lograda sin el tratamiento de contenidos específicos, científicos, reales y concretos matemáticos, informáticos y de las ciencias naturales, así como de las lenguas. Es como pretender alfabetizar a un grupo de personas, sin que conozcan las letras y los números, así como la elaboración de frases y oraciones o habilidades de la suma, resta, multiplicación y división respectivamente. No se puede alcanzar ninguna alfabetización sólo mediante generalizaciones, sin la existencia de contenidos concretos que permitan lograr apropiadamente dicha alfabetización. En todo caso sí nos inclinamos por una alfabetización científica crítica, transformadora y

emancipadora, tal como lo ha trabajado ampliamente el profesor Serrano (2010).

Después de que la población estudiantil y la población en general logren, en relación con el tratamiento didáctico crítico, investigativo e interdisciplinario, la alfabetización científica, entonces si podríamos entrar en un mundo de mayor uso, aplicación, análisis de las situaciones siconaturales complejas donde se requerirá tales conocimientos para comprender cómo funciona el mundo, por qué la existencia de ciertos comportamientos, invariantes, contradicciones, injusticias, etc. Dicha alfabetización científica crítica, basada en la profundidad del saber y el conocimiento, pero disminuyendo las generalidades de las competencias, nos ayudará, entonces, a transformar el mundo, la cultura, particularmente todo aquello que el ser humano ha venido elaborando a través de su existencia, así como el mundo natural, siempre en correspondencia con su cuidado, preservación y desarrollo (Serrano, 2010). De esta forma, los sujetos podrán ser críticos, social y políticamente hablando, encontrando el sentido y las razones de las cosas, sin dejarse engañar, sin aceptar acríticamente cualquier afirmación, discurso u opinión que podrían tener consecuencias altamente negativas para el sujeto, las comunidades, la sociedad y la naturaleza. Para ello, obviamente, se requiere de una formación basada en el tratamiento de Temas Generadores de Aprendizaje y Enseñanza, pertinentes y relevantes, así como un tratamiento investigativo, intra e interdisciplinario de la praxis pedagógica y didáctica (Mora, 2017).

La educación por competencias, tal como ha sido pensado, diseñado e implementado, por el aparato económico y político dominante internacional, no permitirá nunca que la población comprenda y transforme su mundo social y natural tomando en cuenta los conceptos y procedimientos propios de las matemáticas, las ciencias naturales, la tecnología y las lenguas, tal como lo desea la concepción reduccionista del currículo que hemos venido criticando en el presente apartado. Sabiamente Fals Borda (2014,

95) nos recuerda, mediante las siguientes palabras, la importancia del tratamiento del conocimiento científico, como parte de los procesos de descolonización, en relación con las realidades concretas, contextuales y culturales, evitando en lo posible la transferencia de los conocimientos científicos y tecnológicos de manera automática y acrítica.

Nos hace mucha falta comprender y aceptar que la sola transferencia de conocimientos básicos o aplicados, válidos para explicar fenómenos o sucesos característicos de otras latitudes o la introducción a nuestro medio de innovaciones o productos, así sean sorprendentemente sofisticados, novedosos y de comprobada utilidad para otros medios, no siempre resultan apropiados para concebir soluciones surgidas en nuestro medio; por el contrario, suelen generar situaciones caóticas y oscurecen la urgencia de promover el conocimiento científico básico o aplicado y tecnológico para captar nuestras realidades y enriquecer nuestros recursos naturales con el valor agregado del conocimiento científico o tecnológico. Desde luego, se requiere también que nuestros científicos extiendan su acción, en el sentido de contribuir a llenar los vacíos de conocimientos para que nuestras comunidades puedan aprovechar sustentablemente esos recursos. Esto último implica que nuestros científicos difundan ampliamente los conocimientos que con tal fin obtengan y los pongan al alcance de las comunidades rurales y urbanas, quienes apoyadas en tales conocimientos, de suyo contextualizados con las realidades locales y regionales, puedan resolver las dificultades que en un momento dado las agobien”

Para poder desarrollar procesos de aprendizaje y enseñanza altamente contextualizados es necesario poner en práctica estrategias de acción, reflexión e investigación que permitan la experimentación, la recolección de datos e informaciones variadas, lo cual podría mostrar no sólo evidencias, sino también las realidades concretas que deseamos comprender y transformar. De esta manera podemos participar activamente en las actividades

sociocomunitarias, productivas, críticas y descolonizadoras, no sólo de los saberes y conocimientos científicos, sino también de los procesos mismos de producción, distribución y consumo. Así estaríamos relacionando muy estrechamente los aspectos sociales, la naturaleza con los conocimientos científicos abstractos y concretos, siempre con la finalidad de resolver problemáticas tangibles de interés personal y colectivo. Para impulsar esta concepción pedagógica y didáctica es necesario aplicar las teorías de aprender haciendo, aprender investigado, aprender integrando conocimientos (intradisciplinariedad e interdisciplinariedad), aprender transformando y aprender criticando-reflexionando. Los conocimientos de las ciencias naturales, las matemáticas, las ciencias sociales, las ciencias humanas, las artes y las lenguas, entre otras, deben ser vinculadas en el marco del desarrollo de actividades concretas, incorporando los saberes propios de las comunidades y los contextos donde tienen lugar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Es necesario pasar de la idea de la transferencia de los conocimientos y aplicación mecánica a la elaboración del saber en el marco del tratamiento de una situación o fenómeno problemático, de interés para el grupo participante. Esta concepción pedagógica y didáctica colide, en gran medida, con la conceptualización de competencias, la cual se centra fundamentalmente en superficialidades y generalidades utilitaristas, tal cual lo hemos venido proponiendo desde hace algún tiempo (Mora, 2004, 2005, 2010, 2012, 2014, 2015, 2017).

## **2.6.- Atenta contra la soberanía educativa de los Estados**

Desde que se fueron conformando los Estados-Nación, basados en la concepción de democracia representativa esencialmente occidental (Mil, 2019; Rosenberg, 2006; Rodríguez Adrados, 2010; Delgado-Algarra, 2017), se fue articulando la relación entre el papel sociopolítico, económico, jurídico y cultural de dicho desarrollo institucional con el control y monopolio de la educación por parte de



cada Estado-Nación, para lo cual se crearon tanto Secretarías de Gobierno que se encargarían de la educación como ministerios de educación propiamente dichos, algunos de los cuales adquieran inicuamente muchas otras responsabilidades dentro del aparato burocrático respectivo. Tales entes gubernamentales e institucionales crearon un compendio extenso, amplio y pertinente a las políticas de cada Estado en materia educativa, por ejemplo, con la finalidad de que los procesos de socialización y enculturación estuviesen garantizados mediante la educación formal, la cual debería formar parte del monopolio de dichos Estados con la finalidad de mantener la cohesión social y nacional de cada República.

El desarrollo histórico de la educación, por lo menos desde hace más de doscientos años, muestra que la misma ha estado, y debería seguir estando, en manos de los Estados, en manos de aquellos entes reguladores de la vida sociopolítica, económica y ética de cada país. Las finalidades educativas de un país no pueden estar en manos de particulares, tampoco de la denominada y mal interpretada sociedad civil (cuando hablamos de Sociedad Civil en el sentido político, preferimos usar la conceptualización de Antonio Gramsci, 1967 y 1999) y menos de la agrupación de “familias educadoras”, quienes por supuesto cumplen un papel trascendental en la educación de las nuevas generaciones como parte del proceso informal de la educación y la enculturación de toda sociedad. Los Estados, a través de su compleja normativa jurídica-legal-política, son los únicos llamados a establecer, conformar e implementar la normatividad que regirá la educación de cada país, independientemente de los diversos grupos de precisión que existan en una determinada sociedad. Cada Estado posee un margen de maniobra considerable en lo que respecta a los objetivos, los contenidos y el desarrollo mismo de la praxis educativa-formativa. Todas las decisiones fundamentales relacionadas con las escuelas deberían estar en manos del Estado, por supuesto éste debe estar constituido a partir de altos niveles de participación sociopolítica

### ***Educación y formación vs. competencias***

(Gramsci, 1967 y 1999; Brusilovsky, 1992; Puelles Benítez, 1993; Torres, 1996; Freire, 2002; Gentile, 2008).

El Estado, entonces, velará por la formación docente, la construcción y dotación adecuada de los centros educativos, la alimentación de toda la población escolar, el pago digno y equitativo de la fuerza de trabajo educativa, el apoyo a las familias con mayores problemas para que sus hijos no dejen de asistir a la escuela, etc., siendo uno de sus compromisos intransferibles la conformación de las respectivas Políticas de Estado en materia educativa. Muchas de ellas marchan al ritmo de los intereses y acuerdos nacionales, regionales e internacionales, como ocurre por ejemplo con las consideraciones estandarizadas de la educación en el ámbito europeo a las cuales hemos hecho referencia en varias oportunidades en este trabajo. En otros casos, muchos Estados, apartando a un lado su soberanía, en todos sus sentidos, aceptan arbitrariamente la imposición de criterios educativos y formativos provenientes de otras latitudes, tal vez por la presión, los acuerdos multilaterales, las conveniencias coyunturales, el neocolonialismo sociocultural y educativo, los intereses económicos o también la influencia de diseñadores curriculares, algunos de los cuales se amparan en estudios sobre el desarrollo del currículo, rendimiento académico y desarrollo de la escuela. Esto es lo más peligroso, que en el caso concreto del movimiento educativo por competencias se ha extendido como una plaga por casi todo el mundo, sin que los Estados-Naciones, a los cuales hemos hecho referencia, asuman pronunciamientos y posiciones críticas.

Es necesario recordar, cuando estudiamos las respectivas Leyes de Educación, las Constituciones Políticas de Estado y otros documentos relacionados con la normativa educativa de varios países, desde una perspectiva comparativa (Mora y Garrido, 2014), que la mayoría de los aspectos expuestos en la casi todas las constituciones nacionales, así como demás reglamentaciones jurídicas en materia educativa, entiendan claramente que la tarea de la educación de un país debe ser su cohesión, el vivir bien de toda

la población, el cultivo de los valores sociocomunitarios, el desarrollo integral de la personalidad, la formación de una conciencia crítica, especialmente cuando se trata de la ética y la justicia, la inclusión, el ataque a la discriminación, el racismo y la segregación social, el cuidado de la naturaleza y los recursos naturales renovables y no renovables, la soberanía en todas sus manifestaciones, el cultivo de las relaciones justas y la paz entre los conciudadanos, el cuidado de las ciudades, pueblos y todos los hábitats de vida, trabajo y producción, etc. Como se puede apreciar, la normativa jurídico-política que delinea la educación de todos los denominados países modernos, va más allá que el simple desarrollo de un número escasamente limitado de competencias educativas, tal como lo hemos venido analizando en los diferentes apartados de este libro. Estas finalidades educativas son mucho más amplias y ambiciosas que la comprensión funcionalista, economicista e instrumentalista de los modelos educativos pretendidos por el capital internacional.

En buena parte de los países donde hemos tenido la posibilidad de estudiar su correspondiente normativa jurídica relacionada con el campo educativo, hemos logrado constatar que en la misma se exige una educación para el logro del desarrollo personal integral, con sentido sociocrítico, colaborativo, propositivo e incluyente, donde se garantice la libertad de pensamiento y acción, manteniendo los principios éticos fundamentales de equidad, justicia, respeto, comprensión e igualdad, encontrando un equilibrio entre la tolerancia y la crítica constructiva ante los problemas que van surgiendo en el marco de la complejidad sociopolítica, económica y comunitaria. Estos objetivos centrales de la educación, asumidos por todos los países estudiados (Moray Oberliesen, 2019), no pueden ser logrados con el movimiento educativo por competencias, sencillamente porque el mismo es limitado, tecnocrático y está orientado al mundo de la competitividad, lo cual es contrario a los valores que sostiene la ética educativa transformadora y revolucionaria. Aquí agregaríamos, en el sentido de la pedagogía crítica, que es necesario además incorporar los

### ***Educación y formación vs. competencias***

elementos fundamentales de la educación emancipadora, libertadora y transformadora que aún se encuentran rezagados en buena parte de los países, lo cual claramente tiene que ver con la imposición de políticas socioeconómicas dominadas por el sistema capitalistas nacional e internacional (Cuesta Fernández, 2005; Krautz, 2007; Díez, 2009; Fals-Borda, 2014; Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Fernández-Cano, 2016; Puiggrós, 1983).

La tradición educativa, durante muchas décadas de existencia de la educación formal pública, ha demostrado que es necesario profundizar la relación de la escuela con las comunidades y la sociedad en general, desarrollando actividades de investigación, producción y formación con diversos actores que tienen que ver directa e indirectamente con la temática educativa. Esta tendencia pedagógica y didáctica, la cual ha sido apoyada y asumida por el desarrollo histórico de la pedagogía liberadora y crítica, no desprecia en absoluto a las asignaturas, las disciplinas y las materias que conforman los planes y programas escolares, pero sí incorpora la idea central de la didáctica interdisciplinaria. De esta manera podemos garantizar una mejor integración entre la escuela pública y la totalidad de la pluralidad sociocomunitaria y el mundo de vida de todas las personas. Para ello es necesario abrir espacios a todos los saberes y conocimientos, especialmente aquéllos intradisciplinarios (Mora, 2017). Negar la existencia e importancia de las ciencias sociales, las humanidades y otras que también conforman tales sistemas curriculares sería negar la existencia del saber, del ser humano y de la complejidad social.

El movimiento educativo por competencias se olvida deliberada y ligeramente de la importancia que también tienen las artes, las ciencias del movimiento, la política, la economía, la sociología, la psicología, etc., en la formación integral y sociocrítica del sujeto a la colectividad. Se puede demostrar fácilmente que las clases de arte o deportes no son menos importantes con respecto a la formación sociocomunitaria e integral que debería alcanzar la educación pública que las mismas clases de matemáticas, ciencias naturales,

lenguas o informática. Por ello, además de muchas otras razones que hemos mostrado en el presente trabajo, insistimos en la necesidad de superar el trauma pedagógico de la educación por competencias, retomando los principios de la educación crítica e incorporando la concepción de la complementariedad didáctica entre los mundos de la intra e interdisciplinariedad (Mora, 2017).

La normativa institucional referida al tema educativo también contempla que la escuela pública es la única garante de la educación y formación de la ciudadanía, ya que no es pertinente política y socialmente dejar en manos sólo de la familia o la sociedad la formación integral de cada persona y la colectividad. La familia, tal como lo hemos indicado en párrafos anteriores, tiene grandes limitaciones para atender todos los requerimientos educativos que necesitan las nuevas generaciones. La escuela pública tiene que cumplir con esta tarea como parte de las políticas sociales de cada Estado. Por lo tanto, ella debe brindar un abanico amplio de saberes y conocimientos que va más allá de cuatro o cinco disciplinas científicas, dejando a un lado más de la mitad de los componentes conceptuales y procedimentales que caracterizan los sistemas curriculares modernos. La preparación y formación de ciudadanos críticos, responsables, participativos y productivos en cada uno de los estamentos de nuestras sociedades no pueden ser alcanzadas simplemente con sistemas educativos que implementan programas de estudios mutilados, medianamente organizados, incompletos y parcializados por unos cuantos contenidos escolares, en detrimento de una buena parte del saber y el conocimiento humano.

Todos sabemos y esperamos que una de las tareas fundamentales de la escuela, sin quitarle importancia a la formación profesional, al desarrollo de actividades escolares relacionadas con el mundo productivo, el trabajo, la ciencia y la tecnología, consiste en que la juventud, desde muy temprana edad, desarrolle actitudes y aptitudes críticas ante la vida, que les permita determinar aquellas situaciones problemáticas propias de las contradicciones

socioeconómicas, que ayude no sólo comprender a los demás, sino contribuir a la superación de los problemas que afectan sustancialmente a toda la población, que les permita ir más allá que la simple tolerancia y la autodeterminación en un mundo cada vez más complejo. En este contexto consideramos que es necesario buscar nuevamente la compatibilidad entre tales finalidades fundamentales de la educación y aquellas prácticas educativas que vienen tendiendo lugar al interior de los centros educativos, muchas de ellas orientadas sólo a la formación tecnocrática de los niños y los jóvenes basados en criterios enmarcados de los estudios comparativos internacionales que sólo apoyan la estandarización educativa y las competencias discriminadoras del saber, los conocimientos y, peor aún, de los seres humanos.

La marginalización de los “otros” saberes y conocimientos por parte de la educación por competencias traerá como consecuencia una formación limitada, deshumanizada y trivializada de nuestra población, en relación con sus propias realidades. De continuar esta tendencia, tendremos en un futuro no muy lejano sistemas educativos donde se desprecia y disminuye enteramente la formación en valores para alcanzar la justicia, la equidad, la ética revolucionaria e igualdad entre los seres humanos, lo cual debe ir más allá de las simples declaraciones de motivos, también existentes en la normativa e institucionalidad de cada Estado. La educación para la transformación estaría quedando relegada sólo al dominio cognitivo de problemas descontextualizados, ajenos de las realidades problemáticas que requieren un tratamiento intra e interdisciplinario con la participación de buena parte de los saberes y conocimientos creados sistemática y continuamente por el ser humano desde hace muchos años. Uno de los errores más grandes de la educación por competencias es considerar que mediante ellas, sus limitaciones, sus escasos conocimientos y saberes, especialmente de carácter técnico-científicos, podrían cumplir con los objetivos básicos de la educación de un país, con las metas fundamentales de la formación integral de una sociedad determinada.

### ***Cástor David Mora***

Es importante destacar que los estándares educativos, las indicaciones establecidas en las sugerencias e imposiciones formativas de los consorcios económicos-educativos internacionales no impiden que las escuelas busquen caminos diferentes para cumplir con sus consideraciones curriculares internas, pero también con las finalidades educativas establecidas en la normativa educativa del correspondiente Estado-Nación que desea la constitución de una sociedad inclusiva, equitativa e igualitaria. Los currícula institucionalizados, tal como lo hemos estudiado en otras oportunidades (Mora, 2010, 2012 y 2017) permiten el logro de la educación anhelada por toda la población, pero descuidada por la conceptualización y práctica de la pedagogía por competencias.

Al hacer un análisis crítico del concepto reduccionista de la educación y la preferencia por la existencia sólo de determinadas disciplinas científicas escolares no significa que ellas, especialmente las ciencias naturales, las matemáticas, la informática y las lenguas dejen de cumplir su significativo e importante papel formativo; no podemos olvidar, por el contrario, que tales asignaturas han jugado un papel fundamental en la formación integral de la población. La formación técnica es tan importante como la formación social y humanista, ambas se complementan, ambas pueden ser tratadas interdisciplinariamente. Tal como lo conocemos desde la praxis educativa, así como desde diversos estudios científicos vinculados con el currículo, el aprendizaje y la enseñanza, la educación técnico-científica cumple también con la tarea central de toda escuela moderna, contribuir a desarrollar la totalidad de la personalidad del sujeto, así como la preparación general y específica de la colectividad en los temas centrales socioeconómicos que requiere cada país con la finalidad de brindar el mayor sistema de vida a toda su población. Las escuelas basadas en la pedagogía y didáctica crítica, transformadora e investigativa, están en capacidad de combinar complementariamente la educación intradisciplinaria con la educación interdisciplinaria (Mora, 2017), pero también de encontrar un balance formativo entre la educación técnico-científica y la

formación socio-humanista. Ambas componentes están expresadas claramente en la normativa que respalda cada una de las políticas educativas de los respectivos Estados soberanos e independientes.

Por último, es necesario resaltar que, si no queremos correr el riesgo, siempre latente, de que se reduzca el papel de la escuela, al centrarse sólo en el modelo por competencias emanado del mundo de la economía, orientado exclusivamente al desarrollo de capacidades puramente cognitivas con la finalidad de resolver problemas abstractos, descontextualizados de las realidades concretas del mundo problemático que caracteriza la vida sociocomunitaria, quienes estamos comprometidos con la transformación educativa de nuestros países debemos fortalecer e impulsar, tanto por razones pedagógicas como por motivos constitucionales establecidas en las normas educativas, la concepción educativa-formativa basada en la complementariedad; es decir, vincular primeramente los saberes-conocimientos intradisciplinarios con los interdisciplinarios, pero también relacionar estrechamente la educación técnico-científica con la educación socio-humanista, sin olvidar las herramientas metodológicas lingüísticas correspondientes. De esta manera podríamos tener una verdadera educación de calidad, transformadora, productiva, igualitaria e inclusiva (Mora, 2014, 20145, 2016 y 2017). De lo contrario, estaríamos dejando a un lado, muy lamentablemente, una inmensa cantidad de aspectos básicos necesarios e indispensables que la educación pública debería poner práctica en todos sus ámbitos formativos con la finalidad de que las escuelas tengan razón de ser, puedan cumplir con su cometido y contribuyan a la transformación de la sociedad en todos sus sentidos con el objetivo último de que toda la población pueda vivir bien, en armonía, desarrollando todas sus potencialidades humanas, contribuyendo colectivamente con el bienestar común.



## **2.7.- El movimiento de la educación por competencias nada tiene que ver con las propuestas críticas de reforma de la escuela**

Durante más de doscientos años la gran mayoría del pensamiento pedagógico, sus teorías y propuestas, ha realizado una permanente crítica a las prácticas de aprendizaje-enseñanza centradas sólo en la acción de los docentes, en la formación pasiva y conformista de los estudiantes y en el quehacer educativo focalizado única y exclusivamente dentro de los recintos escolares, más específicamente dentro de las cuatro paredes que encierran las tradicionales aulas de clases (McLaren, 1984, 1997 y 2012; Apple, 1991, 1996 y 2002; Apple y Beane, 1997; Giroux, 2003; Beck, 2004; Mora y Oberliesen, 2004; Wind, 2011).

Tales críticas sostienen sabiamente que en contraposición de la praxis educativa conservadora, alienante y domesticadora que tiene lugar comúnmente en nuestras escuelas y centros educativos en general es necesario impulsar una cultura educativa, formativa, pedagógica y didáctica más natural, humana, contextualizada, no formal e informal, participativa, emancipadora y liberadora. La idea no está en que dicha orientación pedagógica sea más exitosa o no en términos competitivos, mercantiles, económicos o de desempeño escolar, sino que sea realmente exitosa en el sentido creativo, formativo, ético, liberador, divertido, humano, crítico y emancipador. No se trata de comparar cuantitativamente a dos modelos educativos, cuyas finalidades son totalmente opuestas y por lo tanto incompatibles, sino más bien establecer claramente que existen dos modelos de vida, de concebir el mundo, de educar y formar a nuestra población, un modelo para darle continuidad a las grandes contradicciones, desigualdades y desesperanzas de los pueblos y otro modelo para garantizar armonía, equidad, igualdad y bienestar de toda la población. Allí está la discusión y la controversia en torno a lo que debería ser el papel de la educación (Mora, 2005, 2010, 2011, 2012, 2014 y 2017, Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Imen,

2014; Pring, 2016; Gadotti, Gómez y Freire, 2004; Canfux, 2007 y 2019).

El movimiento educativo por competencias responde más bien al primer modelo, al conservador, al que desea que no cambie nada, que todo siga igual como hasta ahora. Con el modelo contrario a las competencias se podría promover, por supuesto, una mayor diversidad de los lugares de aprendizaje, enseñanza, producción e innovación, limitando de esa manera la supremacía de las aulas y centro escolares cerrados, antipedagógicos e inhumanos, puesto que en la mayoría de los casos no son apropiados para la convivencia educativa liberadora. Esta última consideración constituye, entre otras, una de las más importantes exigencias de la pedagogía crítica, contraria al movimiento educativo por competencias, el cual se focaliza esencialmente en el antagonismo, desigualdad e incoherencia de la praxis pedagógica conservadora en correspondencia con las necesidades, inquietudes e intereses del ser humano, de las personas, del sujeto. La educación por competencias niega realmente el acervo individual y colectivo de los seres humanos, reduciendo la pedagogía a una categoría instrumental muy simplista, limitada, estrecha y profundamente conductista; es decir, la educación y formación por competencias recupera, sin darnos cuenta, las tendencias y conceptualizaciones conductista de la educación que prevalecieron durante buena parte del siglo veinte (Fend, 1984).

La educación por competencias puede ser desarrollada en espacios cerrados, en las aulas tradicionales, sin que exista necesidad de laboratorios, talleres u Otros Lugares de Aprendizaje y Enseñanza, tal como lo exige la educación socioproductiva, comunitaria y transformadora. El movimiento de la educación por competencias no cuestiona las contradicciones ni las limitaciones de los contextos cerrados y limitados en que tienen lugar normalmente los procesos de aprendizaje y enseñanza centrados en el aula, los docentes y los contenidos; por el contrario, los potencia, considerando que el problema de la pedagogía y la didáctica está en el reduccionismo

científico, en la generalidad del saber y el conocimiento, en la totalidad del aprendizaje, para lo cual también se apoya en teorías conservadoras como el relativismo, postmodernismo, el holismo y el constructivismo (Mora, 2017).

La educación por competencias no es insurgente, ni mucho menos se preocupa por superar las grandes contracciones que caracterizan a las sociedades capitalistas actuales. La vieja idea en cuanto a que la educación está destinada, obligatoriamente, a lograr la comprensión y transformación de nuestras realidades no es una prioridad para esta moda educativa. Su orientación está centrada en la formación puramente mecánica, manipulativa, sin reflexión ni análisis crítico de las razones por las cuales existen comportamientos sociales altamente cuestionables, que reproducen tanto desigualdades socioculturales como injusticias de toda naturaleza. Los sujetos egresados de los centros educativos que han implementado estos modelos pueden estar muy bien preparados en aspectos puramente técnicos, pero escasamente preparados para analizar los elementos de las ciencias naturales, sociales, humanas y fácticas que estarían detrás de tales desarrollos tecnológicos. La esencia de este movimiento educativo no son los conocimientos y saberes complejos interdisciplinarios que entran a jugar un papel muy importante en su existencia y etimología conceptual, sino más bien la disposición de los estudiantes con respecto a las aplicaciones de los mismos, trayendo como consecuencia que los seres humanos no generen ni produzca saberes y conocimientos propios, contextuales y relevantes, sino que sólo use, aplique y copie aquéllos desarrollados por los centros de poder del saber y el dominio de la tecnología. Para ello, quienes propagan esta pedagogía insisten en la incorporación de los pilares fundamentales de la educación (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek y Nanzhao, 1996), tal como lo hemos discutido en otros apartados de este libro, especialmente el denominado “saber hacer”, los “saberes” y el “saber ser”, lo que en esencia tienen que ver con “habilidades”, los “conocimientos” y los “comportamientos” respectivamente.

“Los conocimientos generales que forjan una cultura común y que dan fuerzas para comprender el mundo en sus múltiples dimensiones nunca han sido realmente importantes en el plano económico. Los programas de la enseñanza secundaria general, que hoy se dice que están “sobrecargados” de conocimientos, son una reminiscencia de la época en la que esta enseñanza estaba reservada para los hijos de las clases dominantes, futuros dirigentes ellos mismos. Había que proporcionarles las armas del saber, los signos culturales de la clase a la que pertenecían y de la legitimación del poder. Sin embargo, estos programas, inadecuados a la aspiración de elevar el nivel de formación profesional de las masas, habían sobrevivido ampliamente a la era de la masificación de la enseñanza. En parte, sin duda, porque las consideraciones cuantitativas concentraban toda la atención. Ahora que el contexto económico desvía la atención hacia los contenidos y la búsqueda de empleabilidad, se ataca desde todos lados este “amontonamiento” de conocimientos generales. Como siempre, el ataque toma como pretexto la hipertrofia real de ciertos programas, para justificar el abandono del objetivo mismo de toda instrucción: transmitir saberes. La importancia acordada a ciertas doctrinas pedagógicas como la llamada “aproximación por las competencias”, concreta esta tendencia. Estas doctrinas privilegian la competencia - “conjunto integrado y funcional de saberes, saber hacer, saber ser, saber lograr, que permita, ante una serie de situaciones, adaptarse, resolver problemas y realizar proyectos”- frente al conocimiento. Lo importante no es poseer una cierta cultura común, sino ser capaz de acceder a saberes nuevos y movilizarlos ante situaciones imprevistas. No nos dejemos engañar por la aparente generosidad del proyecto: faltos de las bases suficientes, “los saberes nuevos” a los que accederán los futuros ciudadanos “a lo largo de toda su vida” seguirán confinados en ámbitos elementales como el dominio de un nuevo programa informático, la utilización de una nueva máquina, la evolución en un nuevo entorno laboral. La pretensión de instrumentalizar la enseñanza en beneficio de la competencia económica es evidente.” (Hirtt, 2001, 9).

## **2.8. - El movimiento educativo por competencias no es resultado del debate en torno a la discriminación, la desigualdad e injusticia**

Con frecuencia se piensa que el paradigma de la educación por competencias ha surgido a partir de los movimientos críticos sobre la discriminación en todas sus manifestaciones, las desigualdades sociales y las injusticias cometidas por unos pocos que ostentan el poder en contra de las mayorías. Se cree ingenuamente que el planteamiento educativo por competencias constituye una respuesta al fortalecimiento de la segregación socioeducativa como producto de la pedagogía conservadora (Perrenoud, 2004; Oberliesen y Schulz, 2007). Este pensamiento erróneo encuentra su razón de ser en las ofertas de una educación supuestamente activa, constructivista y productiva para lo cual es necesario elaborar modelos educativos centrados en el desarrollo de actividades puramente laborales, pero sólo se trata de la propagación de un desconocimiento sobre el significado de la educación activa, sociocomunitaria y productiva (Mora, 2012), la cual obviamente es de suma importancia para superar las contracciones socioeducativas capitalistas y burguesas, pero que en esencia no tiene absolutamente nada que ver con el movimiento educativo por competencias.

Por supuesto que los movimientos progresistas y emancipadores sí han hecho una contribución muy importante al desarrollo de la educación liberadora, inclusiva, participativa, transformadora y revolucionaria, tal como la hemos defendido en varias oportunidades en diversos espacios teórico-prácticos; sin embargo, esta educación no comparte claramente aquellas tendencias pedagógicas orientadas hacia el mundo del mercado. Aquí es importante hacer una diferenciación significativa entre la educación socioproductiva, comunitaria, activa, desde el punto de vista del pensar haciendo, teorizar produciendo, reflexionar trabajando, entre otras consideraciones, y el ejercicio económicamente interesado del

aprender con base en los dictámenes del mercado y el mundo exclusivamente laboral, sin reflexión ni análisis crítico de las realidades socioproductivas. No se es suficiente con trabajar, producir y actuar, ello debe ir acompañado del pensamiento, el desarrollo de la conciencia crítica y la reflexión (Horkheimer, 1965; Adorno y Horkheimer, 1969; Horkheimer, 1965 y 2002; Rodríguez, 1975; Leontiev, 1982 y 2012; Luria, 1982 y 1987).

La pedagogía conservadora continúa dominado el mundo de la educación en todas sus manifestaciones, incluyendo las grandes diferencias entre pobres y ricos, entre mujeres y hombres, entre negros y blancos, entre dominadores y dominados. El movimiento educativo por competencias no está interesado en esta discusión, más bien tiende a justificar tales diferencias, sosteniendo que la educación y formación se encargarían de limar las desigualdades, de superar estas contradicciones, sin incorporar elementos crítico-políticos que cuestionen tales prácticas discriminatorias dentro y fuera del mundo de la escuela. Por lo tanto, existe un gran abismo entre dichas tendencias, competencias, basadas en acciones actividades laborales para el mundo del trabajo, independientemente de que éste explote, aliene y sacrifique al trabajador y, una educación sociocomunitaria, productiva y activa, pero centrada en la crítica y la emancipación del ser humano. Aquí está parte del engaño y la ingenuidad con la cual se traduce el discurso de la educación por competencias.

Por supuesto que las experiencias desarrolladas por los seres humanos en los diversos contextos donde tiene lugar su mundo de vida, trabajo y producción están asociadas a acciones y actividades diversas; las experiencias son fundamentalmente prácticas de vida cotidiana, incluyendo la formación también intelectual, las cuales encierran relaciones de producción e inquietudes teóricas reflexivas, pero tales actuaciones van acompañadas, en la orientación crítica de la pedagogía, del desarrollo de posicionamientos críticos, conscientes y profundamente reflexivos sobre la práctica, sobre la arazón de ser de las acciones, por eso se suele hablar de praxis, ya

que esas prácticas están acompañadas dialécticamente de la teoría crítica reflexiva. En el caso de los grupos y sectores discriminados como sucede con la juventud, las mujeres, los indígenas, los negros, entre otros, el desarrollo de la conciencia crítica política sobre cada una de sus actuaciones adquiere mayor relevancia y significado, pues de ello dependerá, en buena medida, el impulso de procesos de liberación y emancipación a mediano y largo alcance. Las experiencias prácticas cotidianas que tienen lugar en los espacios de vida familiares son una fuente altamente significativa para avanzar en la dirección correcta de una educación para el cambio social, ya que la familia, acompañada de la escuela podría constituirse en parte del motor de las críticas, de las transformaciones y los cambios sociopolíticos necesarios. El movimiento educativo por competencias no toma en cuenta tales contextos familiares, comunitarios, escolares y productivos, sino que asume una educación de laboratorios, de talleres en las fábricas, lo cual obviamente compartimos, pero no constituyen los únicos contextos de educación productiva y socialmente significativa.

## **2.9.- La educación por competencias desconoce el crecimiento de saberes y conocimientos intra e interdisciplinarios**

Uno de los argumentos esgrimidos por quienes defienden abierta y radicalmente el movimiento educativo por competencias tiene que ver con el desarrollo, propagación, crecimiento y acumulación de grandes cantidades de saberes y conocimientos durante los últimos cien años, lo cual no es posible aprender escolar e informalmente durante toda la existencia de un ser humano, mucho menos hacer uso efectivo de los mimos en la cotidianidad de la vida. Por supuesto que durante buena parte del siglo veinte, a pesar de las dos guerras que azotaron buena parte de Europa y otras latitudes del mundo, hubo un aumento exponencial de los conocimientos intradisciplinarios, especialmente de aquellas áreas, campos y

disciplinas científicas que habían adquirido estatus académico, científico y social como las matemáticas, las ciencias naturales, la sociología, el derecho, la psicología, la geografía, la historia, la informática, la medicina, la técnica, entre otras (Mora, 2010, 2012, 2017).

Prácticamente en todos los ámbitos del saber y el conocimiento ha aumentado considerablemente, durante las últimas cinco décadas la producción, transferencia e intercambio de ideas e innovaciones, especialmente a raíz del surgimiento de la tecnología digitalizada, así como de los avances de la electrónica en general, cuyas consecuencias inmediatas ha sido la informática. A todo ello se le ha acuñado el nombre de sociedad del conocimiento e información (Schwartz, 2003; UNESCO, 2005; Kühnhardt y Mayer, 2017).

En la actualidad nos encontramos con la profundización de los saberes, conocimientos y los métodos en cada una de las disciplinas científicas. Paralelamente al surgimiento de la idea de la interdisciplinariedad (Mora, 2017) también aparecen nuevas disciplinas, así como sus derivaciones y sub-especializaciones de las comúnmente conocidas. Igualmente, tenemos un importante crecimiento de estudios de doctorado y tesis doctorales, siendo éste uno de los indicadores más importantes de la producción e innovación científica, ya que la elaboración de una tesis doctoral tiene por objetivo obtener resultados científicos novedosos, relevantes e importantes para la sociedad y la ciencia en general. Es en el doctorado donde realmente se puede denotar los primeros pasos de la profundización e independencia científica de los estudiantes de estudios de postgrado. También se puede notar la gran producción de artículos científicos, unido al crecimiento de la producción de revistas, libros, monografías, reportes, etc. producido por las universidades y demás centros de investigación científica en los diversos países, existiendo lamentablemente grandes diferencias entre la cantidad y calidad de la producción científica entre los países altamente tecnificados e industrializados y aquellos que aún se encuentran en proceso de cambio y transformación



científica y tecnológica. La cantidad de patentes, empresas e innovaciones tecnológicas también constituye un indicador muy importante para apreciar este significativo avance de los saberes y conocimientos. Igualmente, podemos percibir el aumento de la matrícula escolar en los diversos ámbitos de los sistemas educativos, particularmente en la educación universitaria, la creación de un mayor número de universidades y centros de investigación e innovación científica, entre otros indicadores, muchos de ellos propios de cada continente, región, país o estado.

Aunque se considera que la producción científica y tecnológica crece muy aceleradamente, este desarrollo no siempre es similar en todas las ramas del saber y el conocimiento. Mientras que en unos casos podría crecer geométricamente en otros lo haría aritméticamente. Ello tiene que ver, por supuesto, con el tipo de disciplina científica, los problemas de investigación que trata, los inconvenientes que van surgiendo en la medida que se realiza alguna práctica, experimentación y comprobación científica, etc. El trabajo científico nunca ha sido sencillo, el mismo ha tenido sus trabas, en algunos casos de carácter religioso, mientras que en otros económico y financiero, pero también ético y normativo. La producción científica siempre ha estado sometida, lamentablemente, a fuerzas e intereses externos, pero también propios de las mismas comunidades científicas. En la actualidad el trabajo científico es más multidisciplinario e interdisciplinario, sin dejar de reconocer el trabajo cotidiano, en cierta forma aislado, que realizan muchos científicos en diversos centros de investigación y diferentes universidades del mundo. Por lo tanto, es necesario estudiar más, conocer aún más, consultar, indagar e investigar, ya que para cada tema de investigación existe una importante gama de trabajos similares, directa e indirectamente relacionados, muchos de los cuales tienen que ser consultados para no correr el riesgo de dejar pasar alguna investigación que podría ser relevante para el trabajo científico en cuestión, así como el respeto y el reconocimiento de otros investigadores que han dedicado buena parte de sus vidas a la indagación profunda de un determinado

tema de investigación. Ello tiene que ver, obviamente, con la ética científica y de la investigación propiamente dicha.

Sin duda que la denominada sociedad del conocimiento e información han contribuido considerablemente a la labor científica, a la conectividad, a la consulta bibliográfica, al conocimiento de las actividades científicas y sus producciones en otras partes del mundo, pero también y muy lamentablemente al engaño, el plagio y la piratería científica. Por otra parte, las disciplinas científicas tienden a conectarse y unirse entre sí mucho más rápido de lo que imaginamos, lo cual trae como consecuencia también el aumento del saber y el conocimiento. También asistimos a la unión de saberes y conocimientos entre dos o más disciplinas, en muchos casos entre disciplinas que muy poco tienen en común, como por ejemplo las matemáticas y el derecho, la sociología y la biología marina, etc. Una de las razones de estas uniones tiene que ver precisamente con la conectividad digital, los problemas sionaturales que han venido surgiendo, el intercambio de ideas y, muy especialmente, a partir de los avances de la interdisciplinariedad (Mora, 2017). De la misma manera, hay grupos de investigación bien establecidos o individualidades que se encuentran en determinados lugares del planeta haciendo investigación sobre una determinada temática científica, lo cual permite que un mismo problema genere simultáneamente muchos saberes y conocimientos en diversas latitudes. La conectividad informática permite, sin duda, que ocurran estos avances, relaciones y comunicaciones.

Tanto el crecimiento acelerado y exponencial de los saberes y conocimientos como la cada vez más grande especialización, producto de la profundización de las investigaciones en cada una de las disciplinas científicas, han estado acompañados a la circunstancia de que los nuevos saberes conocimientos se tornan cada vez más complicados, complejos, abstractos y confusos para los mismos seres humanos, únicos responsables de su creación y comprensión. Estamos en presencia de algo así como la

comprobación factual de la famosa paradoja de Giambattista Vico (1668-1744). De la misma manera aumentan las dificultades para continuar con los procesos lineales y convencionales de transmisión, transferencia y transposición de resultados, saberes, informaciones, procedimientos, fórmulas, modelos, etc. que caracterizan a tales especializaciones científicas. Nos encontramos ante ciertas limitaciones para poder superar la contracción entre la intensificación de tales saberes y conocimientos y las formas de distribución, difusión y democratización. Ello está asociado también al problema del aseguramiento del almacenamiento, el acceso y el manejo de esas grandes cantidades de conocimientos científicos disponibles intra e interdisciplinariamente (Mora, 2017). Otro de los grandes obstáculos tiene que ver con la incompreensión por parte de grandes cantidades de personas, aficionadas o no a una determinada disciplina, para entrar en contacto, entrenar, manejar y hacer uso cotidiano de tales resultados científicos. A estos inconvenientes también se unen las dificultades para la búsqueda apropiada, precisa y, profunda y adecuada de ciertos conocimientos, cuya validez, confiabilidad y legitimidad sean lo suficientemente pertinentes y coherentes con los principios de la ética, pero también con los criterios de rigurosidad que deberían caracterizar a toda producción científica.

Por otra parte, en la actualidad, tal como ha ocurrido durante buena parte de la historia de la humanidad, existen importantes dificultades que impiden una comunicación y transferencia fluida de los saberes y conocimientos. Ello tiene que ver con los contextos, las culturas, las necesidades e intereses de las sociedades, por un lado, pero también de los grupos de poder que adquieran, compran o producen dichos conocimientos. Mientras los países altamente tecnificados e industrializados o aquellos sectores dominantes de nuestras sociedades disponen de recursos muy elevados, pero también del apoyo del mismo sistema capitalista nacional e internacional, para difundir sus conocimientos, otras sociedades con mayores inconvenientes económicos no pueden posicionar su producción científica en los ámbitos regionales e internacionales. De

### ***Educación y formación vs. competencias***

esta manera nos encontramos con un desbalance mundial entre saberes y conocimientos que permanecen aislados, pasan desapercibidos o sencillamente no son tomados en consideración, en comparación con los contextos y culturas científicas que poseen importantes medios y recursos económicos para seguir controlando la opinión pública y los mercados locales, nacionales e internacionales. Uno de los mecanismos considerados apropiados para superar estas barreras tiene que ver con la unión e integración de comunidades científicas regionales, lo cual va unido obviamente a procesos de integración geopolítica.

La producción exponencial de saberes y conocimientos también conduce a una mayor autorreflexión y formación de mecanismos alternativos para la transferencia, comunicación y difusión de los mismos. Como podemos ver, los saberes y conocimientos en sí mismos no son suficientes, pero tampoco la teoría de las competencias generales básicas, tal como es argumentado con cierta frecuencia por quienes defienden este movimiento educativo. Las competencias generales no sirven de mucho para comprender cabalmente los saberes y conocimientos intra e interdisciplinarios, pero tampoco para apropiarse de formas más democráticas para su apropiada comunicación, comprensión, dominio y difusión. El trabajo científico en la gran mayoría de las disciplinas científicas, así como el mundo de la interdisciplinariedad, exige la búsqueda de diversas categorías para un adecuado desenvolvimiento del sujeto en el campo de las reflexiones conceptuales propias del conocimiento científico, su intensidad y profundidad, su interconectividad intra e intradisciplinaria, su densidad conceptual, sus formas de aplicación, usos inmediatos y futuros, así como las consecuencias prospectivas derivadas de su producción, desarrollo y comunicación.

Desde tiempos remotos, desde los momentos en que el ser humano realiza el gran salto de su comportamiento instintivo-animal a reflexionar sobre sus acciones, con la ayuda de su intelecto en proceso de desarrollo continuo, también hace uso de sus facultades

relacionadas con la comunicación e intercambio de cosas, objetos e ideas. Tanto estas últimas como las cosas propiamente dichas son producto del saber y el conocimiento, siempre asociado a formas tecnológicas que han ayudado a su inteligencia en la resolución de múltiples problemas socionaturales. La complejidad del conocimiento no puede ser tratada por una única mente, por una única acción ni tampoco por un único artefacto tecnológico. Por el contrario, es necesaria la conjunción de muchas mentes, artefactos e interacciones. Aquí reside, en esencia, la magia del desarrollo intelectual científico y técnico. De esta manera, podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que los seres humanos siempre han estado motivados y necesitados del intercambio transfronterizo de sus saberes y conocimientos. Los movimientos, hoy llamados migratorios, que por cierto siempre han existido a lo largo de la historia humana, han estado motivados por la necesidad e interés de conocer, pero también por el objetivo de dar a conocer lo que se hace en otras tierras, contextos y culturas.

La interacción multidireccional que han acompañado al ser humano, han permitido el origen y desarrollo de conceptos, métodos, ideas, técnicas y resultados producto de su reflexión intra e intradisciplinaria, lo cual no puede reducirse hoy a simples competencias generalistas, holistas y reduccionistas. Por supuesto que no debemos hacernos ilusiones con respecto a la existencia de cierta racionalidad sobre la comunicación e intercambio de saberes y conocimientos, puesto que ello está sujeto claramente a los grandes poderes políticos, financieros, económicos y militares que deciden, en última instancia, sobre cuáles serían los medios y contenidos que estarían sujetos al manejo de la comunidad internacional y cuáles estarían sometidos a restricciones, en la mayoría de los casos porque están controlados por patentes, financistas, ministerios, grupos de poder e, inclusive, las mismas universidades o centros de investigación, en muchos casos ampliamente reconocidos. El movimiento educativo por competencias que se desea imponer a lo largo y ancho del mundo, no discute el problema de la generalidad del saber y el

### ***Educación y formación vs. competencias***

conocimiento, mucho menos la importancia que tiene el hecho de que grandes cantidades de ciudadanos entren en el campo de las definiciones, los conceptos, los métodos, los procedimientos, etc. que caracterizan al saber y al conocimiento científico en cada una de las disciplinas, pero también en el ámbito de la unidad entre ellos, tal como suele ocurrir con la intradisciplinariedad científica (Mora, 2017).

## **Tercera parte:**

### **Las consecuencias antipedagógicas de las competencias**

#### **3.1.- Algunos problemas epistemológicos de las competencias sobre la comprensión y transformación de la realidad**

El movimiento educativo por competencias se inclina más por un mundo donde los hechos, las evidencias, las demostraciones, las informaciones precisas, los datos y verificaciones no juegan un papel relevante, tal como ha ocurrido durante los últimos doscientos años, por lo menos en el llamado mundo occidental. Lo más importante en la actualidad son las impresiones, las imágenes, los sentimientos y las imaginaciones de las personas en torno a los acontecimientos y comportamientos del mundo socionatural. No hace falta constatar o verificar absolutamente nada; se cree que una imagen o un vídeo enviado por medios digitales son suficientes para mostrar que se trata de “algo” real, factual, verdadero, pero lamentablemente tales vídeos e imágenes no son suficientes ni confiables; en la mayoría de los casos se trata de falsas noticias e informaciones incompletas e incorrectas. La educación por competencias recurre, por lo tanto, a las tendencias actuales post-factuales, dejando a un lado la profundización en el saber y el conocimiento.

Se argumenta que tales comportamientos tienen que ver con la compleja e inmensa avalancha de datos, informaciones, saberes y conocimientos en general que no pueden ser fácilmente retenidos ni dominados por buena parte de la población, lo cual implica que sea necesario buscar mecanismos más o menos generales, como las competencias, por ejemplo, para que la población pueda hacer uso

de generalidades, en perjuicio, lamentablemente, de la profundidad del saber y el conocimiento.

Si la tesis de que en la actualidad vivimos en tiempos postfactuales, post-procedimentales y post-conceptuales, centrados en realidades virtuales, entonces seguramente hemos tenido la oportunidad de haber vivido, tal vez hace muy poco, en tiempos factuales, procedimentales y conceptuales, donde prevalecía la razón, los datos, las informaciones, los hechos, las demostraciones, las verificaciones, las evidencias, la unidad de conceptos, la elaboración de estrategias técnicas y algorítmicas, la comprobación, el ensayo, la experimentación y el error; es decir, hubiésemos estado viviendo en un mundo propio del pensamiento y la acción científica, no necesariamente positivista; pero sí, muy contrario al mundo de las creencias, las anécdotas, la espiritualidad, las falsedades y los supuestos.

Por otro lado, no es un secreto que las disciplinas científicas, desde la teoría de la intradisciplinariedad, nos han permitido una mayor y mejor comprensión de la naturaleza, el ser humano y la sociedad. La ciencia, la tecnología y la investigación han tenido durante los últimos doscientos años un importante desarrollo, el cual ha logrado desplazar en buena medida a la fe, las creencias, las religiones y el oscurantismo; sin embargo, las tendencias postmodernas, holísticas, generalistas, cuya máxima expresión la encontramos en el movimiento educativo por competencias, vienen a brindarle espacio al retornar de tales creencias, de tales generalidades y supuestos sicionaturales, dejando a un lado la necesaria comprobación-experimentación-verificación de todo acontecimiento siconatural. Los tiempos en que el saber y el conocimiento científico lograron alcanzar elevados resultados, en la mayoría de los casos, significativos e importantes para la humanidad, pero también destructivos como producto del egoísmo, la falta de crítica y ética científica-tecnológica, han representado, en el marco de la historia humana, la dimensión más elevada para comprender y transformar el mundo en todas sus manifestaciones, lo cual hubiese



sido casi imposible desde una mirada puramente general, holística, global y superficial, tal como lo suponen quienes defienden la teoría de la educación por competencias.

Los saberes los conocimientos no forman parte simplemente de un capricho intelectual de algunos eruditos y sujetos desocupados que desean dedicarle parte de sus vidas a indagar sobre el mundo, social y natural, sus comportamientos y contradicciones, sino tienen que ver con la necesidad e interés de resolver con profundidad, sin dejar dudas de ninguna naturaleza, la inmensa variedad de problemas socionaturales que afectan directa e indirectamente al ser humano, a las comunidades y a la sociedad en general. En su mayoría reales, concretos y altamente contextualizados. Desde tiempos remotos, mucho antes que la gran cultura griega, que brilló hace más de dos mil años, la cuestión del significado y sentido del conocimiento, y los saberes en general, han formado parte paralelamente al desarrollo científico-tecnológico de buena parte de la población de cada cultura. Unos han hecho de esta preocupación un motivo de reflexión permanente, conocido ampliamente como la cuestión epistemológica, mientras que otros sólo han aceptado las verdades y aportes del desarrollo de tales saberes y conocimientos científicos. Siempre ha existido la gran preocupación del surgimiento y aplicación de respuestas científicas a la cotidianidad problemática que envuelve al entorno social y natural de cualquier contexto de nuestro planeta. Esta preocupación comprensible no nos debe llevar al fortalecimiento de creencias en cuanto a la posibilidad de la dominación holística, globalizada, de muchas disciplinas, de muchos contenidos, dispersos unos de otros.

Los saberes y conocimientos, tanto en el pasado como en el presente, pero también en el futuro, describen y explican las problemáticas e interacciones del ser humano sobre su entorno, en sus contextos, sus realidades e interrogantes. La investigación científica, por muy inter y transdisciplinaria que ella pudiese ser, jamás podrá conocer profundamente las realidades de manera holística, globalizada y generalizada. En la mayoría de los casos

habrá necesidad de profundizar interdisciplinariamente, sin dejar de ver la horizontalidad en la cual se manifiesta la realidad socrionatural, tal como ocurre con los bosques o los mares, por ejemplo; hay que ver las profundidades de las raíces y las aguas para comprender los múltiples detalles que no podemos ver analizando simplemente el horizonte del mar o la totalidad del bosque que contiene grandes cantidades de árboles diversos, grandes, pequeños, jóvenes a antiguos. Prácticamente todas las realidades siguen teniendo, en la actualidad, interés científico, tal vez más que en el pasado, ellas han adquirido mayores niveles de complejidad, por una parte, pero también han mutado de tal manera que se requiere el aporte de muchas disciplinas, unidas o separadas, para comprender los detalles que caracterizan a tales problemas de investigación multidireccionales. La comprensión y transformación de tales realidades concretas jamás podrá surgir sólo o exclusivamente desde una mirada virtual, descontextualizada e imaginada.

La complejidad de la investigación no sólo tiene que ver con los objetos de estudio, sino que ella también ha alcanzado a las metodologías; hoy nos encontramos con grandes problemas metodológicos, pero también con diversas tendencias, herramientas, estrategias, técnicas e instrumentarios que nos ayudan a resolver rigurosa y acertadamente buena parte de los problemas de investigación que nos planteemos. Los patrones de pensamiento, acción e indagación que desarrollamos para estudiar profundamente las realidades van, cada vez más, acompañados, de una gama muy importante de procesos metodológicos reflexivamente determinados de acuerdo con la estructuración y comportamiento de tales problemas científicas.

Los científicos como seres humanos están caracterizados, además, por su capacidad de comprensión, aprendizaje y adaptabilidad, prácticamente ilimitada, lo cual hace posible la superación de las fronteras, límites y cotas superiores de enmarcación tanto del objeto de estudio como de los métodos necesarios para su análisis en

profundidad. Por esta razón, no podemos resumir el saber y conocimiento científico únicamente a generalidades, idea propagada en la mayoría de los casos por quienes sostienen exclusivamente el argumento de la explicación científica basada en la complejidad, la transdisciplinariedad, la globalidad y la totalidad de las partes, sin que ellas individualmente sean tomadas en cuenta como parte de la investigación científica. Podríamos decir, entonces, que las fronteras de la ciencia podrían encontrarse en las fronteras de la metodología y viceversa. De allí la relación unívoca entre el método y el contenido, unidos por el cordón umbilical de la reflexión crítico-científica. Por supuesto que este umbral no puede ser separado de los límites de la propia comprensión humana, unidos a las potencialidades de la tecnología desarrollada y usada para fines científicos.

El supuesto básico teórico subyacente tanto de la teoría holística de la comprensión de las realidades como de las competencias está asociado directamente con la teoría constructivista del conocimiento del mundo real. Ella se sustenta en cuatro principios fundamentales: a) No existe ninguna realidad objetiva, no hay objetos, observaciones concretas ni leyes que regulen la naturaleza que sean independientes de los propios observadores; b) No se puede acceder ni descubrir la realidad, ella sólo es construida, lo cual implica que no exista conocimiento objetivo posible; c) La rigurosidad, certeza y consistencia de todos los fenómenos siconaturales son ideas de quienes describen tales fenómenos, pero jamás de las propias realidades; d) La realidad está constituida única y exclusivamente por representaciones de la experiencia interna del sujeto, por lo cual ella estaría determinada sólo por el sujeto sin contar con correspondencias en el mundo social y/o natural (Glaserfeld, 1987 y 1995; Gómez- Granel y Cool Salvador, 1994; Martínez Delgado, 1995).

La posición del constructivismo en cuanto a que el ser humano no puede captar de manera consciente algo, por lo cual se le niega por completo su posibilidad de acceso a la realidad, ha llevado a pensar

exageradamente que las personas construyen su propia realidad, ya que ella no existe concreta y objetivamente; por el contrario, existirán tantas representaciones de una parte de la realidad como mentes o sujetos que observan o interactúan en torno a ese pedazo de realidad. Desde esta concepción del saber, el conocimiento y la investigación, la ciencia sólo podría tener ciertas miradas fotográficas de la realidad, pinturas difusas que muestran partes dispersas de los objetos y situaciones complejas de la realidad, pero jamás podrán tener una representación precisa, rigurosa, objetiva y crítica de la misma. Esta consideración utópica de la ciencia y la práctica investigativa nos lleva a la conclusión de que jamás podemos comprender ni transformar la realidad, puesto que no tenemos ni los medios cognitivos ni las herramientas metódicas para hacerlo, ya que estaríamos como seres humanos condenados al fracaso en cualquier momento que intentemos conocer, comprender y modificar una ínfima parte de esa realidad. Por supuesto que sí esta tesis fuera cierta, entonces tendríamos que negar absolutamente todo, inclusive la existencia del mismo ser humano y de la misma realidad. Este problema relacionado con la teoría de la ciencia aparece con frecuencia en el debate epistemológico (Mora, 2018 y 2019), pero jamás nos ayuda la cuestión, mucho más compleja e importante, de la razón de ser de la ciencia, su significado, su elaboración, sus usos y, por supuesto, su necesidad existencial.

Los procesos históricos de reducción, simplificación y atomización de la realidad por parte de las diversas disciplinas científicas, especialmente en el campo de las ciencias naturales no han sido siempre negativos. Ello tiene sus explicaciones históricas, contextuales, técnicas, económicas y, muy particularmente, relacionadas propiamente con el carácter de las mismas disciplinas científicas (Suppe, 1979; Barrera, 1999; Palma, 2008). Tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales, como por ejemplo en la psicología social, la pedagogía, la economía, etc. se debe reconocer dicha reducción al aporte intradisciplinario de cada una de ellas, a la ganancia de saberes y conocimientos para podernos

acercar un poco más a las realidades específicas, objetivas y diminutamente comprensibles. Por supuesto que tampoco podemos rechazar rotundamente los enfoques teóricos más holísticos como la teoría de los sistemas sociales de Luhmann (1987, 1984 y 1990), así como los posteriores desarrollos de estos enfoques como el desarrollado por Willke (1993, 2004 y 2005), los cuales han intentado crear una imagen compleja y completa de la realidad, basada en la teoría holística, haciendo referencia a conceptos más cibernéticos e interconectados, minimizando la importancia de la especificación o simplificación de las particularidades de las realidades sociales naturales.

Las teorías globalizadoras como el holismo, la complejidad, los sistemas, el ecologismo, etc. han tratado de organizar el crecimiento acelerado de los saberes y conocimientos mediante un ataque frontal a las disciplinas científicas (Sotolongo, Delgado y otros, 2006), buscado un único camino epistemológico, el del eclecticismo científico, en algunos casos en desmedro de la intra e intradisciplinariedad, con las cuales obviamente sí podríamos encontrar formas complementarias entre la profundidad del saber-conocimiento y la integración de disciplinas científicas de acuerdo con las necesidades e intereses asociados a las problemática sociales, humanas y naturales objeto de investigación científica (Mora, 2017).

Desde la perspectiva del desarrollo histórico de la ciencia, estos enfoques también pueden explicarse como respuesta a la creciente división de las disciplinas científicas en áreas individuales cada vez más pequeñas. Por supuesto que el crecimiento acelerado, exponencial, apabullante de los saberes y conocimientos ha mostrado que en efecto existe un importante nivel de interconexión e integración de partes/componentes de la realidad, pero la respuesta científica, filosófica y epistemológica a tales realidades plurales no puede estar sustentada mediante la unión y convergencia de partes de las diversas teorías científicas. Esta dificultad de la ciencia y la investigación, propias del mundo actual,

donde se ha ramificado rápidamente, como tentáculos, diversas partes de las disciplinas científicas convencionales, dando como resultado el surgimiento de muchas otras disciplinas científicas, no puede ser explicada con simplezas epistemológicas eclécticas como sucede con aquellas teorías que propagan acríticamente el holismo, la complejidad, los sistemas, el ecologismo científico, etc.

La afirmación frecuente de tales teorías consiste en señalar que la ciencia actual es cada vez más compleja, más plural y más global, requiriendo, por lo tanto, una epistemología también totalizadora, compleja y globalizadora, recurriendo automáticamente al eclecticismo epistemológico. En ese sentido entonces, consideran que la ciencia actual es más ecléctica, uniendo a conveniencia y arbitrariamente partes de las diversas ciencias con la finalidad de tener una mirada global, general y esencialmente horizontal de las realidades sociales, humanas y naturales. La esencia de este eclecticismo epistemológico se basa sólo en recopilar resultados científicos de ciertas áreas y subáreas científicas con la finalidad de conjugar una nueva explicación filosófica y epistemológica del conocimiento partiendo desde miradas dispersas, en algunos casos hasta contradictorias. En el discurso científico actual se ha popularizado mucho el enfoque ecléctico, mixto y sincrético, dejando a un lado el debate crítico profundo que debería caracterizar a la ciencia y la investigación científica. Tal eclecticismo científico tiende a transferir, sin mayor discusión teórica y mucho menos sin analizar las consecuencias prácticas concretas de sus aplicaciones, los hallazgos espectaculares de unas disciplinas al supuesto nuevo constructo teórico, el llamado pluralismo o eclecticismo científico. La suma de tales partes o partículas no aporta realmente mucho a la ciencia, su avance, a la solución de situaciones problemáticas propias de las sociedades actuales, los seres humanos y los comportamientos de la naturaleza (Mora, 2017).

El eclecticismo científico consiste realmente en un sistema filosófico que intenta comprender y resolver problemas sociales, naturales y

humanos, mediante la investigación científica, seleccionando y conformando conjunciones de aspectos teóricos, prácticos y metódicos de diversos posicionamientos científicos, considerados como ciertos por quienes realizan tales selecciones. Su finalidad no es más que la elaboración de un sistema que incorpora principios e ideas de diversas tendencias filosóficas, epistemológicas y científicas en general que permita la comprensión del mundo desde miradas múltiples, incluyentes y abarcadoras. Por lo tanto, el eclecticismo usa como método la conjunción de resultados impactantes o sobresalientes de aquellas teorías que entran en su catálogo de privilegios propagandísticos y que, además, no representan ningún peligro para sus argumentaciones. Por ello se cuidan mucho de excluir, hasta donde sea posible, las teorías críticas científicas, especialmente aquéllas que cuestionan al conservadurismo científico.

Quienes defienden esta corriente filosófica de la ciencia, su método y finalidad, consideran que se trata de una corriente necesaria, original e incluyendo, debido a la proliferación de muchas ramas y sub-ramas científicas, aumento exponencial del saber y los conocimientos y, sobre todo, necesidad de atacar los problemas sociales, naturales y humanos desde una mirada transdisciplinaria, pero en esencia se trata simplemente de una concepción sincrética de la ciencia, sus métodos, procedimientos, objetivos y prácticas. La escuela ecléctica de la ciencia e investigación sólo toma, muy selectiva y cuidadosamente, principios científicos de otras escuelas, excluyendo lo que no es impactante, lo que nos les interesa o no sirve para sus argumentaciones. Por ello se esfuerzan en hacer uso de lenguajes con terminologías propias de las ciencias naturales como el caso de la física, la química y la biología, poniéndose en boga actualmente conceptos de las neurociencias, el conductismo y cognitivismo sociológico, la medicina, entre otras disciplinas. Si bien estamos de acuerdo que no deberíamos despreciar los resultados científicos coherentes, rigurosos, precisos y consistentes de otras teorías científicas, también es pertinente la consideración de que deberíamos tomar en cuenta los propios contextos y circunstancias

en torno a los cuales se ha llegado a dichos resultados, lo cual nos garantiza, críticamente hablando, la pertenencia conceptual, metodológica y argumental.

El problema se presenta con la pretendida reducción de muchas teorías, que permiten estudiar un problema en particular, a una única teoría abarcadora, englobadora, holística y generalista más relacionada con las creencias, algo así como las religiones, que con la ciencia propiamente dicha. No se trata de que la ciencia y los investigadores deberían ignorar por acción u omisión deliberada los resultados científicos logrados hasta el momento, los avances de las ciencias, sus métodos y, por supuesto, la historia de las ciencias con sus consecuencias, sino más bien cuidar y evitar en lo posible pensar que vale absolutamente todo lo que ha existido, así como tampoco es pertinente negar todo lo que precede a nuestro mundo actual. Los saberes, conocimientos y experiencias acumulados por el ser humano forman parte del desarrollo de la ciencia, la tecnología y el pensamiento de la humanidad, lo cual debe conservarse, analizarse y tomarse en cuenta en el estudio de las situaciones problemáticas fundamentales del presente y el futuro, pero cuidando la elaboración de selecciones científicas que respondan a intereses que nada tiene que ver con la ciencia, la ética científica y, obviamente, con el papel de la ciencia en la sociedad (Merani, 1980) y Munné, 1997).

El eclecticismo, entonces, no es más que la recopilación de resultados, teorías, métodos y opiniones ajenas, con la finalidad de ponerlas al servicio de la comprensión y solución de ciertos problemas científicos que requieren supuestamente una mirada científica globalizadora y totalizadora, pero que en esencia no pueden desarrollar un paradigma científico propio, consistente, cohesionado y coherente, puesto que la vaguedad y pluralidad de sus premisas no lo permiten. El eclecticismo, el cual ha servido también de sustento filosófico al movimiento educativo por competencias no es más que otro intento por unificar consideraciones dispersas de diversas teorías científicas,



provenientes de diferentes ramas del conocimiento científico, haciendo uso de la incorporación selectiva e incluyente-excluyente de algunos de sus componentes fundamentales, sin poder conformar una teoría propia y única que sostenga teórica, temporal y metodológicamente al eclecticismo. Su concepción basada en la divergencia teórica permite la elección de algunas cosas importantes de otras teorías, sin comprometerse completamente con ellas. Esta corriente filosófica del conocimiento científico no está interesada en la creación de un nuevo enfoque paradigmático, evitando la elaboración de un nuevo sistema coherente y consistente de postulados científicos que le permitan una fisonomía propia. De esta manera, su praxis científica consistiría sólo en hacer uso o aplicación de las partes que la componen, puesto que dicha teoría estaría formada sencillamente por la suma de partes de otras teorías.

Desde la mirada del desarrollo histórico de las ciencias, tales enfoques holísticos pueden tener su aclaración como parte de la búsqueda al también acelerado crecimiento de la ramificación de las disciplinas y subdisciplinas científicas, lo que ha traído como consecuencia, para muchas personas, una difícil comprensión y un escaso dominio de saberes y conocimientos altamente especializados. Si este es uno de los argumentos más significativos, entonces podríamos estar ante el riesgo de cierta trivialización de la investigación científica, sus componentes, sus postulados y sus métodos. El desconocimiento de la ciencia y la praxis científica no se resuelve eliminando disciplinas científicas de un solo plumazo o atacando a las particularidades de cada ciencia en concreto, sino más bien buscando formas de integración, interdisciplinariedad, por un lado, y profundizando el saber y el conocimiento en aquellas disciplinas en las cuales uno podría estar interesado, por el otro. La particularización del trabajo científico en componentes cada vez más pequeños no puede ser detenida por el simple capricho generalista del eclecticismo; es necesario encontrar vías de reacomodo, acuerdos epistemológicos compartidos y, especialmente, prácticas científicas integradoras. Este crecimiento

exponencial acelerado del conocimiento, así como la significativa interconexión del mundo en todas sus manifestaciones requiere de mayor ciencia, del surgimiento de nuevas disciplinas y, por supuesto, de la interdisciplinariedad científica, educativa y formativa (Mora, 2017), lo cual va más allá de las incoherentes consideraciones holísticas que se han puesto de moda durante las últimas tres décadas. La teoría científica de la interdisciplinariedad nos permite que las teorías, los métodos y los resultados científicos de unas disciplinas nos ayuden a la comprensión y solución de problemas de otras disciplinas, pero también en la conformación de teorías y métodos densos, más fuertes, más coherentes, sin negar ni prescindir de las individualidades y especificidades científicas de cada disciplina científica.

No dudamos que la ciencia, sus métodos de investigación y, por supuesto, sus resultados están sujetos a ciertos criterios de rigurosidad. La ciencia, en tal sentido, tiene sus propios límites, ciertas estructuras reguladoras y autorreguladoras, pero también una comunidad que la mantiene, evalúa y le proporciona su propia razón de ser. Por ello, no tendría ninguna prosperidad aquellas tendencias holísticas que pretenden en el fondo negar su existencia, negar su necesidad e importancia, sólo por el simple capricho de la generalidad conceptual y metódica. Ésta es tal vez una de las fallas, uno de los errores e incoherencias de las teorías de sistemas, la teoría holística, la teoría de la complejidad y la teoría paradigmática ecológica, entre otras. La investigación en profundidad por parte de cada rama científica y, claramente, de todas sus subramas, nos ayuda al desarrollo de una comprensión y transformación del mundo desde la mirada interdisciplinaria, desde la concepción de la horizontalidad metodológica; es necesario, en consecuencia, trabajar con el modelo de la complementariedad científica, filosófica y metódica, tal como lo hemos planteado en otras oportunidades, contextos y textos (Mora, 2017). De esta manera, tendremos una explicación, comprensión y transformación más completa de las realidades humanas, sociales y naturales. A la pregunta: ¿Qué debe y puede hacer la ciencia ante la diversidad de

problemas sociales, humanos, naturales y epistemológicos cada vez más complejos con los cuales nos enfrentamos actualmente? La respuesta podría estar en que la misma debería verse desde la mirada de la complementariedad científica, por una parte, desde la perspectiva de la profundidad del conocimiento intradisciplinario y, por la otra, desde la visión compartida de las disciplinas, su horizontalidad; es decir, el tratamiento interdisciplinario e integrador del saber, la ciencia y los métodos.

Para finalizar es muy importante resaltar que independiente de la concepción teórica que asumamos, la pura intradisciplinariedad, la pura transdisciplinariedad, la pura interdisciplinariedad no son suficientes para comprender y transformar el mundo sacionatural. La complementariedad científica, interconectado la primera con la tercera, podría ayudarnos mucho en esta importante tarea epistemológica; es necesario establecer, además, una relación muy estrecha entre la subjetividad y la objetividad de las ciencias, uniendo a ello los aspectos éticos que caracterizan el quehacer científico. A veces se piensa que las ciencias naturales, por ejemplo, sólo están llamadas a explicar, comprender y analizar las situaciones problemáticas de sus campos de estudio, con la finalidad de contribuir al desarrollo tecnológico, al desarrollo de las mismas disciplinas científicas y a la solución de problemas sacionaturales y humanos de cierta relevancia, pero con énfasis sólo en la objetividad científica, en la objetividad de la disciplina propiamente dicha, dejando a un lado las subjetividades, los valores, la moral y demás componentes sociocognitivos y personales que están directa e indirectamente relacionados con el acontecer científico en una determinada sociedad. Sin embargo, eso no es exactamente así, puesto que toda actividad científica es realizada por seres humanos, quienes tenemos una carga de valores éticos sustantivos, pero que también respondemos a ciertas necesidades e intereses, aunque tratemos de disimularlos o disiparlos, mediante ciertos criterios de neutralidad y objetividad, en el momento de nuestra praxis científica. Toda actividad científica, tanto en sus procedimientos como en sus resultados, tiene

consecuencias directas e indirectas para el mundo, los entornos, los contextos locales o globales; sus resultados no están aislados de los contextos ni mucho menos de los seres humanos. De allí que independientemente del modelo de praxis científica que sea asumido o aplicado deben necesariamente considerarse los elementos personales, históricos y éticos que transversalizan a dichas prácticas y reflexiones científicas.

### **3.2.- Crítica a la concepción pedagógica de las competencias**

Tal como lo hemos visto en varios apartados del presente trabajo, los procesos educativos y formativos, desde la primera infancia hasta los estudios postgraduales en el ámbito universitario especialmente, han sufrido una constante penetración e influencia por parte de quienes defienden abiertamente el movimiento educativo por competencias, sin tomar en consideración aspectos pedagógicos, curriculares y didácticos vinculados con la praxis educativa. Los modelos por competencias desarrollados hasta el presente consideran que dicha conceptualización puede ser asumida, sin mayores críticas ni dificultades, en todos los ámbitos de nuestros sistemas educativos, considerando que ellos deberían ser tanto la base como las premisas previas para la elaboración de cualquier programa y plan de estudios, sin importar el nivel ni la modalidad educativa. El énfasis y la propaganda que han venido haciendo, desde hace casi tres décadas, para la implementación internacional de la educación por competencias ha traído como consecuencia directa que la gran mayoría de quienes están vinculados con la educación y la formación de las nuevas generaciones, desde muy temprana edad, haya asumido, sin haber realizado el menor análisis crítico sobre la temática, tal conceptualización como el modelo indicado para el desarrollo de la práctica educativa.

Tanto los funcionarios de los respectivos ministerios de educación, especialmente quienes se encargan de diseñar políticas educativas y propuestas curriculares, como los docentes, los padres y madres de familia, los estudiantes y buena parte de la población consideran a las competencias como la forma adecuada para comprender la educación. Gran parte de la población, donde se ha insistido propagandísticamente en esta tendencia educativa, ha establecido una cierta equivalencia entre competencia y formación, usando ambas ideas como si fueran dos conceptos similares, sinónimos o equivalentes. Cuando uno cuestiona abierta y argumentativamente a quienes insisten en desarrollar la praxis educativa con base en las competencias, entonces se generan reacciones incomprensibles o rechazos a nuestros argumentos, como si el movimiento educativo por competencias fuese la última palabra en el campo pedagógico y la panacea para resolver importantes problemas que aquejan a los procesos de aprendizaje y enseñanza, así como a los procesos de comprensión, en la mayoría de nuestros países.

Es muy lamentable que haya existido esta evolución, que se haya seguido este camino equivocado, donde no se han tomado en cuenta avances altamente significativos relacionados con teorías y reflexiones pedagógicas, experiencias significativas y prácticas relevantes, las cuales han superado, en gran medida, las dificultades e inconsistencias de la escolástica educativa. El movimiento educativo por competencias, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, ha retomado, muy lamentablemente, los viejos principios de la pedagogía conservadora (Viniestra-Velázquez, 2017), siendo la OCDE (OCDE, 2006 y 2019a; Bos y Schwippert, 2009; Correa-Betancour, 2016; Fernández-Cano, 2016; Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Klieme y otros, 2010; Sellar y Lingard, 2014; PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013 y 2015) la encargada de difundir abierta y antipedagógicamente esa conceptualización como parte de su tarea como propagadora del poder dominante, en todos sus sentidos, en el ámbito internacional. Quienes estén interesados en buscar una base teórico-práctica comprensible sobre las virtudes pedagógicas, didácticas,

curriculares y formativas de las competencias, se encontrará seguramente con algunas sorpresas desagradables, pero muy probablemente no encontrarán nada significativo ni importante en términos pedagógicos. Una de las principales dificultades radica precisamente en que las definiciones, conceptualizaciones, afirmaciones y modelos desarrollados son prácticamente iguales al movimiento educativo por objetivos y, peor aún, están orientados al instrumentalismo y funcionalismo tecnocrático, economicista y mercantilista de la educación, la sociedad y la vida. Si bien se podría elaborar un catálogo de competencias para cada nivel y modalidad de estudio, desde los primeros años de escolaridad hasta la universidad, lo cual existe evidentemente desde hace algún tiempo, así como una descripción detallada de las mismas, su esencia pedagógica, didáctica y formativa no es diferente a la educación por objetivos; más aún, esta tendencia está llena de dificultades, generalidades contradicciones e inconsistencias, muchas de ellas estudiadas ampliamente en otros apartados del presente trabajo.

Quienes han estado analizando algunas dificultades pedagógicas, curriculares, formativas y didácticas de la educación por competencias (OCDE, 2006 y 2019b; Bos y Schwippert, 2009; Correa-Betancour, 2016; Fernández-Cano, 2016; Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Klieme y otros, 2010; Sellar y Lingard, 2014; PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013 y 2015), se han encontrado, primeramente, con la imprecisión, pedagógicamente hablando, del concepto de competencias, particularmente cuando intentamos hacer comparaciones con otras propuestas y experiencias de reformas educativas nacionales e internacionales. La imprecisión e inconsistencia del término se hace más evidente cuando hablamos de pedagogía en la educación general básica desde la infancia hasta la universidad, ya que en el mundo de la formación profesional existe una larga e importante tradición, así como referencias teórico-prácticas, vinculadas con las competencias profesionales, cuya transferencias y extrapolación a la educación y formación general resultan altamente problemáticas.

### ***Cástor David Mora***

Tanto la denominación como la cantidad de supuestas competencias, cuya variación oscila entre tres y nueve competencias generales, es totalmente arbitraria y altamente difícil de organizar, estructurar e implementar. En la documentación no se muestra claramente cuáles son las supuestas competencias disponibles, cómo se desarrollarían en la práctica, de qué manera podríamos hacerle seguimiento, compararlas y evaluarlas, salvo que se siga usando los métodos ampliamente conocidos para el tratamiento educativo por objetivos generales y específicos que también siguen vigentes en algunos países (Mora y Oberliesen, 2019).

Uno de los grandes inconvenientes del movimiento educativo por competencias consiste en que su formulación, para todos los ámbitos del sistema educativo, está hecha desde la mirada adulta, desde la visión y necesidades de las profesiones, pero escasamente desde la perspectiva de los niveles educativos iniciales. Se trata de la trasposición acrítica, descontextualizada y antipedagógica de necesidades funcionales e instrumentales de la sociedad, con base puramente en el pragmatismo educativo-formativo con la finalidad de normar toda la estructura educativa de los países que se ha alineado con dicho movimiento educativo, pero que poco tiene que ver con la pedagogía liberadora, humanista, transformadora, socioproductiva, investigativa, interdisciplinaria, integradora, emancipadora e inclusiva. Simplemente estamos ante un movimiento antipedagógico, altamente conservador y castrador de las potencialidades humanas.

El modelo educativo por competencias, que por cierto es muy similar también a la pedagogía instruccional, considera que los niños, los adolescentes y jóvenes en general tienen que hacer actividades y comportarse tal como los adultos, considerando que se trata de educar y formar a la niñez y juventud desde la mirada y perspectiva adulta, lo que queda reflejado en la idea de que es necesario ser más competitivos, innovadores, creativos, emprendedores y auto-independientes; términos propios del mundo

de la economía neoliberal y escasamente provenientes del mundo de la pedagogía (Vygotsky, 1934/2002, 1962, 1988, 1926 y 1931/1997; McLaren, 1984 y 1997; Fend, 1984; Habermas, 1997; Freire, 1973, 1997 y 2002; Castells, Flecha, et al., 1994; Laval, 2004).

Esta orientación inapropiada de las políticas educativas de muchos países está directamente asociada a la propagación de un concepto socializador y enculturalizador ajeno a la tradición emancipadora transformadora de la educación, cuyos avances han sido, durante buena parte del siglo veinte, altamente prometedores. Tales corrientes pedagógicas liberadoras han sido truncadas abruptamente por el movimiento educativo por competencias, impidiendo en muchos casos el debate, las críticas y los posicionamientos sociopolíticos en torno al papel de la educación que debería cumplir en cada sociedad.

Las normas establecidas nacional e internacionalmente que sirven de fundamento a los defensores de la educación por competencias escasamente muestran argumentos pedagógicos, curriculares y didácticos científicamente sustentados, sólo presentan listas innumerables de posibles ventajas y fortalezas de las competencias, centradas exclusivamente en una terminología propia de la vida de los adultos, apartándose inclusive de la idea del aprender disfrutando, jugando, analizando, criticando, haciendo, transformando, indagando e investigando. Por ello, pensamos que la teoría y práctica educativa por competencias necesita, antes que siga avanzando con sus caprichos antipedagógicos, un análisis intensivo, un estudio profundo y una crítica científica sostenida en los cimientos de la educación sociocrítica y liberadora, pues es ésta la que en esencia se contrapone a tales tendencias antipedagógicas. Los modelos de competencias desarrollados hasta el presente se ajustan a las expectativas e intereses de la sociedad adulta, sin detenerse a indagar sobre la pertinencia o no de los propios procesos educativos y formativos de los niños, adolescentes y jóvenes. Ello por supuesto no niega, tal como hemos insistido en



otras oportunidades, que es necesario profundizar la educación socioproductiva, comunitaria, pero también intradisciplinaria, interdisciplinaria e investigativa. Se trata de la búsqueda del equilibrio complementario al cual hemos hecho referencia en párrafos precedentes.

Otro aspecto altamente problemático que no es tan evidente a simple vista, pero que tiene importantes consecuencias pedagógicas, además de ser política y éticamente incorrecto, consiste en la segregación de los seres humanos, la individualización de los fracasos y la irresponsabilidad sociocognitiva, cuyas consecuencias serían altamente negativas para el futuro del sujeto y las colectividades humanas. La idea de competencias tiende a subdividir a las personas en diferentes grupos, estratificándolas de acuerdo con sus rendimientos en las disciplinas tomadas en consideración por dicha tendencia educativa; es decir, en ciencias naturales, matemáticas, lenguas e informática, básicamente. Esto significa que habrá grupos muy buenos o excelentes, buenos, regulares, malos y muy malos, por seguir una escala cualquiera. Los pocos que estarían en las dos primeras categorías serían los convocados a participar en las decisiones importantes de la sociedad, la economía, la cultura, la tecnología y la política. También serían los que obtendrían los mejores empleos, los mejores salarios y el mayor estatus socioeconómico. De esta manera, se estaría profundizando aún más la discriminación, desigualdad e inequidad social, para lo cual la educación no debería prestarse jamás, pues éstos son tareas contraías a sus objetivos básicos.

Los niños, los adolescentes y jóvenes en general no serían tratados en términos iguales, respetando los derechos de todos de la misma manera e iguales condiciones, sino que empezarían a ser segregados, seleccionados y divididos desde muy temprana edad, siempre con el objetivo de buscar a los mejores y apartar a un lado o desechar a los “malos” y “peores”. La educación por competencias se presta indudablemente para ese fin, ella no tiene mucho que ver

con finalidades pedagógicas, sino con otras intenciones, tratándose de una educación de otro tipo, con otras características, más mercantilistas y economicistas, en correspondencia con el neoliberalismo, sustento central de dicho movimiento educativo. La heterogeneidad sociocultural, contextual y natural de las personas pasaría a un segundo plano. A la población, especialmente a los escolares, se les vería de esta manera, como una totalidad, como un todo, holísticamente considerados, mientras que la escuela no tomaría en cuenta sus particularidades humanas, cognitivas, culturales, contextuales y personales. Así se podría aplicar con mayor facilidad la estrategia de estandarización, convirtiéndose la evaluación en el medio apropiado para garantizarla. Ella no tendría nada que ver con la calidad de la educación y formación en términos pedagógicos y didácticos, sino con el aseguramiento de la segregación y selección social (Mora, 2014 y 2015). Los planes y programas de estudio son elaborados con dicha finalidad, repletos de recetas alienadoras, bancarias, tal como lo analizó sabiamente Paulo Freire (1973, 1997 y 2002). La propuesta de la educación por competencias constituye un modelo que fomenta el individualismo, la selección social y la competitividad desde muy temprana edad, dejando mucho que desear en términos pedagógicos. Se fortalece la idea en cuanto a que es el individuo, aislado, separado del mundo que lo rodea, descontextualizado, desincorporado de la sociedad y la comunidad quien sería el único responsable del desarrollo y cultivo de sus propias competencias, en su mayoría de carácter puramente cognitivo, sin valores ético-políticos, sin horizonte sociocultural.

La tarea pedagógica y didáctica quedaría reducida sólo al fortalecimiento de las capacidades, destrezas, habilidades puramente individuales, dejando la participación, cooperación y colaboración a un lado, puesto que las comunidades de aprendizaje no tendrían nada que buscar en este tipo de pedagogía que intenta esencialmente fortalecer la segregación, estratificación y la individualidad, dejando a un lado valores interculturales, compartidos, críticos y emancipadores. Si una persona no ha

logrado alcanzar, de acuerdo con las respectivas evaluaciones estandarizadas, una determinada competencia, entonces la culpa es exclusivamente de esa persona. Siempre se dirá que se trata de un problema individual; de ese sujeto que es incapaz de comprender, entender y adquirir la respectiva competencia, muy similar por lo tanto a la educación por objetivos, ampliamente criticada (Cuesta Fernández, 2005; Krautz, 2007; Díez, 2009; Fals-Borda, 2014; Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Fernández-Cano, 2016; Puiggrós, 1983).

Las responsabilidades compartidas no existirían, las condiciones socioeconómicas no serán tomadas en cuenta, las realidades contextuales no jugarán un papel importante en la formación integral de las personas, sino que todo tendrá que ver sólo con el individuo, aislado del mundo social y la gran cantidad de factores que influirían en su desarrollo sociocognitivo. Nadie se preguntaría hasta qué punto las realidades extra e intraescolares estarían influyendo en los comportamientos, comprensión y desarrollo integral del sujeto, puesto que él sólo sería un simple objeto más de la sociedad competitiva, una máquina que estaría preparándose para la producción irracional en cadena del sistema capitalista nacional e internacional.

El modelo de competencias tiene su propia concepción sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza, el instructivismo pedagógico y didáctico. Esta corriente, al igual que otras muy similares basadas en la enseñanza por objetivos, es la que más atención le suministra al papel activo de los docentes, dejando a un segundo plano la actividad y participación activa de los estudiantes. La práctica educativa y formativa tiene lugar en las aulas, donde se ejercita muy poco la democracia participativa, la deliberación y las acciones compartidas. Los docentes siempre asumen un rol protagónico, explicando las razones de la existencia de los temas y contenidos curriculares, pero también asumiendo toda la responsabilidad de la praxis escolar dentro de las aulas. El docente es la única persona que se dedica a organizar, planificar,

administrar, implementar y evaluar los contenidos objeto de estudio. Para ello se rige al pie de la letra por los planes y programas de estudio previamente elaborados por los diseñadores curriculares de los respectivos ministerios de educación, luego selecciona los libros de texto, los tiempos y las actividades didácticas que considera pertinentes para lograr los objetivos pedagógicos establecidos por las normativas institucionales. Los estudiantes se encargan de adquirir conocimientos suministrados y dosificados por los docentes, quienes evalúan y supervisan cuidadosamente el avance y logro de los objetivos específicos. Los conocimientos validos son aquéllos que se han venido acumulado durante años por el desarrollo de la ciencia y la tecnología, considerándolos como esencialmente intradisciplinarios, con lo cual no hay espacio para el debate conceptual, la indagación y menos para la implementación de una concepción transformadora, interdisciplinaria e investigativa de la praxis pedagógica y didáctica. Es importante destacar que existe una gran presencia del instructivismo en las realidades educativas actuales, especialmente como soporte del movimiento educativo por competencias. Es importante señalar que esta teoría didáctica, centrada en la enseñanza, tuvo su gran auge en las décadas de los setenta y ochenta, siendo superada por otras teorías como el constructivismo, lo cual no trataremos en este trabajo; sin embargo, la misma ha sido retomada y revivida, muy lamentablemente, con el surgimiento del concepto pedagógico de competencias (Gagné y Briggs, 1974; Landa, 1983; Reigeluth, 1987)

El modelo de competencias como componente de la pedagogía de la enseñanza orientada al fortalecimiento del capital y el Estado de desigualdad social, tiene su basamento en una comprensión economicista del aprendizaje, puesto que es esa precisamente la meta fundamental de la adquisición y desarrollo de las respectivas habilidades, destrezas y conocimientos. El énfasis de la pedagogía está centrado en la solución de problemas del mundo empresarial, comercial, productivo y personal de cada participante, independientemente de su contextualización, ya que se parte del supuesto que dicha persona funcionaría, en términos puramente

mecánicos, en cualquier momento, contexto y realidad productiva. Los conceptos pedagógicos implementados, hasta el presente, con base al movimiento educativo por competencias, presupone que existe alguien, tal vez los niños, que necesita una determinada educación y otros, tal vez los docentes, que serían los encargados de llevar adelante dicha educación; sin embargo, pocas personas se preguntan quién es ese alguien, diferente a los niños y a los docentes. Al indagar cuidadosamente nos percatamos que la relación entre los niños y los docentes está previamente determinada por el Estado, el cual a su vez no es un ente abstracto, sino que está constituido por un conjunto de personas que tiene compromisos e intereses que van más allá de aquéllos que ingenuamente consideramos que están relacionados con la formación, la socialización y la enculturación sociocrítica. Tales necesidades, compromisos e intereses han sido impuestos, mucho antes, por los grupos de poder, por los sectores dominantes de la economía y la política, saltando por encima de los sagrados principios que deberían caracterizar a la educación y formación de la población de un país (McLaren, 1984, 1997 y 2012; Apple, 1991, 1996 y 2002; Apple y Beane, 1997; Giroux, 2003; Beck, 2004; Mora y Oberliesen, 2004; Wind, 2011).

En vista de que los niños, los padres, las madres, los docentes y, en general, la gran mayoría de la población, no tienen el poder suficiente para decidir aspectos fundamentales de la educación-formación de las nuevas generaciones, tales decisiones quedan normalmente en manos de los diseñadores curriculares, quienes a su vez aceptan pasivamente las imposiciones conceptuales y metódicas de los grupos de poder, especialmente económicos. La población no tiene espacios de participación ni mucho menos posibilidades para influir en la conformación de muchos aspectos vinculados con la práctica educativa, tales como las formas de enseñanza, los contenidos, los libros de texto, los lugares de estudio, trabajo, producción e investigación, etc. Los dueños del poder político y económico son quienes determinan, además de la

lista de competencias, los demás elementos sustantivos de la educación de todo un país.

En la mayoría de los casos, la práctica educativa no está concebida como un proceso de aprendizaje y enseñanza, sino más bien como una actividad unilateral, centrada en el docente y orientada en la pedagogía de la instrucción. Es decir, los niños son pasivos, los docentes asumen toda la acción pedagógica, los contenidos están previstos y las finalidades educativas responden sólo a ciertos sectores que ostentan el poder político y económico. De esta manera se lleva a cabo una práctica educativa que tiende a manipular las conciencias de las nuevas generaciones, impidiendo la praxis educativa liberadora (Mora, 2005, 2010, 2011, 2012, 2014 y 2017, Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Imen, 2014; Pring, 2016; Gadotti, Gómez y Freire, 2004; Canfux, 2007 y 2019).

Las voluntades de los niños, las familias y las comunidades pasan a jugar un papel secundario, dejando a ciertos adultos a que decidan el presente y el futuro educativo de la totalidad de los respectivos países. Los adultos interesados en el manteniendo de sus opiniones y privilegios, optan definitivamente por una educación instruccional que les permitan seguir ejerciendo el poder simbólico y real sobre los demás, especialmente sobre las generaciones futuras. Las ideas e intereses de los niños quedan, de esta manera, relegados a un segundo plano, tal como ha ocurrido durante buena parte de la historia de la humanidad, los “débiles” siempre están en el banco esperando que algún día se les dé la oportunidad de participar activamente en el juego, bajo las mismas condiciones y características que los más “fuertes”.

La educación por competencias necesita finalidades y sólo unos pocos adultos, los dueños del poder, conocen exactamente cuáles y cómo lograrlas al menor costo posible. Normalmente los niños no disponen de metas económicas, mercantiles y personales a mediano y largo plazo, ellos sólo desean participar activamente en diversas actividades escolares de su interés, aquéllas que generan

motivación, curiosidad, disfrute y satisfacción, pero los adultos se inclinan por la imposición de metas educativas que brinden beneficios al capital, sin importar las consecuencias educativas y formativas.

La instrucción centrada esencialmente en competencias tiene que ver con el control de la sociedad, con el control del ser humano en todos sus sentidos, sólo de esta manera podrá responder pasivamente ante los requerimientos de los respectivos grupos de poder establecidos en cada sociedad. Dicha orientación tiene por finalidad, en última instancia, la manipulación de las mentes, el manejo intencional de las conciencias, lo cual repercute directa e indirectamente en los patrones de comportamiento social de cada sujeto y las colectividades; todo lo contrario, al desarrollo de la conciencia crítica, objetivo fundamental de la pedagogía liberadora (Horkheimer, 1965; Adorno y Horkheimer, 1969; Horkheimer, 1965 y 2002; Rodríguez, 1975; Leontiev, 1982 y 2012; Luria, 1982 y 1987).

La pedagogía de la instrucción, base fundamental del modelo de competencias, establece previamente lo que es bueno para el niño, partiendo del supuesto de que se sabe con anterioridad lo que también es bueno para la sociedad. Es decir, las necesidades e intereses de los niños, adolescentes, jóvenes y población en general no juega un papel importante, las metas económicas están por encima de la formación, ellas constituyen las prioridades determinantes de la pedagogía burguesa.

Los modelos establecidos de competencias, hasta el presente, están basados en una interpretación economicista del aprendizaje y la enseñanza, ya que es precisamente en esta perspectiva que se puede desarrollar las habilidades, destrezas y capacidades que responderían a la funcionalidad del aparato económico dominante. Por ello se insiste en el desarrollo de destrezas más o menos generales, cuya utilización podría ser de manera futura e inmediata, según las necesidades del capital, el rey que tendrá la última palabra.

### ***Educación y formación vs. competencias***

El grupo de adultos, seleccionado con la finalidad de controlar los comportamientos de la sociedad, es el que tiene en mente las metas que pondrían en práctica en la escuela, pero también es el que, en última instancia, establece los mecanismos de instrucción escolar, ejecuta las respectivas actividades y, lo peor, decide quiénes deberían cumplir un determinado papel en la sociedad, para lo cual asume que ésta puede ser organizada de manera estratificada de acuerdo con ciertos criterios de superioridad e intelectualidad. Aquí estaríamos en presencia de una forma de selección social, realizada muy lamentable y contradictoriamente por quienes deberían velar por la educación de las nuevas generaciones. Los niños, los jóvenes, adolescentes y la población en general pasarían a depender, en sus procesos de socialización y enculturación, de las decisiones de aquellos sectores quienes poseen el poder de la formación.

Las intenciones de la OCDE, a través de los ministerios de educación de los países miembros y amigos de esta organización económica mundial, es la que tiene en sus manos el poder político, económico, social y educativo para conducir a las nuevas generaciones hacia los objetivos del sistema capitalista internacional. Ellos muestran ante el mundo, mediante mecanismos de propaganda muy sutiles, usando el tema sensible de la formación, que supuestamente son los salvadores de las sociedades actuales, donde la población debe buscar mecanismos de convivencia mutua, para lo cual es necesario establecer inevitablemente rigurosos procesos de control sociocultural invencibles.

A las madres, padres y sociedad en general se les ha convencido, sorprendentemente fácil, de que la mejor garantía para que las sociedades actuales funcionen armónicamente es necesario que la escuela juegue un papel central en el desarrollo de prácticas educativas diferenciadas, cuyo fin último consiste en ubicar a cada persona, desde muy temprana edad, en el supuesto lugar que le corresponde, con lo cual estaría garantizada la estratificación total



de las estructuras socioeconómicas que conforman a cada país. Estas determinaciones no son ni serán consultadas, evidentemente, a los sujetos fundamentales de la educación y formación; es decir, los actores centrales de la praxis educativa seguirán jugando un papel pasivo, receptivo y alienante (Vygotsky, 1934/2002, 1962, 1988, 1926 y 1931/1997; McLaren, 1984 y 1997; Fend, 1984; Habermas, 1997; Freire, 1973, 1997 y 2002; Castells, Flecha, et al., 1994; Laval, 2004).

### **3.3.- Las competencias como vía para la economización de la educación**

Una de las características de la economización de la educación, en tiempos de prevalecía del mercado, consiste en señalar que ella es fuente de riqueza individual y social. Este es el discurso favorito de quienes defienden el movimiento educativo por competencias. También se señala que la cohesión social de la grandeza económica de los pueblos, para lo cual la educación se convierte en el supuesto motor del crecimiento económico, estaría garantizada con la formación tecnocrática de las generaciones jóvenes. De esta manera, la educación en general, y la formación técnica-profesional, se convierten en los prerrequisitos esenciales para la sobrevivencia individual en el mundo globalizado, insistiendo en la necesidad de ser altamente competitivo en economías basadas en la tecnología y los conocimientos. Este discurso reiterativo exige, propone e inicia procesos de reforma educativa donde predominan las tendencias puramente economicistas por encima de la formación integral, humanística, social y crítica de nuestra población joven. (Schäfer y Lindenmayer, 2004, Cuesta Fernández, 2005, Mulder, Weigel y Collings, 2008; Reetz, 1990; Geißler, 1990; Grandke y et.al, 1998; Graichen, 2002 Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Díez, 2009; Díaz, 2011; del Rey y Sánchez-Parga, 2011; Cardona, 2013; Mora, 2014 y 2017; Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Bicocca, 2015; Pring, 2016; Fernández-Cano, 2016).

### ***Educación y formación vs. competencias***

Los estudios internacionales comparativos sobre el rendimiento escolar, como el PISA (Programme for International Student Assessment) se han convertido, cada día más, en la palanca de los cambios educativos orientados al mundo del mercado y del capital. Para ello se usa una terminología muy sugestiva y atractiva, tal como sociedad del conocimiento, capital humano, educación productiva, escuelas que aprenden, formación acelerada, preparación para el desarrollo económico, capacitación tecnológica e informática, etc. Si bien podrían tener buenas intenciones, desde el punto de vista de la educación socioproductiva, crítica y comunitaria, tal como lo hemos analizado teóricamente, por una parte, y propuesto alternativas concretas para su implementación práctica, por la otra, (Mora, 2010 y 2012), la intención de los organismos económicos y del sistema capitalista internacional es totalmente otra.

La expresión capital humano, aparece con mucha frecuencia en el discurso educativo asociado a las competencias y a la concepción economicista de la educación y la formación en buena parte de los países que han asumido el discurso educativo por competencias como esencia de sus reformas educativas. La OECD ha venido formulando la idea del capital humano, desde hace casi dos décadas, como el conjunto de competencias y conocimientos que los individuos deberían poseer, adquiriéndolos a través del sistema escolar, con la finalidad de cambiarlos por una renta en el mercado laboral. Debido a que esta conceptualización de principios del presente siglo fue ampliamente criticada, proponen actualmente, de manera muy cuidadosa y sutilmente camuflada, la idea de la construcción de conocimientos, habilidades, destrezas, cualidades y capacidades, a partir de aquellas capacidades intrínsecas de los propios individuos, con la finalidad de contribuir a la creación de bienestar personal, social y económico de las naciones.

La conceptualización actual del capital humano a través de la educación por competencias está más disfrazada que hace dos décadas, puesto que han surgido, por una parte, críticas

### ***Cástor David Mora***

importantes contrarias a la educación por competencias, pero también otras formas de comprender y desarrollar la educación en las sociedades actuales, dominadas por las ambiciones e intereses puramente económicos y mercantiles. La educación y formación del mundo actual vienen siendo enfocadas por diseños didácticos más atractivos desde el punto de vista de la capacidad de manipulación humana, siendo la tecnología informática la herramienta fundamental de dicho desarrollo e implementación.

Ahora se habla con frecuencia de una educación competitiva lograda mediante la conformación de entornos de aprendizaje y enseñanza formales, informales, cooperativos y colaborativos, no en el sentido sociocrítico comúnmente usado por la pedagogía revolucionaria, sino en el sentido computacional de la pedagogía conservadora alienadora. Ahora no importa mucho el significado sociopolítico y crítico de esta terminología, sino más bien su uso malintencionado con la finalidad de alcanzar el objetivo último de conformar una educación mundial que ponga sus énfasis en la preparación del capital humano para el sostén del sistema de desigualdad que garantizaría, al mismo tiempo, la continuidad del capital económico. Del concepto de capital humano centrado en habilidades, destrezas y características productivas de las personas se ha pasado al concepto de capital humano orientado en la formación de las personas con la finalidad de gestionar, aplicar, crear, diseñar e innovar, pero siempre bajo la misma óptica, la del mundo empresarial.

La relación estrecha entre las conceptualizaciones de capital humano y educación por competencias es muy estrecha. Ella puede ser explicada de acuerdo con las siguientes consideraciones. En primer lugar, la teoría del capital humano ampliamente propagada por la educación capitalista y la educación por competencias, también difundida con mucho énfasis por el sistema capitalista dominante, se centran en el tema común vinculado con el desarrollo de capacidades y disposiciones económicas innovadoras de toda la

población, como si ello fuera el objetivo fundamental de la educación del sujeto.

En segundo lugar, ambos conceptos usan con frecuencia las ideas de aprendizaje permanente, para toda la vida, actualización y relación continua con el mundo empresarial y productivo, el énfasis en cualificaciones profesionales, etc. En tercer lugar, el objetivo de ambas conceptualizaciones está definido como producto, como resultado medible y utilizable en el mundo laboral, dejando poco espacio y haciendo escaso énfasis en la formación sociocrítica e integral de cada persona, en los aspectos individuales y colectivos. Dicho producto puede ser considerado como un retorno de la inversión realizada por la familia, el mismo participante, la sociedad o el Estado. Es decir, se ha pasado muy hábilmente de la idea previa capitalista de gasto en educación a inversión en educación, cuyo objetivo se transforma en el sostenimiento funcional del sistema.

En tercer lugar, ambos enfoques siguen las premisas fundamentales del individualismo pedagógico - didáctico. Y, muy especialmente, metodológico, cuya esencia está en la adquisición y construcción de los conocimientos por parte de los individuos de manera aislada, sin relaciones directas con los demás; por ello se insiste tanto en el uso de la tecnología computacional e informática, ya que ella es esencialmente individualizada.

En cuarto lugar, la teoría del capital humano y los conceptos de competencia coinciden en que sus acciones y contenidos específicos son siempre mensurables y cuantificables y, por lo tanto, ellos son estudiados, analizados y difundidos única y exclusivamente mediante la investigación empírica cuantitativa, lo cual encontramos con frecuencia en los estudios nacionales e internacionales comparativos sobre rendimiento educativo y factores asociados, especialmente aquéllos realizados durante las últimas dos décadas.

### ***Cástor David Mora***

En quinto lugar, ambas orientaciones educativas asumen que existe una correlación positiva entre los logros educativos individuales y sociales y la prosperidad de las personas, vista también de manera social e individual. Por lo tanto, es necesario e indispensable seguir apoyando la educación por competencias y el fortalecimiento del capital humano, ya que ambas tendencias repercutirían en el futuro inmediato al supuesto bienestar de toda la población. La promoción del capital humano como esfuerzo e inversión, unido al desarrollo de competencias, llevaría al logro de sociedades felices, desarrolladas y avanzadas, lo cual no es más que un espejismo propagandístico de la educación capitalista actual.

Las competencias necesarias para que las personas entren al mundo de la maquinaria competitiva capitalista están asociadas con la búsqueda de cierto capital humano previamente determinado, en última instancia, por los requerimientos de la sociedad que mantendría un movimiento en torno a la relación consumo-producción, cuya esencia sería la existencia del capital humano. La forma decisiva sería, en consecuencia, los intereses económicos-mercantiles de dicha sociedad, particularmente en la actual era de la globalización donde el futuro es cambiante e incierto (Cuesta Fernández, 2005; Krautz, 2007; Díez, 2009; Fals-Borda, 2014; Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Fernández-Cano, 2016; Puiggrós, 1983).

La explotación industrial necesita, por supuesto, técnicos, expertos, especialistas, gestores, etc. que dispongan de una alta capacidad de flexibilidad y movilidad con la finalidad de desplazarse dentro de un país o en diferentes países, tal como lo hacen las fábricas e industrias en el actual mundo globalizado. Este movimiento de personas, fábricas, empresas y demás componentes del aparato económico neoliberal no se debe a ningún tipo de filantropía ni tampoco obedece a reglas económicas de intercambio horizontal internacional, sino simple y llanamente a intereses propios del mundo empresarial, el cual disfruta, mediante su capacidad de movilidad, de la explotación de recursos naturales más económicos

y en abundancia, fuerza de trabajo barata, cuyos salarios son muy bajos, disponibilidad para la participación en procesos de producción acelerada y temporal, etc.

Los individuos que se formarían por competencias en la denominada “escuela moderna” no deben estar predestinados para el ejercicio de una ocupación concreta, particular o perenne, de toda la vida, sino dispuestos a los cambios, a las necesidades, requerimientos e intereses de sus contratantes, de las empresas que compran sus cualificaciones y fuerza de trabajo a muy bajo precio. Las exigencias de los procesos económicos actuales, llamados por la pedagogía por competencias como modernos y contemporáneos, también afectan a los medios de subsistencia presentes y futuros de los sujetos, pero tal circunstancia no es de interés para los dueños del capital, quienes compran esa fuerza de trabajo especializada en el mercado laboral, tal como ellos mismos lo denominan. Se dice que cada quien estaría competentemente preparado para resolver sus problemas de subsistencia futura, como por ejemplo adquiriendo en la bolsa acciones, comprando seguros de vida, etc. lo cual también queda sólo para unos cuantos elegidos por el sistema capitalista, pero jamás para toda la población, las grandes mayorías (McLaren, 1984, 1997 y 2012; Apple, 1991, 1996 y 2002; Apple y Beane, 1997; Giroux, 2003; Beck, 2004; Mora y Oberliesen, 2004; Wind, 2011).

Una de las estrategias mercantiles de esta tendencia pedagógica consiste en hacer creer que los individuos serían libres, flexibles y móviles, en medio de un mundo constantemente cambiante, para el cual también se debería estar competentemente preparado. El factor decisivo fundamental de esta orientación educativa, por lo tanto, también formativa, no es esencialmente el ser humano, sino más bien la empresa; es decir, si la empresa sigue obteniendo suficientes beneficios, como la plusvalía, sigue creciendo y monopolizando su producción y mercados, entonces sus trabajadores seguirán ocupados en ellas, obteniendo los beneficios que sus dueños dispongan y hasta el momento que ellos

consideren necesario. Los trabajadores no tienen voz ni voto, mucho menos forman parte de la camarilla de dueños o accionistas de tales empresas. Ellos seguirán siendo “flexibles” y “móviles” en el sentido literal de estas palabras, puesto que su permanencia en sus trabajos dependerá de las ganancias, recursos y materias primas baratas, salarios bajos, etc., de lo contrario, se trasladarán a otros lugares, países, regiones o continentes, contratando a otras personas. Este desarrollo laboral, empresarial y social debe tener una respuesta educativa también pertinente, dicen los defensores de las competencias; por lo tanto, los intereses económicos son los que determinan, también en última instancia, los procesos formativos en las sociedades burguesas capitalistas, tal como lo ha estudiado profundamente la teoría crítica de la pedagogía, cuyo análisis de la educación burguesa nos muestra que el sistema capitalista necesita educar a las nuevas generaciones como si éstas fueran simplemente mercancías necesarias para apuntalar el proceso de explotación industrial, económico y empresarial en general (Mora, 2005, 2010, 2011, 2012, 2014 y 2017, Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Imen, 2014; Pring, 2016; Gadotti, Gómez y Freire, 2004; Canfux, 2007 y 2019).

### **3.4.- La pedagogía crítica y las competencias**

Los cambios educativos basados en estándares educativos orientados en la teoría de competencias consideran que las escuelas deberían hacer otra cosa muy diferente a lo que tradicionalmente ellas han intentado hacer, dedicarse a la formación puramente funcional e instrumental en vez de seguir con su tarea pedagógica. Esta tendencia educativa no es más que la consecuencia inmediata del interés de someter a toda la gente, también en todos los ámbitos de la vida de cada sociedad, a las condiciones de la explotación económica, por lo cual las políticas educativas dependerán de las políticas económicas y del mercado laboral existente en un momento determinado en cada sociedad.

Aquí no hacen falta criterios pedagógicos ni mucho menos pensar en que las escuelas están llamadas a participar activamente en la formación de la conciencia crítica de los sujetos y la colectividad. La pedagogía crítica no niega la existencia de cambios estructurales importantes en las actuales sociedades, lo que requiere también cambios en las consideraciones y condiciones pedagógicas y didácticas, pero su énfasis no está en cumplir con los dictados de la economía y el mundo empresarial, sino con las finalidades que debe reunir una educación comprometida con la transformación social en beneficio de toda la población y en correspondencia con los datos valores e intereses de las sociedades con base al humanismo crítico, al vivir bien, a la paz, la inclusión, el respeto, la igualdad, la equidad y la justicia en todos sus sentidos; es decir, la educación a la formación, además de cumplir con el papel de la socialización, preparación y enculturación, debe ser el vehículo idóneo para la formación ética de los pueblos (Horkheimer, 1965; Adorno y Horkheimer, 1969; Horkheimer, 1965 y 2002; Rodríguez, 1975; Leontiev, 1982 y 2012; Luria, 1982 y 1987).

Tal como lo ha discutido la pedagogía crítica, la retórica de tales cambios educativos estandarizados y basados en competencias proviene clara y abiertamente del mundo competitivo, del movimiento de la gestión y administración de empresas, de la psicología del comportamiento humano, de la educación escolástica castradora y del movimiento filosófico postmoderno cuya concepción de aprendizaje está centrada en la teoría constructivista del desarrollo de la praxis educativa. La educación emancipadora, la formación crítica y la pedagogía liberadora se han convertido en conceptos obsoletos, poco usados para quienes defienden el movimiento educativo por competencias, llegando al extremo de considerarlos como inútiles porque sencillamente no cumplen con la tarea encomendada por el mundo empresarial, que lejos de considerar a la educación como una tarea socioproductiva, comunitaria, humanista, crítica y transformadora, se inclina por las tendencias educativas que le proporcionen réditos y ganancias a bajo costo y menor esfuerzo. Por ello se habla de la escuela como



una empresa educativa, como un lugar para formar al futuro explotador de la fuerza de trabajo, la naturaleza y a los demás seres vivientes. Por lo tanto, no hace falta deliberar democráticamente ni mucho menos reflexionar en torno al papel emancipador de la escuela, puesto que sería contrario a los objetivos de carácter funcional dentro de las correspondientes sociedades tecnificadas e industrializadas actuales, cuyo énfasis educativo está en garantizar y aumentar la eficiencia, eficacia y productividad del aprendizaje, todo lo cual es perfectamente medible, cuantificable y mensurable (Vygotsky, 1934/2002, 1962, 1988, 1926 y 1931/1997; McLaren, 1984 y 1997; Fend, 1984; Habermas, 1997; Freire, 1973, 1997 y 2002; Castells, Flecha, et al., 1994; Laval, 2004).

Durante los últimos años se ha querido mostrar que la orientación educativa por competencias constituye la solución mágica a los problemas fundamentales de la educación; sin embargo, ello no ha sido probado científicamente, sólo existe una inmensa propaganda en todos los ámbitos del discurso pedagógico, auspiciado por quienes defienden las posturas epistemológicas de la postmodernidad y el constructivismo filosófico y pedagógico. Por supuesto que la pedagogía crítica ha reflexionado profundamente y analizado hasta la saciedad los males de la educación conservadora, bancaria como la denominó sabiamente Paulo Freire (1973 y 1997), siendo una de las críticas básicas la continuidad de la práctica educativa centrada en la acción de los docentes y en la pasividad de los estudiantes.

El análisis realizado por los defensores de las competencias, en el sentido educativo, en contraposición con otras posturas pedagógicas, no asume una posición crítica y política ante los problemas centrales educativos, sino que considera que la educación es neutral y que los docentes deben ponerse a un lado en cuanto a las acciones propias del quehacer educativo, sin considerar que el proceso pedagógico es compartido, donde intervienen mucho actores como las familias (padres, madres, hermanos, tíos, abuelos, etc.), la colectividad sociocomunitaria, el

### ***Educación y formación vs. competencias***

Estado con su aparato regulador, normativo y gestor; los docentes, el personal directivo, los estudiantes, etc. La suma de necesidades e intereses de estas comunidades extra e intraescolares imposibilita pensar que la praxis educativa-formativa es neutral, por el contrario, ella está sujeta a premisas sociopolíticas ineludibles, cuyo tratamiento transparente en la escuela es fundamental para contribuir realmente al desarrollo de la conciencia crítica de toda nuestra población, tal como lo considera la (Cuesta Fernández, 2005; Krautz, 2007; Díez, 2009; Fals-Borda, 2014; Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Fernández-Cano, 2016; Puiggrós, 1983).

Contrariamente a lo que se afirma, la orientación educativa por competencias no es la panacea ni la solución a las situaciones problemáticas educativas que caracterizan en la actualidad a nuestras sociedades altamente complejas, cuya comprensión requiere, por el contrario, un tratamiento intra, inter y transdisciplinario desde una visión crítica de la pedagogía y la didáctica. La educación por competencias podría ser cualquier cosa, menos una concepción educativa científicamente comprobada desde estudios teóricos y empíricos serios. La praxis educativa requiere estudios analíticos críticos profundos interdisciplinarios e intradisciplinarios, donde la pedagogía debe ser el núcleo y la razón de ser de los mismos, evitando la prevalencia de análisis puramente psicológicos, sociológicos, jurídicos u de otra naturaleza. La teoría crítica, con base en la inter y transdisciplinariedad, nos suministra buenas luces para comprender lo que realmente sucede dentro y fuera de las aulas, pero también para enterarnos científicamente sobre los comportamientos humanos en relación con el aprendizaje, cuyas consecuencias directas para la enseñanza son altamente significativas. Al estudiar con más detalle los elementos caracterizadores de la educación por competencias nos damos cuenta que quienes fomentan y propagan dicho movimiento no disponen de una teoría fuerte, respaldada con resultados empíricos suficientemente sustentados, que muestren las bondades que inconsistentemente les han atribuido a través de los medios y el poder económico de los organismos internacionales, lo cual no se

corresponde con una conceptualización emancipadora y liberadora de la educación (McLaren, 1984, 1997 y 2012; Apple, 1991, 1996 y 2002; Apple y Beane, 1997; Giroux, 2003; Beck, 2004; Mora y Oberliesen, 2004; Wind, 2011).

Los estudios comparativos internacionales sobre rendimiento educativo y factores asociados han llegado a la conclusión, muy ligeramente, que es necesario la implementación, en buena parte de los países que participan en ellos, de estándares educativos y la educación por competencias. Los argumentos esbozados por tales estudios sólo están respaldados por el análisis de resultados, pero jamás se profundiza en el estudio adecuado de la praxis pedagógica, de los procesos educativos, tal como ocurren en las realidades concretas donde tienen lugar las múltiples interacciones socioeducativas, tal como se insiste desde una concepción crítica de la pedagogía y la didáctica (Mora, 2005, 2010, 2011, 2012, 2014 y 2017, Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Imen, 2014; Pring, 2016; Gadotti, Gómez y Freire, 2004; Canfux, 2007 y 2019).

Si bien es importante ver los resultados de la educación y formación de la población a partir de la impartición de complejas actividades pedagógicas, no es suficiente para comprender lo que sucede diariamente en el marco del desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Por el contrario, los resultados del aprendizaje sólo reflejan una mínima parte del acontecer educativo. A pesar de tales críticas, los resultados del aprendizaje, mostrados a través de tales estudios comparativos internacionales, son utilizados actualmente con la finalidad de hacer reformas educativas, bajo la supuesta conclusión que las competencias constituyen un éxito educativo y formativo y que ellas son imperativas en la nueva orientación de la enseñanza, lo cual está sumamente lejos de la realidad. El movimiento educativo por competencias, aupado por los resultados parciales de esos estudios comparativos internacionales, abre paso a un camino equivocado para las reformas educativas, lo cual deja de ser transparente desde el punto de vista de la investigación educativa y el análisis

sociocrítico y político de la pedagogía, puesto que se viene imponiendo cambios curriculares en secreto, práctica totalmente ajena a la transparencia que debería caracterizar a cualquier proceso de transformación política, más cuando se trata de temas educativos, tal como lo considera la teoría de la pedagogía crítica (Horkheimer, 1965; Adorno y Horkheimer, 1969; Horkheimer, 1965 y 2002; Rodríguez, 1975; Leontiev, 1982 y 2012; Luria, 1982 y 1987).

No cabe duda que los procesos de socialización y enculturación de los pueblos requiere la máxima atención del hecho educativo, el cual debería basarse, por supuesto, en una concepción integral de la formación humana. Ella trasciende los límites restringidos de la educación por objetivos, pero también va más allá de la simple sumatoria de competencias parciales resultantes del tratamiento de un conjunto muy pequeño de disciplinas científicas, orientadas esencialmente al mundo puramente tecnocrático, sin dejar espacios para la formación socio-humanística. La suma de competencias, tal como se pretende imponer con base en supuestos resultados de aprendizaje, no repercute positivamente en los procesos de socialización y enculturación desde una mirada crítica, emancipadora, liberadora y auto-determinada de cada sujeto, así como de la colectividad en general, puesto que estaría faltando el componente más importante de la educación; es decir, faltaría los aspectos sociales, humanísticos e interculturales sustantivos para el fortalecimiento de la integralidad humana (Vygotsky, 1934/2002, 1962, 1988, 1926 y 1931/1997; McLaren, 1984 y 1997; Fend, 1984; Habermas, 1997; Freire, 1973, 1997 y 2002; Castells, Flecha, et al., 1994; Laval, 2004).

Por lo tanto, la crítica pedagógica debería insistir en un concepto educativo más amplio e inclusivo que la simple terminología de competencias, más cuando ella ha sido falsificada a partir de los intereses del sistema capitalista, contradiciendo las propuestas originales de Noam Chomsky, 1959, 1965, 1970; Jean Piaget, 1973, 1990 y 1998 o Jürgen Habermas, 1989, 1990 y 1997, por ejemplo, quienes jamás consideraron que sus ideas sobre el concepto de

competencia podría ser tan manipulado como ocurre con las ambiciones e inconsistencias de la OECD a través de buena parte de sus publicaciones (OECD, 2012, 2018 y 2019a).

Desde hace décadas, mucho antes del surgimiento de la idea constructivista y postmodernista de la pedagogía, cuyo clímax lo encontramos en el movimiento educativo por competencias, se ha criticado fehacientemente la falta de comprensión por parte de los estudiantes, especialmente en relación con métodos didácticos basados en la imposición de los saberes y conocimientos. Esta crítica realizada, con mucha fuerza, hacia la pedagogía por objetivos e implementada hace unos cincuenta años, pero reproducida durante lo que va del presente siglo con el término de competencias, centra su atención entre una concepción de educación basada en la adquisición y transferencia de conocimientos-saberes contraria a la concepción pedagógica de la comprensión, centrada en el tratamiento de situaciones problemáticas de interés individual y colectivo, cuyo acercamiento pedagógico está centrado en la indagación e investigación sociocrítica, productiva, contextual y comunitaria. En términos de la pedagogía crítica, para que una persona comprenda realmente un contenido intradisciplinario, u otro aspecto socionatural y cultural, es necesario que cubra un conjunto de etapas de comprensión, que podríamos resumir, en el sentido de David Perkins (1995, 1997 y 2003), en reproducción, problematización, episteme, indagación e investigación. Cuando el ser humano ha alcanzado la última fase, la de investigación, es cuando realmente ha comprendido el comportamiento de un determinado fenómeno. La comprensión consiste en el desarrollo objetivo, subjetivo y la apropiación consciente del saber y el conocimiento en torno a las problemáticas sociales, naturales e interculturales tratadas dentro y fuera de la escuela. El origen, la razón de ser y las consecuencias de los fenómenos, objeto y sujeto de tratamiento pedagógico-didáctico, así como los contextos donde ellos tienen lugar, constituyen lo que se considera, desde la mirada de la pedagogía crítica, como la comprensión (Cuesta Fernández, 2005; Krautz, 2007; Díez, 2009;

Fals-Borda, 2014; Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Fernández-Cano, 2016; Puiggrós, 1983).

La tendencia didáctica actual, orientada en la educación por competencias, acusa con mucha fuerza a los métodos de enseñanza anteriores por haber tenido una orientación hacia la transmisión de datos, informaciones y conocimientos en general, sin que los estudiantes hayan tenido la oportunidad y la libertad de participar activamente en las diversas actividades del proceso pedagógico-didáctico; sin embargo, la práctica educativa no ha cambiado mucho, manteniéndose las relaciones poder fáctico y simbólico en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, pasando simplemente de actividades centradas en los docentes y los contenidos parcelados (educación por objetivos e instrccionismo) a actividades centradas en parte en los estudiantes y generalidades conceptuales de algunas materias escolares puramente rebuscadas con la finalidad de cumplir con los requerimientos de las estructuras del mercado, el capital y los grupos de poder dominantes. La teoría psicopedagógica que sustenta esta práctica es el constructivismo. Las clases tienden a estar centradas en los estudiantes y las asignaturas seleccionadas, pero no en una reflexión pedagógica crítica basada en la indagación problemática y en la el aprender haciendo e investigando, tal como lo viene proponiendo desde hace muchos años la pedagogía crítica (McLaren, 1984, 1997 y 2012; Apple, 1991, 1996 y 2002; Apple y Beane, 1997; Giroux, 2003; Beck, 2004; Mora y Oberliesen, 2004; Wind, 2011).

El discurso estandarizado sobre una supuesta autodeterminación y la orientación de la acción didáctica hacia el estudiantado tiende a atrapar a los educadores, pero lo más importante no está presente, la reflexión crítica en el marco de la acción investigativa que desarrollarían los estudiantes desde una concepción pedagógica diferente. No se trata simplemente que los estudiantes capten las superficialidades de los comportamientos y detalles de la materia en cuestión, sino que ellos asuman un posicionamiento crítico,

consciente y comprensivo de la materia en torno a actividades de indagación e investigación crítico-reflexivas. Por ello, podríamos considerar que la orientación educativa por competencias es un cascarón vacío, cuya retórica concuerda con los modelos bancarios de entrada, proceso y salida, así como del papel del docente como asesor/entrenador de las actividades, dejando a un lado su gran papel de maestro, de educador, de socializador y enculturizador. La idea del aprender a aprender, propagada por quienes defienden la conceptualización de competencias es sencillamente un eslogan sin contenido, sin materia, sin sujetos, sin contextos y sin horizontes, es una tautología abstracta que nada ayuda a la transformación de la praxis pedagógica y didáctica.

La pedagogía crítica insiste en que el Estado-Nación debe garantizar educación de calidad a toda la población de nuestros países, pero no se trata del simple aseguramiento de la calidad educativa para un sector de la población, el más beneficiado dentro de las sociedades capitalistas, desiguales y discriminadoras, sino de alcanzar que toda la población se beneficie realmente de las Políticas Educativas de los respectivos gobiernos, sin excluir absolutamente a nadie (Mora, 2014 y 2015). La disminución de la calidad de la educación, debido a múltiples razones, tal vez la más importante la desidia y el descuido recurrente por parte de los gobernantes, no se resuelve con sacrificar contenidos, crear constructos teóricos que muy poco tienen que ver con la pedagogía y, mucho menos, con la imposición e implementación de estándares educativos. La calidad de la educación, en términos de la pedagogía crítica, va mucho más allá que las triviales consideraciones relacionadas con el rendimiento educativo y el escaso conocimiento de los factores asociados a dicho rendimiento y la promesa de las competencias como posible solución a la problemática educativa. La teoría de la pedagogía crítica se inclina más bien por estudiar en profundidad la gama de factores que inciden en la praxis educativa y en los logros que se van obteniendo durante las diversas fases que conforman el proceso pedagógico-didáctico, proponiendo e impulsando transformaciones profundas en

todos los ámbitos de los respectivos sistemas educativos (Mora, 2005, 2010, 2011, 2012, 2014 y 2017, Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Imen, 2014; Pring, 2016; Gadotti, Gómez y Freire, 2004; Canfux, 2007 y 2019).

La teoría de la educación crítica intenta evitar propuestas que tengan que ver con reformas parciales, burocráticas y burguesas de la educación. Ella se inclina, por el contrario, hacia el desarrollo de un proceso profundo de transformación educativa en todos sus sentidos, que afecte positivamente la gama de elementos que tienen que ver con la formación, el currículo, la didáctica y todas las condiciones contextuales en torno a las cuales gira la praxis educativa. Estas transformaciones profundas necesarias de nuestros sistemas educativos siguen esperando desde hace muchos años, pero ellas no encontrarán eco en el ámbito de las reformas basadas en competencias y estándares curriculares, sino en la implementación de políticas educativas innovadoras que atiendan a todos los aspectos caracterizadores de la educación de un país. Tales transformaciones educativas pueden ser puestas en práctica con base en los saberes y conocimientos que hemos venido desarrollando a partir de la gran cantidad de experiencias y buenas prácticas acumuladas en muchos países de nuestra geografía continental, unidas a otras que han tenido lugar en otras latitudes, pero que han sido lamentablemente invisibilizadas por movimientos educativos postmodernistas como la orientación por competencias, la complejidad, el constructivismo, entre otros (Habermas, 1980; Kolakowski, 1990 y Sokal. y Bricmon, 1999).

Por supuesto que la frustración, el desgaste, la resignación, el cansancio y la apatía se han apoderado de buena parte del magisterio en cuyos hombros podría recaer la alta responsabilidad de llevar adelante tales procesos de transformación socioeducativa con criterios propios, participativos y revolucionarios. Se necesita, más o menos urgente, el desarrollo radical de políticas educativas insurgentes, por parte de los gobiernos progresistas, que tomen muy en serio las condiciones reales que influyen directa e



indirectamente en el éxito educativo y formativo, pensando siempre desde la inclusión e incorporación de todos los sectores educativos. Sin lugar a dudas, tendríamos que empezar por la preparación integral de los docentes, haciendo énfasis en la formación de la conciencia sociocrítica, pero también en el desarrollo escolar en todos sus aspectos, mediante el apoyo político y económico de los respectivos gobiernos, muy especialmente de parte de los ministerios de educación. La pedagogía crítica insiste en el trabajo cooperativo, colaborativo y altamente participativo de los Estados, Docentes, Familias, Estudiantes y Comunidades en tales procesos de transformación educativa que abarquen la totalidad del sistema de cada uno de los países para que asuman definitivamente la idea de la educación revolucionaria (Horkheimer, 1965; Adorno y Horkheimer, 1969; Horkheimer, 1965 y 2002; Rodríguez, 1975; Leontiev, 1982 y 2012; Luria, 1982 y 1987; Vygotsky, 1934/2002, 1962, 1988, 1926 y 1931/1997; McLaren, 1984 y 1997; Fend, 1984; Habermas, 1997; Freire, 1973, 1997 y 2002; Castells, Flecha, et al., 1994; Laval, 2004; Cuesta Fernández, 2005; Krautz, 2007; Díez, 2009; Fals-Borda, 2014; Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Fernández-Cano, 2016; Puiggrós, 1983; McLaren, 1984, 1997 y 2012; Apple, 1991, 1996 y 2002; Apple y Beane, 1997; Giroux, 2003; Beck, 2004; Mora y Oberliesen, 2004; Wind, 2011; Mora, 2005, 2010, 2011, 2012, 2014 y 2017, Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Imen, 2014; Pring, 2016; Gadotti, Gómez y Freire, 2004; Canfux, 2007 y 2019).

## **Conclusiones**

### **El concepto polisémico de competencias y sus consecuencias pedagógicas negativas**

Un aspecto importante que debemos destacar tiene que ver con el uso indiscriminado del término competencia por parte de la OCDE, colocándolo en muchos casos como sinónimo de capacidades, habilidades, destrezas y cualificaciones. Aquí trataremos de precisar, siguiendo algunos diccionarios fundamentales, cada uno de estos términos, con lo cual delinearemos posteriormente una mejor crítica al movimiento educativo por competencias, abriéndole las puertas a la categoría de potencialidades, como constructo más apropiado para comprender la importancia y finalidad de la educación y formación de la conciencia crítica de la población (Mora, 2020a).

Las *capacidades* consisten en las condiciones físicas y esencialmente mentales que posee una persona con la cual le permiten desempeñarse adecuada y apropiadamente en el desarrollo de la vida cotidiana. Las capacidades tienen que ver con un conjunto de condiciones, cualidades o aptitudes de carácter esencialmente intelectual, pero también físico, que le permiten al ser humano la realización de alguna actividad física, mental, concreta o abstracta, así como la realización de alguna función determinada. Las capacidades están determinadas por la herencia genética y por la influencia socioeducativa producto de la enculturación y socialización, logrado fundamentalmente a través de los procesos formativos, educativos y experienciales. Se suele decir con frecuencia que un sujeto tiene capacidad para las ciencias naturales, las matemáticas o las lenguas, pero también capacidad artística, musical, discursiva, oratoria o memorística. También se dice que las personas disponen de mucha capacidad para la producción, el trabajo físico o intelectual, capacidad para caminar, ejecutar una tarea física y/o intelectualmente exigente, ejercer un

deporte, etc. El término capacidad también se usa para indicar la cantidad de una sustancia que podría disponer un cierto recipiente, así como la cantidad de ingresos que podría percibir un trabajador durante un determinado tiempo de trabajo; es decir, la capacidad adquisitiva de los trabajadores asalariados.

Las *habilidades* consisten en las facultades que disponen las personas para la realización de una tarea concreta, de una determinada actividad, la cual puede ser por lo general mecánica, automática e inconsciente. Las destrezas contribuyen a complementar el desarrollo integral de la personalidad del sujeto. Ella, unida a los saberes y conocimientos logrados mediante los procesos de escolarización, socialización y enculturación, así como los valores socioculturales relacionados con la propia personalidad, la familia, el trabajo y la sociedad, conforman el desarrollo integral de la persona, lo cual debe ser fuertemente complementado con el desarrollo de la conciencia crítica. Las destrezas, por sus características esencialmente mecánicas, pueden tener también consecuencias contrarias a las necesidades e intereses sociocomunitarios compartidos. Las habilidades y las destrezas se usan comúnmente como sinónimos, aunque las primeras son algo menos automáticas y mecánicas que las segundas. Las habilidades también poseen ciertos componentes intelectuales sociocognitivos, relacionados con el pensamiento, el lenguaje y las acciones. Las habilidades y destrezas se refieren al aprendizaje concreto, tal como la lectura, escritura, el cálculo y las acciones manuales cotidianas, como por ejemplo cortar madera, limpiar el jardín, lavar la ropa, barrer el patio, etc. En la medida que ejercemos una cierta actividad, en esa medida nos volvemos más diestros, hábiles y mecánicos en los algoritmos y procedimientos de acción. Por ello hablamos del desarrollo de tareas inconscientes, cuyo ejercicio permanente ayuda al ser humano al ahorro de tiempo, energías y, por supuesto, su desenvolvimiento diario, permitiendo un dominio preciso de las realidades concretas con las cuales convive diariamente.

## ***Educación y formación vs. competencias***

Las *cualificaciones*, por su parte, tienen que ver con la sumatoria de todos los saberes, conocimientos, habilidades y destrezas que son necesarios para el desempeño de una actividad práctico-intelectual elemental, semi-exigente o exigente particular. El término cualificación ha sido usado con mucha frecuencia en el mundo de las profesiones técnicas, administrativas e industriales y, en general, en los procesos de formación profesional. El desarrollo de las cualificaciones profesionales constituye un requisito previo fundamental para asumir un trabajo o empleo profesional, puesto que en la mayoría de los casos el mismo no puede ser realizado por quien no domina la teoría y la práctica asociadas al mismo. Las cualificaciones encierran habilidades y destrezas básicas propias de la experiencia acumuladas por el sujeto en su relación con el mundo de vida, los saberes y conocimientos formales, normalmente escolarizados, las habilidades y destrezas psicomotrices, las prácticas laborales formales e informales, los relacionamientos propios de la vida y convivencia sociocomunitaria, entre otras virtudes.

Todos estos saberes, conocimientos y experiencias son fundamentales para la ejecución de tareas en los diferentes lugares de trabajo, producción e interrelación social. Las cualificaciones, incluyen de manera similar a las habilidades y destrezas, el dominio del cálculo básico, especialmente la aritmética, la capacidad plenamente desarrollada (pensamiento, acción y lenguaje) para leer y escribir correctamente, comunicarse apropiadamente (oír, atender, comprender e intervenir), capacidad de abstracción, sistematización, crear, crítica, analizar, aplicar, relacionar, etc., así como la disposición y acción compartida en el trabajo participativo, cooperativo y colaborativo; es decir, trabajar activa, social y críticamente en equipo.

De esta manera podemos indicar que las cualificaciones (clave, básicas o fundamentales) agrupan a todos los saberes, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, que permiten al sujeto y la colectividad el desarrollo de múltiples tareas

cotidianas y profesionales, aunque normalmente, en el campo de la pedagogía, as cualificaciones están ligadas a actividades profesionales, al desarrollo de un trabajo profesional en la oficina, el hogar, la fábrica, industria, la empresa y, en general, en el mundo socioproductivo. Las cualificaciones clave están, por lo tanto, más referidas al mundo laboral, al trabajo, la producción y la profesionalización en general.

Ahora bien, la mayoría de los autores (Weinert, 2001a; Arnold, 2001; Maag Merki, 2006; Gehmlich, 2009; Tuning Project, 2006; Klieme y Hartig 2007) que hemos consultado sobre el concepto de competencias no coincide totalmente en su caracterización y, mucho menos, presenta una definición comúnmente compartida sobre este término que se ha puesto de moda durante las últimas tres décadas de debate y práctica pedagógica y didáctica. Él se asemeja más al concepto de cualificación, el cual ha si, tal como lo hemos indicado en páginas anteriores, el término educativo-formativo que sirvió de base para dar el salto conceptual a la idea de competencia usada en la actualidad; por supuesto que bajo ciertos argumentos teóricos que venía jugando un papel importante como las consideraciones sobre competencias lingüísticas de Noam Chomsky (1959, 1965, 1970), las competencias comunicativas atribuidas a Jürgen Habermas (1989, 1990 y 1997), la teoría de las competencias profesionales trabajadas inicialmente por Mertens (1973, 1974 y 1975), entre otros aportes altamente significativos.

Para la OCDE el término competencia podría ser definido, por el contrario, tomando en cuenta a Weinert (2001a, 27), por ejemplo, de la siguiente manera: “las competencias consisten en las capacidades y habilidades cognitivas innatas que disponen las personas o que serían aprendidas por ellas con las cuales podrían resolver múltiples problemas específicos. Ellas consideran la capacidad de motivación, voluntariedad y disposición social para resolver problemas satisfactoriamente en situaciones variables y poder usar dichas soluciones responsablemente”. Este autor ha clasificado, en su trabajo de investigación teórica, un conjunto de

## ***Educación y formación vs. competencias***

nueve maneras de caracterizar, en búsqueda de una definición más general, el término competencias; es decir: i) Capacidad cognitiva general de la persona; ii) Habilidades cognitivas específicas y especiales; iii) Destrezas de desempeño práctico; iv) Destrezas de resolución de problemas teórico-prácticos; v) Habilidades activas motivadas externamente; vi) Capacidad de autorrealización objetiva y subjetiva; vii) Destrezas basadas en la acción; viii) Competencias clave (cualificación); y ix) Metacompetencias cognitivas.

Como se puede apreciar hay intentos, desde hace más de dos décadas, por definir, clasificar, organizar y sistematizar, por lo menos teóricamente, el concepto de competencia. Ello ha ocupado a buena parte de los psicólogos, pedagogos, sociólogos y otros profesionales que están directa e indirectamente vinculados con la cognición, el aprendizaje, la enseñanza, la formación y la educación en general, pero fundamentalmente a la OECD, cuyo brazo operador, el PISA, concentra buena parte del monopolio técnico-científico en este tema, sensible, problemático y soberano de cada nación.

Nuestra experiencia e interés por la consolidación de la educación técnica profesional nos ha llevado, en algunas oportunidades, a recurrir al término de cualificaciones y competencias técnico-profesionales (Mora y Oberliesen, 2004; Mora, 2005, Mora y Oberliesen, 2019); sin embargo, hemos mantenido siempre una posición crítica al movimiento pedagógico burgués por competencias por su énfasis economicista y mercantilista de la educación y la formación en general, pero también por otras razones de índole teórico, socioeducativo, filosófico, político y epistemológico que expondremos en la última parte del presente trabajo.

Tal vez hay cierto acuerdo, debido a los criterios e imposiciones del PISA-Consorcio (OCDE, 2006 y 2019a; Bos y Schwippert, 2009; Correa-Betancour, 2016; Fernández-Cano, 2016; Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Klieme y otros, 2010; Sellar y Lingard, 2014;

PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013 y 2015) en el ámbito internacional, en cuanto a que el término competencia se refiere, según ellos, a la capacidad de una persona para cumplir con las tareas y exigencias en diversas áreas académicas y prácticas para lo cual las experiencias, las habilidades, las destrezas y los conocimientos juegan un papel fundamental. Ellas le permiten a la persona actuar de manera autodeterminada e independiente en las diferentes situaciones cambiantes del mundo del trabajo y la vida diaria. La competencia, es más, según este consorcio internacional que un determinado conocimiento especializado. Ella suplementa los saberes y conocimientos por capacidades, habilidades y destrezas, insistiendo en el adiestramiento para la acción, sin prestarle mucha atención al desarrollo de la conciencia crítica y a los aspectos socioculturales propios de todo proceso educativo-formativo. Esta suplementación de los saberes y conocimientos por el adiestramiento mecánico de las personas va unida, inseparablemente, a la suplementación del desarrollo de herramientas analíticas intelectuales por los aspectos técnicos funcionales e instrumentales más generales. También insisten en el desarrollo de comportamientos objetivos, técnicos y operativos. Como complemento incorporan la idea de las competencias personales y sociales, pero como parte de la dinámica funcionalista e instrumentalista en el sentido mecanicista de los conglomerados sociales. Estas consideraciones del Consorcio PISA, en el ámbito internacional, no coinciden con planteamientos de la pedagogía crítica, pero tampoco con tendencias revolucionarias e innovadoras de la educación, la formación y la didáctica, como por ejemplo la teoría de la actividad y la cognición situada (Leontiev, 1982 y 2012; Luria, 1982 y 1987; Vygotsky, 1934/2002, 1962, 1988, 1926 y 1931/1997; Lave, J. y Wenger, 1991; Rogoff, 1993; Engeström y Cole, 1997; Bereiter, 1997).

Quienes defienden acérrimamente la idea de competencia en la educación, su caracterización, modelos y aplicaciones concretas en los procesos de aprendizaje y enseñanza, como el caso de la OECD por ejemplo, se preguntan si los certificados, los diplomas,

las notas finales de los cursos realizados, las cualificaciones mostradas mediante certificaciones verificables burocráticamente y, muy especialmente, la acumulación de conocimientos especializados acumulados durante largos años de escolaridad son suficientes para ejercer una tarea, resolver un problema o asumir un empleo con responsabilidad técnica-operativa. Nuestra respuesta es obvia, muy sencilla. Claro que no son suficientes; éste ha sido precisamente el punto de partida problemático de teorías importantes críticas, revolucionarias e innovadoras de la educación, la pedagogía, la didáctica la formación en general, sobre lo cual hemos reflexionado analítica y críticamente en muchas oportunidades (Mora. 2005, 2010, 2012, 2014, 2016, 2019). Este importante problema, sin embargo, no lo podemos resolver sólo mediante la estandarización de un concepto altamente cuestionado, problemático y contradictorio, como es el de competencias. Se requiere de la elaboración de una teoría de la educación y la pedagogía mucho más potente, mucho más realista, contextual, sociocomunitaria, humana, crítica, cognitiva y políticamente comprometida con las prácticas y realidades concretas de los seres humanos.

El argumento esbozado por quienes defienden el movimiento educativo por competencias como el caso de la OECD, relacionado con el desarrollo de los procesos pedagógicos y didácticos bancarios, en términos de Freire (1973, 1997 y 2002), ha conducido al desarrollo del modelo por competencias actualmente predominante en buena parte del discurso teórico sobre la educación y la formación, el cual tuvo que ver con el inicio de los procesos de formación profesional, educación de adultos, etc., tal como lo hemos trabajado en varios apartados del presente libro. Así como ocurrió en los primeros debates en torno al movimiento educativo por competencias, lingüísticas esencialmente, de los años sesenta, actualmente se sigue considerando la idea de la existencia de competencias, profesionales, sociales, personales y metódicas.



### ***Cástor David Mora***

En este momento, sin embargo, se ha abusado tanto del término por competencias que todo lo que haga el ser humano con sus manos, con su corazón y con su cabeza, como decía Pestalozzi (1983 y 1987) llevan obligatoriamente el calificativo de competencia. Así, por ejemplo, se habla de competencia comunicativa, competencias activas, competencias de comportamiento, competencias éticas, morales y estéticas, competencia visual, competencias técnicas, competencia lingüística, competencia comercial, competencia auditiva, competencia acústica, competencia gustativa, competencia gastronómica, competencia matemática, competencias deportivas, competencia computacional o informática, competencia comercial, competencia agraria, competencia pediátrica, competencia arancelaria, y paremos de contar. Es suficiente ver la propaganda que hacen algunas empresas de servicios, relacionadas por ejemplo con la albañilería, la carpintería, la belleza, los cosméticos, la alimentación, la vestimenta, la vivienda, etc. donde aparece la palabra competencia, en la mayoría de los casos de alguna de las dos formas siguientes: competencia o competente. Se dice, por ejemplo, “tienes que buscar los servicios de una empresa constructora competente” o con mayor frecuencia, “desarrollamos la competencia en construcción civil”.

A cualquier término referido a un determinado aspecto de la vida cotidiana, de la sociedad, la acción humana, la naturaleza, los comportamientos, etc., se le ha agregado antes o después la palabra competencia, con lo cual se pretende estar a la altura lingüística, científica y académica del momento histórico. Sin embargo, no es más que un modismo temporal exagerado que tiene por objetivo obtener una ganancia, en la mayoría de los casos mercantil, comercial y económica. Todo ello lo que ha hecho es complicar el significado y uso del término, degradarlo y devaluarlo, lo cual llevará como consecuencia su eliminación o incompreensión conceptual y operativa. Realmente nos encontramos ante la inflación más grande que haya tenido un término en relación con el proceder y la actuación humana. Lo que sí podemos afirmar es que

este cúmulo de conceptos, categorizaciones, abusos terminológicos como un constructo teórico o sencillamente como una potencial hipótesis nada o muy poco tiene que ver con la educación crítica liberadora. El objetivo demostrar de que tales competencias existan realmente, que ellas pueden ser definidas, demostradas empíricamente, encontrarlas y establecerlas como invariantes humanas e, inclusive, hacerles seguimiento mediante procesos de análisis cualitativo y cuantitativo está muy lejos de lograrse; pareciera más bien que ello no será posible, por la existencia de una infinidad de contraejemplos, por la diversidad sociocognitiva y cultural, contextual y temporal en la cual se desenvuelven los seres humanos, entre otras razones más filosóficas, pedagógicas y epistemológicas. (Mora, 2005, 2010, 2012, 2014 y 2017).

Por otra parte, el término de competencias clave o simplemente competencias fue asumido con mucha vehemencia por la investigación educativa y por una infinidad de propuestas sobre planificación gerencial, en el ámbito internacional, determinando cada vez más las características y orientaciones de los procesos de reforma educativa en buena parte de los países occidentales, pero que también ha traído consecuencias negativas para los cambios educativos en los países periféricos del mundo industrializado y altamente tecnificado. Una de tales consecuencias tiene que ver con la detención de procesos liberadores de educación crítica y de la educación popular que tuvo mucho auge especialmente en América del Sur, África y Asia durante las décadas de los setenta y ochenta (McLaren, 1984, 1997 y 2012; Apple, 1991, 1996 y 2002; Apple y Beane, 1997; Giroux, 2003; Beck, 2004; Mora y Oberliesen, 2004; Wind, 2011; Mora, 2005, 2010, 2011, 2012, 2014 y 2017, Dammer, Vogel y Wehr, 2015; Imen, 2014; Pring, 2016; Gadotti, Gómez y Freire, 2004; Canfux, 2007 y 2019).

Originalmente, este término también estuvo asociado con la palabra responsabilidad, además de estar autorizado y bien informado, con lo cual la persona podía ejercer objetiva y concretamente una actividad responsable. Esta connotación fue adquiriendo, por lo

menos en el campo de las ciencias sociales y, concretamente, en la educación, un significado más subjetivo, referido a las fortalezas intuitivas inmensurables de las personas consideradas como seres aislados e individuales, llegando a considerarse que una competencia no es más que la capacidad que dispone una persona, individualmente considerada, para satisfacer exitosamente las necesidades complejas mediante la puesta en acción de componentes psicosociales puramente personales, haciendo énfasis en sus capacidades cognitivas, sus conocimientos, sus valores estrictamente personales, sus actitudes, sus emociones y las emociones a las cuales están sometidas tales personas (Weinert 1999, 2001a y 2001b; Arnold, 2001; Maag Merki, 2006; Tuning Project, 2006; Klieme y Hartig 2007; Gehmlich, 2009; Lippegaus-Grünau, 2009; Brater, 2016).

En la discusión actual relacionada con las políticas educativas de los países económica, militar, financiera, industrial y tecnológicamente dominantes se considera que las competencias, sus caracterizaciones y modelos deberían orientarse, cada vez más, hacia la idea de la disposición personal, estrictamente individualizada. De esta manera el individuo, no el sujeto social, estaría preparado para enfrentar, en términos generales y abstractos, a las diversas excedencias de la vida cotidiana, así como en el mundo productivo, pero también dispondría de herramientas para la comprensión de las dinámicas socioculturales. Este es el concepto básico que la OCDE le ha exigido a su Consorcio PISA Internacional que lleve adelante en cada uno de los países firmantes de dicha organización económica transcontinental, pero también en todos aquellos países que estarían dependiendo de los mercados internacionales e/o interesados en ingresar oportunamente a este grupo de la economía capitalista mundial. De esta manera queda definida hábil y coherentemente, por parte de la OCDE y su Consorcio PISA, el vínculo estrecho entre el mundo que viven las personas, siempre separadas o aisladas unas de otras, y sus propias acciones, principalmente desde la perspectiva de su supuesto e inseguro éxito económico y profesional. En tal sentido, el

### ***Educación y formación vs. competencias***

término de competencias, pensado y caracterizado muy generalmente, se enfoca de forma exageradamente limitada, restringido y sesgado, concretándose a un conjunto de disciplinas, áreas del conocimiento o materias escolares acotado, muy pequeño, como el caso de las matemáticas, las lenguas y, parte de las ciencias naturales.

El sueño de quienes siguen creyendo en el movimiento educativo por competencias como la panacea para resolver el problema mundial educativo, especialmente con respecto al aprendizaje y los objetivos de la educación-formación, tiene que ver la búsqueda de una “capacidad” innata del individuo, con ciertas influencias extra-personales, que le permitan dominar las tareas y retos del mundo de vida más general y la cotidianidad. Para ello recurren al uso de terminologías como disposición natural, capacidades innatas, habilidades básicas, entre otras. Se parte de la premisa que el individuo desarrolla, sin mayores influencias externas, sus disposiciones y habilidades deseadas y necesarias para enfrentar tales situaciones problemáticas; es decir, desarrolla las competencias mediante la implementación de una determinada práctica educativa basada en un modelo previa y teóricamente concebido sobre competencias. Este modelo es verificado mediante mecanismos de evaluación, en el marco del proceso de desarrollo del aprendizaje y la enseñanza, pero también en el ámbito de estudios comparativos internacionales más amplios y exigentes.

Tal como lo hemos venido desarrollando en el presente trabajo, una de las tácticas de quienes defienden, proponen, implementan e imponen el concepto de competencias en el mundo educativo consiste en encontrar mecanismos adecuados para ajustar el término, con sus características, a los requerimientos del momento histórico y las necesidades del mercado. La ventaja que proporciona este concepto a los planificadores curriculares burgueses tiene que ver con la esencia misma del concepto, ya que las competencias o existen propiamente, ellas simplemente son un concepto o una idea abstracta, elaborado mediante mecanismos discursivos, usando

como ayuda teórica algunos otros conceptos propios de la psicología, la lingüística, la sociología, el mundo de la producción y la economía entre otras disciplinas. De allí que exista una gama importante de accesiones, caracterizaciones, modelos y formas de medición de las competencias en el mundo educativo, por ejemplo, pero también en otros campos. Las competencias son en esencia el resultado de una elaboración y clasificación lingüística, producto de las experiencias acumuladas de la teoría de objetivos de los años sesenta y setenta, pero jamás responden a las condiciones, realidades y características humanas, propiamente dichas, como sí ocurre, por ejemplo, con las potencialidades del sujeto y la colectividad. A ello nos hemos referido en varios apartados del presente libro. La mayor parte de los autores y organismos internacionales como la OCDE hablan con frecuencia de competencias clave como parte de la formación continua de las personas, pero nadie explica detalladamente en qué consisten. Cuando hacen algún intento para explicarlas, implementarlas y medirlas caen nuevamente en su estrecha similitud con la teoría y práctica por objetivos que caracterizó, haciéndole también mucho daño, a la educación hace más o menos medio siglo.

Las competencias normalmente están vinculadas a ciertas convicciones éticas, normativas, sociales, económicas, políticas, productivas e intelectuales de aquellos grupos que ejercen el poder sociopolítico, militar y económico en un contexto determinado, como el caso concreto por ejemplo de la Unión Europea, Canadá y USA. Una de las dificultades de este discurso, por lo menos en el mundo educativo, es la proliferación de connotaciones teóricas sobre el concepto, la variedad de modelos elaborados a partir de criterios estrictamente subjetivos y, lo más problemático, la búsqueda desesperada e innecesaria de métodos, en su mayoría cuantitativos, para su evaluación y medición, tal como ocurría con el movimiento educativo por objetivos. Uno de los argumentos que cualquier persona podría compartir, sin objeciones, consiste en que la educación y la formación desempeñan un papel central en la sociedad actual y futura. Esta afirmación es sencillamente una

### ***Educación y formación vs. competencias***

tautología, puesto que todo el mundo sabe que la educación tiene por finalidad preparar integralmente a toda la población para el presente y el futuro, sin olvidar su pasado, su historia y sus contextos; sin embargo, quienes defienden el movimiento educativo por competencias insisten en este objetivo de la educación y la formación, sin prestarle mayor atención a la idea fundamental de la pedagogía la cual consiste en la formación crítica integral del ser humano, incluyendo el desarrollo de la conciencia crítica.

El problema está en la manera cómo se asume esa educación, esa formación, el presente y el futuro, pero también cómo se considera el pasado en los procesos formativos. Un problema mayor surge al constatar que existen, por lo menos, dos connotaciones de educación, una para la liberación, en términos de la educación popular y la pedagogía crítica, y otra para la reproducción de las actuales realidades de vida, explotación, exclusión y discriminación. El movimiento por competencias se inclina, más bien, por una educación altamente conservadora, excluyente, opresora y discriminadora. El movimiento por competencias sólo pretende establecer el camino que debería seguir cada una de las personas que participan en el hecho educativo, puesto que ese camino lo llevará definitivamente a su sobrevivencia, a su permanencia y a su incorporación en el mundo social y económico que ha construido, hasta el presente, el sistema capitalista internacional. La educación y formación por competencias no constituye, por ningún motivo, un camino para la liberación, la igualdad y la formación de la conciencia crítica de toda la población, sino más bien la guía necesaria para el sostenimiento de las profundas e injustas condiciones de opresión y desigualdad en todos los ámbitos de la vida y la sociedad. Este movimiento educativo por competencias sólo pretende que las personas estén preparadas para adaptarse a las necesidades, cambios e intereses de los sectores económicos dominantes, sin impórtales mucho las condiciones socioeconómicas y personales de los estudiantes, así como de la población en general.

### ***Cástor David Mora***

La idea de competencias obedece a una concepción del ser humano latamente individualista, personalizada, descontextualizada e, inclusive, deshumaniza. Sólo responde al desarrollo de habilidades y destrezas de carácter funcional, operativo, técnico e instrumental, cuyas consecuencias serían convertir a las personas en máquinas eficientes que garanticen el éxito del capital, de las empresas y la competitividad, lo cual obviamente nada tiene que ver con la pedagogía, la formación sociocrítica, la socialización colectiva y la enculturación. Su intención es formar a los seres humanos para que produzcan, devengando muy bajos salarios, de acuerdo a los requerimientos del mercado, sin que ello tenga un ápice de relación con la formación integral básica de la colectividad en el mundo actual. La educación por competencias sólo se responde a necesidades e intereses, así como las metas, del empresariado y el mundo productivo dominante, puesto que no incluye al mundo socioproductivo comunitario. Su discurso se centra única y exclusivamente en formar técnica y operativamente a ciertos sectores de la población, bien seleccionados, por cierto, para que participen pasivamente en la organización, gestión y desarrollo de las empresas, para lo cual los conocimientos rebuscados de unas pocas disciplinas científicas, como las matemáticas, las lenguas, las ciencias naturales, la técnica e informática, serían suficientes.

El desarrollo de tales competencias individuales se logra, según dicho movimiento pedagógico conservador, mediante la interacción entre docentes facilitadores del aprendizaje y los estudiantes que construirían sus conocimientos haciendo usos de estrategias de aprendizaje focalizadas en el uso de las denominadas nuevas tecnologías, dejando fuera procesos pedagógicos y didácticos orientados en la indagación, producción, investigación y, sobre todo, la deliberación sociopolítica cuestionadora e insurgente. Se trata simplemente de la pedagogía bancaria, según Friere, alienadora y centrada en rutinas de acción puramente reproductivas sin la mínima reflexión sociocrítica y política. Lo más importante es garantizar el desarrollo de patrones de comportamiento pasivos, obedientes y funcionales a las estructuras del poder opresor

### ***Educación y formación vs. competencias***

dominante. Por ello es muy importante insistir en la formación operativa que garantice altos rendimientos de control, dirección y gestión empresarial, para lo cual las denominadas competencias metódicas, lingüísticas, conceptuales y personales constituyen los cuatros componentes esenciales de la educación-formación de la OCDE y su brazo operativo internacional, el Consorcio PISA (OCDE, 2006 y2019; Bos y Schwippert, 2009; Correa-Betancour, 2016; Fernández-Cano, 2016; Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Klieme y otros, 2010; Sellar y Lingard, 2014; PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013 y 2015).



## Bibliografía

- Abrantes, P. y Aníbal, A.** (2014). Reconocimiento de competencias de adultos, en Portugal (2001-2011): Hallazgos y debilidades. *Trabajo Social Global* 4 (6), pp. 72-91. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/269931909\\_Reconocimiento\\_de\\_competencias\\_experienciales\\_de\\_adultos\\_en\\_Portugal\\_2001-2011\\_hallazgos\\_y\\_debilidades](https://www.researchgate.net/publication/269931909_Reconocimiento_de_competencias_experienciales_de_adultos_en_Portugal_2001-2011_hallazgos_y_debilidades).
- Adorno, T. y Horkheimer, M.** (1969). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Editorial Suramericana.
- Allen, R. C.** (2017). *The Industrial Revolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Alles, M. A.** (2006). *Selección por competencias*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Apple, M.** (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M.** (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Madrid: Paidós.
- Apple, M.** (2002). *Educar como Dios manda*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Apple, M. W. y Beane, J. A.** (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Arnold R.; Schüßler, I.** (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung. En: Franke, G. (Ed.). *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, pp. 52-75.
- Arnold, R.** (2001). Kompetenz. En: Arnold, R.; Nolda, S. y Nuissl, E. (Eds.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Arnold, R.** (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. En: Nuissel, E.; Schiersmann, C.; Siebert, H. (Eds.). *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49*. Bielefeld: Bertelsmann, pp. 26-38.
- Austin, J. L.** (1962). *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Austin, J. L.** (1996). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Ausubel, D. P.** (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Baacke, D.** (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa Verlag.
- Baacke, D.** (1996). *Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel*. En: Rein, A. v. (Ed.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag., pp. 112-124.
- Barnett, R.** (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Baumert, J.; Stanat, P. y Demmrich, A.** (2003). *PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie*. En: Deutsches PISA-Konsortium (Ed.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, pp. 15 – 68.
- Beck, H.** (1993). *Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel*. Darmstadt: Winklers.
- Beck, U.** (2004). *Poder y Contra poder en la era global*. Barcelona, España: Editorial.
- Bereiter, C.** (1997). *Situated cognition and how to overcome it*. En: D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 281-300.
- Bezanilla, M.** (2003). *El proyecto Tuning y las competencias específicas. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior*. Ediciones de la Universidad de Deusto.
- Bicocca, M.** (2015). "Competencias vs. Capacidades. Un análisis filosófico de un paradigma emergente para la educación superior latinoamericana". En: *IXTLI - Revista*

*Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, v. II, 4, pp. 281-298.

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung)** (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Disponible en: [https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf).
- Bos, W. y Schwippert, K.** (2009). TIMSS, PISA, IGLU y demás: razón y sinrazón de los estudios internacionales de rendimiento escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13, Núm. 2, pp. 1-15.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C.** (2001). *La reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid. Editorial Popular.
- Brater, M.** (2016). Was sind „Kompetenzen“ und wieso können sie für Pflgende wichtig sein? En: Beltz Juventa. *Pflege& Gesellschaft* 21. Año. 2016, Nr.3.
- Brunet Icart, I. y Catalin Mara, L.** (2016). El discurso por competencias: Una propuesta de clarificación conceptual. *Intangible Capital*, 12(4), pp. 978–1005. Disponible en: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/96445/771-3766-1-PB.pdf>.
- Brusilovsky, S.** (1992). *EL problema: formar educadores críticos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Butler, J.** (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Canfux, J.** (2007). *Hacia una escuela cubana de alfabetización*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Canfux, J.** (2019). *Pedagogía para la educación de jóvenes y adultos. Una propuesta para afrontar el desarrollo de los pueblos*. Caracas / Heidelberg: Ediciones GIDEM.
- Cardona, D.** (2013). *Aproximación crítica al enfoque estatal de educación por competencias en Colombia: una mirada desde el perfil del docente como sujeto político*. Tesis de maestría. Disponible en:

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15282/CardonaGomezDanielAlberto2013.pdf>.

- Castells, M., Flecha, R. et al.** (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N.** (1959). Crítica de Verbal Behavior de B. F. Skinner. En *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Barcelona, España: Fontanella.
- Chomsky, N.** (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Chomsky, N.** (1968). *Language and Mind*. USA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Chomsky, N.** (1970). *Aspectos de la teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Comisión de las Comunidades Europeas** (2005). *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en:  
[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/documents/com/com\\_com\(2005\)0548\\_/com\\_com\(2005\)0548\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_es.pdf).
- Coriat, B.** (1993). *El taller y el cronometro. Ensayo sobre el taylorismo, fordismo y la producción en masa*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.
- Coriat, B.** (2000). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.
- Correa-Betancour, M.** (2016). El PISA y su impacto en la política educativa en los últimos dieciséis años. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), pp. 1-11. Disponible en:  
<http://www.pensamientoeducativo.org>.
- Crouzet, M.** (1969). *Historia general de las civilizaciones: El siglo XIX, Tomo VI*. Barcelona, España: Ediciones destino.
- Cuesta Fernández, R.** (2005). *Felices y escolarizados: Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona, España: Octaedro.

- Dammer, K.-H.; Vogel, T. y Wehr, H.** (Eds.) (2015). *Zur Aktualität der kritischen Theorie für die Pädagogik*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- del Rey, A. y Sánchez-Parga, J.** (2011). Crítica de la educación por competencias. *UNIVERSITAS, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, N° 15, pp. 233-246. Disponible en: <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/view/15.2011.09>.
- Delgado-Algarra, E. J.** (2017). Evolución histórica de la democracia y la participación ciudadana en Occidente: bases epistemológicas para la educación ciudadana. En: *Hacia una (re)conceptualización de la democracia contemporánea*; Editores: Roberto Carlos Cuenca Jiménez, Walter Federico Gadea, Diego Allen-Perkins, pp.243-259.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. y Nanzhao, Z.** (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: Santillana Ediciones UNESCO.
- Denyer et al.** (2007). *Las competencias en educación: Un balance*. Ciudad de México, México: FCE.
- DeSeCo** (2003). *Summary of the final report «Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society»*. Disponible en: [www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco\\_finalreport\\_summary.pdf](http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf).
- Dewe, B.** (2010). Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikationszum Kompetenzjargon. En: Kurtz, T.; Pfadenhauer, M. (Eds.). *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS-Verlag, pp. 107-118.
- Dewey, J.** (1899/1929). *La escuela y la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Dewey, J.** (1916/1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Dewey, J.** (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada

- Diario Oficial de las Comunidades Europeas** (1995). 87/10 de 20-4-95: Decisión n° 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el programa de acción comunitario SÓCRATES. Disponible: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D0819&from=ES>.
- Diario Oficial de las Comunidades Europeas** (2002). *Programa Sócrates. Convocatoria de propuestas de difusión* (2002/C 103/08). Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:103:016:0020:ES:PDF>.
- Díaz Barriga, Á.** (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En: *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>.
- Díaz, Á. y Gallardo, Á.** (2011). Noción de competencia en Adam Smith: un punto de partida erróneamente condensado por la Teoría Neoclásica. En: *Econ. Gest. Desarro. Cali* (Colombia) N° 11. pp. 11 177 – 194. Disponible en: [https://www.academia.edu/1378395/Noci%C3%B3n\\_de\\_competencia\\_en\\_adam\\_Smith\\_un\\_punto\\_de\\_partida\\_err%C3%B3neamente\\_condensado\\_por\\_la\\_teor%C3%ADa\\_Neocl%C3%A1sica?auto=download](https://www.academia.edu/1378395/Noci%C3%B3n_de_competencia_en_adam_Smith_un_punto_de_partida_err%C3%B3neamente_condensado_por_la_teor%C3%ADa_Neocl%C3%A1sica?auto=download).
- Díaz, O.** (2011). Las competencias en la educación superior: Estrategia Biopolítica y financiamiento del carácter performativo del conocimiento. En: *Praxis y saber, revista de Investigación y pedagogía*. Tunja. UPTC.
- Dierckxsens, W.** (2008). *La crisis mundial del siglo XXI: la oportunidad de transición al poscapitalismo*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Díez, E.** (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- Durand, J. P.** (1982). *Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.

- Durand, J. P.** (2011). *La cadena invisible. Flujo tenso y servidumbre voluntaria*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Engeström, Y. y Cole, M.** (1997). Situated cognition in search of an agenda. En: D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 301-309.
- Erpenbeck, J.** (2012). *Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung*. Münster, u.a.: Waxmann Verlag.
- Erpenbeck, J. y von Rosenstiel, L.** (Eds.) (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L., Grote, S. y Sauter, W.** (Eds.). (2017). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart, Alemania: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J., y Rosenstiel, L. von** (Eds.) (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart.
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. v.** (Eds.) (2003). *Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Escartin, E. Velasco, F. y González-Abril, L.** (2009). *La utopía impracticable de Adam Smith*. Disponible en:  
[http://personal.us.es/escartin/Utopia\\_Smith.pdf](http://personal.us.es/escartin/Utopia_Smith.pdf).
- EURYDICE** (2002). Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Disponible en:  
[http://formacion.intef.es/pluginfile.php/49947/mod\\_resource/content/2/Competencias%20clave%20de%20eurydice.pdf](http://formacion.intef.es/pluginfile.php/49947/mod_resource/content/2/Competencias%20clave%20de%20eurydice.pdf).
- Fals Borda, O.** (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Montevideo: Editorial el colectivo. Disponible en:

[http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08\\_Ciencia\\_Compromiso\\_y\\_Cambio\\_Social-Fals\\_Borda.pdf](http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Ciencia_Compromiso_y_Cambio_Social-Fals_Borda.pdf).

- Fend, H.** (1984). *Die Pädagogik des Neokonservatismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Fernández Navas, M.** (2016). Universidades, enseñanza virtual, competencias y justicia social: Una historia de mercantilización de la enseñanza superior. *Aula de Encuentro*, 1(18), pp. 251- 273.
- Fernández, E.** (Ed.) (1999). *Sociología de la educación*. Barcelona, España: Ariel.
- Fernández-Cano, A.** (2016). Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA. *RELIEVE*, 22(1), pp. 1-17. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8806>.
- Freire, P.** (1973). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L.** (Comp.) (2004). *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: Ediciones Clacso.
- Gagné, R. M. y Briggs, L. J.** (1974). *Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gehmlich, V.** (2009). *Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens*. Disponible en: [http://www.bmbf.de/pub/band\\_zwei\\_berufsbildungsforschung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/band_zwei_berufsbildungsforschung.pdf).
- Geißler, K. A.** (1990). Der falsche Glanz des goldenen Schlüssels. Zur Kritik des Schlüsselqualifikationskonzeptes. In: *Lehren und Lernen* 5 (1990), pp. 55-59.
- Geißler, K. A. y Orthey, F. M.** (1993). Schlüsselqualifikationen: Der Fortschritt schreitet voran – was soll er auch sonst tun? En: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5, pp. 38-42.



- Genkova, P.** (Ed.) (2006). *Erfolg durch Schlüsselqualifikationen? „Heimliche Lehrpläne“ und Basiskompetenzen im Zeichen der Globalisierung*. Lengerich: Pabst.
- Gentile, P.** (2008). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. -- Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Gimeno, J.** (Comp.) (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H.** (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Glaserfeld, E. von** (1987). *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig/Wiesbaden: Friedr. Vieweg & Sohn.
- Glaserfeld, E. von** (1995). *Radical Constructivism: A way of knowing and learning*. Londres: The Falmer Press.
- Gnahs, D.** (2007). *Kompetenzen: Erwerb – Erfassung – Instrumente*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gómez- Granel y Cool Salvador, C.** (1994). ¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo? *Cuadernos de Pedagogía*, 221, pp. 8-10.
- Graichen, O.** (2002). *Schlüsselqualifikationen. Eine kritische Beurteilung eines aktuellen Konzepts aus berufspädagogischer Sicht*. Marburg: Tectum.
- Gramsci, A.** (1967). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Gramsci, A.** (1999). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Ciudad de México Editorial Fontamara.
- Grandke, S y et.al** (1998). *Schlüsselqualifikationen in neuen Organisationsformen. Ein Kriterienkatalog für die Praxis*. Berlín: Herausgeber DIN Deutsches Institut für Normung e.V.: Beuth Verlag.
- Grothe, S.; Kauffeld, S. y Frieling, E.** (Eds.) (2012). *Kompetenzmanagement. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Grunert, C.** (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer Verlag.

- Guerrero, D.** (1994). *La teoría dinámica de la competencia*. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/315642614\\_La\\_teor%C3%ADa\\_din%C3%A1mica\\_de\\_la\\_competencia](https://www.researchgate.net/publication/315642614_La_teor%C3%ADa_din%C3%A1mica_de_la_competencia).
- Habermas, J.** (1980). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, J.** (1989). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, J.** (1990). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, J.** (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, España: Cátedra.
- Harter, S.** (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, pp. 34-64.
- Harter, S.** (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In: W. A. Collins (Ed.), *Aspects on the development of competence: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 14, pp. 215-255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Henry, M.; Lingard, B.; Rizvi, F., y Taylor, S.** (2001). *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Oxford: Pergamon.
- Hernández, F.** (2015). Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil. En: J. Gimeno (Comp.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata, pp. 125-137.
- Hirtt, N.** (2001). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Disponible en: [http://archivo.juventudes.org/textos/Nico%20Hirtt/hirtt\\_merc.pdf](http://archivo.juventudes.org/textos/Nico%20Hirtt/hirtt_merc.pdf).
- Horkheimer, M.** (1965). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Horkheimer, M.** (2002). *Crítica de la Razón Instrumental*. Madrid: Trotta.
- Huber, B. y Remmele, B.** (2001). Ein Fall fürs Internet: Didaktische Überlegungen zu einem kooperativen Lernkonzept für eine instruktionistische Fachkultur. En: E. Wagner y M. Kindt, M.

(Eds.) *Virtueller Campus : Szenarien – Strategien – Studium*.  
Münster: Waxmann, pp. 275- 284.

- Huber, H. D.** (2004a). Im Dschungel der Kompetenzen. En: B., Lockemann; H. D. Huber y M. Scheibe. *Visuelle Netze Wissensräume in der Kunst*. Bonn. Alemania: Hatje Cantz Verlag, pp. 15-29.
- Huber, H. D.** (2004b). Im Dschungel der Kompetenzen. En: Huber, H. D.; Lockemann, B. y Scheibel, M. (Eds.), *Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst*. Ostfildern Ruit: Hatje Cantz, pp. 31 – 38.
- Huertas, J. A.** (2008). Las teorías de la Motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social. En: F. Palmero y Martínez Sánchez (Coors.). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial McGRAW-HILL, pp. 69-94.
- Hymes, D.** (1972). On Communicative Competence. En: Coupland, N.; Jaworski, A. (Eds.). *Sociolinguistics. Critical Concepts in Linguistics*. London: Routledge, pp. 58-81.
- IAB** (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (2008). *Die Geschichte des IAB*. Disponible en:  
<http://www.iab.de/de/ueberblick/geschichte.aspx>.
- Iglesias, A.** (2008). *Las competencias en educación*. Salamanca, España: Neva.
- Imen, P.** (2014). *Educación Rodrigueana para el Socialismo del Siglo XXI*. Buenos Aires: Ediciones del CCC.
- Jahnke, T. & Meyerhöfer, W.** (Eds.) (2006). *Pisa & Co. Kritik eines Programms*. Hildesheim/Berlín: Franzbecker Verlag.
- Jiménez, J. A.** (2016). El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el Sistema Educativo Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), pp. 109-126. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.007>.
- Jiménez, J. A.** (2017). La evaluación de los egresados de formación profesional en México: Reflejo de la implementación de la política de competitividad en la Educación Superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(48), pp. 1-18.

Disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047035.pdf>.

- Jonassen, D. H.** (1997). Instructional design model for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. En: *Educational Technology*, 45(1), pp. 65-95.
- Jonassen, D. H.** (2004). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology: Research & Development*, 48(4), pp. 63-85.
- Jonsson, A., y Svingby, G.** (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), pp. 130–144.
- Kargus, A. y Schludi, M.** (2017). *Wandel: 50 Jahre Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung im Spiegel der Zeit*. Publicaciones del IAB: Nürnberg.
- Kauffeld, S.** (2006). *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Einsatz für Gruppen*. Stuttgart: SchäfferPoeschel.
- Kaufhold, M.** (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, J. M. (1983)**. Motivational design of instruction. En: C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of the current Status*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Kita-Brückenjahr** (2011). *Gemeinsamer Qualitätsrahmen der Hamburger Kita-Anbieter für das Vorschuljahr in der Kita*. Hamburg: Kita-Verbände. Disponible en: [www.paritaet-hamburg.de/fileadmin/FBBE/Kindertagesbetreuung/Konzept\\_Hamburger\\_Brueckenjahr.pdf](http://www.paritaet-hamburg.de/fileadmin/FBBE/Kindertagesbetreuung/Konzept_Hamburger_Brueckenjahr.pdf).
- Klieme, E.** (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? En: *Pädagogik* 56 , pp. 10 – 13.
- Klieme, E. y Hartig, J.** (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, En: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft* 8, pp. 11-29.
- Klieme, E., y otros** (Eds.) (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann Verlag.

- Klieme, E., y otros** (Eds.) (2010). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann Verlag.
- Klieme, E.; Hartig, J.** (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. En: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, pp. 11-29.
- Knoblauch, H.** (2010). Von der Kompetenz zur Performanz. Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz. En: Kurtz, T.; Pfadenhauer, M. (Eds.). *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS-Verlag, pp. 237-256.
- Kolakowski, L.** (1990). *La modernidad siempre a prueba*. Ciudad de México: Editorial Vuelta.
- Krautz, J.** (2007). Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen: Hugendubel.
- Krylov, A.** (Ed. (2016). *Handbuch zur Europäischen Wirtschaftsethik: Business Ethics: Expectations of Society and the Social Sensitisation of Business*. Berlin: BWV - Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Kulturministerkonferenz** (Bremen) (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Disponible en: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelle/2017/Strategie\\_neu\\_2017\\_datum\\_1.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelle/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf).
- Kurtz, T.** (2010). Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. En: Kurtz, T.; Pfadenhauer, M. (Eds.). *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS-Verlag, pp. 7-28.
- Lahire, B.; Rolle, P.; Saunier, P.; Stroobants, M.; Alaluf, M. y Postone, M.** (2005). *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento de los análisis sobre el trabajo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Landa, L. N. (1983)**. The algo-heuristic theory of instruction. En: C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- Laval, Ch.** (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

- Lave, J. y Wenger, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leibfried, S.; Rusconi, A.; Leuze, K. y Martens, K.** (Eds.) (2007). *The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. Leuze. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Leontiev, A. N.** (1982). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Disponible en: <https://www.marxists.org/deutsch/archiv/leontjew/1974/anl1982-deutsch-1.pdf>.
- Leontiev, A. N.** (2012). *Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit*. Berlin: Lehmanns Media.
- Linten, M.** (2008). *Zusammenstellung aus der Literaturlatenbank Berufliche Bildung, Bundesinstitut für Berufsbildung*. Disponible en: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud\\_auswahlbibliographie-kompetenz-in-der-beruflichen-bildung.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-kompetenz-in-der-beruflichen-bildung.pdf).
- Lippegaus-Grünau, P.** (2009). *Kompetenzen erkennen und entwickeln Sozialpädagogisch orientierte Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf dargestellt am Beispiel einer Diagnose- und Trainingseinheit für benachteiligte Jugendliche*. Schönwalde-Glien: Klick-Verlag AG.
- Lowey, S.; Czempik, S. y Lütze, B.** (2005). Die Kompetenzhaltigkeit moderner betrieblicher Assessments. En: *Kompetenzmessung im Unternehmen: Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld*. Münster: Waxmann Verlag, pp.724-729.
- Luhmann, N.** (1978). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N.** (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N.** (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Luria, A. R.** (1982). *Sprache und Bewußtsein*. Berlin: Volk und Wissen.
- Luria, A. R.** (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid, España: Akal.
- Maag Merki, K.** (2006). *Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen*. Bern: Haupt.
- Malthus, R. Th.** (1798/1984). *Primer Ensayo sobre la Población*. Madrid: Alianza Editorial.
- Malthus, R. Th.** (1836/1977). *Principios de Economía Política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marco, B.** (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Nancea.
- Martín Luengo, J.** (2006). *Paideia, 25 años de Educación Libertaria: manual teórico-práctico*. Madrid. Colectivo Alternativo Villaka, Distri Kañera.
- Martínez Delgado, A.** (1995). Constructivismo, ¿una vuelta a los principios filosóficos del positivismo? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, pp. 5-13.
- Martínez, M. E.** (2001). Hacia un nuevo modelo de organización del trabajo: ¿Cambio radical o moda pasada? *Estudios Sociológicos*, vol. XIX, núm. 1, enero-abril, 2001, pp. 101-128. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/598/59855105.pdf>.
- Mateo, L.** (2010). Origen y desarrollo de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, Nr. 7. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6989.pdf>.
- McClelland, D. C.** (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence'. En: *American Psychologist* 28, pp. 1 – 14.
- McLaren, P.** (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- McLaren, P.** (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Meier, B.** (Ed.) (2018). *Unser Bildungsverständnis im Wandel*. Berlin: Wissenschaftsverlag.

- Merani, A.** (1980). *Carta abierta a los consumidores de psicología*. Barcelona, España: Editorial Grijalbo.
- Merchán, J.** (2012). La escuela, la enseñanza y la formación de las conciencias. En: *Pensamiento libre N° 74*. Dossier: Educación y mercado, pp. 38-47. Disponible en: [http://librepensamiento.org/wp-content/uploads/2013/09/LP-741.pdf#new\\_tab](http://librepensamiento.org/wp-content/uploads/2013/09/LP-741.pdf#new_tab).
- Merrill, M. D. y Wood, N. D.** (1974). *Instructional Strategies: A Preliminary Taxonomy*. Columbus, OH.: Ohio State University.
- Mertens, D.** (1973). Der unscharfe Arbeitsmarkt. Eine Zwischenbilanz der Flexibilitätsforschung. En: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 4, pp. 314-325.
- Mertens, D.** (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. En: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7, pp. 36-43.
- Mertens, D.** (1975). Schlüsselqualifikationen und Berufsbildung – Versuch einer Erwidern. En: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5, pp. 24-25.
- Mertens, L.** (1998). *La Gestión por Competencias en la empresa y la Formación Profesional*. Montevideo. Cinterfor.
- Mill, J. S.** (1844/1997). *Ensayos sobre Algunas Cuestiones Disputadas en Economía Política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mill, J. S.** (2019). *Consideraciones sobre el gobierno representativo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Montessori, M.** (1998). La educación de las potencialidades humanas. Buenos Aires: Errepar.
- Montessori, M.** (2015). *La educación de las potencialidades humanas*. Ámsterdam: Pierson-Publishing.
- Mora, C. D.** (2014). *Calidad de la educación. Descripción y análisis crítico de las corrientes conservadoras. Desarrollo de un nuevo modelo para la comprensión de la calidad educativa, el desempeño escolar y factores asociados*. La Paz, Bolivia: Ediciones IICAB.
- Mora, C. D.** (2015). *Educación de calidad para el cambio social. Debate en torno a los procesos de seguimiento,*



*aseguramiento y desarrollo de la calidad de la educación*. La Paz, Bolivia: Ediciones IIICAB.

- Mora, C. D.** (2017). *Pedagogía y didáctica interdisciplinarias. Taxonomía sociocrítica de la comprensión y praxis educativa integradora*. Cercaras/Heidelberg: Ediciones GIDEM.
- Mora, C. D.** (2019). *Desarrollo histórico de la economía clásica y neoclásica*. Heidelberg: Trabajo mimeografiado.
- Mora, C. D.** (2020a). *Educación orientada en las potencialidades*. Heidelberg/Caracas: Ediciones del GIDEM.
- Mora, C. D.** (2020b). *Ocho años de gestión educativa e investigativa en el Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello*. Heidelberg/Caracas: Ediciones del GIDEM.
- Mora, C. D. y Garrido, A.** (2014). *Investigación comparada. Reflexiones teórico metodológicas*. La Paz, Bolivia: Ediciones del IIICAB.
- Mora, C. D. y Unzueta, Z.** (2014). *Estudio internacional comparativo y crítico sobre educación basada en competencias*. Material mimeografiado. La Paz, Bolivia: Ediciones del IIICAB.
- Mora, D.** (1998). *Probleme des Mathematikunterrichts in lateinamerikanischen Ländern - explorative empirische Studie zur Entwicklung didaktischer und curriculärer Innovationsansätze im Kontext der Educación Popular am Beispiel Nicaragua und Venezuela*. Universidad de Hamburgo. Disponible en: <http://www.sub.uni-hamburg.de/disse/05>.
- Mora, D.** (2004). *Aprendizaje y enseñanza. Proyectos y estrategias para una educación matemática del futuro*. La Paz, Bolivia: Ediciones "Campo Iris".
- Mora, D.** (2009). *Didáctica de las matemáticas*. La Paz, Bolivia: Ediciones del IIICAB.
- Mora, D.** (2010). *Hacia una educación revolucionaria. Propuestas sociocríticas a problemas didácticos, pedagógicos y curriculares*. La Paz, Bolivia: Ediciones IIICAB.
- Mora, D.** (2011). *Educación para el cambio. Propuestas educativas para los países ALBA-TCP*. La Paz, Bolivia: Ediciones del IIICAB.

- Mora, D.** (2012). *Educación sociocomunitaria y productiva. Principios, fundamentos y orientaciones*. La Paz, Bolivia: Ediciones IIICAB.
- Mora, D.** (2016). *Interdisciplinariedad crítica*. Heidelberg: Trabajo de investigación documenta mimeografiado.
- Mora, D.** (Ed.) (2005). *Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática*. La Paz, Bolivia: Ediciones Campo Iris.
- Mora, D. y Oberliesen, R.** (2004). Trabajo y educación: jóvenes con futuro. Ideas educativas y praxis sobre el currículo, la escuela, el aprendizaje, la enseñanza y la formación docente en un contexto internacional. La Paz: Campo Iris.
- Mora, D. y Serrano, W.** (Eds.) (2006). *Lenguaje, comunicación y significado en educación matemática*. La Paz, Bolivia: Ediciones Campo Iris.
- Moser, U., Stamm, M. y Hollenweger, J.** (Eds.) (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerlander.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K.** (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE.: Un análisis crítico. *Profesorado*, 12, 3, pp. 1-26. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>.
- Müller-Ruckwitt, A.** (2008). ›Kompetenz‹ – *Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Munné, F.** (1997). Pluralismo teórico y comportamiento social. *Psicologia & Sociedade. Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO*, 1997, 9, 1-2, pp. 31-46.
- Muñoz, S.; García, J. L. y González, L.** (Eds.) (2000). *Estado de Bienestar y Crecimiento económico, en Las estructuras del Bienestar en Europa*. Madrid, España: Editorial Civitas.
- Nagel, A. K.** (2006). *Der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk: Akteure, Beziehungen, Perspektiven*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

- North, K. Reinhardt, K. y Sieber-Suter, B.** (2018). *Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Mit vielen Praxisbeispielen.* Wiesbaden, Germany: Springer Gabler Verlag.
- North, K. Reinhardt, K. y Sieber-Suter, B.** (2018). *Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Mit vielen Praxisbeispielen.* Wiesbaden, Germany: Springer Gabler Verlag.
- Oberliesen, R. y Schulz, H. D.** (Eds.) (2007). *Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung.* Erlangen: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oberliesen, R. y Schulz, H.-D.** (2007). Baltmannsweiler: Sneider Verlag.
- OCDE** (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura.* Madrid: Santillana.
- OCDE** (2011). *Herramientas para la evaluación de la competencia. Principios.* Disponible en: <https://www.oecd.org/daf/competition/98765432.pdf>.
- OCDE, DeSeCo, Rychen** (2003). *Definition and selection of competencias. Theoretical and Conceptual foundations (DeSeCo). Summary of the final report "Key competences for a successful life and a well-functioning society.* Disponible en [http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco\\_finalreport\\_summary.pdf](http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_finalreport_summary.pdf).
- OECD** (2012). *Perspectives on global development 2012: social cohesion in a shifting world.* Paris: OECD Development Centre.
- OECD** (2013). *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion.* OECD Publishing.
- OECD** (2016). *Bildung auf einen Blick 2016 OECD-INDIKATOREN.* Disponible en: [https://www.bmbf.de/files/Education\\_at\\_a\\_Glance\\_2016.pdf](https://www.bmbf.de/files/Education_at_a_Glance_2016.pdf).

- OECD** (2018a). *Bildung auf einen Blick 2018*. OECD-INDIKATOREN. Disponible en: <https://www.bmbf.de/files/eag2018%20finale%20fassung%20mit%20links1.pdf>.
- OECD** (2018b). *Perspectives on Global Development 2019: Rethinking Development Strategies*. OECD Publishing, Paris, [https://doi.org/10.1787/persp\\_glob\\_dev-2019-en](https://doi.org/10.1787/persp_glob_dev-2019-en).
- OECD** (2019a). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. OECD Publishing.
- OECD** (2019b). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Orthey, F. M.** (2002). Der Trend zur Kompetenz – Begriffsentwicklung und Perspektiven. *Supervision*, pp. 7-14.
- Palma, H.** (2008). *Filosofía de las ciencias. Temas y problemas*. San Martín, Argentina: Ediciones UNSAMedita.
- Parlamento Europeo** (2006). *Posición del parlamento europeo adoptada en primera lectura el 26 de septiembre de 2006 con vistas a la adopción de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TC+P6-TC1-COD-2005-0221+0+DOC+PDF+V0//ES>.
- Perkins, D.** (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D.** (1997). *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Aique.
- Perkins, D.** (2003). *La bañera de Arquímedes y otras historias del descubrimiento científico*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, Ph.** (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Pestalozzi, J. H.** (1983). *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. Ciudad de México: Ed. Porrúa.
- Pestalozzi, J. H.** (1987). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos.
- Piaget, J.** (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata.

- Piaget, J.** (1980). *Psicología y pedagogía*. Barcelona, España: Ariel.
- Piaget, J.** (1998). *Introducción a Piaget: Pensamiento, Aprendizaje y Enseñanza*. Ciudad de México: Longman.
- PISA-Konsortium** (2015). Results in Focus. Publicación de la OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.
- PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2004). *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann Verlag.
- PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2007). *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann Verlag.
- PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2013). *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann Verlag.
- PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2010). *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann Verlag.
- Polanyi, K.** (1989). *La gran transformación*. Madrid, España: La piqueta.
- Pozner, P.** (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Argentina: IIPE.
- Preckel, D.** (2004). Problembasiertes Lernen. Löst es die Probleme der traditionellen Instruktion? En: *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), pp. 274-287.
- Pring, R.** (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea.
- Puelles Benítez, M. de** (1993). Estado y educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 1, Madrid. Disponible en <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a02.htm>.

- Puiggrós, A.** (1983). Discusiones y Tendencias de la Educación Popular latinoamericana. En: *Nueva Antropología, cuaderno 21*, pp. 15 – 39.
- Puiggrós, A.** (1999). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios Interdisciplinarios De América Latina Y El Caribe*, 10(1). Disponible en: <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1046>.
- Rammstedt, B.** (Ed.). (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich*. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann Verlag. Disponible en: [https://www.bmbf.de/files/PIAAC\\_Ebook.pdf](https://www.bmbf.de/files/PIAAC_Ebook.pdf).
- Rat der Europäischen Unión** (2006). *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Disponible en: <https://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2260/schl%C3%BCssel06.pdf>.
- Rat der Europäischen Unión** (2006). *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Disponible en: <https://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2260/schl%C3%BCssel06.pdf>.
- Rauner, F. y Bremer, R.** (2004). Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation. En: *Bildung im Medium beruflicher Arbeit*. Sonderdruck. En: ZfPäd 50 Nr. 2, pp. 149–161.
- Reetz, L.** (1989). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. En: TRAMM, T. (Ed.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M.
- Reetz, L.** (1989a). Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil 1). En: BWP 18, 5, pp. 3–10.

- Reetz, L.** (1989b). Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil 2). En: BWP 18, 6, pp. 24–30.
- Reetz, L.** (1990). Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. En: Reetz, L. y Reitmann, T. (Ed.). *Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? Dokumentation des Symposiums in Hamburg*. Hamburg: Wertdruck, pp. 16-35.
- Reetz, L.** (1999a). Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. En: Arnold, R. y Müller, H.-J. (Eds.). *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung*. Baltmannsweiler: Schneider, pp. 39-54.
- Reetz, L.** (1999b). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. En: TRAMM, T. (Ed.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M.
- Reigeluth, C. M.** (1983). Instructional designs: What is it and why is it? En: C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- República Argentina** (2016). *Jurisdicción y competencia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Corte Suprema de Justicia de la Nación. Disponible en: <https://sj.csjn.gov.ar/sj/suplementos.do?method=ver&data=jurycop>.
- Rezaei, A. R., y Lovorn, M.** (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15(1), pp. 18–3.
- Ricardo, D.** (1817/1995). Principios de economía, política y tributación. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ritter, J. y Gründer, K.** (Eds.) (1979/2007). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel: Schwabe Verlag.
- Rizvi, F. y Lingard, B.** (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.

- Rodríguez Adrados, F.** (2010). *El reloj de la Historia: homo sapiens, Grecia antigua, y mundo moderno*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, S.** (1975). *Obras completas*. Tomos I y II. Caracas: Universidad.
- Rogoff, B.** (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- Román, M. y Murillo, F. J.** (2014). Uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas como criterio de elección y selección de escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), pp. 5-7.
- Rosenberg, A.** (2006). *Democracia y lucha de clases en la antigüedad*. Barcelona: Editorial el Viejo Topo.
- Roth, H.** (1971). *Pädagogische Anthropologie, Bd. II, Entwicklung und Erziehung – Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Roux, S. y Sechtig, J.** (2018). Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. En: T. Schmidt y W. Smidt (Eds.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Münster: Waxmann, pp. 231-248.
- Rozas, S.** (2017). Lenguaje y performatividad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 280-298. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/>.
- Ruhloff, J.** (2007). Grenzen von Standardisierung im pädagogischen Kontext. En: D. Benner (Ed.), *Bildungsstandards*. Paderborn: Schöningh, pp. 49-60.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H.** (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H.** (Eds.) (2003). *Keys competencies for a Successful Life and Well Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H., y McLaughlin, M. E.** (Eds.) (2003). *Contributions to the Second DeSeCo Symposium*. Geneva, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Salort i Vives, S.** (2012). *Revoluciones industriales, trabajo y Estado del Bienestar*. Madrid: Sílex Ediciones.



- Schäfer, H. y Lindenmayer, P.** (2004). *Externe Rechnungslegung und Bewertung von Humankapital – Stand der betrieblichen Diskussion*. Düsseldorf: HansBöckler-Stiftung.
- Schlicht, J. y Moschner, U.** (2018). *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Reflexionen aus Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Schriewer, J.** (2003). Globalisation in Education: Process and Discourse. *Policy Futures in Education* 1(2), pp. 271-283.
- Schützenmeister, J. y Wortmann, E.** (Eds.) (2018). *Pädagogikunterricht zwischen Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, schulinternen Lehrplänen und Zentralabitur*. Münster: Waxmann Verlag.
- Searle, J.** (1965). *¿Qué es un acto de habla?* Disponible en: [www.upv.es/sma/teoria/sma/speech/Que%20es%20un%20acto%20de%20habla.pdf](http://www.upv.es/sma/teoria/sma/speech/Que%20es%20un%20acto%20de%20habla.pdf).
- Sellar, S. y Lingard, B.** (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), pp. 917-936.
- Senlle, A.** (2007). *Gestión estratégica de RR. HH. para la calidad y la excelencia*. México: Aenor ediciones.
- Serrano, W.** (2010). *La educación matemática crítica en el contexto de la sociedad venezolana: hacia su filosofía y praxis*. Universidad Central de Venezuela: Tesis Doctoral.
- Siemon, J.** (1996): *Instruktionsdesign*. Disponible en: [http://www.wiso.gwdg.de/jsiemon/dipl\\_id.htm](http://www.wiso.gwdg.de/jsiemon/dipl_id.htm).
- Singer-Brodowski, M.** (2016). *Studierende als GestalterInnen einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. Selbstorganisierte und problembasierte Nachhaltigkeitskurse und ihr Beitrag zur überfachlichen Kompetenzentwicklung Studierender*. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Skinner, B. F.** (1957). *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Skinner, B. F.** (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F.** (1982). *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. México: Trillas.

- Smith, A.** (1776). *Una Indagación acerca de la Naturaleza y Causa de la Riqueza de las Naciones*. Barcelona, España: Alianza Editorial.
- Sobrevilla, D.** (1988). El problema de la modernidad: el debate entre Lyotard y Habermas, en: *Socialismo y Participación* Nº 43, pp. 65-82 81.
- Sokal, A. y Bricmon, J.** (1999). *Imposturas Intelectuales*. Barcelona, España: Paidós.
- Sonntag, K. y Stegmaier, R.** (2007). *Arbeitsorientiertes Lernen. zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sotolongo, P.; Delgado, C. y otros** (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100719023503/soto.pdf>.
- Strunk, G.** (1988). *Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozeß gesellschaftlichen Umbaus*. Verlag Julios Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Suppe, F.** (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Edit. Nacional.
- Szeluga, A.** (1997). Theorien der kommunikativen Kompetenz vom glottodidaktischen Standpunkt aus betrachtet. *Lingua ac Communitas*, Vol. 7, pp. 123-138. Disponible en: [http://lingua.amu.edu.pl/Lingua\\_7/13.pdf](http://lingua.amu.edu.pl/Lingua_7/13.pdf).
- Tawil, S. y Cougoureux, M.** (2013). *Una mirada actual a la Educación Encierra un Tesoro. Evaluar la influencia del Informe Delors de 1997*. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220050\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220050_spa).
- Torres, C.** (1996). *Las secretas aventuras del orden. Estado y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tuning Project** (Ed.). (2006). *Eine Einführung in Tuning Educational Structures in Europa. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess*. Disponible en:

[http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_brochure\\_German\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_German_version.pdf).

**UNESCO** (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones de la UNESCO. Disponible en:

[www.unesco.org/es/worldreport](http://www.unesco.org/es/worldreport).

**UNESCO** (2014). *Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Disponible en:

[https://www.bmbf.de/files/2015\\_Roadmap\\_deutsch.pdf](https://www.bmbf.de/files/2015_Roadmap_deutsch.pdf).

**UNESCO** (2017). *Bildungsagenda 2030. Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4*. Disponible en: [www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030\\_Aktionsrahmen\\_Kurzfassung\\_DeutscheVersion\\_FINAL.pdf](http://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030_Aktionsrahmen_Kurzfassung_DeutscheVersion_FINAL.pdf).

**UNESCO-OREALC** (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina. Análisis comparativo de siete casos nacionales*. Publicaciones de OREALC-UNESCO, Santiago de Chile. Disponible en: [www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/09/INFORME-REGIONAL-SXXI-a-INCLUSION-version-FINAL-JUNHO2018.pdf](http://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/09/INFORME-REGIONAL-SXXI-a-INCLUSION-version-FINAL-JUNHO2018.pdf).

**Unión Europea** (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas: Comisión Europea.

**Vargas, F.; Casanova, F.; Montanaro, L.** (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Ediciones de la Organización Internacional del Trabajo, Cinterfor/OIT.

**Villa, A. y Poblete, M.** (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63, pp. 147-170.

**Viniestra-Velázquez, L.** (2017). La educación en nuestro tiempo: ¿competencia o aptitud? El caso de la medicina. Parte I. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*; 74(2), pp. 164--172. Disponible en:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1665114617300655>.

- Vollstädt, W.** (Ed.) (1998). Zur Zukunft der Lehr- und Lernmedien in der Schule. Eine Delphi-Studie in der Diskussion. Opladen, Alemania: Leske + Budrich.
- Vonken, M.** (2001). Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? En: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 4, pp. 501-522.
- Vygotsky, L.** (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ciudad de México, México: Crítica Grijalbo.
- Vygotsky, L. S.** (1926). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Vygotsky, L. S.** (1931/1997). The history of the development of the higher mental functions. En: R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky*, New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S.** (1934/2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Vygotsky, L. S.** (1962). *Thought and Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Weeks, J.** (2019). *Competencia y monopolio*. Disponible en: <https://marxismocritico.files.wordpress.com/2011/11/competencia-y-monopolio.pdf>.
- Weinert, F. E.** (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Weinert, F. E.** (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. En: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Weinert, F. E.** (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. En: F. E. Weinert: *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, pp. 17 – 32.
- White, R. W.** (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, pp. 297-333.

- White, R. W.** (1960). Competence and the psychosexual stages of development. En: M. R. Jones (comp.), *Simposium de Nebraska sobre Motivación*. Universidad de Nebraska.
- Willke, H.** (1989). *Systemtheorie entwickelter Gesellschaften*. Weinheim / München: Juventa-Verlag.
- Willke, H.** (2004). *Einführung in das systemische Wissensmanagement*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Willke, H.** (2005). *Symbolische Systeme. Grundriss einer soziologischen Theorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wind, A.** (2011). *Las universidades indígenas en el mundo 1960-2010*. La Paz, Bolivia: Ediciones del IICAB.
- Wind, A.** (2013). *Universidades indígenas. Experiencias y visiones para el futuro*. La Paz, Bolivia: Ediciones del IICAB.
- Witt, R.** (1998). Kaufmännische Berufstätigkeit als Umgang mit Wissen zur Weiterführung des Konzepts kognitiver Schlüsselqualifikationen. En: D. Euler (Ed.), *Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Universität Erlangen-Nürnberg*. Nürnberg, pp. 83-90.
- Wright, E. O.** (1983). *Clase, crisis y Estado*. Madrid. Siglo XXI.
- Zabala, A. y Arnau, L.** (2007). *11 Ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Grao.
- Zabalza, A.** (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.