

PROMOCIÓN AUTOMÁTICA Y COMPETENCIAS COMO REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN EL CAMPO EDUCATIVO COLOMBIANO

*Mary Luz Robayo**

FECHA RECEPCIÓN

8 de septiembre de 2009

FECHA ACEPTACIÓN

22 de septiembre de 2009

PALABRAS CLAVE

Promoción automática, competencias, educación, limitación.

RESUMEN

En el presente documento la autora hace un análisis de la educación que dividió en tres partes: la primera sobre la promoción automática y sus implicaciones en la universidad y particularmente al caso de la Universidad de Caldas; la segunda dedicada a las implicaciones de la formación por competencias; y la tercera incluyó algunas conclusiones generales.

* Socióloga de la Universidad Nacional, especialista en demografía de la Universidad de San José, maestría en sociología con énfasis en política de la Universidad Nacional, ex funcionaria de Naciones Unidas, sede El Salvador, ex funcionaria del Departamento de Ayuda Humanitaria de la Unión Europea, ECHO, sede Colombia, consultora internacional en género y derechos humanos, autora de varios libros y artículos en la línea socio jurídica, actual docente del Departamento de Antropología y Sociología de la Universidad de Caldas.



KEY WORDS

Automatic promotion, competences, education limitation.

ABSTRACT

This is an article regarding the thought of Pierre Bourdieu on education. This essay is divided in three parts: the first one talks about automatic promotion and its implications in the University and particularly at the Caldas University; the second part is dedicated to the implications in the formation by competence and the third part includes some general conclusions.

PRESENTACIÓN

Primero que todo, quiero señalar que seguramente varios de los planteamientos que se harán a continuación, constituyen preguntas y problemas y no soluciones o criterios cerrados. En ese mismo sentido, podrían generar inquietudes y preocupaciones comunes que ojalá pudieran empezar a transformar el punto de vista que predomina sobre la división de la investigación acerca de la educación entre los niveles universitarios, educación media y básica. Los problemas de los niveles universitarios son homólogos y análogos a los que aquejan y se crean en los niveles de educación media y básica.

El campo de análisis de la educación es uno sólo y el descubrimiento de uno de sus problemas, es el descubrimiento de muchos otros en los demás niveles del campo.

Esta exposición la he dividido en tres partes: la primera trata sobre la promoción automática y sus implicaciones en la universidad y particularmente en la Universidad de Caldas; la segunda está dedicada a las implicaciones de la formación por competencias, y la tercera presenta algunas conclusiones generales.

Esos dos aspectos, han sido el tendón de Aquiles de la crisis educativa en el País y pueden llegar a impedir en el mediano plazo, la potencialidad que tiene la educación para apoyar procesos de transformación social y de potenciación científica y económica.

Se esbozará un análisis de los conceptos de promoción automática y su complementario, la formación por competencias, primero mediante una breve alusión a la normatividad, una corta

historización, para luego focalizarse en sus limitaciones e implicaciones a la luz de algunas herramientas de la teoría de Pierre Bourdieu.

Una advertencia provocadora que quiero hacer es que no creo en los ejercicios exegéticos de la teoría, creo en cambio en la opción creativa y en la posibilidad de aplicación de la teoría como herramienta que aporta un punto de vista en este caso crítico para hacer sociología con Bourdieu incluso, contra Bourdieu tal como Loïc J. D. Wacquant afirma en *Respuestas por una antropología reflexiva* (Pierre Bourdieu, Loïc J. D. Wacquant: 1995: 14). Así que no creo que en Colombia, el campo educativo tenga el mismo peso en el campo del poder que ha tenido en Francia; como tampoco creo que en nuestro País exista una correspondencia entre las condiciones objetivas y las aspiraciones subjetivas de los agentes. De ser así, no podríamos explicar prácticamente alguno de los fenómenos sociales que ocurren aquí en Colombia. Rescato entonces, el planteamiento de Bourdieu del *modus operandi* sobre el *opus operatum* y el socioanálisis como un arma de varios filos que resulta estratégica para la objetivación y la autoobjetivación.

INTRODUCCIÓN

En el texto de David Swartz *Culture and power. The sociology of Pierre Bourdieu*, específicamente en el capítulo "Education, culture and social inequality" (David Swartz: 1997: 189), el autor resume los argumentos por los cuales Bourdieu sostuvo que la sociología de la educación no es una simple rama de la sociología. El sistema educativo es analizado por el sociólogo francés como la principal institución que tiene la capacidad de controlar y de asignar estatus y privilegios en las sociedades contemporáneas. El sistema educativo

visto así, no sólo es un mecanismo de transmisión de conocimiento y habilidades, sino que tiene la función de conservar, inculcar y consagrar una cultura heredada, unos privilegios y desigualdades y, por lo tanto, un orden social.

La pregunta para nosotros, es decir, desde las condiciones vividas por un país como Colombia, no es sólo cómo se hace posible la reproducción y persistencia de semejante poder como en el caso de las sociedades industrializadas o modernas, sino cómo funcionan ese y otros mecanismos de transmisión de privilegios y desigualdad en una sociedad donde ya no la educación, sino el acceso a ella especialmente en sus más altos niveles, es mucho más elitista que en otras sociedades.

Actualmente, las políticas de acreditación para la educación superior que han provocado la proliferación de postgrados, maestrías y doctorados, han dejado a un lado problemas estructurales de la educación básica primaria, media y universitaria que fueron claramente diagnosticados desde la década de los 90 y cuya propuesta de solución ha sido la matriz de nuevos problemas.

1. LA PROMOCIÓN AUTOMÁTICA

Según Rosa María Torres, en un documento que aparece en la página web del Ministerio de Educación Nacional, se dice que para finales de los 90, cerca del 15% de los niños en América Latina y el Caribe, quedaban excluidos de la escuela, entre el 10 y el 15% de los niños se matriculaban a edades tardías; casi el 50% de los alumnos que entraban en la escuela primaria no terminaban el ciclo (habiendo ingresado entre el 85 y el 90% de

niños); según esta analista, millones de niños repetían el año al menos una vez

En promedio se estima que a un alumno latinoamericano le toma 1.7 años ser promovido al grado siguiente. En toda la región, cada año repiten 32.2 millones de alumnos, entre primaria y secundaria, lo que representa un desperdicio anual de 5.2 billones de dólares¹ (Rosa María Torres: 1997).

A lo anterior se añadía que prácticamente la mitad de los alumnos repetían el grado primero, en el cual se concentraba la mayor repetición en la región de América Latina y el Caribe; dicha repetición se relacionaba con problemas de enseñanza/aprendizaje de lectura y escritura; en las clases de bajos ingresos la repetición aumentaba hasta el 60% (UNESCO-OREALC. *Situación educativa en América Latina y el Caribe*. 1980-1989, Santiago, 1992).

Uno de los problemas con los cuales se enfrenta el estudiante repetidor es que muchas veces, la carga de su fracaso se atribuye a su falta de dones o de habilidades, es decir, los problemas educativos se atribuyen al alumno y no a la estructura educativa, punto de vista que origina la escuela y que es legitimado por profesores y aceptado consciente y muchas veces inconscientemente, por los padres de familia en particular de origen popular; otras veces ocurre que la repetición se asocia con las altas exigencias de la institución o del profesor en particular, otros la ven como una segunda oportunidad, pero en general, no se la problematiza en esos niveles, aun cuando sí sea la muestra de un problema, incluso mucho más grave, cuando se observa el crecimiento de sus índices y las estadísticas que empezaron a preocupar a los hacedores de políticas

1. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85774_archivo_pdf.pdf Se entiende por repetidor a un estudiante que vuelve al mismo grado al siguiente año por diversas razones.

públicas. El asunto es que el repetidor parece estar condenado desde el inicio, al fracaso escolar en tanto su primer fracaso tiende a recrear actitudes de profesores y estudiantes y su propia autoestima termina por deteriorarse para entrar nuevamente en otro ciclo de posible fracaso, en lo cual coopera el propio estudiante pero también, los profesores y los padres con actitudes de autoexclusión y exclusión anticipada. Desde el punto de vista social la repetición recrea el círculo vicioso: bajas aspiraciones, bajo rendimiento, baja autoestima y por último fracaso escolar (Rosa María Torres: 1997).

Por otra parte, financieramente hablando, la repetición significaba para los Estados ineficiencia y desperdicio de recursos.

En el proceso de búsqueda de superación de este problema, varios países latinoamericanos adoptaron la *promoción automática*, mecanismo que ahora sabemos, no asegura el aprendizaje pero que ayuda a disminuir los índices de repitencia, a mantener al alumno en el sistema educativo, a limitar el arbitrio de los maestros y a disminuir los costos de la repitencia. Para ello fue creada una normativa luego transformada en política, que se creyó mejoraría los índices de repitencia, deserción, extraedad y los costos financieros que ello acarrearía, pero actualmente podemos ver las consecuencias de esta especie de autoengaño.

Esta normativa está como sabemos en el Decreto 230 de 2002 y tiene continuación en el Decreto 1290. En el primero se establece que:

Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% del total de los educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa (del Decreto 230)².

Adicionalmente reza:

En ningún caso la institución educativa debe exceder el límite del 5% del número de estudiantes que finalizado el año escolar deban repetirlo. Los demás estudiantes serán promovidos al siguiente grado, y sus evaluaciones finales no se podrán modificar.

El Decreto 1290 por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, insiste al respecto en el artículo 6 sobre "Promoción escolar" y en el artículo 7 sobre "Promoción anticipada de grado"; según este último:

Durante el primer período del año escolar el consejo académico, previo consentimiento de los padres de familia, recomendará ante el consejo directivo la promoción anticipada al grado siguiente del estudiante que demuestre un rendimiento superior en el desarrollo cognitivo, personal y social en el marco

2. Al finalizar el año, la Comisión de Evaluación y Promoción de cada grado, integrada por hasta tres docentes, un representante de los padres de familia que no sea docente de la institución y el rector o su delegado, definirá la promoción de los educandos y hará recomendaciones de actividades de refuerzo y superación para estudiantes que presenten dificultades. Se consideran los siguientes aspectos para la repetición de un grado: a) Estudiantes con valoración final insuficiente o deficiente en tres o más áreas; b) Estudiantes que hayan obtenido valoración final insuficiente o deficiente en matemáticas y lenguaje durante dos o más grados consecutivos de la educación básica; c) Estudiantes que hayan dejado de asistir injustificadamente a más del 25% de las actividades académicas durante el año escolar. Todos los estudiantes que hayan obtenido insuficiente o deficiente en la evaluación final de una o más áreas presentarán una nueva evaluación de esas áreas antes de comenzar el siguiente año escolar. Esta evaluación se basará en un programa de refuerzo de acuerdo con las dificultades que presentó el estudiante y que el profesor del área le entregará al finalizar el año escolar. El establecimiento educativo deberá diseñar programas específicos para los estudiantes no promovidos al grado siguiente. En todos los casos, hará un seguimiento del educando y favorecerá su promoción durante el grado, en la medida en que éste demuestre la superación de las insuficiencias académicas que no aconsejaron su promoción. Fuente: <http://www.mineducación.gov.co>

de las competencias básicas del grado que cursa..." (Documento del Decreto No 1290 de 2009).

Tanto la idea de "desperdicio de recursos" como las consecuencias de las falsas soluciones están en la raíz de la llamada crisis educativa en Colombia. Los señalamientos acerca de las consecuencias de las políticas de promoción automática y de competencias habían anunciado desde mucho tiempo atrás, lo que podría suceder como consecuencia de una normativa que buscaba fundamentalmente la permanencia de los alumnos en el sistema, incluso por encima de sus propias carencias y de su fracaso real en términos de aprendizaje, y sin proponer acciones eficaces de superación de tal desequilibrio.

Este mecanismo ejerce también, una selección de índole desigual según las habilidades demostradas, pero en este caso, la diferencia entre quienes cuentan con tales habilidades y quienes no las tienen no es muy grande, además porque es posible establecer que en las escuelas y colegios públicos, los alumnos suelen pertenecer a las mismas fracciones de clase y, por lo tanto, tendrán disposiciones semejantes; los profesores se quejan generalmente de la pérdida de rigor, pérdida de entusiasmo por el conocimiento y de competitividad por la nota o por la obtención de altas notas como antes, tanto como de la pérdida de la propia respetabilidad y autoridad del maestro frente al alumno; el maestro carece de argumentos que no sean morales y de autoridad para exigir al estudiante, lo cual es evidentemente mucho más difícil bajo esta normatividad.

La proliferación de una superficial noción de competencia (como competencias básicas), finalmente genera incompetencia al limitarse la educación a la idea del aprendizaje de unas competencias básicas y al premiar la incompetencia con la promoción automática, es decir, el relajamiento de la evaluación y la transformación del discurso sobre la inteligencia y su sustitución por el de competencias, redundando en una educación cada vez más mediocre para las clases populares; el relajamiento de las exigencias que aparentemente constituiría un mecanismo de democratización de la educación para las clases menos favorecidas, en realidad no resulta más que en un acto de condescendencia hacia la propia incompetencia atribuida a las clases populares para la obtención de altos logros educativos y, por lo tanto, los coloca en una posición desventajosa para la competitividad tanto para el acceso como para la obtención de buenas notas en los niveles educativos superiores, lo cual significa muchas veces, renunciar por anticipado a la entrada en instituciones consideradas de prestigio y conformarse con lo que Bourdieu denomina en *La juventud sólo una palabra* las ratoneras o conocidas en nuestro medio, universidades de garaje, pequeños institutos de las llamadas carreras intermedias y técnicas, cuyos títulos nacen devaluados y devalúan a su portador a los ojos de los concededores y de los empleadores y que son el consuelo de quienes no pueden acceder a una educación de buen nivel, con lo cual se predetermina también la posibilidad laboral futura³.

3. De esta manera, los estudiantes considerados adelantados terminan por entrar en la media de los considerados con menor nivel académico a causa de la carencia de la estimulación que genera la competitividad. La aplicación de la norma termina generando un proceso de degradación del nivel académico de los estudiantes y de degradación de la exigencia académica por parte de los docentes. Adicionalmente cada nueva administración impone una normativa y una política nueva que se establece como obligatoria, lo cual redundando en una carencia de continuidad en los procesos pedagógicos y en la superposición de sistemas pedagógicos que no pueden ser medidos por resultados. Esta normativa, por otra parte, en realidad sólo se aplica en el campo de las instituciones públicas, la dinámica selectiva de estudiantes es la que predomina en las instituciones privadas de prestigio.

En tanto el campo educativo se comporta de forma sistémica, lo que pasa en los niveles básicos, tiene repercusiones en los niveles que le siguen y finalmente sobre el nivel de quienes desean acceder a la universidad.

Para personas de las clases populares en nuestro medio e incluso, para los profesores no sólo de las escuelas primarias sino para las secundarias y para las Universidades como en nuestro País -es mi experiencia en la Universidad de Caldas-, y específicamente en el programa de sociología-, la repitencia se ha naturalizado, se ha convertido en un hecho sobre el cual no se interroga. Adicionalmente, no se analizan las relaciones entre repitencia, deserción, extraedad, etc., que también existen en las universidades; teniendo claro en consideración que habría que socioanalizar también, estos criterios de análisis de la educación y su arbitrariedad.

Los problemas de los niveles básicos terminan trasladándose a los universitarios a causa de la ampliación del acceso cada vez mayor de las clases populares a dichos niveles por la inevitable relación sistémica entre los distintos niveles educativos. Por supuesto, esto ocurre particularmente en el caso de universidades con estudiantes provenientes de clases populares, clases medias bajas y a veces, una representación minoritaria de clases medias; en Bogotá cabrían muchas, incluso la mayoría y, por supuesto, entrarían también buena parte de las universidades regionales⁴.

En la Universidad de Caldas el nivel, en el caso de las ciencias sociales, es evidentemente más bajo que, por ejemplo: el de una universidad pública en Bogotá. Aquí también las distancias geográficas son

distancias sociales y culturales. Esta es una universidad a mi manera de ver, *sui generis*; los estudiantes no tienen que pasar algún examen de selección, no están sometidos a entrevistas, esto es, no son sometidos a algún tipo de mecanismo de selección previa; adicionalmente, el pago de matrícula es sumamente bajo. En apariencia, sería el reino de la democracia educativa, pero nos encontramos con el *summum* de los problemas que aquejan a los estudiantes de clases populares en la educación superior, lo cual termina por convertirse en diversidad de problemas para los profesores y para la administración misma de la universidad.

Las últimas generaciones de estudiantes universitarios son hijas de la promoción automática, lo cual empieza a constituir una especie de habitus escolar que se traslada a la universidad (a manera de histéresis); en este caso, estamos hablando de las generaciones jóvenes, pero también nos encontramos con estudiantes a veces de 40 y 50 años con problemas graves de aprendizaje, repitiendo hasta cuatro veces una materia en el pregrado, lo cual es posible, no sólo porque se ha establecido una cultura de la repetición, sino porque la democracia de la normatividad de la universidad permite que estudiantes que han perdido hasta tres y cuatro veces, puedan reintegrarse a sus carreras o estudiantes que inician perdiendo una materia, puedan casi hasta última hora cancelarla; esto no constituiría un problema, si ello representara una verdadera acción afirmativa que equilibrara a los estudiantes de menor rendimiento con los demás; pero en realidad, la repetición ni la norma que lo permite son generadoras de equidad, puesto que no están acompañadas de otras políticas o de mecanismos de superación de esos, diríamos

4. Actualmente, este problema genera la necesidad en las universidades de crear un semestre inicial de nivelación cuyo fin otorgar herramientas generales a los estudiantes para enfrentar la vida académica universitaria.

handicaps que tienen un origen social y que se corresponden con la carencia de capital cultural heredado o extraescolar.

De manera que se establece una especie de guerra no declarada entre estudiantes de las nuevas generaciones, muchos provenientes de culturas dominadas, que perciben a los profesores “exigentes” como los enemigos de sus aspiraciones a la titulación, principal interés detrás del aparente desinterés por una carrera como la sociología o la antropología, con pocas o nulas posibilidades de acumulación de capital económico, y los profesores que venimos de generaciones que desconocieron el Internet, el Power Point, la promoción automática y las competencias en el pregrado y que argumentan (y me incluyo como parte de mi proceso de auto objetivación), la necesidad de la exigencia académica y quienes se limitan (o nos limitamos), a la queja permanente de la falta de lectura, de la incapacidad de los estudiantes para escribir, de la carencia de formación y cultura previas, es decir, de la falta de capital cultural heredado, lo cual por supuesto, no es posible en una universidad a donde llegan mayoritariamente hijos de las clases más desfavorecidas de la región cafetera y de otras regiones aún más lejanas como el Putumayo, el Caquetá, el Chocó, entre otros departamentos, de donde provienen representantes de las minorías étnicas tanto indígenas como afrocolombianas, con dificultades para la comprensión del idioma español, con tradiciones opuestas a los contenidos de materias de índole racionalista y eurocéntrica y con aspiraciones políticas muchos de ellos, convertidos en pequeños líderes con poca o ninguna claridad, formación o competencia política. Nada parecido como se suele decir a las viejas épocas del movimiento estudiantil de los 60 y de los 70, y de sus liderazgos, lo cual entre otras cosas, también se manifiesta en el

debilitamiento, disgregación y falta de formación de los mismos líderes de los sindicatos de los profesores actuales. Así, una normativa favorecedora de los intereses de los estudiantes y aparentemente democratizadora, está estableciendo junto a las condiciones sociales de los estudiantes que ya no son lo que solían ser, como se oye decir, como estudiantes y como líderes, una tensión permanente entre intereses y entre visiones; entre las aspiraciones ingenuamente pragmáticas de los estudiantes a la titulación rápida y las aspiraciones ingenuamente intelectuales de los profesores al mejoramiento del nivel intelectual de los estudiantes.

Entonces, nos encontramos en una coyuntura histórica un tanto extraña, en un momento de la estructura del campo, que ha dado lugar a la entrada de agentes que antes no hubiesen soñado con entrar en la universidad: más demanda por parte de las clases populares, más demanda de las mujeres, mayor demanda por parte de las denominadas minorías étnicas, pero también, de decadencia de la calidad educativa, descenso de la inversión, procesos crecientes de privatización, enorme incidencia de la socialización a través de la televisión y de la Internet, mayores exigencias de calificación para la competencia con los países industrializados de donde proviene la mayor y más impresionante revolución científico técnica nunca vista: cuántica, ingeniería genética, inteligencia artificial, robótica, nanotecnología, física de materiales, fusión, etc.

Pienso que así las cosas, la exclusión que antes tenía el carácter brutal de la salida del sistema educativo de los considerados arbitrariamente con menos dotes o *numerous clausus* y que en el plano de lo microsocioal tenía un carácter de una especie de selección natural individual, previniéndose el ascenso de algunos alumnos de clases

menos favorecidas que contaban con ciertos méritos, ahora se ha convertido o termina por convertirse en una exclusión de clase en términos macrosociales, permitiendo el acceso a la educación y a la permanencia en el sistema, por medio de la promoción automática⁵.

Digamos entonces, para cerrar esta parte que será sumamente difícil así por parte de las universidades en países como los latinoamericanos aquejados por carencias semejantes, llenar las altas expectativas señaladas en la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior* celebrada por la UNESCO a comienzos de julio de este año y que entre otras cosas, son bastante contradictorias.

Por ejemplo: mientras el Director General de la UNESCO, Kichiro Matsuura, en su alocución inaugural dijo:

*Las instituciones de enseñanza superior desempeñan un papel estratégico en la búsqueda de soluciones a los problemas más importantes que se plantean hoy en los ámbitos de la salud, la ciencia, la educación, las energías renovables, la gestión del agua, la seguridad alimentaria y el medio ambiente*⁶.

Y otros señalaban que la educación puede ser una respuesta a la crisis económica mundial, que los gobiernos tienen como reto generar mayor equidad y calidad, y mientras el propio Obama la señalaba como un factor que podría ayudar a sortear la crisis económica de los Estados Unidos e incluso, otros representantes de gobiernos hablaron de lograr las metas más ambiciosas del milenio como el diálogo entre las civilizaciones, etc.

De manera más realista, el Subdirector General de la UNESCO Nicholas Burnett, señaló en cambio que la recesión económica ha provocado el aumento de la demanda de estudios superiores debido al aumento de la desocupación o de las aspiraciones de quienes tienen trabajo, a mejorar su nivel académico; pero, por otra parte, puede provocar que algunos países puedan empezar a reducir sus presupuestos en educación superior. Esto se corresponde con lo señalado por el Director de Educación Superior también de la UNESCO, Georges Haddad según el cual existe una tendencia muy fuerte hacia la privatización en general de la educación, donde entra la educación superior, hasta el punto de llegar a imponerse en muchas partes, la idea de que la educación superior es un “bien privado”, lo cual va claramente en contravía de la defensa de la educación como un derecho inalienable y como un servicio público⁷.

Entonces, mientras se atribuye con tanta grandilocuencia una importancia estratégica a la educación superior para resolver una serie de asuntos sociales y económicos de semejante significación, se va perdiendo la idea de ella como un derecho, lo cual se realiza correspondientemente, disminuyendo el presupuesto para la educación en estos tiempos de crisis y con el aumento de su privatización. La crisis educativa es también la crisis económica y viceversa.

2. FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

“Competencias”, aparece generalmente en plural y remite a una doble significación como “capacidad” y como “competir”. Según el investigador de la Universidad Pedagógica, Guillermo

5. No existe una política seria sobre educación en estos países.

6. http://portal.unesco.org/.../ev.php-URL_ID=46045&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

7. Ibid.

Bustamante, la idea de las competencias en el lenguaje no es nueva, devela que existe un fenómeno de traslación histórica y cultural, reapropiación, resignificación y finalmente implantación en el discurso pedagógico de esa noción, del cual sale para convertirse en un lenguaje del común que se universaliza y se normaliza⁸. La noción de competencia proviene de la psicología, se traslada a la lingüística y se introduce en el ámbito del trabajo, antes de trasladarse al campo de la educación en virtud de la relación entre éste y aquél.

Cómo surge el concepto de competencia (historización)

Con la palabra *competencia* ocurre lo mismo que con otras cuya aplicación en el presente no tiene que ver con su significado en el pasado o con el que tenía en su origen, es decir, se la aplica de manera descontextualizada, pero además se la llena de un contenido arbitrario con la aspiración de que se convierta en concepto. De tener un contenido complejo, termina por convertirse en la enumeración de unos elementos básicos en el momento de su entrada en la reforma educativa en América Latina hacia los 90 del siglo XX.

Este concepto proveniente del campo de la lingüística y, de las teorías de la comunicación, finalmente se ha entronizado en el

ámbito educativo. El concepto de *competencia*, se produjo al mismo tiempo que hacía su entrada en el ámbito de la empresa. Chomsky⁹ propone una lingüística del habla, que distingue entre la competencia, como la capacidad que desde muy pequeños tienen los seres humanos de entender frases nuevas y de producir mensajes nuevos e inéditos; y la *performance* o actuación, entendida como la realización de esa capacidad, por medio del entendimiento y producción de mensajes nuevos con una vieja lengua. Según Martín Barbero, simultáneamente, en el campo empresarial hizo entrada el concepto de competencia ligado con las destrezas del saber-hacer como la capacidad empresarial de competir, de ganarle a los otros competidores en la capacidad de producir rentabilidad. Entonces, en tanto que en el primer campo la competencia se asocia a la idea de destreza intelectual, a la de innovación o creatividad, en el segundo, en la fase de la reingeniería empresarial, la competencia se asocia con las destrezas que generan rentabilidad y competitividad¹⁰.

En el subcampo de la lingüística las teorías que se agrupan dentro de la gramática formal denominan **competencia lingüística** al conjunto de conocimientos que permiten al hablante de una lengua comprender y producir una cantidad infinita de oraciones gramaticalmente correctas, con una cantidad

8. Bustamante, Guillermo. *Las competencias: vino viejo en odres nuevos*. En: *Educación y cultura*, No 56. FECODE, marzo de 2001., pp. 21 y 22.

9. La lengua como sistema de símbolos.

10. Martín Barbero, Jesús. *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*. En: <http://www.rioei.org/rie32a01.htm> Según varios analistas, Noam Chomsky introduce este concepto en la lingüística en su obra *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, traída de lo que llamó la "lingüística cartesiana". A la teoría de Chomsky subyacen dos conceptos *competence* y *performance*; la comunicación mediante el lenguaje, pertenece al marco de la *performance* y la capacidad de un lenguaje formal o que está de acuerdo con las reglas de la gramática, se corresponde con la idea de *competence*; para Chomsky, la adquisición de la estructura sintáctica del lenguaje es independiente del conocimiento del mundo y de la interacción del agente con ese mundo, en tanto los seres humanos poseemos un órgano especializado para ello, esto es, estamos predeterminados genéticamente para la comunicación, lo cual termina probándose por medio de las investigaciones neurocientíficas.

finita de elementos. Ciertos enfoques entienden el término como la adecuación de un enunciado al contexto de la situación en la cual se produce. La competencia en el sentido dado aquí, es precisamente la capacidad para generar el lenguaje¹¹.

Según las investigadoras argentinas María Paula Bacarat y Nora Ana Graziano, licenciadas en Ciencias de la Educación, la idea de competencias ha tenido un uso ideológico y acrítico particularmente, luego de que entrara en el discurso pedagógico. Ellas lo califican como un concepto polisémico y confuso.

Las autoras también subrayan las acepciones en las distintas disciplinas, por ejemplo: a partir del siglo XVIII es el campo jurídico el que utiliza la palabra competencia para designar la "atribución legítima" de un juez o autoridad para la resolución de un asunto; en la biología, hace referencia a la lucha por los medios de subsistencia como los alimentos, la vivienda, la pareja, etc. La pluralidad de sentidos que las autoras atribuyen al término competencia, la polisemia y polivalencia que adquiere con el tiempo, no es en modo alguno una propiedad de este concepto, existe una gran

diversidad de conceptos y de palabras que tienen dicha propiedad. Por ejemplo: hoy "cultura", "civilización", "sociedad civil" y "terrorismo", entre otros. Sin embargo, es esa polisemia la que le permite a la noción de competencia, acomodarse rápidamente a los propósitos de un discurso o de una política en un momento dado y a contextos muy distintos del que le dieron origen¹².

En el ámbito de las competencias como orientación pedagógica, varios autores coinciden en señalar que la formación en competencias significa "saber hacer" en un mundo globalizado cambiante, competitivo y de incertidumbre en los ámbitos político, social y laboral. Se buscaba instaurar en América Latina para el siglo XXI, "un ciudadano-trabajador competente" para lo cual se hacía necesaria la construcción de una propuesta focalizada en la formación en competencias¹³.

Es a fines de los años 80 cuando se propone para América Latina una educación que diese acceso a saberes "significativos" (vinculados a lo vivencial y a lo social), "válidos" (conexión con la realidad), y "confiables" (conexión con el grado de desarrollo de las áreas del conocimiento)¹⁴.

11. Es importante establecer la distinción de Chomsky entre "competencia" y "actuación". La competencia es mental, la desarrolla cada individuo como estructura cognitiva; es construida por fases con base en las expresiones utilizadas por los hablantes de una lengua, es diferente de persona a persona porque son diferentes sus circunstancias biopsicosociales, a la vez que es finita (limitada). La actuación en cambio, es un comportamiento observable, representa lo que cada individuo puede hacer con su conocimiento o saber de acuerdo con principios cognitivos (reglas), y con las estructuras mentales del individuo; y también difiere de persona a persona.

12. Bacarat, María Paula Bacarat y Graziano, Nora Ana: *¿Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término competencia/s?* En: *Revista Educación y Cultura*, No 58. FECODE, octubre de 2001., p. 49.

13. *Ibid.*, p. 53.

14. Se entiende por aprendizaje significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial o que no se hacen al pie de la letra, con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (AUSUBEL; 1983:18). Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe, de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar, si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsuntor"), preexistente en la estructura cognitiva.

Para los años 90, se implanta hegemónicamente el discurso de las competencias, con el argumento según el cual, las transformaciones cualitativas y cuantitativas en el ámbito de la información requerían capacidades especiales para su procesamiento.

De la idea de que los estudiantes debían tener un núcleo de competencias fundamentales que les permitiesen actuar y aprender en diversos ámbitos de desempeño, incluidas situaciones complejas, cambiantes e inciertas, se pasó a la de una formación científica básica (alfabetización científica), y luego a la adquisición de competencias para el trabajo y la tecnología. Por último, se habla de “saber hacer, saber ser” y a generalidades que plantean “... capacidades complejas que se ponen de manifiesto ante la necesidad de afrontar diversas situaciones de la vida humana, ya sean de índole personal o social”¹⁵. Más adelante, esta concepción se reduciría al aprendizaje de nuevas tecnologías y de operaciones básicas para la utilización de artefactos sencillos de uso diario.

El progreso tecnológico empezó a jugar un papel de primera línea en la educación de recursos humanos, creó la necesidad de funcionalidad del sistema educativo a las necesidades del mercado laboral. En ese sentido, iba la propuesta de la CEPAL-UNESCO en el año de 1992, que consistía en generar las condiciones educativas de capacitación e incorporación del progreso científico y tecnológico

que posibilitaran el cambio de las estructuras productivas de la región latinoamericana¹⁶.

Han sido los organismos internacionales los que han propuesto desde hace más de dos décadas, realizar reformas a los sistemas educativos latinoamericanos con el fin de colocarlos a tono con las nuevas necesidades económicas del mundo global (BID, UNESCO).

Entre 1994 y 1995 el Banco Mundial publicó dos documentos sobre la estrategia educativa para aquellos países que habían iniciado reformas en ese campo; para América Latina fue el Banco Interamericano de Desarrollo el que hizo lo propio mediante un documento titulado *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de Estrategia* del año 2000. En 1996, la UNESCO había publicado un informe sobre la educación mundial denominado informe *Delors*, donde se analizan las nociones de la transición de la calificación a la competencia¹⁷.

En el informe mundial sobre educación de la UNESCO de 1996 y la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior* de 1998, el Informe Delors señaló:

Es así, pues, importante que las competencias adquiridas, en particular en el transcurso de la vida profesional, puedan ser reconocidas en las empresas y así mismo en el sistema educativo escolar...” (UNESCO: 1996: 58)¹⁸.

15. Ibid., p. 55.

16. Ibid., p. 52.

17. En: <http://web.icfes.gov.co/index.php?option=com>

18. La UNESCO entiende por competencia algo así como la apertura a la educación permanente, que cualquier persona en cualquier etapa de su vida pueda incorporarse a la academia y adquirir nuevos niveles de formación profesional y que más allá del credencialismo la competencia como destrezas y habilidades tiene un valor en sí mismo.

En el Informe del BID, se señala que existe un superávit profesional en estos países, la desprofesionalización se presenta cuando un menor porcentaje de graduados trabajan en los ámbitos de estudio que se habían previsto (BID: 2000: 19). Consecuentemente, estas sociedades desde ese punto de vista, necesitan de un capital humano que contara con una amplia variedad de destrezas. Por lo tanto, el concepto de destreza del BID que es el que termina imponiéndose, se parece más a destreza o habilidad que al de una acreditación de nivel profesional (Víctor San Martín R.: *La formación en competencias: el desafío de la educación superior en Iberoamérica*, OEI. En: *Revista Iberoamericana de Educación*¹⁹). Según el BID:

El mercado debe asimismo ayudar a determinar la competencia profesional, porque los diplomas por sí solos no son evidencia adecuada de idoneidad, cualesquiera que sean los derechos automáticos a que den lugar de acuerdo con la legislación nacional (BID: 2000: 17).

Para ese organismo, los profesionales acreditados carecen de competencias porque carecen de destrezas y habilidades para aplicar conocimientos a las tareas prácticas, su campo carece de demanda social, un gran número se desprofesionaliza, eufemismo usado para no hablar de falta de empleo, y sus salarios no se corresponden con el costo económico y de oportunidad que implicó su formación.

El concepto de competencia se entiende como el “saber hacer” en “contextos de situación

heterogéneos”, las competencias se expresan mediante una serie de actuaciones que tienen pertinencia durante la vida²⁰. Con lo cual, todas las actividades humanas requerirían de una competencia específica. Esto implica atribuir a la educación escolar una forma y contenidos de enseñanza de conocimiento que en realidad, ya están originados en el ámbito familiar y que por ende, no añaden algo a las disposiciones con las cuales cuentan los agentes sociales desde su nacimiento, en virtud de procesos de socialización mediante los cuales se adquieren diversas competencias durante la vida e incluso, a pesar de los agentes mismos, es decir, bajo la forma de *habitus* en tanto disposiciones adquiridas por los agentes durante toda su vida, para enfrentar las luchas por un capital en un campo determinado.

Limitaciones y aspectos políticos problemáticos del concepto de competencias

La “función de reproducción social” en Bourdieu, denuncia que incluso las políticas aparentemente más democráticas (amplio acceso a la educación), y meritocráticas (acceso a los intelectualmente más dotados sin diferenciación de fracción de clase), invisibilizan una orientación excluyente, al trasladar las distinciones sociales a las evaluaciones académicas, la herencia cultural adquirida en la familia o formación extraescolar, determina el éxito escolar y ocupacional, al premiar a los privilegiados “de cuna” y castigar o excluir a los desheredados culturales.

19. http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_LA%20FORMACION%20EN%20COMPETENCIAS.pdf

20. Maldonado García, Miguel Ángel. *Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. Colección Textos Universitarios. Bogotá: ECOE, 2002. Prólogo Según Miguel Ángel Maldonado García, por “competencias” se puede entender “(...) Un conjunto de actitudes, valores, conocimientos y habilidades (personales, interpersonales, profesionales y organizacionales) que faculta a las personas para desempeñarse apropiadamente frente a la vida y al trabajo”.

Según lo anterior, entonces no son -introduciendo el lenguaje de las competencias- los conocimientos y destrezas adquiridas en la escuela, las que determinan la capacidad del estudiante, sino un cúmulo de factores provenientes de la historia personal, familiar y social los que determinan tal capacidad.

Tanto la acumulación de capital económico como de capital cultural, son la razón de las diferencias entre las competencias de los estudiantes (cualquiera que sea su concepto y su tipo); consecuentemente, las diferencias entre ellos, son de origen social y no académico. Lo contrario sería pensar que todos los estudiantes, aunque provengan de distintas clases sociales, tienen las mismas oportunidades e igual rendimiento intelectual, lo cual negaría las diferencias que de hecho existen en los hábitos de cada estudiante y de cada fracción de clase a la cual pertenezcan.

De acuerdo con el sentido dado por Pierre Bourdieu, es el hábito de clase el que orienta la elección de un área de conocimiento, el que afecta el logro de habilidades como la habilidad lingüística, verbal y escrita, la facilidad para la entender la matemática o para la literatura, el conocimiento de la cultura, etc. De manera que en la práctica, las competencias en el sentido que se les quiera dar, están dadas por un capital cultural que se encuentra desigualmente distribuido en la sociedad, de acuerdo con la clase o la fracción de clase a la cual pertenezca y de ese origen dependerán las diferencias en el rendimiento y potencialidad académicas. El desempeño de índole académico de los estudiantes está estrechamente vinculado con los antecedentes culturales de los padres, los cuales son transmitidos como herencia cultural, por ejemplo: aquellos estudiantes pertenecientes a una fracción de

clase privilegiada, cuyo origen es burgués están en plena capacidad, condición y situación de adquirir la cultura burguesa (o cultura tomada como legítima), y por lo tanto, eso les permitirá estar en condiciones de obtener un mejor rendimiento académico, al poseer lo que el autor llama “una relación libre con la cultura”.

Pese a los méritos que implica la autoformación con “buena voluntad” que llevan a cabo los estudiantes de las clases pobres, ello no compensa en modo alguno la socialización permanente dentro de una clase con alto capital cultural. De esa forma, la desigualdad de clase y la desigual distribución de capital cultural, son reproducidas en los procesos microsociales como la pedagogía del salón de clase, las formas de evaluación o la definición de un currículum. En ello consiste la función de legitimación de la educación. Por otra parte, aunque la educación sea un factor que genere ascenso en la escala social, este ascenso está signado por otra diversidad de factores que permean esa relación que no es en modo alguno mecánica.

CONCLUSIONES

- El término competencias implica una diversidad de significados como: saberes, conductas, prácticas, habilidades, destrezas y por ello, no es preciso, no sólo degrada su utilidad sino que se convierte en un “comodín” que sirve para cualquier discurso (Víctor Manuel Gómez Campo: 2007: 18).
- La entrada de la noción de competencias en el campo educativo se justificó en el nexo existente entre éste y el campo laboral, pero la competencia para el trabajo ya no es garantía de consecución de empleo, el desarrollo capitalista se basa en la

reducción de la mano de obra en virtud de las revoluciones tecnológicas y el empleo se precariza.

- El discurso de las competencias se presta para utilizar la educación como un elemento mercantil al establecer un nexo directo entre ella y el mundo de la economía, que es el mundo de la competitividad, es decir, al convertir la educación en mercancía y privatizarla, se derrumba el concepto de la educación como un derecho.
- El discurso de las competencias, según varios de sus analistas más críticos, estructura una política que recrea la subordinación de la educación a la economía capitalista de la globalización, impone unos contenidos que provienen de las necesidades económicas impuestas desde afuera, pero además elimina la posibilidad de brindar una educación auténticamente científica y tecnológica de índole avanzada y compleja; niega la importancia de la formación humanista, cultural y social al impedir una formación integral al estudiante como ser humano, enfrentado a las complejidades del mundo y de la vida en general y al sustituir el desarrollo de la inteligencia por simples habilidades, por actividades puramente operativas e instrumentales, para el mundo laboral, y, por ende, recrea las relaciones desiguales de clase e imposibilita la superación de la pobreza y de la brecha entre países.
- Para el caso de la educación superior, la introducción del enfoque por competencias implicaría, la reducción de las posibilidades de creación tanto en el sentido científico y tecnológico de las ciencias naturales, como de teoría en el ámbito de las ciencias sociales, y en los dos tipos de ciencias se reducirían las condiciones para generar nuevos conocimientos mediante la investigación (además de la contradicción entre esta formación

y los actuales requerimientos de investigación en las universidades). Se trataría de limitar las potencialidades que tienen los seres humanos de creación de respuestas en todos los ámbitos del conocimiento, en tanto reduce el desarrollo de la inteligencia a pocos factores, al rebajar los contenidos de la enseñanza, al educar bajo una óptica de adaptabilidad al medio económico (lo cual va en contravía del desarrollo científico, cuya impronta es justamente no adaptarse a los condicionamientos sociales y económicos, como en el caso de la ciencia pura, de la filosofía, de las artes en general y de las ciencias humanas en particular). Este enfoque más allá de lo dicho, orienta hacia el lado opuesto al desarrollo de tales potencialidades, en un momento cuando incluso, desconocemos la enorme capacidad cerebral de los seres humanos (neurociencia), la reunión y conexión entre las ciencias naturales, las ciencias sociales y humanas actualmente, que implica, en lugar de compartimentalización, un pensamiento cada vez más omnicompreensivo para el entendimiento de ese mundo cambiante, cada vez más complejo e incierto. En últimas, éstas críticas apuntan a que este debate pertenece a la esfera estratégica de la realidad nacional y consecuentemente, es un debate político.

- En ausencia de una educación integral que involucre la teoría y la práctica, no se alcanzarían altos niveles de competencia en la sociedad frente a otras sociedades. Una educación no teórica, puramente instrumental crea una mano de obra de bajo nivel.
- Contrario a las reformas educativas que se han introducido en el País, se requiere de una alta financiación estatal que se corresponda con los altos niveles de exigencia científica y tecnológica de la sociedad de la información y del conocimiento,

financiación de recursos humanos de investigación de alto nivel, lo cual requiere la descompartimentalización del conocimiento y de las ciencias.

- Una educación por competencias básicas va en contravía del desarrollo de la inteligencia humana que incluso, pese a las limitantes de la educación formal, trasciende la inmediatez del propio conocimiento que se transmite por medio del sistema educativo. En el anterior sentido, el concepto de habitus de Bourdieu es contundente en tanto permite ver el alcance de la experiencia de la incorporación de las estructuras sociales que posee la mente humana, ya sea de manera consciente o inconsciente. No sólo se aprende racionalmente (como acción deliberada), sino que somos capaces de concebir integralmente todas las situaciones (incluso a nuestro pesar), especialmente en la urgencia de la acción práctica.

REFERENCIAS

- BACARAT, María Paula y GRAZIANO, Nora Ana. *¿Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término "competencia/s"?* Historia, sentidos y contextos. En: *Revista Educación y Cultura*, No 58. FECODE, octubre de 2001.
- BOURDIEU PIERRE. *Cuestiones de sociología*. Traductor Enrique Martín. Madrid: Istmo, 2000.
- BOURDIEU PIERRE y WAQUAND LÖIC J.D. *Respuestas por una antropología reflexiva*. Traductora Hélene Levesque. México: Grijalbo, 1995.
- BOURDIEU PIERRE y PASSERON JEAN-CLAUDE. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 1998.
- ----- . *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- BUSTAMANTE, Guillermo. *Las competencias: vino viejo en odres nuevos*. En: *Revista Educación y Cultura*, No 56. FECODE, marzo de 2001.
- Editorial *Competencias para el atraso educativo*. En: *Revista Educación y cultura*, No. 76. Bogotá: FECODE, septiembre de 2007.
- FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES (FECODE). *El 012 encrucijada de la educación pública*. En: *Revista No 58*. Bogotá: octubre de 2001.
- GÓMEZ CAMPO, Víctor Manuel. *Examen crítico al término "competencias en educación y evaluación"*. En: *Revista Educación y cultura*, No 76. FECODE, septiembre de 2007.
- MALDONADO GARCÍA, Miguel Ángel. *Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. Bogotá: ECOE, 2002.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*. En: <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>
- WAQUAND LÖIC J.D. (Director). *Repensar los Estados Unidos. Para una sociología del hiperpoder*. Barcelona: Anthropos, 2005.
- http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85774_archivo_pdf.pdf
- <http://www.mineducación.gov.co>
- http://portal.unesco.org/.../ev.php-URL_ID=46045&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- <http://web.icfes.gov.co/index.hp?option=com>
- http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_LA%20FORMACION%20EN%20COMPE-TENCIAS.pdf