LAS SILENCIOSAS MUTACIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS Y LOS POSIBLES ESPACIOS DE RESIGNIFICACIÓN EMANCIPATORIA

Dr. Guillermo Pérez-Gomar Brescia.
Universidad de Los Lagos - Chile.

1. NEOLIBERALISMO, CAMPO EDUCATIVO Y MUTACIONES

Hace ya tiempo que el *neoliberalismo* se ha convertido en un proyecto hegemónico que atraviesa toda actividad humana. En términos gramscianos esa hegemonía incluye el ámbito intelectual y académico de la educación superior[1], proceso que implica una relación pedagógica capaz de integrar a los individuos en un nuevo "conformismo". El trabajo simbólico sistemático refuerza esta sensación de que no hay opciones, de que el neoliberalismo es inevitable. De forma directas o indirecta, la lógica del mercado comienza a introducirse en las decisiones del sistema educativo y en el trabajo en el aula. Estas propuestas destruyen el concepto moderno de educación pública. La idea de que la educación responde a un proyecto común *regulado* por el Estado cede frente a la afirmación de que debe responder a las necesidades del sistema productivo y por lo tanto ya no necesita ninguna regulación o si se quiere, la regulación que impone el mercado y la competencia con el lógico aumento de la desigualdad de oportunidades. Se propone así una nueva *antropología pedagógica*, otro tipo de ciudadano y de relaciones sociales que apelan también a ideas premodernas [2]. Una de las mayores consecuencias del neoliberalismo es alterar nuestro sentido común acerca de la tarea educativa, su intencionalidad última y sus prácticas. Para ello hay que atender a lo silencioso, lo no visible a simple vista, lo imperceptible, lo que se hace "carne" en nosotros. Utilizo el

[1] En este trabajo tomamos como referencia a la educación universitaria chilena, lo que no significa que estas trasnformaciones también ocurran en otros ámbitos similares. Se desarrolla la experiencia de la Universidad de Los Lagos (ULA), ubicada de la Décima Región de Chile; universidad estatal y pública, posee sedes importantes en las ciudades de Puerto Montt y Osorno. Desde hace tres años se encuentra en un profundo proceso de reforma curricular.

concepto de *mutación* como una forma de nombrarlas. Entiendo que la actual hegemonía neoliberal produce cambios y mudanzas profundas en el campo de la educación. De forma casi imperceptible acudimos a un escenario que ve alterado, desde su raíz, los principales aspectos que lo sostenían. Estamos frente a una serie de acciones de consecuencias impredecibles, que constituyen una nueva manera de configurar racionalidades y sentires (que también están mutando). Las mutaciones se integran a lo que entendemos como natural y cual dispositivos naturalizan un orden de las cosas que parece bueno. Desde una óptica foucaltiana es posible denominarlos como *tecnologías*: conjunto de procedimientos prácticos que pretenden normalizar, orientar, instrumentalizar, modelar las aspiraciones, pensamientos, acciones de los sujetos a efectos de lograr los fines que se consideran deseables. En palabras de Beltrán Llavador: "... van transformando a los individuos en sujetos, en el doble sentido de sujetarlos a una norma disciplinar a la vez que los dota de capacidad de protagonizar ciertas acciones cuyos límites quedan definidos por el proceso de producción" [3]. *En dicho contexto, este trabajo plantea una serie de reflexiones sobre las transformaciones que se viven en el espacio educativo que vincula discursos y sujetos y por tanto prácticas y producción de subjetividades. Aborda del tema de las competencias*[4]*, "nuevo" paradigma que orienta las transformaciones en el nivel universitario como propuesta pedagógica que se vincula directamente con el proceso de mercantilización educativa. E intenta aproximarse a posibles prácticas de resistencia y resignificación de dichos enfoques desde una visión de la educación emancipadora en el contexto de la*

---

[2] GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación. En AA.VV., *Neoliberalismo vrs. Democracia*. (pp. 130-159). Madrid, La Piqueta

[3] BELTRAN LLAVADOR, F. (2004): Formatos de la organización escolar y producción de sujetos. *Revista Argentina de Educación, año XIX, 28 (pp. 7-30)*, Buenos Aires.

[4] Tanto en América Latina (principalmente en Chile) como en la Unión Europea (desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior) se vienen impulsando fuertes reformas universitarias que toman como principal referencia el diseño curricular por competencias, esto es redefinir para cada carrera tanto los contenidos (definidos por los perfiles profesionales de egreso a partir de las necesidades del mercado

educación superior, a partir de la praxis enmarcada en el concepto de competencias generales.

2. MUTACIÓN EN EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. MERCANTILIZACIÓN Y COMPETENCIAS

Acudimos a una mutación fundamental que se refiere al sentido de la educación y está dada por la primacía de la misma como valor de cambio, las lógicas del mercado en acción (con la inflación de titulaciones) y la orientación profesionalista de los currículums. Con la metáfora del mercado, la educación pasa a ser una mercancía más con su precio, en lo que conocemos como proceso de *mercantilización*; los estudiantes se convierten en consumidores de un producto, los profesores son los que otorgan el servicio y los administradores o gestores velan porque este juego se desarrolle correctamente (el gerencialismo se convierte en el principal sistema de legitimidad de la actividad educativa, justificándose así el creciente peso de los gerentes, expertos y estadísticos). Por un lado, se la entiende como un bien con *valor de cambio* (o mercancía) en desmedro de su valor de uso. Por otro, acudimos al dominio de las *lógicas del mercado* en los intercambios educativos, dónde impera una lógica instrumental y un desarrollado utilitarismo. La transformación en el sentido de la educación se concreta en la *orientación profesionalista de los currículums*, dónde las mallas curriculares se adaptan (sin mucho pensarlo) a las necesidades del sistema productivo. En una clara muestra del dominio de la teoría del capital humano, hoy acudimos al *diseño curricular por competencias*. La propuesta neoliberal plantea un curriculum que contenga los contenidos y habilidades que hoy se exigen a un trabajador. El mundo empresarial presiona para que el sistema educativo esté a su servicio.

---

laboral), como las metodologías de enseñanza (a partir de la idea de ubicar al estudiante como gestor de su propio aprendizaje).

3. SOBRE EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS: SEIS AFIRMACIONES

Al respecto, sostengo las siguientes ideas: 1. El discurso de las competencias no es novedoso; consiste en un reajuste y proyección de ciertas prácticas propias de la formación profesional a todo el ámbito de la educación superior (universitaria); 2. Los cambios en el mundo del trabajo es una de las principales razones que encontramos en el origen, difusión y adaptación de dicho discurso; 3. El mismo plantea un conflicto no visible al interior del campo educativo entre las pedagogías psi y las sociológicas, en el cual ambas (no excluyentes) luchan por apropiarse de la direccionalidad de las transformaciones. 4. El discurso de las competencias arriba al campo educativo universitario al amparo de (aparentemente) potentes diagnósticos no debatidos por la comunidad involucrada, y que construye un sentido común (en términos gramscianos) sobre que el cambio es necesario, imperioso y positivo; 5. El discurso de las competencias y su proceso de instalación en el ámbito universitario implica también una serie de transformaciones en las prácticas educativas y de gestión que están directamente vinculadas al fenómeno de mercantilización de la educación; 6. El discurso de las competencias es parte de la hegemonía de la teoría del capital humano en las actuales políticas educativas, y la traslada al nuevo diseño curricular. De esta manera, el currículum asume características predictivas y neoconductistas, dónde los docentes se convierten en técnicos, ingenieros educativos.

4. LAS COMPETENCIAS GENERALES EN EL NUEVO DISEÑO CURRICULAR: POTENCIALIDADES Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE RESIGNIFICACIÓN

En este contexto, ¿es posible imaginar una educación liberadora desde la institucionalidad de la educación superior?, ¿hay espacio en el campo de las competencias para su resignificación hacia un modelo pedagógico basado en una comunicación dialógica? Sabemos que estas respuestas han sido abordadas en la extensa

obra de P.Freire, y este trabajo no pretende profundizarlas. Sin embargo, desde la idea de que educar es generar personas con capacidades de analizar la sociedad y de transformarla, concientizar desde la imposible neutralidad y al mismo tiempo, poder criticar las instituciones cuando no funcionan democráticamente y favorecen a colectivos sociales más privilegiados, es que sostengo que *el espacio de las competencias generales*[5] *puede reforzar el sentido último de la educación pública y emancipadora,* alejándose (en parte) del discurso de las competencias más directamente vinculado a la teoría del capital humano. Lo instituyente puede así, desarrollarse a partir de lo instuído. O al menos intentarlo, pensando la pedagogía a partir de una real inserción en el medio social de cara al develamiento de las situaciones de injusticia y opresión, en relación con las codiciones de existencia y con nosotros mismos. Un proceso de deconstrucción de las subjetividades producidas por el discurso dominante del diseño conductista de las competencias. Y para ello nada mejor que comenzar desde el aula rompiendo con el modelo bancario de educación.

La ULA se encuentra actualmente frente al desafío de desarrollar competencias generales en sus estudiantes en el contexto del discurso hegemónico neoconductista del diseño curricular por competencias. A partir de cierta reflexión sobre cómo las entendemos, las características de su enfoque y las potencialidades críticas que encierra el espacio de las denominadas "generales", es que proponemos **dos estrategias** para su trabajo con los estudiantes: *los módulos optativos y los proyectos estudiantiles financiados a partir de un concurso abierto*. Si bien el discurso oficial y dominante sobre las competencias vincula directamente a la educación terciaria con sistema productivo dejando de lado aspectos y valores tradicionalmente vinculados a la misión

[5] Entendidas como aquel conjunto que trasciende las disciplinas y que hacen a la formación integral del estudiante.

de la enseñanza pública, creemos que este espacio es dónde se puede impulsar las ideas de ciudadanía, igualdad, identidad y transformación social con la comunidad.

Nuestras estategias pedagógicas para el desarrollo de competencias generales poseen ciertas características generales: a) *relación con la sociedad*: los módulos contemplan una carga horaria de trabajo fuera del aula en contacto con ciertas realidades sociales; los proyectos son orientados a la intervención (investigación-acción) en espacios extra-universitarios; b) *currículum y metodología*: los contenidos son flexibles y apuntan a desarrollar la capacidad de crítica en cuatro áreas de referencia. El trabajo en el aula se organiza a partir de una dinámica de taller dónde se discuten los principales problemas que se presentan de cara a la Región; los estudiantes trabajan en grupos que también se reúnen fuera del aula; c) *dispositivos pedagógicos*: a partir de las autobiografías, se trata de reconocer nuestras subjetividades e identidades como producto de determinados contextos, para luego realizar discusiones de casos, análisis de problemas, debates y exposiciones verbales, siempre tomando como referencia el proceso grupal; d) *evaluación*: combina elementos de autoevaluación y coevaluación junto a la evaluación docente. Es individual y grupal, y se trata de reconocer los avances realizados de cara a la problematización de la realidad y a la construcción de ciertas competencias vinculadas a la capacidad crítica, al desarrollo de ciudadanía y a las posibilidades de involucramiento en procesos sociales de cambio y transformación. Se reflexiona desde la práctica y también se realiza un trabajo final que consiste en la sistematización de todo el proceso junto a la elaboración de un proyecto de intervención. Todo ello no sucede sin resistencias, crisis grupales y gran esfuerzo, porque generar espacios diferentes en una institución como la universitaria es imposible sin ciertas rupturas. Sin embargo, los docentes que participamos de esta experiencia estamos convencidos que es

posible construir la libertad de pensar y de sentir en y desde la universidad. Veamos a continuación algo más de esas herramientas.

a) Los módulos electivos

La primera estrategia para el desarrollo de competencias generales la constituye la puesta en marcha de una serie de módulos electivos/optativos, transversales a todas las carreras que se ofrecen en nuestro centro de estudios. Se encuentran organizados en *cuatro áreas*: identidad y desarrollo social; ambiente y desarrollo sustentable; arte y gestión cultural; actividad física y recreación. Estas cuatro áreas tienen en común el conocimiento de la Región desde distintos aspectos acorde al énfasis de cada área, el desarrollo de la capacidad ciudadana, el reconocimiento a la diversidad y aceptación de las diferencias, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Tienen una duración de 30 horas en aula y 20 horas fuera de la misma, distribuidas en un semestre. Su elaboración ha significado un trabajo colaborativo entre docentes de diferentes áreas.

Estos módulos se caracterizan por: una metodología de trabajo en la cual el centro del proceso es el estudiante, quien va co-construyendo el conocimiento; un rol de falicitador del equipo docente a cargo de cada módulo; una relación constante entre lo conceptual y lo práctico; una evaluación flexible que introduce herramientas y estrategias de auto y coevaluación; un desarrollo de competencias generales transversales a cada área referidas al trabajo colaborativo, a la ciudadanía, al desarrollo regional y a la capacidad crítica.[6]

La organización, implementación y articulación de estos módulos se realiza desde una instancia centralizada que trasciende los departamentos académicos, de manera de sostenerse la innovación sin perder la intención de universalidad de las competencias generales. La implementación de estos módulos implica un proceso de monitoreo que se

[6] En este documento, por razones de espacio, no se profundiza en cada módulo.

articula con el seguimiento de los proyectos estudiantiles que presentamos a continuación.

b) Los proyectos estudiantiles

A partir de un fondo concursable se seleccionan proyectos distribuidos en las cuatro áreas mencionadas y que se intenta sean la continuación pedagógica de los módulos. Para cada uno se establece un facilitador(a) y se decide de acuerdo a las características del proyecto y junto a sus protagonistas, que competencias potenciar en el marco de su intencionalidad más amplia.

Entendemos que para evaluar competencias generales el "mejor camino" es el de acompañar los procesos, el de realizar una evaluación previa-durante-final (sobre todo "durante"). Esto nos sitúa frente a una *evaluación participante-intervención,* dónde cada proyecto cuenta con un acompañante que se convierte en una especie de "*amigo/a crítico"* en el sentido que lo consideran algunas corrientes de la pedagogía crítica. Es decir, requiere de la presencia de un *facilitador* que se convierte en varias cosas*:* a) hace de espejo del proceso grupal y personal en el desarrollo del proyecto; b) es capaz de brindar herramientas para ayudar al desarrollo de competencias en los integrantes del equipo; c) realiza evaluaciones periódicas de la marcha del proyecto y de las mismas; d) se involucra con el grupo para apoyarlo frente a las dificultades, para motivarlo y para orientar e intervenir cuando sea necesario (en cuestiones de gestión y en cuestiones de conflictos y problemas); e) retroalimenta al equipo sobre sus prácticas ; f) desarrolla el sistema de evaluación pero por sobre todo del modelo de acompañamiento, del cual es eje articulador; g) coordina las instancias de evaluación que se establezcan (tanto sobre las competencias como sobre las cuestiones más técnicas del proyecto) .

En este proceso se entiende que las competencias se construyen "mediatizadas por el mundo", no que se incorporan. No se trata de una actividad técnica igual para todos y

todas. Es ilusorio creer que ciertas competencias pueden ser aprendidas así nomás. Es un proceso de construcción personal no exento de conflictos y de readaptaciones particulares. De ahí que el proceso de evaluación del desarrollo de ciertas competencias tenga que incorporar elementos que permitan: a) visualizar el proceso de cada integrante de cada equipo del proyecto; b) visualizar el proceso grupal; c) intervenir en ambos procesos (personal y grupal) a efectos de facilitar su desarrollo.

5. ¿COMO ENFRENTAR ESTAS MUTACIONES EN EL CAMPO PEDAGÓGICO DE LAS COMPETENCIAS?

El discurso de las competencias en educación superior se convierte en hegemónico, tal como lo vimos. De todas formas, se intentan desarrollar prácticas de resistencias desde el ámbito de lo que mencionamos como competencias generales, aún sabiendo las dificultades que esto encarna. A modo de conclusiones primarias, planteo cuatro ideas como forma de enfrentar e intentar *mutar las mutaciones* mencionadas: a) *es preciso desnaturalizar lo que se presenta como natural*. Hay que romper límites en el pensamiento entre lo posible y lo imposible, lo correcto y lo incorrecto, lo verdadero y lo falso. De acuerdo con Foucault : " el problema político esencial para el intelectual ... es saber si es posible constituir una nueva política de la verdad. El problema no es "cambiar la conciencia" de las gentes o lo que tienen en la cabeza, sino el régimen político, económico, institucional de producción de la verdad ... la cuestión política, en suma, no es el error, la ilusión, la conciencia alienada o la ideología; es la verdad misma" [7]; b) *se impone promover otras voces, que hoy están fuera de las instituciones universitarias*. Soy bastante escéptico sobre que nuevos discursos puedan provenir de los ámbitos académicos institucionalizados, según como actualmente están configurados. ¿Pueden nuestras universidades enfrentar con cierto éxito la ofensiva

[7] FOUCAULT, M. (1992): *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.

neoliberal en educación y sus discursos hegemónicos? ¿Existe un discurso crítico impulsado desde sus departamentos de educación o desde las facultades que articulan las disciplinas vinculadas al fenómeno educativo? Al menos, permítaseme dudar. Tal como expresa Gimeno Sacristán: "de la Academia universitaria se puede esperar poco ya que en estos momentos está sumida en su propia crisis y está más privatizada que el resto del sistema, en el sentido de que lo que cuenta son los intereses de cada uno, la promoción asegurada. La gente valiosa se refugia en su trabajo. Se precisa una reacción social que puede venir con más probabilidad de los padres, si se les informa, y de los estudiantes, si se organizan" [8]; c) *hay que actuar en los intersticios del discurso dominante de las mutaciones (que los hay)*. Contestar y cuestionar permanentemente las jerarquías, las posiciones y las autoridades privilegiadas por esos discursos hegemónicos en el campo de la educación y legitimados por sus intelectuales orgánicos, desde el interior mismo de las relaciones de poder y de las instituciones reproductoras; d) *politizar, hoy más que nunca, el campo educativo*. Generar redes para que las personas resitúen el foco de la educación, hacia una real igualdad de oportunidades. La educación pública, una estructura que debería ser más democrática y participativa, no puede quedar abandonada a las fuerzas del mercado que tiene sus propios intereses, sino que es la institución que tiene que contrarrestar los efectos perversos del mismo. De ahí que sea preciso profundizar su politización, a la búsqueda de formar personas con capacidades de analizar la sociedad, de incidir en ella. Indignarse como bien lo indicó Paulo Freire, no resignarse, no formar parte, argumentar. No caer en el pesimismo, a pesar de todo, porque admitirlo es un síntoma del avance del conservadurismo, y nada más lejos de mis intenciones. Sin ingenuidad, sin un voluntarismo gratuito, pero con decisión.

[8] GIMENO SACRISTÁN, J. (1999): En defensa de la escuela pública. En *Revista Archipiélago, 38, 30-39.*