

La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias

Jaume Martínez Bonafé

Correspondencia:

Jaume Martínez Bonafé

Dt. Didàctica i Organització Escolar
Facultat Filosofia i CC. Educació
Avda. Blasco Ibàñez, 30
46010 València

Tel. 96 386 44 27

Fax: 96 386 49 71

E-Mail: Jaume.Martínez@uv.es

Recibido: 5/11/2004

Aceptado: 25/11/2004

RESUMEN:

Si la discusión y las decisiones relacionadas con la formulación de los perfiles profesionales han tenido poca incidencia real sobre las prácticas de formación, y si además tales formulaciones en sus diferentes formatos de presentación —estándares, competencias, niveles, etcétera— se ven sometidos a interpretaciones dispares, la cuestión del debate sobre la profesionalización docente probablemente deba ser planteada en otros términos. Desde el punto de vista del autor lo que hay detrás y en el fondo del debate sobre la formación del profesorado es una *teoría del sujeto* y una *teoría del conocimiento*, y una teoría de la relación entre ambos. Pero esto es también decir una *teoría del poder*, pues cómo se gobierna el razonamiento sobre esa relación entre sujeto y conocimiento tiene mucho que ver con el campo de las relaciones sociales. Y todo ello nos remite necesariamente a *una pregunta y una respuesta ética*.

En el debate actual sobre competencias profesionales lo que aquí se subraya como relevante es la disposición estratégica del lenguaje en un campo institucional para reforzar o articular determinados dispositivos de poder y control. De qué se habla y de qué se deja de hablar, quién habla, desde donde, en qué marco de relaciones históricamente mediadas, son preguntas metódicas en la analítica discursiva.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, Competencias profesionales, Análisis del discurso, Saberes docentes, Conocimiento práctico.

Teacher training and the discourse on competences

ABSTRACT:

If the discussion and decisions relative to the formulation of professional profiles have had little real influence on teacher training, and if those profiles in their different formats —standards, competences, levels, etc.— undergo different interpretations, the question of the debate on the professionalisation of teaching should probably be set out in other terms. The author maintains the point of view that underlying the debate on teacher training is a theory about the subject and a theory about knowledge and a theory about the relationship between these two. But this is also admitting a theory about power given that the way of reasoning about the relationship between subject and knowledge is closely associated to the field of social relations. This leads us to an ethical question.

Within the current debate about professional competences what this article highlights as relevant is the strategic use of language in institutions to strengthen and articulate mechanisms of power and control. What is spoken about and what is permitted to be spoken about, who speaks and from which position are methodical questions in discursive analysis.

KEY WORDS: Teacher training, Professional competences, Discourse analysis, Teaching knowledge, Practical knowledge.

1. ¿Más de lo mismo?

La preocupación académica y política por la formación del profesorado ha venido formulando a lo largo de la historia de esta formación los perfiles profesionales de los futuros docentes. Con ligeros matices, tanto en el fondo como en la forma, se han ido definiendo las demandas, y con ellas las adaptaciones y modificaciones relacionadas con los cambios políticos y las hegemonías ideológico-culturales. Aunque no es el objeto de este trabajo, conviene subrayar, sin embargo, que a pesar de los cambios culturales y sociales, y su consiguiente traducción legislativa, permanecen con pocas alteraciones los estándares con los que se define la búsqueda de ese profesor ideal, y los objetivos de formación que lo concretan. Podríamos decir que el discurso de la formación del profesor permanece un nivel de coherencia interna transversal a profundos cambios sociales

y culturales muy importantes para la educación; y transversal también a contextos culturales, sociales o políticos con marcadas diferencias.

Cualquier manual académico que efectúe esa exploración por el conocimiento docente deseado viene a sintetizar las siguientes categorías: el profesor deberá conocer bien el contenido de la Materia o Disciplina que pretende enseñar; deberá poseer una buena fundamentación pedagógica de su saber profesional, así como de su concreción didáctica (en relación con los contenidos a enseñar, el diseño de las tareas y la organización del aula; la evaluación curricular, etcétera); es igualmente pertinente el conocimiento sobre el alumnado, la habilidad para comunicar con las familias, y el conocimiento del contexto administrativo, pero también social y cultural; igualmente necesita de un saber para la colaboración con otros colegas en un mismo equipo; y desde luego, todo esto requiere a su vez de un conocimiento práctico que es algo así como saber hacer las cosas bien en el desarrollo concreto y cotidiano de la práctica. Es este último un saber empírico, experiencial, práxico, que pone en relación el sentido de las cosas con la acción de realizarlas¹.

Estas caracterizaciones tienen su traducción administrativa en las políticas y prescripciones de los planes de formación del profesorado. Por poner un ejemplo, un Decreto del año 92 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía sobre el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, definía así cuál era el perfil del profesor que estaban buscando:

«1.2. Perfil del profesor

En cuanto al perfil del profesor que se busca, es necesario adecuarse a lo ya desarrollado por la Reforma Educativa y que podríamos resumir en las siguientes características:

1. Preparación para transmitir la actualidad de los conocimientos científicos y culturales existentes
2. Capacidad para organizar la selección y presentación de los conocimientos a sus alumnos.
3. Ser motivador y facilitador de los aprendizajes de los alumnos.
4. Ser diseñador de los desarrollos curriculares necesarios.
5. Colaborar con otros profesionales en la orientación profesional y escolar de los alumnos.

6. Facilitar la conexión entre la realidad de la escuela y la realidad social.

7. Potenciar la actitud reflexiva e investigadora sobre sus actuaciones.

Un perfil de este tipo debe ser el eje alrededor del cual se muevan las diversas actividades de formación organizadas por la Administración, propiciando el tránsito de la primacía de las actuaciones individuales a una mayor presencia de la actividad en equipo, así como la reformulación, contraste y sistematización de todas las tareas a realizar en el aula» [B.O. n.º 110, 29 octubre 92, p.243].

Aunque hay un estándar bastante homogéneo en las categorizaciones del conocimiento profesional de los docentes, también es cierto que a lo largo de la historia del pensamiento pedagógico y las políticas de la formación de profesores —y desde luego, en el debate contemporáneo— podemos encontrar matices y diferencias importantes en la interpretación de cada categoría. Entre el «conocimiento didáctico del contenido de la materia» —para decirlo como Shulman (1987)— y la «preparación para transmitir la actualidad de los conocimientos científicos y culturales existentes» que propuso el BOJA en el 92, pueden haber una comprensión del conocimiento profesionalmente necesario de los profesores muy diferente. Las racionalidades, los paradigmas, los universos cognitivos que acompañan cada formulación pueden ser distintos y en muchas ocasiones contradictorios.

¿Qué se pretende, entonces, con los periódicos y puntuales debates relacionados con las permanencias y los cambios en la formación de profesores? En nuestro caso, es cierto que estamos ahora inmersos en las sucesivas fases para la reforma de los títulos universitarios, provocado por la creación en la fecha tope del 2010 de un Espacio Europeo de Educación Superior; y ese proceso nos está demandando posiciones concretas en relación con los perfiles profesionales de los futuros profesores de la Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria. No creo, sin embargo, que debamos restringir el debate a las directrices de la ANECA y las inspiraciones y pautas marcadas por el Proyecto Tuning. La reforma de las titulaciones puede ser una nueva oportunidad para profundizar el debate sobre el Magisterio hacia las cuestiones de raíz, o por el contrario, quedarnos en la superficie más formal y administrativista de la formación de profesores. Es decir, más de lo mismo.

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de la formación de profesores?

Si la discusión y las decisiones relacionadas con la formulación de los perfiles profesionales han tenido poca incidencia real sobre las prácticas de formación, y

si además tales formulaciones en sus diferentes formatos de presentación —estándares, competencias, niveles, etcétera— se ven sometidos a interpretaciones dispares, la cuestión del debate sobre la profesionalización docente probablemente deba ser planteada en otros términos. Desde mi punto de vista lo que hay detrás y en el fondo del debate sobre la formación del profesorado es una *teoría del sujeto* y una *teoría del conocimiento*, y una teoría de la relación entre ambos. Pero esto es también decir una *teoría del poder*, pues cómo se gobierna el razonamiento sobre esa relación entre sujeto y conocimiento tiene mucho que ver con el campo de las relaciones sociales. Y entiendo que todo ello nos remite necesariamente a una *pregunta* y una *respuesta ética*. Si esto es así en cualquier caso, tiene particular relevancia cuando de lo que tratamos es del diseño e intervención sobre la subjetividad al amparo de un campo institucional, en el contexto de la reforma de disciplinas y prácticas académicas tradicionales. Un apunte sobre estas cuestiones constituirá el desarrollo de este epígrafe.

Nos enfrentamos a la capacitación y la habilitación de futuros docentes con demasiados supuestos implícitos. Que esa intervención social e institucional sobre la subjetividad para la obtención de un saber profesional implique eticidad no es un argumento explícito en los debates sobre la formación. Las preguntas ¿qué es un maestro? ¿qué es una maestra? y ¿qué maestro y qué maestra se desean? no suelen implicar en las respuestas a una teoría del sujeto y de la sujeción. Pero entonces lo que encontramos —al menos, lo que yo he encontrado en mi propia experiencia institucional— es un supuesto de homogeneidad y un deseo de productividad y uniformidad absolutamente alejado de la compleja realidad de cada día. El divorcio entre teoría y práctica está servido. ¿Cómo escapar de una racionalidad instrumental que en su deseo de eficacia nos aleja precisamente de las comprensiones más útiles para una buena discusión sobre la formación? Quizá nos pueda ayudar un esquema que ponga en relación dos modos distintos de entender el sujeto con las prácticas para su formación como profesor. Sin buscar precisiones terminológicas muy profundas, y puesto que he querido enmarcar el debate en la emergencia de un sujeto ético, yo les llamaré «formación para la sumisión» y «formación para la autonomía».

En el primer caso, me refiero a una práctica predominante en los programas de formación que parte del supuesto de un sujeto carente de conocimiento y experiencia que poner en juego en el desarrollo de su capacitación como profesor. Es una práctica institucional que supone, por otra parte, que el sujeto, inacabado y perfectible, puede llegar a un estándar controlado de objetivación —si quieren, díganle competencias profesionales— a partir de la asistencia científica de la que le provee la Academia. He querido llamar a esto «formación para la sumisión» porque en la búsqueda legítima de la perfección

profesional docente corremos el riesgo de la anulación del sujeto en el proceso de creación de su propio conocimiento profesional. El individuo que acude a la agencia de formación es despojado de su capacidad de sujeto integral y, desplazado del campo de la subjetividad, se ve socializado en relación con un conjunto de saberes pragmáticos nacidos del consenso académico. Es una lógica tutelada desde la tecnología social que provee de una concreta significación al concepto y al objetivo de la formación y, en consecuencia, al concepto y al objetivo de la educación que los futuros profesores deberán desarrollar.

Es obvio que la docencia, como cualquier otra profesión, requiere de unos saberes específicos que el futuro docente deberá poseer y que ratificará y re-elaborará en el propio ejercicio de enseñar. No cuestiono, por tanto, la necesidad del programa de formación. Lo que se trata aquí es otra cosa: es el papel que se le asigna al sujeto en la construcción de su conocimiento profesional práctico. De no reconocerle como tal —un sujeto con capacidad de reflexión y crítica de su propia experiencia formativa— la formación queda reducida a un proceso funcional, activista y acumulativo de transmisión de conocimientos; y el sujeto deviene entonces objeto en una relación de poder que fragmenta y desintegra el saber, la experiencia, la conciencia y la comunicación. La pérdida de sí mismo dificulta la emergencia del sujeto ético (y estético, deberíamos añadir)² que es condición de una buena formación docente. No se trata aquí de poner en cuestión ninguna malvada y explícita voluntad política, es más bien la consecuencia de una forma de proceder de la tecnología social que sitúa la búsqueda de un consenso pragmático sobre el saber de formación por encima de los sujetos particulares de la formación.

La crítica a este esquema de racionalidad instrumental y a la ideología eficientista que le sustenta, tiene ya un largo recorrido. El último cuarto del siglo pasado produjo una considerable nómina de autores y trabajos. Recupero aquí cómo Pablo Freire argumentaba en su último trabajo (1997) sobre esta cuestión:

«Es preciso, sobre todo, que quién se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el *formador* es el sujeto en relación con el cual me considero *objeto*, que él es *el sujeto que me forma* y yo el *objeto formado por él*, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-

contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. En esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, yo, ahora objeto, tendré la posibilidad mañana, de tornarme el falso sujeto de la «formación» del futuro objeto de mi acto formador. Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni *formar* es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin *discencia*» [FREIRE, Pablo, 1997, pp. 24-25].

Todavía en este modelo que llamé formación para la sumisión queda sin cuestionar la relación del sujeto con la institución. Al naturalizar el campo institucional deja de ser sometido a la crítica, se invisibiliza, de modo que la relación se establece en un virtual plano unidireccional entre docente y discente mediado por el contenido de la formación. Es por otra parte, una mirada individualizada —o una institucionalización de la mirada individualizada³—, de manera que se pierde toda posibilidad de imaginar otras formas comunitarias de construir y compartir el saber de formación. En la actual estrategia neoconservadora de repliegue hacia lo privado, diluyendo la política, la pedagogía, la cultura y la historia entre las veloces lógicas inmediatistas del mercado, en efecto, el principal significado es la privatización de la vida cotidiana, el predominio de lo individual sobre lo colectivo⁴. Los efectos de esta estrategia neoconservadora tienen especial eficacia en lo que podríamos llamar la colonización de la subjetividad. De modo que, situados en el interior de este esquema discursivo, nadie puede imaginar la formación del profesor fuera de estos dos planos: a) la internalización del logro como un éxito exclusivamente individual; b) la legitimación del logro en el exclusivo y excluyente espacio institucional de la formación docente. Otra cuestión es el monopolio académico de esa formación, una tradición —corta, en cualquier caso— que las políticas neoconservadoras y neoliberales se están encargando de reconducir hacia una demanda de *excelencia profesional* regulada igualmente por la lógica y los intereses del mercado⁵. Una forma de *outsourcing* de las funciones de gobernanza del Estado en el sentido en que este concepto es utilizado por Scott Lash para referir las actuales estrategias de subcontratación, delegación de funciones o externalización hacia instancias privadas⁶.

Este discurso de la formación «para la sumisión» quiero enfrentarlo con el que llamé «formación para la autonomía». Veamos en este segundo caso algunos de los principios de partida. En primer lugar el reconocimiento del sujeto como ciudadano con capacidad, por tanto, para el ejercicio de la política. El hecho de implicarse en una experiencia formativa para el acceso a la práctica profesional

de la docencia no deberá anular este reconocimiento, sino en todo caso, ampliarlo. El saber de formación, si no es una pura tecnología instructiva, debe ayudarnos en nuestra capacidad para la autonomía política. En segundo lugar, el reconocimiento del campo institucional de la formación como históricamente mediado por las relaciones sociales. Y esto tiene una doble implicación en el caso que ahora nos ocupa de la formación docente: por un lado, los cambios y las permanencias en los programas formativos, así como lo que se quiere discutir de ellos y también lo que se silencia, dependen del modo en que en un «territorio» o escenario social concreto se manifiesta esa relación estructural. Por otro lado, el sujeto —también el sujeto sometido a los requerimientos institucionales de la formación— se hace *histórico* precisamente por su capacidad para ejercer sobre el propio campo social e institucional acciones diferentes y contradictorias con las previstas por la normalidad institucional. De un modo más concreto en la formación de profesores, lo que esto quiere decir es que el sujeto ha tenido —ha conquistado socialmente— su capacidad para la interlocución, es decir, se le reconoce razón y voluntad, y capacidad por tanto para establecer un discurso dialógico desde el que crecer profesionalmente reforzando su singularidad y diferencia. La palabra y la experiencia subjetiva son reconocidas en el contexto formativo y, a la vez que el sujeto cambia en su propio desarrollo profesional, puede hacer cambiar su contexto de formación, cuestionando y renovando el orden general de lo instituido. No hará falta insistir que, en este caso, el ideal formativo sitúa el plano de las competencias en un plano de equivalencia con las virtudes políticas antes que en la exclusividad de las destrezas técnicas.

Al punto de partida del reconocimiento del sujeto/ciudadano y la determinación histórica del contexto social, debo añadir ahora un tercer principio sobradamente teorizado desde el psicoanálisis. Esto es, la dificultad para nombrar, dar significación, teorizar, aún apelando a programas de objetivos y resultados objetivables, a un supuesto sujeto docente esencial formado según un estándar permanente y generalizable. Sin embargo, aunque ese estándar esencial es radicalmente improbable, tiene un importante efecto de alienación sobre el propio desarrollo autónomo de la capacitación profesional. Si nuestra afirmación como sujetos docentes bien formados es un intento de respuesta positiva a las llamadas de la estandarización objetivadora, lo que se produce en ese intento improbable de acercarnos a ese Yo profesional preestablecido es un abandono de nuestra propia capacidad de autonomía para responder por nosotros mismos, para construir nuestra propia voz docente. Tal identidad se encuentra colonizada, entonces, por múltiples y fragmentarios significantes sobre los que el sujeto no tiene propiedad. Sólo podremos ser —encontrar nuestra singularidad como sujeto docente— en el vacío discursivo que quede

más allá de la alienación. Caminando a ese contra-espacio institucional movidos por el deseo de ser docentes, y sabiendo que la esencia viva de ese ser docente es precisamente no haber llegado y o haber sido todavía⁷.

Se comprenderá por qué en este planteamiento la eticidad debe ser un radical principio de procedimiento. El combate a la colonización cultural del trabajo docente, la huida de la homogeneización profesional basada en racionalidades eficientistas y burocratizantes, la ruptura con los criterios de inclusión en una identidad profesional alienada, no puede hacerse sin reconcernos en un campo social regulado por normas éticas que tengan en su fundamento el reconocimiento de un sujeto que en su indeterminación encuentra la paradoja del deseo de búsqueda de sí mismo. Un maestro, entonces, que se desarrolla profesionalmente en el camino que marca su propia voluntad de seguir aprendiendo a ser maestro.

Creo que en este marco *el modelo de competencia* puede tener un interesante y fructífero sentido indagatorio cuando pretendemos encontrar base empírica sobre las pretensiones y justificaciones de los actores ante los requerimientos de la práctica, y los dispositivos en los cuales se asientan. Ese fue el trabajo de encuesta de Boltanski cuando se enfrenta desde la sociología de la acción al modo en que el amor o la justicia constituyen una práctica social subjetiva. Para este autor el modelo de competencia para la justicia es

«[...] una puesta en forma de la competencia que los actores ponen en juego cuando actúan por referencia a la justicia, y de los dispositivos que, en la realidad, apoyan y reafirman esa competencia asegurándole la posibilidad de resultar eficaz» [BOLTANSKY, Luc, 2000, p. 66].

Sin embargo, la traslación del modelo para la planificación de los programas docentes como ya ocurriera con otros modelos originalmente diseñados para la investigación y la evaluación, tiene un efecto más ideológico que práctico, como trataré de argumentar a continuación.

3. El discurso de las competencias

En este epígrafe pretendo analizar los efectos sobre el campo institucional de la formación del profesorado de un modo de hablar de las competencias docentes. Para ello he recuperado el concepto de discurso, así que en primer lugar me referiré brevemente al significado y uso metodológico que aquí se le atribuye.

Parto del principio que las palabras pueden ser analizadas desbordando el punto de vista exclusivamente lingüístico. Por ejemplo, en el libro de Chistian

Laval (2004) *La escuela no es una empresa* el capítulo 3 se titula «La nueva lengua de la escuela». Nuestra primera interpretación, con la lectura de ese título, es que hay una relación directa entre los nuevos lenguajes que usamos para referirnos a realidades escolares con los nuevos procesos crecientes de mercantilización del servicio público escolar. Y en efecto, la lectura del capítulo nos pone en el camino de entender que muchas de las presiones a las que se ve sometida la escuela por las políticas neoliberales para adecuarse a las demandas del mercado tiene su origen, o se ven reforzadas por la penetración del lenguaje de la gestión empresarial en las instituciones educativas.

Con la categoría de discurso —particularmente en el uso conceptual y metodológico foucaultiano— pretendo mostrar esa relación entre los modos de hablar y las prácticas institucionales con objeto que podamos aproximarnos en los siguientes planos de complejidad: a) es un proceso de mutua constitución. Empezamos hablando de una manera para acabar modificando nuestras prácticas pero también en el proceso de modificar nuestras prácticas generamos nuevos lenguajes⁸. b) Es un proceso por el que el sujeto cobra una identidad social determinada. Nuestro modo de entendernos como profesores, atribuirnos significados e identidades, está relacionado con el discurso socialmente construido sobre el docente. c) Es una práctica social que pone en relación la construcción de significados con las estructuras y relaciones de poder; y d) lo que me parece más relevante, en el análisis del discurso el foco de atención no se pone en el significado preciso de las palabras —para el caso que nos ocupa, todos sabemos el significado de «competencias profesionales»—, sino la disposición estratégica del lenguaje en un campo institucional para reforzar o articular determinados dispositivos de poder y control. De qué se habla y de qué se deja de hablar, quién habla, desde donde, en qué marco de relaciones históricamente mediadas, son preguntas metódicas en la analítica discursiva. Por otra parte, conviene advertir de la capacidad de autonomía del discurso respecto de la capacidad expresiva de un sujeto para formular deseos, teorías o narraciones. Michel Foucault nos dirá que el discurso se constituye:

«[...] en un conjunto de reglas anónimas históricas, siempre determinado en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones del ejercicio de la función enunciativa» [Foucault, M. 1995 p. 198].

Mi pretensión, entonces, en este epígrafe, no es discutir el listado de las 30 competencias que nos propuso el *Informe Tuning* para el sistema de créditos europs, ni tampoco el problema aquí es analizar las distintas aproximaciones académicas al modelo de formación basado en competencias. La cuestión, desde

mi punto de vista, es qué prácticas se refuerzan y cuáles desaparecen con la implementación en nuestras universidades de ese «conjunto de reglas anónimas históricas» con las que se pone a circular el concepto de competencias profesionales. El problema aquí es advertir sobre el efecto de verdad y el efecto de poder del discurso de las competencias en la formación universitaria del profesorado.

En primer lugar, el discurso actúa en unas coordenadas espacio-temporales y por tanto requiere para su análisis una mirada desde la historicidad. Recordemos la insistencia preponderante de Jaques Derrida en que el significado es posicional antes que absoluto⁹. El proceso de convergencia europea para las universidades, derivado de los acuerdos de Bolonia, se desarrolla paralelo o inmerso en un proceso creciente de hegemonización del discurso neoconservador sobre la adaptabilidad de las instituciones educativas a las variaciones, los intereses, y los requerimientos del mercado¹⁰. Los valores y principios tradiciones de estas instituciones, y especialmente de las universitarias, van siendo progresivamente modificados por una nueva narrativa mucho mas cercana a los intereses económicos privados. Al igual que señala Christian Laval para la escuela:

«Los valores que hasta ese momento habían constituido el mundo escolar se sustituyen por nuevos criterios operacionales: la eficacia, la movilidad, el interés. Y es que la escuela cambia de sentido: ya no es el lugar de asimilación y de frecuentación de las grandes narraciones que forjan caracteres estables para situaciones sociales bien definidas, sino un lugar de formación de caracteres adaptables a las variaciones existenciales y profesionales en movimiento incesante» [LAVAL, Ch., 2004, p. 57].

El listado Tuning, y las discusiones, las adaptaciones y los modelos de planificación docente que de él se derivan, debemos situarlos para su análisis en el lugar en el que verdaderamente están: en el interior de un discurso institucional que abandonó el ideal humanista y republicano cultivado por la Ilustración para buscar *el hombre nuevo* en «un ser esencialmente económico y un individuo esencialmente privado¹¹».

Veamos, en segundo lugar, qué lenguaje pone en movimiento este amplio y hegemónico discurso neoconservador en el interior del cual he situado el discurso de las competencias. Qué significantes acompañan a qué significantes, en un momento en que, como ya señalé anteriormente, se viene perdiendo toda posibilidad de un origen articulador de cualquier significado trascendental. Quiero señalar, previamente, que esa articulación lingüística se presenta a si misma como el anuncio de la renovación, la actualización y el cambio institucional. Pero cuando descendemos al análisis de las propuestas nos encontramos con un viejo

y fracasado programa de los años 70 que creyó que era posible organizar la enseñanza definiendo resultados de aprendizaje¹². Los vínculos de dependencia de la educación al economicismo, en el marco de un capitalismo de corte neoliberal, se naturalizan modificando el lenguaje. Así, la escuela es una empresa educativa, el sujeto un recurso humano, las familias son consumidores o clientes, el profesor un gestor del aula y un mediador de aprendizaje, la educación es formación y excelencia, el saber y los conocimientos son competencias, que se numeran y jerarquizan en función de su operatividad para la aplicación a problemas concretos, el aprendizaje, asociado a rendimiento (resultados), es la eficaz consecución de objetivos,... y así sucesivamente.

Pero si miramos este campo de discursividad desde la estrategia analítica del discurso propuesta por Laclau y Mouffe (1985¹³) lo que encontramos es un intento de dominio de un campo, buscando un centro o polo de referencia que evite el flujo discursivo de las diferencias, —fijación última de significado: la definición de un marco de saberes y habilidades para la capacitación profesional—. Pretender así el proyecto hegemónico de coherencia institucional de la universidades europeas es dar por supuestas o resueltas importantes cuestiones problemáticas que están en la raíz de la formación —algunas de ellas señaladas en la primera parte de este texto—. Por otra parte, es ese deseo de dominio —un proyecto único basado en el pensamiento único— el que al anular toda posibilidad de otros lenguajes y otras prácticas institucionales, se instala en un plano esencialmente ideológico en el sentido también señalado por Laclau y Mouffe: no tanto porque se construya una falsa representación de una esencia positiva (la ilusión de que un estudiante = tantos créditos ECTS, aquí o en Roma) sino precisamente por lo contrario: no reconocer la imposibilidad social y política de ese consenso. En este sentido el lenguaje se convierte en un instrumento de poder simbólico y acción política¹⁴, puesto que tras la apariencia de la neutralidad institucional y el debate técnico sobre cuestiones puntuales de la reforma de la formación profesional y el abandono de las grandes narraciones, se instala una nueva lógica esencialista: el saber deberá tener una vinculación directa con el trabajo y el consumo, dos esenciales características de un modelo económico neoliberal con pretensiones colonizadoras hacia el conjunto de la vida social.

Me detendré de un modo más específico, en tercer lugar, en el *uso estratégico de las competencias* tal como esto ha sido analizado en el trabajo citado de Christian Laval. Sustituir la palabra «conocimiento» por la de «competencia» no carece de importancia, nos dice este autor; porque no se trata de ponernos de acuerdo sobre la descripción de los saberes que consideramos necesarios para la práctica educativa. Paulo Freire (2003), en *Pedagogía de la autonomía* nos hizo

esa propuesta, y más recientemente Philippe Perrenoud (2004) nos propuso *Diez nuevas competencias para enseñar*, por no hacer referencia al *Informe Delors* en la Unesco, entre otros muchos documentos y trabajos que tratan de las competencias que deberían dirigir las formaciones inicial y continua del profesorado. Este no es el problema. Su carácter estratégico viene de su empleo para referir a una nueva forma de gestión del conocimiento y de los «recursos humanos» que pretende la sutura con una ruptura histórica en la formación universitaria: la separación entre lo abstracto y lo concreto, entre lo práctico y lo teórico.

«La competencia [...] designa un conocimiento inseparable de la acción, asociado a una habilidad, que depende de un saber práctico, o de una facultad más general que el inglés designa con el término *agency*. De ese modo, se designan las capacidades para realizar una tarea con ayuda de herramientas materiales y/o instrumentos intelectuales.(...) En ese sentido, la competencia es aquello por lo cual un individuo es útil en la organización productiva» [LAVAL, 2004, pp. 94-95].

La pretensión estratégica al formular el programa de formación en términos de una pedagogía de las competencias se fundamenta en un tejido discursivo que se va tejiendo con los siguientes mimbres. Por un lado, el temor del Estado a perder el control legitimador de la cualificación profesional, en un proceso creciente de desregulación asociado a las demandas de eficacia y flexibilidad en la cualificación de la fuerza de trabajo en una «sociedad de la información» que impugna la tarea tradicional de las instituciones educativas en la formación política, social, profesional y cultural del ciudadano. Por otro lado, porque en ese nuevo mapa de relaciones laborales entre contratista y empleado se pretende la mayor precisión en el contenido de lo que se compra y lo que se vende en el mercado de trabajo, y la definición de competencias (su «stock» en la cualificación de la fuerza de trabajo) regula con facilidad su valor de cambio. Por otra parte, también, porque en un proceso creciente de transnacionalización de los mercados de trabajo, con la noción de competencia se pretende escapar de veredictos localistas en la evaluación legitimadora de las cualificaciones profesionales. Y finalmente, porque instalados en la lógica creciente de la individualización, el propio sujeto trata de proyectarse a si mismo en el proceso particular de cualificarse profesionalmente. No será ya tanto una cualificación reconocida en un marco colectivo, cuanto la capitalización que de si mismo ha sido capaz de realizar cada individuo en el proceso de consumo acrítico de las competencias de formación. El estudiante o sujeto en formación devine empresario/gestor de sus propios recursos humanos. Como señala Laval:

«Definida como una característica individual, la categoría de *competencia* participa de la estrategia de individualización perseguida por las nuevas políticas de gestión de los «recursos humanos». [LAVAL, 2004, p. 97]

Otros saberes, nuevos deseos

Los educadores necesitamos un tipo de saber práctico que proporcione buenas respuestas a los requerimientos profesionales. Ese saber debe edificarse en la comprensión crítica de sujeto y de la cultura, y en una relación con la naturaleza basada en criterios de sustentabilidad. Esa relación compleja entre sujeto, naturaleza y cultura teje los hilos del conocimiento¹⁵. Pero el movimiento de tejer lo ponen a funcionar los invisibles hilos del deseo. Un *maternaje* —nos dirá Barthes en aquel hermoso texto: «Au Seminaire¹⁶»— por el que el sujeto aprende a dar sus propios pasos hacia el conocimiento. Esa construcción requiere también de relaciones solidarias —un transfer que es afectivo y ético—, pero sobre todo requiere partir de sí —«entrar en juego en primera persona»— para encontrar una relación emancipatoria con el saber, una relación de autoridad —que nos confiere o reconoce autoridad— no por la cita académica sino porque nos vincula con nuestra propia experiencia reflexionada y con nuestra capacidad, por tanto, para transformarla.

«Como profesora de psicología podía decir cantidad de cosas que tuvieran un sentido, pero no las estaba mediando con el mundo. Estaba dando unas clasificaciones, unas identificaciones donde ellos se sentían seguros. Pero no cambiaba su relación con el mundo. Esto sucede en el momento en que entras en juego en primera persona, y así lo importante es la relación que estableces con el saber, no el contenido en sí mismo. (...) Es decir, en el momento en que yo trato de poner en juego mi experiencia, no solo como experiencia vivida sino como experiencia reflexionada, empezamos a construir significados nuevos. Lo importante es entrar en juego en primera persona con ese reconocimiento de autoridad y de genealogía femenina que establece unos nexos con el saber y esos nexos son los que yo trato de poner en circulación en la clase, junto con los nexos que ellos y ellas tienen [...]» [LÓPEZ CARRETERO, A. *Escuela y Educación*, pp. 163-164¹⁷].

La reflexión anterior tiene implicaciones más concretas en los programas de formación de profesores. La primera, los vínculos entre el conocimiento, la experiencia social y la experiencia subjetiva. La segunda, el papel activo del sujeto y de su biografía en la reconstrucción crítica de la experiencia. La tercera, el importante espacio estratégico de la creación de campos de experiencia potencialmente ricos para la creación de nuevos significados. Y muy relacionado con esto

último, el sentido estratégico de los principios procedimentales: formular criterios prácticos que orienten la acción desde un fundamento o razón pública. Con esto pretendo regresar al inicio del texto. ¿De qué hablamos cuando decimos formación de profesores? El argumento que he tratado de poner, negro sobre blanco, es que el discurso de las competencias nos remite al modelo que llamé «formación para la sumisión»; y que la «formación para la autonomía» pone en juego otros saberes, otros deseos y otros lenguajes.

Notas

1. Me detuve en el estudio del conocimiento profesional docente en Martínez Bonafé (1989) pero la década entre la mitad de los años 80 y los años 90 ha dado, dentro de los que se denominó genéricamente paradigma del pensamiento del profesor, un considerable volumen de investigaciones.
2. Me ayudó a profundizar esta cuestión el trabajo de ANDRADE NARVÁEZ, Sara A. (2003) *El sujeto integral. Una propuesta de formación*.
3. En el sentido que esto es conceptualizado en Ulrich Beck (2003)
4. Ver MÚJICA, Gerardo (2001) p. 59
5. Un completo estudio sobre cómo tales políticas han venido implantándose en la formación inicial del profesorado británico puede verse en el trabajo de Jesús Romero Morante (2005). En el mismo sentido, para el caso brasileño, puede verse el estudio de Da Cunha, Maria Isabel *et al.* (2002)
6. Ver *Prefacio* en la citada obra de BECK (2003) pp. 14-15
7. Este argumento de influencias lacanianas puede verse desarrollado en NASIO, J. (1994) pp. 52-54.
8. Particularmente ejemplar a respecto fue el proceso de Reforma educativa española, durante el gobierno del PSOE, con importantes influencias también en Latinoamérica, donde pudimos asistir al espectáculo de la producción del «maestro constructivista» en el discurso curricular, según expresión de Mariano I. Palamidesi (1996).
9. Ver Jaques Derrida (1989) “La estructura, el signo y el significado en el discurso de las ciencias humanas”, en *La escritura y la diferencia*.
10. Ver Apple, M.W. (2002)
11. Laval, Ch. Op. cit. P. 82
12. Al respecto nos resultará muy útil recuperar la crítica de Gimeno Sacrían (1989) a lo que entonces se llamó “pedagogía por objetivos”.
13. Existe una nueva edición en FCE, 2004.
14. Entre otros trabajos del mismo autor, puede verse esta conceptualización en Bourdieu, P. (1987).

15. Ver Morin, Edgar (1988)
16. Ver Barthes, R. (1995, pp. 337-348)
17. En Montoya Ramos, M.^a Milagros (2002)

Bibliografía

- ANDRADE NARVÁEZ, Sara A. (2003). *El sujeto integral. Una propuesta de formación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- APPLE, Michael W. (2002). *Educación «como Dios manda». Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- BARTHES, Roland (1995). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós Comunic.
- BECK, Ulrich & BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2003). *La Individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- BOLTANSKY, Luc (2000). *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu ed.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- DA CUNHA, Maria Isabel *et al.* (2002). A geografia social da formação de professores: uma releitura da contribuição de Andy Hargreaves. *Educação Unisinos*, 5(9), 111-129, julho/desembro.
- DERRIDA, Jaques (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- FOUCAULT, Michel (1995). *La arqueología del saber*. México: S. XXI edit.
- FREIRE, Paulo (2003). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Edit.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1989). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: FCE. (1^a edic, de 1985, en Siglo XXI.)
- LAVAL, Christian (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- MARTINEZ BONAFÉ, Jaume (1989). *Renovación Pedagógica y Emancipación Profesional*. Valencia: Servei Publicacions Universitat de Valencia.
- MONTOYA RAMOS, M.^a Milagros (2002). (Ed.) *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Sofías*. Madrid: Horas y Horas Edit.
- MORIN, Edgar (1988). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- MUJICA, Gerardo (2001). Globalización, simplicidad, ambiente, crisis civilizatoria. *Ciencia, cultura y Sociedad*, 2, 58-64. EMV, Buenos Aires, Septiembre.

- NASIO, J. (1994). *El magnífico niño del psicoanálisis: el concepto de sujeto y objeto en la teoría de J. Lacan*. Barcelona: Gedisa.
- PALAMIDESI, Mariano I. (1996). La producción del «maestro constructivista» en el discurso curricular. *Educação & Realidade*, 21(2), 191-213. Jul/Dez.
- PERRENOUD, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- ROMERO MORANTE, Jesús (2005) El impacto de las políticas neoconservadoras y neoliberales en la formación inicial del profesorado. El caso británico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de investigación*, marzo. Barcelona. (En prensa).
- SHULMAN, L.S. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22