



PUBLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA SENA Instrumento de conocimiento, debate y toma de conciencia. Octubre 2013

**1**

**EL SENA COMO EPICENTRO DEL HURACÁN  
NEOLIBERAL**

**2**

**¿SE DEPRECIA EL CONOCIMIENTO O ESTAMOS  
AFINCANDO OTRO NEGOCIO?**

**3**

**UNESCO: CURRÍCULO “POR COMPETENCIAS”  
CÓMO MATAR LA INDUSTRIALIZACIÓN DE  
NUESTROS PUEBLOS**



## EL SENA COMO EPICENTRO DEL HURACÁN NEOLIBERAL

Para que arrastre consigo todo lo que esté a su paso

*“Los consumidores modernos pueden etiquetarse a sí mismos con esta fórmula: yo soy aquello que tengo y aquello que consumo”.*

*Erich Fromm*

### Resumen

Atomizado, serializado, fragmentado, en un mundo consumista, el ser humano se ve así mismo, como una mercancía, que se compra, se vende, se deteriora, que se vuelve obsoleta y, en últimas se reemplaza; constantemente se ve impelido a asumir, en soledad, la responsabilidad de invertir en sí mismo, para poder rentar de su capital y lograr su propia satisfacción o quizá, saborear el espejismo de un efímero bienestar.

En la sociedad consumista, lo de menos es el desarrollo integral de la persona como ser humano, en sus dimensiones existencial, axiológica, creativa, cultural y propositiva en interacción real con la vida, consigo mismo y con los otros; lo que importa es que el individuo, se vuelva un acumulador de cosas e información, que invierta en comprarlas; por tal razón, hoy, en la sociedad del conocimiento, la información es una mercancía, que como cualquier otra cosa, sufre (se le programa) su depreciación en el tiempo. En la sociedad del conocimiento se decide en qué momento se deprecia, pierde valor y por lo tanto, cuándo se debe volver a comprar; de allí, los estándares educativos, los créditos educativos, las competencias, en el marco de la teoría del capital humano, como estrategia de mercantilización de la educación.

Estas son las circunstancias económico-políticas que son envolventes para el SENA y que plantea las preguntas: ¿En dónde se encuentra el SENA?, ¿Qué está sucediendo con el SENA? ¿Qué podemos hacer?

**Palabras Clave:** Consumismo, modelo de producción lineal, teoría del capital humano, estándares educativos, depreciación del conocimiento, competencias, sociedad de la información, “homoeconomics”, evaluación-certificación, mercantilización de la educación.



## 1. Introducción

Es necesario recordar que la lucha por la educación y, específicamente, por la gratuidad de la Formación Profesional Integral, es una lucha por la defensa del pacto democrático, por el acuerdo social planteado desde 1957, en el que se establece una Formación Profesional Integral gratuita para los trabajadores colombianos, hecho ratificado mediante la ley 119 de iniciativa popular en 1994.

Entre los elementos que nos permiten un entendimiento de la situación actual del SENA y del sistema educativo en general, se destacan, por un lado, las argucias utilizadas por los agentes del modelo neoliberal, el problema del incremento de la desigualdad, que remite al análisis de la teoría del capital humano, en la que se observa el vínculo entre educación y empleo, en el marco de la relación educación-pobreza; por el otro, el que el Estado de manera paulatina está delegando, en otras instancias, su rol ejecutor e interventor directo, mientras que las fuerzas del mercado se fortalecen y definen aspectos importantes de la organización y oferta del sistema de educación; muestra de esto son los acuerdos firmados en el TLC respecto a la entrada de las multinacionales educativas; el posicionamiento cada vez mayor de las unidades vocacionales de aprendizaje en empresa, las UVAE; así como, el desdibujamiento paulatino de la misión del SENA a través de artimañas de diversa índole, como el plan y convenios de ampliación de cobertura mediante los cuales el SENA entrega la ejecución de la formación a terceros y funge como “entidad chequera”<sup>1</sup>.

Desde una perspectiva educativa, la teoría del capital humano (TCH), afirma que mayor educación genera más «capital humano»:

---

<sup>1</sup> Lo que teóricamente se conoce como Privatización de la Gestión

conocimientos y certificados para competir por puestos e ingresos en el mercado<sup>2</sup>.

En el marco de esta teoría (TCH), se observa que uno de los conceptos fundamentales es el de «Homo economicus»<sup>3</sup> cuya idea central se basa en que el sujeto es capaz de tomar decisiones racionales en una sociedad adulta, es decir, que es el único responsable de construir su propio bienestar mediante juicios reflexivos y calculados.

Desde esta noción, el Estado dimite en gran medida de la educación, con el argumento de “que cada cual «compre» la educación que desee y en consecuencia sea responsable de la supervisión de su calidad. Desde el fundamento individualista, se parte de la igualación de oportunidades en el punto de partida (en este caso en el sistema educativo) y en el ejercicio de la libertad en el mercado: el que no obtiene resultados adecuados (sigue siendo pobre, o mal remunerado, etc.) es por decisiones individuales (familiares en el caso de niños y jóvenes en el sistema de educación básica y media)”<sup>4</sup>

Con el presente artículo, se tratará de esclarecer el origen y apogeo de algunos constructos teóricos con los que se trata de fundamentar la política actual respecto a la educación y que se constituyen en supuestos argumentos con los que la tormenta neoliberal trata de avasallar al SENA y su misión fundamental de brindar Formación Profesional Integral gratuita a los trabajadores colombianos.

---

<sup>2</sup>Bazdresch Parada, Miguel. “Educación y pobreza: una relación conflictiva”,

[bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pobreza/parada.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pobreza/parada.pdf).

<sup>3</sup>Amin, Samir. *Los Fantasmas del Capitalismo*, Colombia, El Ancora Editores, 1.999, Pág. 41. Samir Amin lo define como un individuo libre que decide alquilar su fuerza de trabajo o abstenerse de hacerlo, innovar o conformarse, vender o comprar y que en el ejercicio de su “libertad neoliberalmente” hablando requiere que la sociedad esté organizada con base en los mercados de trabajo, productos y empresas.

<sup>4</sup>Romagnoli María Cristina, Barreda Amelia, Artículo, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina

## 2. La Mercantilización de la Educación

A partir de los años 80, se viene desarrollando una política educativa en la que se pasa de «la era de la masificación» de la enseñanza a la era de la «mercantilización». De su triple mercantilización, habría que decir.

En efecto, el aparato escolar –como servicio público– está siendo llamado a servir más y mejor a la competición económica, y esto de tres maneras: formando en estándares al trabajador, estimulando al consumidor y por fin abriéndose él mismo a la conquista de los mercados”<sup>5</sup>.

Desde este punto de vista, los estándares (con sus competencias) son un instrumento del negocio que parte de la iniciativa privada.

Para comprender este fenómeno tenemos que analizar algunos de sus orígenes con el modelo consumista impuesto por las grandes multinacionales desde los años 50, el que se corresponde con un modelo de producción lineal que deteriora el planeta, vulnera los derechos humanos y medio ambientales y, entre ellos, el derecho a una educación que dignifique al ser humano.

Para comenzar, revisemos la palabra consumo, que deriva del latín *cosumere*, cuyo significado es gastar o destruir para satisfacer necesidades o deseos, ese «algo» dejará de existir, al menos con sus características originales. En este sentido, hoy día la mercadotecnia, a través de técnicas psicosociales, investiga deseos, ilusiones y apetencias para crear falsas necesidades; se usan y crean símbolos que representen valores asociados a emociones y necesidades fundamentales del ser humano, con criterios poco o nada éticos; nuestra identidad se ha convertido en ser consumidores, ya no somos padres, amigos, docentes, trabajadores, puesto

<sup>5</sup>Nico Hirt. “Los tres ejes de la Mercantilización Escolar”. Traducido del francés por Beatriz Quirós, del secretariado de SUATEA -STEs

que el fin último de la economía es crear bienes de consumo; es decir, el fin no es la persona, la salud, la educación, la vivienda, la justicia, la sustentabilidad del medio ambiente, hasta el punto que hoy somos, un bien de consumo;

la paradoja es que el deseo nos conecta a una ficción construida sobre lo que no tenemos, impidiéndonos valorar y disfrutar lo que sí está a nuestro alcance.

Paul Wachtel<sup>6</sup> escribe en «La pobreza de la Riqueza»: “Tener más cosas y más nuevas cada año se ha convertido no ya en algo que queremos, sino algo que necesitamos. La idea de una mayor y siempre creciente abundancia se ha convertido en el centro de nuestra identidad y seguridad, y quedamos atrapados como el adicto lo está por su droga”.

Como posición diametralmente opuesta a este polémico asunto del consumismo, se encuentran argumentos conceptuales, en la “Teoría del Desarrollo a Escala Humana”, propuesta por el premio Nóbel de economía, Manfred Max Neef; por ejemplo, en su investigación titulada, “Para Otra Economía”, propone *seis principios<sup>7</sup> importantes para reflexionar:*

- I. La economía está para servir a las personas y no las personas para servir a la economía.
- II. El desarrollo tiene que ver con las personas y no con los objetos.
- III. El crecimiento no es lo mismo que el desarrollo y el desarrollo no precisa necesariamente de crecimiento.
- IV. Ninguna economía es posible al margen de los servicios que prestan los ecosistemas.

<sup>6</sup>Wachtel Paul. Profesora de economía en la New York University School of Business donde imparte cursos en la política monetaria, la banca y la banca central y la macroeconomía mundial.

<sup>7</sup>Max Neef, Manfred. “Para otra economía”. Conferencia dictada en la Facultad de Economía de la Escuela Colombiana de Ingeniería, Bogotá-Colombia, Agosto 23 2005

- V. La economía es un subsistema de un sistema mayor y finito que es la biosfera y por lo tanto el crecimiento permanente es imposible.
- VI. Ningún proceso o interés económico, bajo ninguna circunstancia, pueden estar por sobre la reverencia por la vida.

Max Neef, contrario a lo que intencionalmente pregona el consumismo, brinda con sus estudios, que ***Las Necesidades Humanas Fundamentales son pocas, finitas y clasificables***, son las mismas en todas las culturas y en todos los periodos históricos, lo que cambia son los medios o maneras de satisfacerlas<sup>8</sup>.

Al respecto, el consumismo, a través de la mercadotecnia, nos inunda con imágenes de sus productos, asociadas a sentires y emociones humanas, para crear falsas necesidades e imponer con las técnicas psicosociales, pseudosatisfactores<sup>9</sup>, los que afanosamente compramos.

Eduardo Galeano (pág.23)<sup>10</sup>, da cuenta de que “la dictadura de la sociedad de consumo ejerce un totalitarismo simétrico al de su hermana gemela, la dictadura de la organización desigual del mundo. La maquinaria de la *igualación* compulsiva actúa contra la más linda energía del

<sup>8</sup>Las formas de satisfacer las necesidades Humanas son con los SATISFACTORES que cambian con cada sistema económico, político o social y están culturalmente determinados. Max Neef distingue las necesidades existenciales y axiológicas. Max Neef, Manfred. “Para otra economía”. Conferencia dictada en la Facultad de Economía de la Escuela Colombiana de Ingeniería, Bogotá-Colombia, Agosto 23- 2005.

<sup>9</sup>Pseudosatisfactores: Son elementos que estimulan la falsa sensación de satisfacción de una necesidad determinada. Pueden, en ocasiones aniquilar, en un plazo mediano, la posibilidad de satisfacer la necesidad que originalmente apuntan. (Pág. 13). Max Neef, Manfred. “Para otra economía”. Conferencia dictada en la Facultad de Economía de la Escuela Colombiana de Ingeniería, Bogotá-Colombia, Agosto 23- 2005.

<sup>10</sup>Galeano Eduardo. *La Escuela del Mundo al revés*. Centro Bibliográfico y Cultural, C. La Coruña, Madrid, 2000.

género humano, que se reconoce en sus diferencias y desde ellas se vincula. Lo mejor que el mundo tiene, está en los muchos mundos que el mundo contiene, las distintas músicas de la vida, sus dolores y colores: las mil y una maneras de vivir y decir, creer y crear, comer, trabajar, bailar, jugar, amar, sufrir y celebrar, que hemos ido descubriendo a lo largo de miles y miles de años”.

“La igualación, que nos uniformiza y nos emboza, no se puede medir. No hay computadora capaz de registrar los crímenes cotidianos que la industria de la cultura de masas comete contra el arco iris humano y el humano derecho a la identidad

Pero sus demoleedores progresos rompen los ojos. El tiempo se va vaciando de historia y el espacio ya no reconoce la asombrosa diversidad de sus partes. A través de los medios masivos de comunicación, los dueños del mundo nos comunican la obligación que todos tenemos de contemplarnos en un espejo único, que refleja los valores de la cultura de consumo” (Ibíd., pág.23)<sup>11</sup>.

“El derecho al derroche, privilegio de pocos, dice ser la libertad de todos. Dime cuánto consumes y te diré cuánto vales. Esta civilización no deja dormir a las flores, ni a las gallinas, ni a la gente. En los invernaderos, las flores están sometidas a luz continua, para que crezcan más rápido. En las fábricas de huevos, las gallinas también tienen prohibida la noche. La gente está condenada al insomnio, por la ansiedad de comprar y la angustia de pagar” (Ibíd., pág.170)<sup>12</sup>.

En el mismo sentido, el psicólogo, Erich Fromm, de acuerdo a sus investigaciones, nos dice que en la sociedad consumista somos

<sup>11</sup> Ibid., pág.170. Galeano Eduardo. *La Escuela del Mundo al revés*. Centro Bibliográfico y Cultural, C. La Coruña, Madrid, 2000.

<sup>12</sup> Ibid., pág.170. Galeano Eduardo. *La Escuela del Mundo al revés*. Centro Bibliográfico y Cultural, C. La Coruña, Madrid, 2000.

claramente infelices: solitarios, angustiados, deprimidos, destructivos y dependientes: nos alegramos cuando podemos matar el tiempo que hemos ahorrado con tanto trabajo<sup>13</sup>

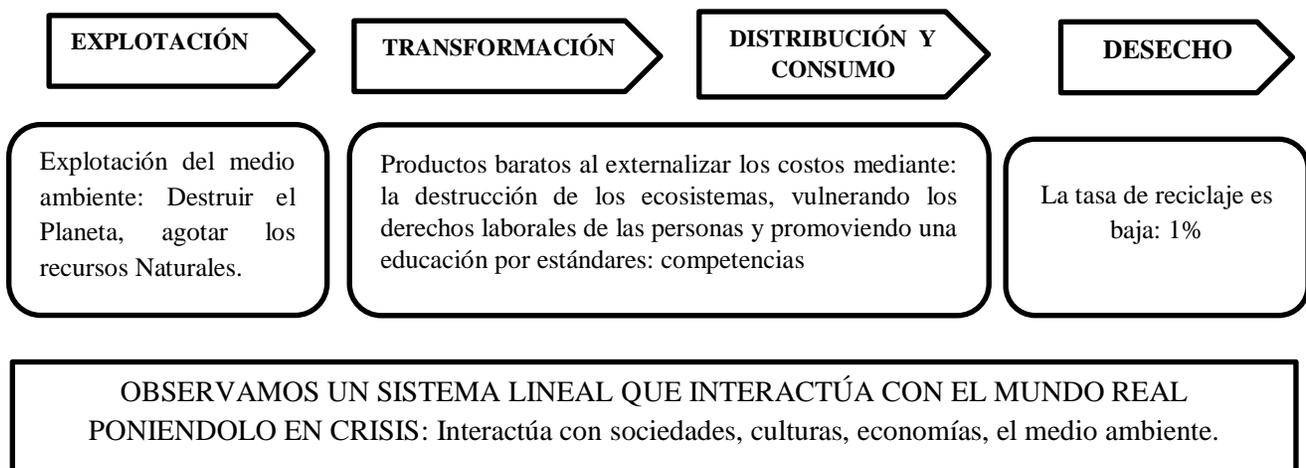
Los orígenes del consumismo se encuentran poco después del fin de la guerra, en que el analista de mercado Víctor Lebow expresaba una posible solución para la economía(1955): "Nuestra economía, enormemente productiva, exige que hagamos del consumo nuestro estilo de vida, que convirtamos el comprar y utilizar bienes, en auténticos rituales, que busquemos nuestra satisfacción espiritual, la satisfacción del ego, en el consumir... necesitamos que se consuman cosas, se quemen, se sustituyan, y se tiren, todo ello a un ritmo cada vez más rápido"<sup>14</sup>

Para lograr un mercado sin fin se introduce la obsolescencia programada, que significa «diseñado para ser desechado» (Basta con la inclusión de pequeñas piezas defectuosas en nuestros computadores, carros, lavadoras o televisores...), y la obsolescencia percibida, que sirve para convencernos de tirar cosas que aún son perfectamente útiles, y se logra simplemente cambiando la apariencia de las cosas.

Con estos razonamientos se instauró e impuso el modelo de producción lineal: explotación de recursos naturales, producción, distribución, consumo y desecho (Ver fig.1).



Fig. 1



<sup>13</sup>Fromm, Erich. *Tener o ser*, Fondo de Cultura Económica, México, 1998.

<sup>14</sup>Suzuki, David. "Consumer culture is no accident", Traducción de: Ramón Santos [www.ramonsantos.com](http://www.ramonsantos.com)

El analizar el modelo consumista, permite establecer las relaciones con la mercantilización de la educación, en este proceso, hay varias nociones claves que permiten desentrañarla, por un lado está, precisamente **el concepto de obsolescencia programada**<sup>15</sup>, la que se relaciona directamente con el concepto de depreciación del conocimiento, el cual se logra a través de la imposición de los estándares educativos o competencias; por otro lado, en la antropología del liberalismo hay un concepto nodal que se ha convertido en una especie de fetiche en los discursos sobre economía y política: el de «HOMO ECONOMICUS».

De acuerdo con Daniel Cohen<sup>16</sup>, “mediante esa expresión se designa una abstracción conceptual de la ciencia económica sobre el modelo de comportamiento humano perfectamente racional, que es definido por tres características básicas: el «homo economicus» que se presenta como «maximizador» de sus opciones, racional en sus decisiones y egoísta en su comportamiento. La racionalidad de la teoría económica descansa sobre la existencia y las «virtudes» calculadoras de ese individuo, que actúa en forma hiper-racional a la hora de escoger entre las diversas posibilidades”. (El origen conceptual de este «homo economicus» puede situarse en el libro II de La riqueza de las naciones de Adam Smith, 1776).

---

<sup>15</sup>No sólo a los objetos (tecnofactos) se les programa su deterioro (obsolescencia programada), sino que el ser humano, concebido ya como un objeto-máquina, sufre así mismo un deterioro, que lo torna prescindible, viéndose obligado a comprar y acumular conocimiento, el que también se deteriora (depreciación) para volver a comprar (competencias) con el eslogan de aprendizaje permanente.

<sup>16</sup>Cohen, Daniel. “Homo Economicus”. *El profeta (extraviado) de los nuevos tiempos*. Editorial Ariel. «El hombre moral abandona la sala cuando entra el Homo economicus. Los dos representan su papel, ciertamente, pero no se pueden sentar a la misma mesa».

Pierre Lévy en su libro *World Philosophie* (2000)<sup>17</sup> llega a suponer que en una sociedad de la información el auténtico «economicus» será el «homo academicus» que pondrá su conocimiento en el mercado y establecerá nuevos tipos de relación social basados en la “cooperación competitiva” de las ideas. La competición económica, que exige a la vez colaboración empresarial, se deslizaría así, sin romper con la lógica de la eficacia del mercado, hacia una competición en el conocimiento.

### 3. La Teoría del Capital Humano

El proceso de mercantilización y la privatización de la educación se va realizando a través de varias acciones conjuntas: disminución de las finanzas públicas (y aumento de la iniciativa privada); desreglamentación administrativa y financiera de los centros formativos, demanda de formación a lo largo de toda la vida; etc. Respecto a esto último, encontramos que la formación permanente, es otro de los elementos centrales de la teoría de Capital Humano, teoría “que se está adoptando en la política educativa con conceptos como eficacia, eficiencia, productividad, depreciación del conocimiento, las competencias, el retorno de la rentabilidad en la inversión en educación, entre otros, que desmejoran el bienestar de las personas, aseguran la rentabilidad del capital y desprofesionaliza el trabajo docente, promoviendo una labor aislada, fragmentada, atomizada, sin requerimientos pedagógicos, que consolida una cultura basada en el individualismo”<sup>18</sup>.

La Teoría del Capital Humano (TCH) ha contado con pensadores neoliberales como

---

<sup>17</sup>Pierre Lévy I. “*World Philosophie*”. *Humanidad emergente en el mundo del ciberespacio*. Odile Jacob, Paris 2000. Es actualmente profesor en el Departamento de Comunicación de la Universidad de Ottawa. De 1993 a 1998 fue profesor en el Departamento Hipermedia de la Universidad de París VIII.

<sup>18</sup>Equipo pedagógico, SINDESENA. *Referentes para la construcción de una propuesta de formación docente en la SENA, Bogotá, 2012*.

Theodore Schultz; Gary Becker, Nobel de Economía en 1992 y Jacob Mincer, quien con un artículo en 1958, por primera vez utilizará el término capital humano.

En dicha Teoría (TCH) encontramos el concepto de homo economicus, considerado como un empresario y su empresa es él mismo, él es su propio capital, su propio productor, la fuente de sus ingresos, de su propia satisfacción.

Con Becker (Nobel de Economía, 1992) se desarrolla una teoría del consumo: no hay que creer que es un proceso de intercambio, el consumo consiste en el hecho de que alguien compra con dinero una cantidad de productos. El hombre del consumo es un productor y, ¿qué produce?, su propia satisfacción<sup>19</sup>.

En el ámbito educativo, formar capital humano, es formar una especie de máquina-idoneidad que va a producir ingresos y cuanto más altos más idoneidad será requerida. En este orden de ideas, los organismos internacionales como el BM y la UNESCO, manifiestan la importancia de que se construya un paradigma de calidad, así llegamos a las inversiones educativas, con la innovación, las nuevas técnicas, los nuevos procesos tecnológicos, las invenciones, la sociedad del conocimiento y la información; las Tic, la formalización de la formación profesional, etc., que no son otra cosa que la renta del capital, capital humano, es decir el conjunto de inversiones educativas realizadas en el hombre mismo. El individuo considerado como una empresa, esto es, como una inversión y un inversor... sus condiciones de vida son la renta de un capital.

La exigencia conceptual y operacional que se hace a la educación, se encamina a la tarea de forjar un sujeto tipo de acuerdo con los

---

<sup>19</sup>Gary Becker. Este autor será quien lleve al máximo nivel de desarrollo la teoría del capital humano y, quien desarrolle una nueva teoría del consumo a partir de la concepción del capital como una asignación de tiempo.

requerimientos que de él hace la economía de mercado y ante todo, las empresas que son, en última, la razón de ser del neoliberalismo, un nuevo sujeto articulado como instrumento de y para la economía, ese sujeto llamado el «homo economicus».

De esta manera se empieza a desdibujar la esencia humanística de la educación<sup>20</sup> y redefinir los procesos de formación bajo criterios de costo-beneficio, en tanto se adecúan a la producción de una nueva mercancía, el conocimiento reducido a saber-hacer en el escenario de la mal llamada sociedad del conocimiento y la información.

“De igual modo se asiste al advenimiento de profundas transformaciones de la escuela que dejara de ser foro de la cultura, para pasar a convertirse en «unidades productivas», racionalizadas como una estructura empresarial, que significativamente se va erigiendo en epicentro del mercado, de ese nuevo mercado «educativo» óptimo para forjar el «homo economicus»: un nuevo hombre al servicio de la economía o más específicamente, al servicio de la empresa, ese hombre desgarrado de su ser íntegro para comportar sólo unos saberes técnicos (competencias) que pronto pasarán al desuso<sup>21</sup> en ese camino incesante de la subsistencia, ese ser no-íntegro del que se espera plasticidad y versatilidad como condición *sine quoniam* para sobrevivir la nueva vorágine de las

---

<sup>20</sup>La exigencia conceptual y operacional que se hace a la educación, hace referencia a todos los espacios de formación, donde los saberes se despliegan en vastas zonas del conocimiento. Donde las disciplinas dispuestas en enunciados preformativos modelan las habilidades, las destrezas de los sujetos, etc., Desde la educación inicial, la profesional, la ocupacional, la permanente.

<sup>21</sup>Observemos como las competencias, como estándares educativos, sufren una depreciación en el conocimiento, en consecuencia imponen la necesidad de evaluarlas y certificarlas cada cierto tiempo (En Colombia, cada tres años).

selvas urbanas, de la barbarie propia de la libre competencia”<sup>22</sup>.

Según Botero (2001)<sup>23</sup> en la actualidad, aparecen en un mismo plano, información y saber. Para sustentar su tesis cita a Lyotard<sup>24</sup>, quien dice: “El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisoluble de la formación (Bildung<sup>25</sup>) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma de los productores y los consumidores de mercancías que mantienen con estas últimas, es decir, la forma de valor. El saber es y será producido para ser vendido, es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos para ser cambiado” (1989:16)

En la actualidad, ese saber hace referencia a las llamadas competencias o desempeños. Mediante el «aprendizaje permanente»<sup>26</sup>, el «homo economicus» acumula exponencialmente saberes<sup>27</sup> -ante todo **saber hacer**- como única

<sup>22</sup>Ocampo Franco, Jhon J. Artículo: “Homoeconomicus, Escuela, sociedad del conocimiento y la Información”. *Especialista En Docencia Universitaria*.

<sup>23</sup>Botero, Darío. “Crítica de la Postmodernidad y la perspectiva de América Latina”. *Politeia. Revista de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá No 27. 2001*

<sup>24</sup>Lyotard, Jean Francois: *La Condición Postmoderna*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1.989.

<sup>25</sup>Bildung, que proviene del alemán y que ha sido traducido como << formación>>, ha sido una palabra que se utiliza dentro de varios contextos y en cada uno de ellos tienen un sentido diferente. Bildung en una primera instancia, es un movimiento que implicaría un trayecto, un recorrido a través del cual un ser tiende hacia una forma propia... (divina, espiritual, política, social, económica...)

<sup>26</sup>Su **saber-hacer** será cada vez devaluado, de nuevo rediseñado y readiestrado, la no-estabilidad laboral aparece como otra tensión que impone la depreciación del conocimiento en el nuevo mercado educativo. Aparecen los sistemas de evaluación y certificación de competencias

<sup>27</sup>Esta constante compra del conocimiento y/o saber que ha de ser consumido en cada puesto de trabajo, hace posible la demanda por parte del “homo oeconomicus”, lo que a su vez posibilita la circulación de la mercancía que la escuela oferta. (Ocampo, Jhon J. Artículo: «homo economicus»)

posibilidad de mantenerse en el escenario laboral, aún en condiciones de precariedad o informalidad, que es, al fin y al cabo, donde hallará su posibilidad casi única de ser, de satisfacer sus necesidades básicas de consumo, pero sobre todo la única posibilidad de sobrevivir. (Ibíd., Ocampo, Jhon J. Artículo: «homo economicus»).

Según Ocampo, “El «homo economicus» debe encarnar varias premisas: buscar su adiestramiento en competencias (saber-hacer de casi todo), sus preocupaciones organizadas en torno a sí mismo (individualismo) y la cualidad central del sujeto postmoderno y neoliberal: ser competitivo, esta cualidad forma el carácter del «homo economicus»” (Ibíd.).

En definitiva, el SENA convertido en el epicentro de la tormenta neoliberal, blanco de políticas tendientes a su privatización, la desestructuración, desmonte de la formación profesional integral gratuita, con acciones como la formación con base en estándares educativos o competencias; la instrumentalización o desestructuración de los diseños curriculares; la desaparición de los grupos de investigación y desarrollo técnico pedagógico y de las centrales didácticas; la deformación conceptual y operativa de los ambientes de aprendizaje; la articulación con la media técnica; la imposición de metas de formación (sacrificando calidad por cantidad); las redes de conocimiento; la modificación del contrato de aprendizaje, el desmonte de la parafiscalidad; la formalización de los programas de formación profesional con los registros calificados y las pruebas saber pro; las unidades vocacionales de aprendizaje en empresa - UVAE; estrategias éstas con las que de paso se desestructura todo el sistema educativo y se adecúa a los requerimientos del TLC, para que los mercaderes transfronterizos puedan hacer de las suyas a sus anchas.

Frente a este panorama, y para superar las imposiciones económicas y educativas con sus

manifestaciones de dominación y exclusión que serializan, anulan la creatividad y alienan el pensamiento y la acción humana;

se requiere con urgencia un enfoque alternativo que recupere la identidad institucional; que detenga la profundización de la política de privatización y liquidación; que responda con pertinencia a la problemática social, cultural, económica, científico-tecnológica, ambiental, axiológica, y que promueva el desarrollo integral de las personas<sup>28</sup>, reto éste que exige rigurosidad en los análisis de los trabajadores y organizaciones sociales, pero sobre todo, requiere un proceso de unidad de acción con otros sectores educativos y en general con todo aquel que demuestre oponerse a este demente proceso de destrucción y mercantilización del conocimiento.

#### 4. Bibliografía

- Ley 119, de febrero 09 de 1994. *Ley de iniciativa popular para la defensa del SENA frente al decreto destructivo de la administración de César Gaviria.*
- Bazdresch Parada, Miguel. "Educación y pobreza: una relación conflictiva", *bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pobreza/parada.pdf.*
- Amin, Samir. *Los Fantasmas del Capitalismo, Colombia, El Áncora Editores, 1.999.*
- Nico Hirt. "Los tres ejes de la Mercantilización Escolar". Traducido del francés por Beatriz Quirós, del secretariado de SUATEA –STEs
- MAX-NEEF, M. et al. (1986). *Desarrollo a escala humana: Una opción para el futuro. Development- Dialogue, N°. especial; 9-93.*
- Max Neef, Manfred. "Para otra economía". Conferencia dictada en la Facultad de Economía de la Escuela Colombiana de Ingeniería, Bogotá-Colombia, Agosto 23 2005
- Galeano Eduardo. *La Escuela del Mundo al revés. Centro Bibliográfico y Cultural, C. La Coruña, Madrid, 2000.*
- Fromm, Erich. *Tener o ser, Fondo de Cultura Económica, México, 1998.*
- Cohen, Daniel. "Homo Economicus". *El profeta (extraviado) de los nuevos tiempos. Editorial Ariel.*
- Equipo pedagógico, SINDESENA. *Referentes para la construcción de una propuesta de formación docente en el SENA, Bogotá, 2012.*
- Ocampo Franco, Jhon J. Artículo: "Homoeconomicus, Escuela, sociedad del conocimiento y la Información". *Especialista En Docencia Universitaria.*
- Botero, Darío. "Crítica de la Postmodernidad y la perspectiva de América Latina". *Politeia. Revista de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá No 27. 2001*

<sup>28</sup>Equipo pedagógico, SINDESENA. Referentes para la construcción de una propuesta de formación docente en el SENA, Bogotá, 2012. Se trata de desarrollar el potencial creativo, práctico-reflexivo de los sujetos de aprendizaje que reconstruyen y construyen el conocimiento científico, tecnológico y humanista, en interacción con la comunidad para la solución de sus problemas, sobre la base del diálogo, reflexivo, crítico y propositivo.

# 2

## ¿SE DEPRECIA EL CONOCIMIENTO O ESTAMOS AFINCANDO OTRO NEGOCIO?



Colocarle un término de vigencia al conocimiento, en la certificación de competencias laborales, no responde a las actualizaciones tecnológicas que se suceden en el país, sino a la más burda demostración de la mercantilización que del mismo se viene realizando y explica los reales móviles de la implantación de las competencias en muchos países, y nos permitirá hacer una revisión concreta con una vivencia al interior del SENA. Una Instructora que orienta programas de formación en “curso especial de artesanías”, debió primero demostrar que poseía las competencias necesarias para impartir formación en el campo de las artesanías y para ello obtuvo del SENA las correspondientes certificaciones de competencia laboral en las normas : “Elaborar bordado artesanal según diseño y orden de producción” con vigencia al 03/12/2014; “Dibujar producto artesanal según requerimiento de proyecto” con vigencia al 13/11/2014; “Elaborar producto artesanal mediante anudado según diseño y orden de producción” con vigencia al 17/11/2014; “Decorar objeto artesanal según orden de producción” con vigencia 13/11/2014.

Resulta que el SENA oferta programas de formación con base en competencias laborales cuyos certificados no indican vigencia de los mismos lo que para el caso escogido nos pondría en la siguiente situación: los aprendices de un programa de artesanos obtendrían un certificado o un título aparentemente vigente en el tiempo, mientras que la Instructora que orientó sus procesos formativos tendrá que volver a renovar sus certificados. ¿Quién en el mercado de trabajo controla que los trabajadores ejerzan con sus pomposos “certificados de competencia

laboral” vigentes o con Norma de competencia vigente o desactualizada?; ¿Se trata de que a corto, mediano o largo plazo, los empleadores exijan de manera permanente renovación de certificados de competencia laboral?; ¿Son las Unidades Vocacionales de Aprendizaje en Empresa, UVAE, las futuras áreas que desarrollarán este negocio de certificación de competencias, en algo así como el curso de formación que ofrecen y cobran las compañías de vigilancia a quienes aspiren a ser guardas de seguridad?; ¿Para qué sirven hoy las certificaciones de competencia laboral?.

Ahora, si examinamos la situación desde otro ángulo tenemos que el SENA en su lógica de ofertar programas de formación con base en competencias laborales, además de la certificación de la formación recibida, convoca a sus estudiantes a participar en el proceso de evaluación y certificación de competencias laborales — *para cumplir metas en formación y en evaluación y certificación de competencias laborales* — de tal forma que sus egresados terminen certificados como competentes laborales, cuando lo lógico sería que dicho certificado fuera solo el resultado de un probado proceso de *experiencia laboral*, distinto del formativo que se supone será el que le facilita el acceso al mercado laboral, pero podría estar explicando la vigencia en el tiempo de los certificados expedidos del ejemplo. Distinto cuando la entidad realizaba sus programas de formación profesional con base en estudios ocupacionales serios y por especialidades, y expedía en corresponsabilidad con su doctrina pedagógica y misional, Certificados de Aptitud Profesional, CAP, lo

cual es más sensato y pertinente que lo que hoy presenciamos.

Si nos remitimos al conocimiento ancestral, al conocimiento que se acumula desde la práctica social, desde el hogar, desde la propia cotidianidad, la certificación de competencias resulta un verdadero atropello e insulto a la inteligencia humana. Si la actual avaricia mercantilista busca que nuestros taitas de comunidades indígenas y campesinas para ejercer sus procesos de sanación o cultivos en sus comunidades deban primero hacerse acreedores a certificados de sus competencias, es muy probable entonces que dichas comunidades resulten sancionadas o totalmente arrasadas por ejercer algo que los mercaderes ahora ambicionan, el uso y aprovechamiento monopólico de las distintas plantas medicinales, o las siembras de cultivos con semillas certificadas o que no hayan sido previamente importadas de sus países y que les signifique no depender de éstos. En este caso, esta mercantilización del conocimiento atenta contra la vital soberanía alimentaria y la territorial, asunto que traspasa las fronteras del sistema educativo por el que se inició este artículo.

Promover la estandarización del conocimiento a través de competencias laborales es ni más ni menos que equiparar los seres humanos como un objeto más, es considerar la escuela como aquella fábrica de chorizos en la que en las entradas, se localizan unos reducidos y homogéneos contenidos que se embuten de manera acompasada y en las salidas, como resultado del proceso surtido, estarán nuestros “educados jóvenes”, y si del trabajador se trata, para seguir con el mismo símil, en las salidas del sistema obtendremos unos agraciados robots, listos para la programación de trabajo que determine su creador. ¿Es esa la triste suerte que aspiramos para nuestros jóvenes y trabajadores colombianos?

Desde el interior del SENA hemos venido cuestionando las políticas que desnaturalizaron

la formación profesional integral y que la redujeron a unas insulsas normas de competencia laboral que no recogen nuestras realidades culturales y productivas, que improvisadas y desactualizadas se convirtieron en la brújula de los mal llamados diseños curricular es por competencias, que ni diseña ni estructura los saberes que Colombia requiere para sus habitantes.

Los propios trabajadores de la institución, que deciden acoger el llamado de certificar sus competencias, como el reconocimiento público, documentado, formal y temporal de la capacidad laboral, “ejercicio” que sólo sirve para engrosar la documentación física de sus historias laborales, puesto que en nada modifica su calificación en el SSEMI, la temporalidad de la certificación tampoco incide en nada puesto que las posibilidades de promoción y ascenso también son escasas y las pocas están mediatizadas por el pago de favores que algunos directivos utilizan como mecanismo de cooptación de sus trabajadores, en conclusión para lo único que sirven estos acelerados llamados a certificarse son para incrementar las metas asignadas en evaluación y certificación de competencias.

Y para rematar este artificioso juego de las metas, cuando los trabajadores han acumulado diversas certificaciones de competencia laboral, pueden entonces matricularse en programas de formación en los que se les permite convalidar dichas certificaciones para optar al título de técnico o tecnólogo, de manera irregular, veloz e inescrupulosa. A todo esto conduce la moda de las competencias y evaluación y certificación implantada a rajatabla y sin mecanismos de seguimiento y monitoreo de las distintas políticas.





## UNESCO: CURRÍCULO “POR COMPETENCIAS” CÓMO MATAR LA INDUSTRIALIZACIÓN DE NUESTROS PUEBLOS

**Por: Rubén Ramos**

*Escritor peruano, magister en sociología, doctor en educación y postdoctorado en Filosofía, Política e Historia de las ideas en América latina. Autor de “Educación en América latina: enfoque desde la institucionalidad del orden mundial capitalista”; o reedición que hizo freebooks con el nombre de “La institucionalidad para la reproducción del orden mundial capitalista y el mito de la educación a distancia”. ([ruby\\_7872@yahoo.es](mailto:ruby_7872@yahoo.es)). Publicado en [www.monografias.com](http://www.monografias.com)*

- Las normas para las “competencias”
- “Competencias” ¿una paradoja?
- “Competencias” como habilidades genéricas
- Los SSP como base para el desarrollo de competencias
- “Competencias” y universidad
- El propósito instrumentalizador de las competencias: los mitos
- Referencias Bibliográficas

El eje principal de la formación estructurada por competencias es el *desempeño* entendido como el manejo que el sujeto hace de lo que sabe. Lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos.

Este criterio ha servido de motivo para que las instituciones de diferente nivel en nuestros países, acepten la imposición de reformas curriculares sin la necesaria reflexión y crítica.

El término *competencia* fue puesto en boga a partir del artificioso cotejo del “saber ser, saber conocer y saber hacer” que lanzó la cátedra Delors, de la UNESCO (1).

Bien puede decirse que la tesis de las “competencias” forma parte del armazón ideológico que subyace a la intención de los organismos de las NNUU de reducir las posibilidades de los pueblos de América latina y el Caribe y del África para asumir el uso y control de sus reservas naturales y para

emprender el camino de su industrialización y desarrollo.

Circunscribir la educación de nuestros pueblos al desarrollo de aquellas competencias que limiten su acceso a tecnologías para la industrialización y el desarrollo, cuyo control se reservan las grandes corporaciones industriales, resulta un imperativo indesligable de los propósitos de la “Fundación mundial para la naturaleza” (WWF) y de la UNESCO: impedir que los países donde se ubican los reservorios de recursos naturales puedan acceder a su explotación y, procurar el exterminio de sus poblaciones.

La “competencia” es la medida hasta la que les está permitido llegar a las poblaciones dueñas de los recursos estratégicos, a fin de evitar el reclamo de su propiedad y su soberanía; de su explotación y eventual industrialización.

Una persona del tercer mundo debe limitar sus conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales, a las llamadas “competencias” que lo habiliten para ser funcionalmente productivo y eficazmente útil dentro del orden establecido por las instituciones financieras y sus socias, las grandes corporaciones transnacionales.

Alguien es “competente” cuando sabe cómo se debe hacer algo y lo sabe hacer efectivamente, con independencia de su por qué. En todo caso,

los por qué han sido previamente ideologizados por el propio sistema educativo, por los medios de información y comunicación; y las poblaciones, creen fielmente en los mitos generados al respecto.

Algunos de estos últimos mitos son el del “crecimiento económico con inclusión social”, “sin inversión extranjera no hay desarrollo”, “necesitamos del capital extranjero”, “sólo la empresa privada produce riqueza y genera fuentes de trabajo”, “pertenecemos a la sociedad del conocimiento”, “necesitamos de la tecnología de los países industrializados”, “vivimos la era de la sociedad red”, “somos parte del mundo globalizado”.

Para los organismos internacionales somos parte de la economía mundial, Antes que ciudadanos de un país, lo somos del mundo. Así es como debemos sentirnos. Los Estados-nación son una pieza de museo. Lo que ahora se impone es la sociedad global, el Estado mundial, la economía red, el judaísmo universal.

Queda muy poca gente que piensa que esto es un engaño. Nos lo vienen machacando desde que nacemos, que ya forma parte de nuestra “identidad”. Ser “competente” es sentirse parte de esa supuesta sociedad del conocimiento en la que a cada uno le está asignado un rol específico en beneficio de “la humanidad”, del orden mundial.

Debemos aprender a desempeñarnos eficazmente para servir mejor al mundo globalizado. Esto implica desarrollar nuestras “capacidades” en función de la división establecida entre países productores de materias primas para la exportación, y países que, después de llevarse nuestras riquezas, nos devolverán progreso y bienestar. Éste lo podemos ver en los supermercados, en las grandes tiendas de ropa, de artefactos para el hogar; o al mirar cómo crece la ciudad con sus enormes edificios, lujosos hoteles, casinos,

restaurantes, bancos y oficinas de servicios donde nuestras competencias pueden ser puestas a prueba.

Las competencias, asumidas como *desempeño*, para lo cual se necesitan de capacidades (estímulo-respuesta), son los nuevos estándares introducidos por la UNESCO a partir de los sesenta para (des) habilitar a nuestra fuerza de trabajo de su rol histórico en procura de la industrialización, el desarrollo y la soberanía.

Ciertamente, las tecnologías limpias (eólica, solar, marítima), son garantía para una vida mejor y de calidad pero representan, también, una manera de condenar a nuestros pueblos a la insuficiencia de un crecimiento que depende de las grandes corporaciones multinacionales que manejan las tecnologías de mayor densidad. Esto, les permite controlar el desarrollo tecnológico e industrial y reducir la capacidad creativa e innovadora de nuestros pueblos.

- **Las normas para las “competencias”**

Actualmente todo el orden institucional educativo de nuestros países se rige por las normas de competencia impuestas por la OCDE, la UNESCO, IESALC, OIT, OEI, OMC.

Éstas responden a la misma lógica de las imposiciones del FMI, del BM, del BID, de USAID. No hay diferencia alguna que las pueda distinguir. Todas surgen, a su vez, de una única matriz: la ONU. Y todas responden a las expectativas del lucro, el egoísmo y la corrupción. De esta orientación no se sustrae ninguno de los propagandistas a sueldo de las cátedras UNESCO, incluyendo la de Morin y su “pensamiento complejo”, la de Delors y sus cuatro saberes.

Para estos mercantilistas de la postmodernidad, la educación por competencias se mide en el *desempeño*. Éste, dicen, es la puesta en juego de los recursos de que dispone un sujeto cuando

lleva a cabo una actividad. Esto es, sin que le importe el significado y sentido de la misma, pero sí el ingreso que represente. La competencia, se mide por el ingreso (sueldo o salario).

La formación por competencias al interior de relaciones mercantilistas que privilegian el lucro, es una formación en procura de mejores ingresos para satisfacer demandas que son exacerbadas todos los días las 24 horas, sin interrupción.

Las instituciones de formación mejor posicionadas en el mercado, son precisamente las que ponen el énfasis en el adiestramiento del sujeto para lo que debe hacer en condiciones en las que el desempeño sea relevante. Lo importante no es cuánto conocimiento se tiene, sino el uso que se haga de él.

Bajo este criterio, para determinar si un individuo es competente, o no, debe tomarse en cuenta la realidad empresarial o laboral donde ponga a prueba su desempeño, en lugar de la realidad social y su contexto.

Algunos pueden objetar diciendo que este no es más que un juego de palabras, en tanto toda realidad empresarial es al mismo tiempo una realidad social y su contexto.

Sin embargo, esto no es así. La realidad empresarial de nuestros pueblos es la realidad impuesta por los negocios impuestos desde fuera de nuestros territorios para generar ganancias que sirven a procesos de acumulación de capital igualmente fuera de nuestras fronteras. No se reinvierten en industrias nacionales de valor agregado que permitan la acumulación de riqueza y garanticen una mejor y más equitativa distribución de la misma y su sostenibilidad.

Los ingresos (sueldos y salarios) que percibe la masa trabajadora apenas sirve para el consumo cada vez más compulsivo y que sobre-enriquece

a las grandes empresas comerciales de marcas internacionales.

La relación desempeño-ingreso-consumo, termina así beneficiando a las empresas y negocios que constituyen la realidad empresarial de nuestros países. Esto, en modo alguno, tiene algo en común con la realidad social y su contexto que alude a necesidades y problemas que urgen revertir desde una educación problematizadora, liberadora y constructora de aprendizajes sociales significativos (ASS).

El concepto de *competencia* otorga un significado de unidad a este tipo de aprendizajes, a condición de nutrirse de las necesidades sociales de los grupos sociales diversos que constituyen la complejidad del entramado social de cada uno de nuestros países y no de las demandas que acusan las empresas del orden capitalista para asegurar el empobrecimiento de nuestras economías y su dependencia financiera y tecnológica ad infinitum.

- **“Competencias” ¿una paradoja?**

Para quienes consideran una “paradoja” el hecho de que un concepto surgido al interior de la economía, como es “competencia”, se haya convertido en el soporte de un modelo de pedagogía impuesto por la institucionalidad del orden mundial capitalista, quizás resulte suficiente recordarles que nunca la educación dejó de ser, y es, un problema económico. Toda la pedagogía a través de la historia acusa una connotación económica.

Tratándose del modelo neoliberal de economía que hoy condiciona la vida del ser humano, en cualquiera de sus latitudes, la educación en la sociedad, como la pedagogía en las aulas, se rige y orienta por los mismos parámetros de una moral que encuentra sus orígenes en la usura y el engaño, en el enriquecimiento usurpador, en la búsqueda insaciable del oro y los metales

preciosos, los diamantes y las piedras brillantes, en el lucro.

El instrumento más eficaz siempre fue la educación disfrazada de religión y de engaño, de farsa y de fe, como hasta hoy. Eso es lo que representa la moral judía de donde nace la religión que nos fue impuesta para violentar una economía que suponía la reciprocidad antes que la competencia; que implicaba, por tanto, una educación igual para iguales. Una educación para satisfacer necesidades antes que para competir por ganancias.

- **“Competencias” como habilidades genéricas**

Según las instituciones financieras del orden mundial capitalista como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o la Agencia para el desarrollo de los Estados Unidos (USAID), lo que les corresponde a nuestros Estados es ser funcionales al “desarrollo” que imponen las corporaciones socias de esa institucionalidad para hacer “lucrativos negocios” con nuestros recursos naturales. La mano de obra requerida para este fin, se mide en términos de *competencias* denominadas “genéricas”. Lo último impuesto en este sentido, es que esas competencias deben acreditar habilidades que aseguren un desempeño no conflictivo, asentado en valores.

Afirman que, “la evidencia internacional y nacional muestra que un conjunto clave de habilidades genéricas -cognitivas y socio-emocionales- es la base para una fuerza laboral “bien educada” y bien preparada para insertarse en el mercado laboral rápidamente cambiante de la economía mundial del siglo XXI...

Estas habilidades genéricas, desarrolladas en un entorno propicio para el aprendizaje en la familia y en la escuela, determinan la “aptitud para el aprendizaje” de toda persona, es decir, su

capacidad para adquirir habilidades profesionales, técnicas y específicas para el trabajo a lo largo de la vida...

En conjunto, las habilidades genéricas, técnicas y profesionales determinan la capacidad humana y la motivación en el trabajo; son esenciales para mejorar la calidad de vida de todos los peruanos por su relación con la capacidad de generar ingresos, tener una mejor salud, una ciudadanía más comprometida, y a la larga una mayor felicidad (BM: *Perú en el umbral de una nueva era*, 2011, Capítulo III. Comillas del propio documento).

Imponer “habilidades genéricas” como la base de una fuerza laboral “bien educada”, es reducir la posibilidad del conocimiento científico a lo más elemental e incipiente que puede ser requerido para enfrentar los desafíos del desarrollo. Más aún, es inhabilitar la capacidad de reflexión y de análisis que predisponga al sujeto para la acción transformadora. Obviamente, esto no es ser competente.

- **Los SSP como base para el desarrollo de competencias**

El concepto de *competencia* otorga un significado de unidad a los aprendizajes e implica que los conocimientos adquiridos tienen sentido y significado sólo en función de los “saberes socialmente productivos” (SSP).

En una *estructura curricular por competencias* los procesos de aprendizaje deben ser entendidos como los cambios cualitativos a lograrse en la estructura cognitiva de los sujetos que aprenden, antes que como una mera asociación de estímulos y respuestas, o de acumulación de conocimientos para servir mejor al empleador. Lo primero implica el tránsito desde los “saberes sociales productivos” (SSP) hacia los “aprendizajes sociales significativos” (ASS).

Acuñaados por Puiggrós y Gagliano (2), los SSP son asumidos aquí, como el conocimiento intuitivo que dispone cada grupo humano como potencialidad para el cambio. Utilizados para proveer los satisfactores esenciales a necesidades individuales inmediatas, los SSP constituyen la base fundamental para construir ASS. Esto es, para transitar de la inmediatez en la resolución de carencias a la mediatez que implica revertir sus causas.

La penetración de relaciones mercantilistas, gracias al *asistencialismo* que incentivan las instituciones financieras, tanto en el campo, como en las áreas marginales de las ciudades, ha hecho que los SSP pierdan su potencial transformador para convertirse en mendicidad disfrazada de inclusión social.

Aquí sostengo, que la formación profesional en las universidades tiene en los SSP, el punto de partida para la construcción de *estructuras curriculares por competencias*. Válidas, para la emancipación económica y social.

Los ASS, no deben ser entendidos como reproducción interna del conocimiento y de la tecnología externos a las realidades concretas donde los actores sociales enfrentan su sobrevivencia diaria. Deben partir de la interpretación fenomenológica de los SSP. Lo que implica, partir del diagnóstico de necesidades, recursos y capacidades concretos.

Sólo así, las *competencias* podrían emerger como un aprendizaje integrado de conocimientos, procedimientos y actitudes y constituirse en alternativas válidas y pertinentes para la producción de satisfactores endógenos. No de carencias individuales, sino de necesidades sociales o de grupo.

Desde una perspectiva didáctica, convendría precisar que los SSP, implican la enseñanza desde la realidad para cambiar la realidad. Se trata de la enseñanza desde los *saberes previos*

que la experiencia directa, inmediata, concreta, intuitiva o analógica provee a la mente de todo niño, adolescente o joven. Constituyen la base ineludible del que debe partir todo aprendizaje con sentido y significado.

En áreas rurales, se trata de *saberes sociales productivos* consustanciales a la supervivencia. Directamente vinculados con la organización del trabajo precario y con la producción incipiente.

Esos SSP son diariamente torpedeados por el *asistencialismo* que los desnaturaliza enajenando su potencialidad; por la normatividad “fascista” que pretende su legalización; por las “estructuras curriculares por competencias” impuestas por las instituciones de “ayuda” internacional y por todos los programas de “responsabilidad social” que instrumentalizan las empresas mineras, las constructoras, los bancos, las ONGs.

En el área urbana y suburbana igual. Los SSP, aluden a una amplia gama de saberes con los que los sujetos enfrentan su diario quehacer por la supervivencia. Desde el reciclador de basura hasta el “productor” de una micro empresa, pasando por todo el espectro de oficios y servicios membretada como “informalidad”. Todas se nutren de “saberes socialmente productivos” que la didáctica debe revalorar para traducirlos en *estructuras curriculares por competencias*.

En una *estructura curricular por competencias* que tenga en cuenta los SSP, aflorarán las condiciones reales en las que ocurrirá el *desempeño* profesional y la aplicación de los conocimientos adquiridos, en lugar del cumplimiento formal de una serie de tareas y prácticas de aprendizaje que no tienen relación con la realidad y mucho menos con la factibilidad de su transformación para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población y con su desarrollo.

Los resultados de *desempeño*, entendidos como los resultados esperados de los ASS alcanzados en las diferentes áreas, sub áreas y unidades formativas de una estructura curricular “por competencias”, constituyen las evidencias para evaluar y determinar si el estudiante alcanzó o no la competencia requerida. Dicho de otro modo, los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con los criterios de desempeño esperados del estudiante o graduando en la reversión de problemas que impiden el desarrollo.

- **“Competencias” y universidad**

En los aprendizajes de competencias el estudiante no responde a componentes de una estructura modular ni a contenidos que han sido previamente establecidos desde una oferta educativa mercantilista y homogénea.

Ya se dijo, que la enseñanza y el aprendizaje por competencias tienen su punto de partida en los SSP de la realidad en la que éstos se inscriben.

Ser competentes implica el tránsito desde los saberes previos a los conocimientos y la tecnología que sirvan para transformar la supervivencia en mejores condiciones de vida y de bienestar. La formación por competencias tiene poco que ver con la habilitación de materiales, equipos, capacitación de maestros, infraestructura, si se sustraen de su pertinencia con los SSP.

Este es un desafío para las universidades y su obsolescencia formativa y académica. Muchas han pretendido como solución a su desfase social, sobre titular “por competencias” sus desvencijados planes de estudio siguiendo las pautas impuestas por UNESCO, o las traducciones que de éstas hacen el Banco Mundial, la OIT, la Cepal, o alguna ONG de las que fungen estar a la vanguardia de las innovaciones pedagógicas (mercantilistas).

Las universidades tienen que empezar por ser competentes en el enjuiciamiento de todo lo que nos es impuesto para garantizar la *reproducción* del orden mundial mercantilista, de su moral judeo-cristiana, de sus valores centrados en el consumismo, el individualismo, la intolerancia, el egoísmo y la corrupción.

Tienen que empezar por ser competentes para apuntalar proyectos de auténtica liberación económica que empiecen en el rescate de los SSP y se consoliden en ASS. Esta es la única manera de hacer que los conocimientos y la tecnología adquieran significación e historia para nuestros pueblos y sirvan a nuestros intereses y no a la usurpación de nuestros recursos, nuestra identidad, nuestra cultura. La universidad necesita erigirse sobre sus escombros epistemológicos y encontrar el horizonte ontológico que UNESCO, el BM, la OCDE han convertido en falacias.

Pretender *estructuras curriculares por competencias* significa encontrar ese horizonte haciendo que las universidades vuelvan la mirada a la historia de nuestro continente antes que a la historia de los depredadores y enemigos de la humanidad.

Esto, no significa sustraerse a los avances del conocimiento, la información, la tecnología. Significa posicionarse en la perspectiva de la historia de la ciencia y el pensamiento universal y frente a los hechos que han permitido que sea EEUU el país que los monopolice a través de una institucionalidad, como la ONU, hecha para imponer condiciones antes que para proponer soluciones.

Quien piense que se puede superar las taras de la pobreza y la exclusión negociando condiciones con el FMI, con el BM, con el BID, con USAID, con UNESCO, con la OCDE, con OEI, está no sólo de espaldas a la historia, sino traicionando la única posibilidad que nos queda a los pobres del mundo para poder ser

competentes: liberarnos de la institucionalidad del terror capitalista de los EEUU.

Esto se concreta empezando por un claro deslinde con esta institucionalidad financiera y de cooperación y sus imposiciones en la educación y la cultura para todos sus niveles y modalidades.

La educación nacional supone un principio básico de autonomía e independencia. No se concibe una educación nacional asentada en políticas y estrategias de instituciones extraterritoriales y que responden a las exigencias hegemónicas de un país ajeno social, cultural, ideológica y lingüísticamente a los nuestros; esencialmente, colonizador, imperialista y terrorista.

Hasta hoy, el mito de la educación por competencias, orientada a superar el problema de la relación universidad /sociedad, vinculando la formación profesional a ámbitos laborales cambiantes, sólo ha mediocritizado la formación profesional, expandido la oferta de carreras inútiles, favorecido el tráfico de títulos y diplomas haciendo más salvaje la competencia, precarizado el salario, e inutilizado la educación continua.

La formación universitaria *por competencias* no debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva, sin la necesaria reflexión sobre su naturaleza, características y alcance.

Promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), que suponen las estructuras curriculares (autodenominadas “por”, “para”, “de”, competencias), sin haber pasado por el necesario examen de su entendimiento y comprensión, advierte el grado de nuestra ignorancia, y el facilismo con que el dominio ideológico penetra en nuestras aulas para hacer

de la crisis universitaria el campo propicio para el desquiciamiento social y la enajenación.

- **El propósito instrumentalizador de las competencias: los mitos**

En el propósito instrumentalizador de competencias como “capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada”, jugó y juega un papel importante en la verborrea de los organismos internacionales encargados de su difusión e instrumentalización a través de todo tipo de instituciones educativas.

Uno de estos organismos, aparte de los que ya he identificado es la Organización Iberoamericana de Educación (OEI). Nadie mejor que esta organización subsidiaria de la UNESCO para traducir una concepción de la educación como ligada con los procesos productivos en las empresas privadas capitalistas.

La educación, dice la OEI, siguiendo a la UNESCO, debe formar al estudiante independientemente del título o diploma. Debe reconocer que las cualidades para desempeñarse no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar-formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia concreta. Lo que no dice es que estas situaciones concretas en el caso de los países del Tercer Mundo están sobredeterminada por la estructura monopólica del mercantilismo usurpador.

Es cierto que desde la perspectiva de las competencias laborales que parten de los SSP, lo que menos importa son los certificados, títulos y diplomas para calificar a una persona como competente productiva y laboralmente para lo que su realidad concreta urge para su transformación y el desarrollo. Pero esto no es así, en la realidad “meritocrática” impuesta por los organismos del control financiero internacional a nuestros países y donde son los

inversionistas de las grandes corporaciones empresariales, los encargados de calificar las competencias.

En general, los currículos “por competencias” tal cual la promueven las instituciones financieras y de cooperación o asistencia del orden mundial capitalista se asientan en mitos. Entre otros, el mito de que todos los estudiantes tienen las mismas capacidades; el mito de que todos los estudiantes tienen las mismas necesidades de aprendizaje, y, el mito de que todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo.

No rebatiré estas falsedades porque ya lo han hecho estudiosos de las ciencias sociales, de la psicología y de la biología con abundancia de argumentos que no dejan lugar a dudas respecto a que las capacidades difieren entre sujeto y sujeto, las necesidades igual, y los ritmos de aprendizaje responden a variaciones no sólo sociales sino incluso genéticas.

En todo caso, el *capital cultural incorporado* en cada sujeto, desde su origen de clase, es un factor que la sociología de la educación relievó como cuasi determinante en la posibilidad de los aprendizajes. Esta observación alcanza gravitante importancia en contraste con las posibilidades reales de la enseñanza y para entender sus fracasos.

Para los organismos internacionales no hay tal cosa. Se trata sólo de estrategias, métodos, técnicas, materiales, equipos, artefactos, identificados indistintamente; o de los híbridos denominados “estrategias metodológicas”, “estrategias didácticas”, “estrategias pedagógicas”, convertidos ya en otros tantos mitos para falsear el verdadero sentido de lo pedagógico, lo metodológico, lo didáctico.

Recurriendo a lo “holístico”, como otro de los mitos acuñados por los organismos internacionales para encubrir su intencionalidad desnacionalizadora de los pueblos de América

latina, del Caribe y del África, los adláteres de los organismos internacionales, han venido proclamando “estructuras curriculares por competencias” de diverso tipo según se trate de la educación básica, intermedia o superior.

Tratándose de este último nivel, dicen, por ejemplo, que “holísticamente la formación promovida por la universidad no sólo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva, sino “partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables”(3)

De este modo, agregan, “el currículum por competencias profesionales integradas” articula conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales; identifica necesidades y problemas mediante el diagnóstico de las experiencias. Esta combinación de elementos permite identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales integrales o genéricas, indispensables para el establecimiento del perfil-egreso”. (Ibidem).

Por su parte, la OEI, ha acuñado el mito de “las competencias básicas” y dice que éstas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión. En ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo, el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático”).

“Las genéricas son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas”.

“Y las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución”.

Las competencias, dice, “se pueden desglosar en unidades, definidas dentro de la integración de saberes teóricos y prácticos que describen acciones específicas a alcanzar, las cuales deben ser identificables en su ejecución” (!!).

“Las unidades tienen un significado global y se les puede percibir en los resultados o productos, su estructuración es similar a los objetivos; sin embargo, no hacen referencia solamente a las acciones y a las condiciones de ejecución, diseño, criterios y evidencias de conocimiento-desempeño” (IBERFOP-OEI, 1998) (4).

Respecto de esta larga, pero necesaria referencia, bastaría con decir que no es más que un burdo traslado de lo que en cualquier estructura curricular, igualmente impuesta por las instituciones financieras de la educación en América latina y el mundo, se puede encontrar. Lo cual corrobora el hecho de que para estas instituciones poco importa la consistencia teórica y metodológica que puedan tener sus aventuras curriculares o las reformas educativas. Lo que los impele es la desmovilización de los pueblos y, para este propósito, la educación es el mejor vehículo. A éste pueden subirse miles de socios inversionistas para lucrar con sus negocios de ventas de insumos y de servicios, y los gobiernos ignorantes y obsecuentes de América latina y del mundo.

Diré, sin embargo, que cuando de estructuras curriculares se trata, un primer requisito son los diagnósticos. Estos deben dar cuenta de la realidad local, regional nacional, latinoamericana y caribeña y mundial, en sus

diversos aspectos; económico, político, social, ideológico y científico tecnológico. Sólo así se puede tener una aproximación a lo que deberá representar la inserción de la carrera y la consiguiente formación de los futuros profesionales. Estos diagnósticos dan cuenta real y actualizada de las necesidades, recursos, capacidades y conflictos de la realidad y los sujetos que se verán implicados en el proceso de formación profesional.

No es propósito de este trabajo, ahondar en la problemática de la construcción curricular. Basta decir que a los diagnósticos, sin los cuales no hay forma de pensar en las *competencias* que urgen los profesionales que se forman en las universidades para contribuir eficazmente con la transformación social y el desarrollo, sobrevienen los fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos y pedagógicos, que sustentan la orientación científica de las diferentes carreras. Igual, de importante es el marco doctrinario de la formación profesional. Éste, no puede proponerse sin un claro deslinde con los organismos de reproducción del orden mundial capitalista que imponen las políticas, estrategias, financiamientos, ejecución y control de la educación en todos sus niveles y modalidades.

Aprobadas en las Conferencias Mundiales y Cumbres de mandatarios y ministros, la parafernalia doctrinaria de esos organismos, constituyen la más flagrante intromisión en los asuntos internos de nuestros Estados.

Gracias al financiamiento que imponen para asegurar los negocios de sus socios inversionistas, ejercen un poder omnímodo que no se discute y mucho menos se observa y se cuestiona (5).

Los Estados se obligan a su cumplimiento por el solo hecho de ser suscriptores de los acuerdos y declaraciones. De este modo el ejercicio de la política y la capacidad de tomar decisiones autónomas se ha convertido en una burla a la

voluntad de los pueblos expresada a través del voto. Los mandatarios de los países donde las instituciones financieras ejercen el control absoluto de su funcionamiento, son apenas guardianes mediocres del poder que se ejerce desde las sedes y oficinas nacionales del BM, del BID, de USAID, de UNESCO, y de las embajadas norteamericanas con las que actúan mancomunadamente.

Advierto que no se trata sólo de políticas y normas que se imponen a lo largo de nuestras propias historias, sino de leyes y reglamentos e incluso de las propias Constituciones con las que se (des)gobiernan nuestros Estados.

En este sentido, abogar por estructuras curriculares que se articulan en competencias por áreas, sub-áreas, asignaturas, unidades de aprendizaje o módulos para favorecer la explotación de nuestros recursos naturales, el ensamblaje industrial, o la extensión del sector terciario de nuestras economías, es abrir paso a la subordinación, el subdesarrollo, la pobreza, el asistencialismo desmovilizador, el apoliticismo.

La cada vez mayor complejidad de nuestros problemas, derivada de la yuxtaposición de políticas impuestas, no se afectan, y mucho menos se resuelve, mediante competencias básicas, genéricas o específicas que en nada responden a diagnósticos de nuestra complejidad social, ocupacional y productiva.

Tras dos siglos de independencia política, el Perú sigue siendo una economía primario exportadora. A esto, y al narcotráfico que lava diariamente millones de cocadólares en la industria de la construcción, la infraestructura y los servicios, se debe su crecimiento. Más de dos terceras partes de su población, dispone de menos de un dólar diario para satisfacer sus más inmediatas necesidades. Esto no se resuelve con el diseño de supuestas concepciones pedagógicas “por competencias” que sólo buscan reproducir el orden establecido.

Otro mito bastante difundido y al ya me he referido pero que amerita una reflexión adicional es el que propone la formación por “competencias profesionales integradas”. Entre las “virtudes que se le atribuyen está el de promover una “preparación realista” que implicaría que los “profesionistas” sean capaces de aprender nuevas competencias y de “desaprender” las que eventualmente sean obsoletas. Los estudiantes, en este mito, deben ser capaces de identificar y manejar la emergencia de nuevas competencias.

El compromiso, se dice, “es formar profesionales capacitados para una vida de larga duración, que no se limiten a poner en práctica sólo los conocimientos durante la formación. Con este tipo de cualidades, los egresados pueden incorporarse fácilmente a procesos de actualización (autogestivos), independientemente del lugar en donde se desempeñen”.

Se trata sin lugar a dudas de la propuesta que alienta muchas reformas curriculares de muchas universidades no sólo en Perú sino en Latinoamérica y el mundo. Esto es, la formación de profesionales para una demanda de negocios flexibles, en función del lucro y de la rentabilidad.

Las cualidades resultantes de una formación por “competencias profesionales integradas” no implican otra cosa que una preparación incompleta y ajena a la realidad social. Sujeta a las demandas de un mercantilismo que requiere individuos estímulo-respuesta antes que con pensamiento creativo, imaginativo y abierto al cambio. Éste, en todo caso, no es otro que el cambio de giro del *negocio* en busca de un nicho mejor, de un mejor posicionamiento respecto de la competencia, de mejor rentabilidad.

La imagen de sociedad que se tienen en mente no es otra que la asentada sobre la circulación

de los servicios y la yuxtaposición del avance artefactual sobre realidades de miseria, hacinamiento, basura y contaminación. Nada que tenga que ver con la posibilidad de transitar hacia la industrialización independiente, la soberanía en el manejo de nuestros recursos naturales, el cambio social.

Los elementos pedagógico-didácticos en el modelo de “competencias profesionales integradas”, como en otros similares o iguales que resultan de la transposición mecánica de las propuestas de UNESCO y de los aparatos financieros que condicionan la vida de nuestros pueblos, se jactan de “incorporar propuestas a las demandas laborales, sin descuidar la formación integral, humana y de servicio”.

Para sus defensores, “la educación basada en competencias enriquece y retroalimenta considerablemente los currículos”. ¡Qué duda cabe! Los convierte en lo que el título de este ensayo advierte: un arma letal para la emancipación económica, la industrialización independiente, la soberanía sobre nuestros recursos, la preservación poblacional.

## Referencias Bibliográficas

Banco mundial

(2006) *Un nuevo contrato social para el Perú. Perú-la oportunidad de un país diferente: próspero, equitativo y solidario.*

(2010) *Perú en el umbral de una nueva era: lecciones y desafíos para consolidar el crecimiento y un desarrollo más incluyente*

(2012) *¿Está el piso parejo para los niños del Perú?*

Delors, J. (1996.):

“Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro.

Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Díaz Barriga, Ángel (1997)

*Didáctica y currículo*, Paidós, México, educar (2005)

Revista de Educación. Secretaría de Educación. Gobierno del Estado de Jalisco, Octubre-Diciembre, 2005. ISSN 1405-4787

Gardner, Howard (2001)

*Las inteligencias múltiples hacia el siglo XXI*, Paidós, Barcelona,.

Morin, Edgar (2000)

*El modelo educativo de los siete saberes*, Santillana-UNESCO, Madrid, 2000.

OEI, revistas electrónicas de educación.

Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Washington D.C. (2011) Perú:

Oportunidades de Negocio con el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo

Puigrós y Gagliano (2004)

*La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina.*

Homo Sapiens, Sta. Fe- Argentina.

UNESCO, <http://www.unesco.org/new/es>

Yamada, Gustavo y Castro, Juan (2011)

“Sobre divorcios y desencuentros entre la educación superior y el mercado laboral en el Perú”. Banco Mundial-Universidad del Pacífico y Consejo Nacional de Educación.

## Notas:

(1)UNESCO, nace en 1946 como un organismo de avanzada de lo que los ingleses establecieron como prioridades para su hegemonía en el mundo: establecer zonas de reserva de recursos naturales renovables en el mundo, frenar la industrialización de los pueblos del tercer mundo y asegurar el control de la población mundial. Estos propósitos son hoy compartidos de manera explícita con la “Fundación mundial para la naturaleza” (WWF, por sus siglas en inglés), fundada en 1961 por Felipe de Edimburgo, esposo de la Reyna Isabel II de Inglaterra II, junto a Sir Julian Huxley, vinculado con las prácticas eugenésicas y defensor acérrimo del exterminio poblacional, y el príncipe Bernardo de Holanda, igualmente

vinculado con la eugenesia y el exterminio poblacional. La WWF es directamente financiada por la organización “1001”, fundada el propio Bernardo de Holanda, y por el BM y la USAID.

(2)Puigrós y Gagliano: *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens, Sta. Fe- Argentina, 2004.

(3)Gonczy, Andrew, “Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia”, en M. A. Argüelles (comp.), 2000. Citado por Anguiano, Plascencia y Jiménez en “Competencias profesionales integrales en la nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara” en, **educar**, Revista de Educación. Secretaría de Educación. Gobierno del Estado de Jalisco, Octubre-Diciembre, 2005. ISSN 1405-4787

(4)Iberfop-OEI es uno de los tantos programas auspiciados y financiados por la Organización de Estados Iberoamericanos OEI, como parte de ese largo proceso de alienación educativa para el que fue constituida.

(5)Para la Educación Básica, las Conferencias de Jomtien y de Dakar, de 1990 y del 2000, establecieron no sólo los principios y objetivos sino el qué hacer y el cómo del llamado Proyecto de Educación para Todos que se viene ejecutando en todo el mundo, y que expresa lo que debe ser la educación en función de las exigencias del Consenso de Washington y los Planes de Ajuste Estructural que el FMI y el BM impusieron a los países deudores al término de la experiencia soviética. Para la educación superior están las dos Conferencias mundiales de París de 1998 y el 2009, como colofón a los ensayos que desde 1990 viene haciendo la UNESCO en América latina, el Caribe y el mundo en procura de un mejor ajuste de la educación superior a las exigencias económicas

de las grandes corporaciones, a la política fascista de los gobiernos que los secundan y a la transnacionalización de las soberanías a través de la educación a distancia y el internet.

**EQUIPO PEDAGÓGICO  
SINDESENA JUNTA NACIONAL  
OCTUBRE DE 2013**