

El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior

Eduardo FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

Correspondencia

Eduardo Fernández Rodríguez

Facultad de Ciencias de la
Educación
Universidad de Oviedo
Aniceto Sela s/n
33005 Oviedo (Asturias)
Despacho 238

E-mail:
efr75@hotmail.com

Teléfono:
985103231
637572895

Recibido: 05 / 05 / 2008
Aceptado: 11 / 01 / 2009

RESUMEN

Este trabajo pretende realizar un análisis político del discurso de la formación basada en competencias, a fin de proporcionar elementos de reflexión que rompan con la naturalidad con la que parece haber sido asumido dicho modelo de formación docente en todo el estado. El análisis se estructura en dos partes. En la primera parte se enmarca la formación en competencias dentro de las nuevas formas de organización del trabajo de la economía posfordista, a la vez que se describen los elementos principales en el diseño curricular de una pedagogía basada en el enfoque de las competencias profesionales. En la segunda parte se consideran algunas mitologías asociadas con la formación para la empleabilidad y el aprendizaje en competencias.

PALABRAS CLAVE: *Didáctica universitaria, Formación en competencias, Espacio Europeo de Educación Superior, Formación para la empleabilidad, Políticas educativas neoliberales*

The discourse of professional competence-based training based: a critical analysis of professionals' initial training at higher education

ABSTRACT

This article aims at carrying out a political analysis of the discourse of training based on competences offering elements of reflection that distort the readiness with which this model of teaching training has been assumed in Spain. The article is divided into two sections. In the first one, competence-based training is framed within the new ways of work organisation in a postfordian economy and the main elements of a curricular design based on a professional-competence approach are described. In the second section some mythologies associated to training for employability and to competence-based learning are explored

KEY WORDS: *University Didactics, Competences training, European Higher Education Area, Training for employability, Neo-liberal education policies*

I. Introducción: cuando la retórica de la empleabilidad se hace carne... La formación basada en competencias.

El discurso de la formación basada en competencias parte de una serie de *supuestas evidencias* sobre las relaciones entre las instituciones educativas y el mundo del trabajo (TEJADA, 2005: 3–4). Por un lado, se denuncia que la formación inicial para el trabajo es insuficiente en orden a satisfacer las demandas de los empleadores y los requerimientos laborales. Por otro lado, hay una crítica por parte del mundo profesional y de los empleadores, en donde se denuncia la “*desconexión profunda entre la formación inicial recibida y el desempeño profesional*” (ZARIFIAN, 1999; ZABALZA, 2003). Esta crítica se sustenta en la siguiente afirmación: no se poseen las competencias básicas para el desempeño profesional en el puesto de trabajo, y la forma de adquirir actualmente dichas competencias no es otra que en el ejercicio laboral.

“La discrepancia cada vez mayor entre formación y empleo puede explicarse por el hecho que las aptitudes que los certificados confirman no bastan para desarrollar competencias en el trabajo, debido principalmente a las profundas diferencias entre las condiciones de socialización en la escuela y dentro de la empresa” (DEL COURT, 1999: 12).

Hay, además, una tercera cuestión importante respecto al desempeño profesional. Se constata el hecho de que no todas las personas dotadas de competencia formal, en virtud del título profesional adquirido, son competentes, es decir, presentan una capacidad real de resolver determinados problemas asociados con su profesión.

Va a ser a finales de la década de los setenta cuando, fruto de las transformaciones socio-económicas, se va a introducir en la Formación Profesional el *aprendizaje basado en competencias*¹. La transmisión de las competencias representa, entonces, una respuesta a las nuevas exigencias de la época actual. En primer lugar, significa un intento de adaptación a los objetivos derivados de las *Nuevas Formas de Organización del Trabajo* (NFOT).

“Los yacimientos de creatividad obrera, que antes se utilizaban sin decirlo y sin saberlo, se explotan activamente. Así se transforma también el estatuto de los conocimientos, todos los recursos humanos pueden utilizarse. De este modo, la “competencia literaria” de los trabajadores puede transformarse en competencia profesional” (ALAUFG & STROOBANTS, 1994: 50).

Y en segundo lugar, asistimos a una ampliación de las exigencias socioeconómicas en relación con la pedagogía de la Formación Profesional y los sistemas de gestión del aprendizaje (MEHAUT, 1994: 1).

En definitiva, las características del individuo trabajador (titulación, experiencia profesional, capacidad de relación, capacidad de aprendizaje, capacidad de adaptación, etc.) son concebidas como *un recurso a desarrollar y optimizar* en un contexto histórico de crisis de la organización taylorista y de (re)profesionalización del trabajo productivo, y en el que aparecen nuevos requerimientos de cualificación (capacidad de abstracción, autonomía en el trabajo, inteligencia emocional, polivalencia, aprendizaje continuo y predisposición para la formación continua). El catedrático de la Universidad de Gessen G. P. Bunk (1994: 9) resume estos nuevos criterios de demarcación, reconocimiento y validación del trabajo profesional:

“Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”.

Otros autores relacionados con la formación ocupacional (TEJADA, 1999; NAVÍO, 2005) conciben la competencia profesional en torno a una serie de cuestiones. La primera de ellas es que el concepto de competencia implica todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido de que el individuo ha de *saber hacer* y *saber estar* para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hace *capaz de* actuar con eficacia en situaciones profesionales. Por tanto, ser una persona competente, profesionalmente hablando, conlleva el dominio de una serie de capacidades y recursos para la realización de una determinada actividad profesional (FERRÁNDEZ, 1997: 4).

La segunda idea sería que las competencias *sólo son definibles en la acción*. Poseer unas capacidades no significa ser competente. La competencia no reside en el hecho de haber almacenado

una serie de conocimientos (saberes) o de capacidades, sino en que movilizemos dichos recursos. Ser competente, entonces, es “*poner en juego o utilizar dichos saberes*” (GILBERT & PARLIER, 1992). El proceso de formación debe comprender la experiencia como algo ineludible (LEVI-LEBOYER, 1997).

El tercer elemento de esta definición sería el contexto. La competencia no puede entenderse al margen del contexto particular donde se pone en juego (LE BOTERF, 1997). Por lo tanto, en la capacitación profesional basada en competencias se debe *promover una acción combinada de los distintos recursos de que dispone el individuo*, de forma tal que, a partir de la flexibilidad y la adaptabilidad, los profesionales puedan encontrar soluciones o respuestas a situaciones particulares; sea a partir de una formación inicial, en donde se desarrolle una formación basada en competencias genéricas de carácter polifuncional, como mediante una formación continua en donde se desarrollen competencias específicas o se incrementen las competencias genéricas previamente adquiridas.

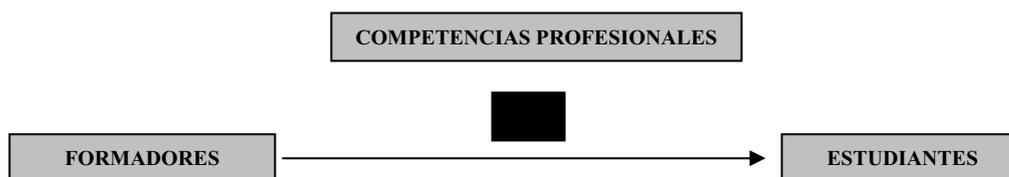
Apoyándose en las reflexiones hechas desde la Sociología del Trabajo y la Sociología de las Relaciones Laborales, hay quienes sitúan la competencia profesional en las relaciones que mantiene con el marco social posfordista. Tres serían las características que definirían el enfoque profesional basado en competencias (BEDUWÉ & PLANAS, 2003: 17–20): (i) representa un *vector de características individuales*: saberes–competencia que se adquieren de diferentes maneras y en múltiples lugares: formación explícita (título), formación implícita (experiencia, *training on the job, learning by doing*), vida social extra–profesional, adquiridas de forma innata o en las primeras socializaciones; (ii) se relaciona el concepto de competencia con el de *umbral de elegibilidad para el empleo*. Dicho de otro modo: ser elegibles para un puesto de trabajo si poseemos la competencia para ocuparlo; (iii) la competencia *se coproduce en los diferentes sistemas en los que se adquiere*: escuela–empresa–familia–sociedad. En cada uno de estos subsistemas adquirimos ciertos componentes de la competencia.

La formación basada en competencias supone por tanto, y para concluir esta introducción, una integración de saberes, relacionados con funciones y tareas profesionales a realizar o desarrollar en las situaciones de trabajo. Únicamente de esa integración surgirá la competencia de acción profesional. Volviendo a Bunk, en dicha articulación de saberes intervendrá: (i) una *competencia técnica (saber)*: en la que se domine como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello; (ii) una *competencia metodológica (saber hacer)*: que supone saber reaccionar, aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, encontrando de forma independiente vías de solución y transfiriendo, adecuadamente, las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo; (iii) una *competencia social (saber ser)*: implica colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrando un comportamiento orientado al grupo y favoreciendo el entendimiento interpersonal; (iv) una *competencia participativa (saber estar)*: conlleva participar en la organización de su puesto de trabajo y de su entorno laboral, siendo capaz de organizar y decidir, estando dispuesto a aceptar responsabilidades.

II. La comunicación didáctica en el discurso técnico de la Formación Profesional: las teorías externalistas

La Formación en competencias se corresponde con las “*teorías externalistas de la comunicación didáctica*” (CASCANTE, 1995: 143). Las *teorías externalistas* conciben la comunicación didáctica como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas, provocado y determinado por condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de la estructura interna de la mente. La explicación del influjo de las contingencias externas sobre la conducta observable y la organización de tales contingencias para producir las conductas deseadas son la clave de estas teorías del aprendizaje.

La teoría didáctica de la formación en competencias va a partir de la identificación de los perfiles profesionales y las competencias necesarias (observadas y medidas en la intervención socio–profesional) para desarrollar la profesión. El siguiente paso consistirá en organizar los procesos de formación docente en base a estos listados de perfiles–competencias asociadas. Lo importante en el proceso de comunicación didáctica es la adquisición por parte de los y las estudiantes de dichas competencias, para lo cual el formador desarrollará un proceso de e–a cercano a los modelos de entrenamiento de habilidades (destrezas profesionales) y de toma de decisiones (selección de las destrezas más adecuadas en función de las situaciones). El modelo podríamos esquematizarlo así²:



Esta forma de concebir la comunicación didáctica se apoya en una *concepción ontológica materialista–realista* en la cual el conocimiento se construye acumulativamente de forma objetiva, independiente del sujeto que lo elabora, quien es considerado una especie de *caja negra* a través de la cual deben fluir los conocimientos para depositarse. No hay nada que construir por parte de los formadores, únicamente deben entrenarse en este proceso de entrenamiento y selección de competencias profesionales:

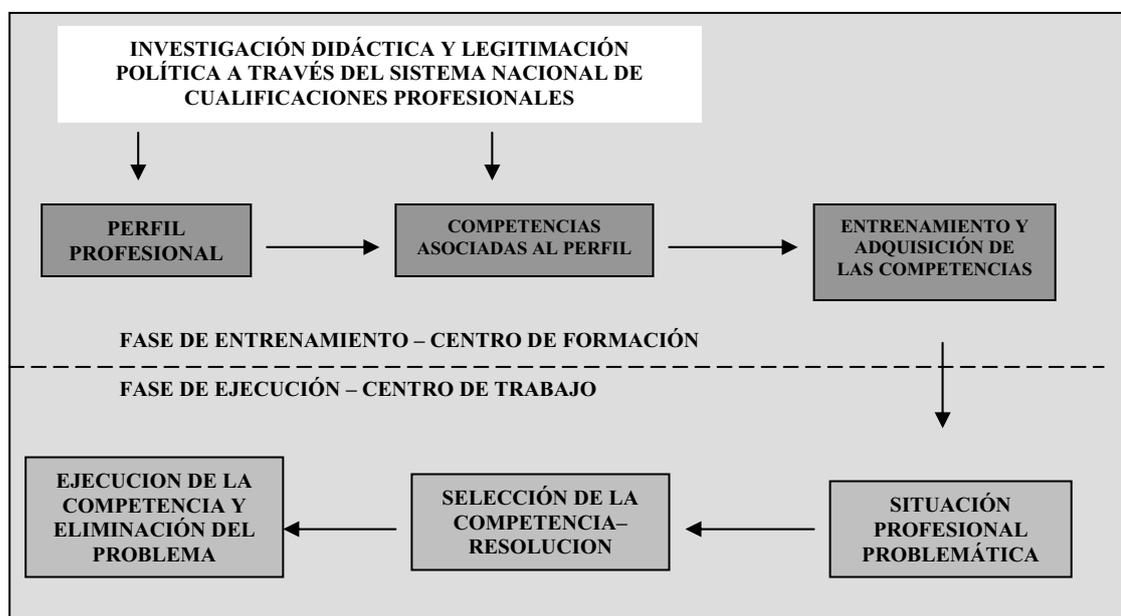
- *¿Dónde?* En los centros educativos de formación inicial o permanente (universidades, cursos de perfeccionamiento para el profesorado de formación, cursillos por Internet, seminarios de trabajo en torno al nuevo paradigma de la formación basada en competencias;
- *¿Quién nos ayudará a adquirir tales destrezas?* Una pléyade de expertos en esta nueva forma de concebir la Formación Profesional. Son ellos los que comienzan y continúan esta *larga correa de transmisión de la vulgata didáctica*: primero es la investigación didáctica la que legitima la metodología más adecuada para el ejercicio de la formación, después viene el colectivo de expertos que *ha saboreado las mieles del éxito y eficacia de tales estrategias metodológicas*, más tarde la cadena de transmisión se dirige a quienes se encargan en el ámbito de la enseñanza profesional de transmitir contenidos profesionales (formadores en los diversos ciclos del aprendizaje permanente). Y ya por último, serán los y las estudiantes quienes paladeen este *suculento manjar pedagógico/profesional*.
- *¿Qué deben saber, entonces, los formadores profesionales acerca de este nuevo paradigma?* Pues deben ser capaces de incorporar en los aprendices estos contenidos, destrezas, habilidades, como pre-condición para la cualificación profesional. Competencias profesionales que, desde luego, están fuera de toda duda; pues han sido probadas científicamente, habiendo demostrado ser las más eficaces en orden a adquirir los conocimientos profesionales necesarios para desarrollar la profesión. Al profesorado de la Formación Profesional se le presentan estos *perfiles–competencias* como *algo dado* y sin posibilidad de discusión y recreación por su parte.

2.1. Una concepción programática de la acción profesional

La didáctica de la Formación Profesional –en base a este nuevo espíritu de confraternización del sistema educativo con el profesional– queda ahora reducida al *desarrollo de las tecnologías operativas necesarias para la adquisición de competencias profesionales, la formación del profesorado y el diseño de programas de educación profesional basados en competencias*. Esta nueva concepción de la formación permanente se asocia a una *epistemología técnica de la acción profesional*. El énfasis que se hace en el enfoque de competencias por establecer un diseño profesional –en el cuál el elemento fundamental es la identificación de las competencias profesionales adquiridas por el estudiante– hace derivar la enseñanza hacia una *concepción programática* de la misma.

El diseño basado en competencias entiende que el papel del formador debe seguir más o menos una secuencia de actos que están decididos a priori. La única información que deben recoger del proceso de e–a es aquella dirigida a comprobar –objetivamente– si se han logrado alcanzar los mínimos exigidos en el proceso de adquisición de competencias. Pero esta concepción programática también otorga un papel excesivamente reducido del ejercicio profesional: un o una profesional no deben saber más que manejar técnicamente aquellas herramientas que, previo aprendizaje, necesitarán usar en las diferentes situaciones de trabajo que se les presenten. Por tanto, se parte de una visión extremadamente reduccionista del aprendizaje profesional limitándolo a una suerte de *reservorio de capacidades* que el profesional ha adquirido en los centros de formación; habiendo sido entrenado, además, para saber con exactitud qué capacidad del stock competencial debe seleccionar y cómo utilizarla para resolver el

problema. Vemos entonces que los problemas profesionales *ya están definidos*, la cultura de trabajo y aprendizaje de una profesión es un *a priori unitario y restringido* de taxonomías de conocimientos/capacidades/destrezas que un o una profesional deben incorporar previamente, si realmente quieren poder afrontar con éxito su práctica profesional. Esta concepción programática de la epistemología técnica del aprendizaje profesional podemos esquematizarla así:



III. El espejismo de la formación basada en competencias: algunos síntomas que ponen en crisis los imaginarios del discurso técnico de la Formación Profesional

La *formación para la empleabilidad (fpe)*, el énfasis en el *aprendizaje para toda la vida* y la adopción de una *pedagogía por competencias* basada en la adecuación entre contenidos formativos y necesidades del mercado laboral, fuera de una euforia para nada contenida en determinados espacios institucionales, pueden ser analizadas en virtud de otras localizaciones reflexivas con el fin de valorar políticamente dicho discurso. En lo que sigue, me voy a centrar precisamente en introducir algunas interrogantes en el acelerado proceso en el que estamos involucrados actualmente, en orden a modificar la formación universitaria adecuando los planes de estudio al enfoque basado en las competencias profesionales³.

Primera mitología: “la fpe incrementa las posibilidades inmediatas de inserción laboral del individuo”

La primera de las interrogantes surge cuando se profetiza que el aprendizaje permanente es la única salida para evitar la exclusión social. Pareciera que la formación a lo largo de la vida supone una política de inserción adecuada tanto a las exigencias de la creciente economía competitiva como a las nuevas formas de organización del trabajo en el capitalismo posfordista. Si nos atenemos a lo examinado en las páginas anteriores, sería plausible. De no ser porque, en realidad, *aprendizaje permanente* es sinónimo de empleabilidad, y empleabilidad (que no empleo) es uno de los conceptos que caracterizan el orden social neoliberal, el cual no suele asociar dicha noción a una asignación de derechos estables y permanentes sino a todo lo contrario: se vincula con la inestabilidad, la ausencia de garantías institucionales (sociales), la vulnerabilidad, etc.⁴

El discurso de la empleabilidad, en realidad, se presenta como “*una agresiva política de gestión del empleo que, a escala mundial, contribuye a desvertebrar el empleo estable*” (REINA, 2000), colocando un manto de positividad a una situación de “*desmonte de la sociedad salarial*” (FRIGOTTO, 1998).

Resulta muy difícil de sostener que la formación por competencias permita un aumento de la cualificación profesional, en orden a realizar satisfactoriamente las actuales tareas requeridas por las nuevas formas de organización del trabajo en el capitalismo actual. Más bien, parece que el giro copernicano que hoy se vende en la pedagogía de la Formación Profesional renuncia a la idea de preparar para un oficio. La formación cualificante que se pretende transmitir –y con un silencio casi vergonzoso en lo que respecta a las cuestiones de rotación y temporalidad laboral– es, antes que ninguna otra cosa, una estrategia de adaptación a un mercado que no entiende ni puede garantizar un proyecto profesional/laboral/vital a las personas. Al futuro trabajador no le queda más remedio que comportarse como el prototipo de un agente racional económico en el mercado: buscará informaciones y esperará su oportunidad, las elecciones de formación se flexibilizarán notablemente en función de las situaciones de mercado, etc. Será un sujeto activo, responsable de su propio destino.

El discurso de la empleabilidad, por tanto, viene de la mano de una situación profesional en la que a los individuos no les queda más remedio que ampliar o intentar encontrar las zonas de elegibilidad respecto a lo que les hace empleables para un tipo de empleo. Y en esta especie de paranoia colectiva, en la ausencia absoluta de un espacio laboral en el que encontrar un sitio, lo verdaderamente escalofriante es que no sólo el individuo vive el drama permanente de *intentar encontrar un lugar (laboral) en el mundo*. Lo realmente intolerable es que el sujeto postfordista, objeto del aprendizaje permanente, es condenado a realizar dicha aventura de la empleabilidad durante toda su vida. Al igual que Sísifo, *deberá subir la cuesta del empleo, una, dos, tres, mil veces*, porque el trabajo (en tanto asunción de una serie de derechos sociales a los que se liga la actividad laboral: salario indirecto, etc.) no está garantizado en la sociedad neoliberal y, como en una pesadilla permanente, a nuestro pequeño gran héroe del aprendizaje permanente no le queda más remedio que oír un susurro de fondo permanente: *“tú tienes la culpa”*.

Segunda mitología: “el derecho al aprendizaje permanente: un compromiso por la igualdad”

Sin embargo, la mitología anterior no explica todavía la cuestión de por qué el aprendizaje permanente, la lógica de las competencias y la retórica de la empleabilidad encuentran tal nivel de legitimación en el ámbito de la Formación Profesional. La razón de semejante nivel de empatía viene de la mano de lo que es uno de los paradigmas de las políticas de *cuasi*-mercado: el derecho a la educación, también llamado *el gran negocio de la educación (education bussines)*.

Efectivamente, con el derecho a la educación se ha producido lo que algunos autores han denominado *la santa cruzada* de las políticas educativas actuales (CASCANTE, 2006). Con el movimiento transnacional del derecho a la educación, asistimos a una confluencia entre los viejos liberales y los nuevos conservadores en torno a los sistemas de Formación Profesional (GIMENO SACRISTÁN, 1998: 130). Mientras que para los liberales, extender la educación de calidad ha sido una condición necesaria para una sociedad más justa e igualitaria; los neoconservadores, por otro lado, han visto en la formación a lo largo de la vida, una oportunidad para aumentar el volumen del negocio económico.

La *santa cruzada* hace referencia a dos cuestiones: *santa*, porque las nuevas políticas educativas están imbuidas del espíritu humanista propio del discurso educativo ilustrado, para el que la formación es una herramienta fundamental en el desarrollo del ser humano. Y, a la vez, *cruzada*, porque a través de dichas políticas toman cuerpo los intereses comerciales de determinados grupos y consorcios, que consideran a la educación un ámbito más en el que incorporar estrategias de mercado.

El paradigma del aprendizaje para toda la vida, en realidad, viene más de la mano de la retórica neoconservadora (liberal) que del interés humanista por llevar la educación a todos los rincones del orbe. Lo realmente fundamental va a ser la idea de que la preparación para la vida profesional y para la vida activa ya no puede ser considerada como algo definitivo, pues dadas las variaciones del entorno productivo posfordista, a los trabajadores y a los ciudadanos no les queda más remedio que recibir una formación continua durante su vida profesional, a fin de poder seguir siendo *“productivos y empleables”* (OCDE, 1997). En definitiva, no hay pretensiones humanistas, sino, más bien, la necesidad de converger los sistemas educativos con las necesidades de adaptabilidad, desregulación y aumento de las tasas de beneficio, propios del capitalismo global neoliberal. Así lo manifiesta la Comisión Europea cuando enuncia cuáles han de ser los objetivos futuros de los sistemas educativos (COM, 2001):

“No se trata de hacer aprender a todos y durante toda la vida los tesoros de la ciencia, de las técnicas, de la historia, de la economía, de la filosofía, de las artes, de la literatura, de las lenguas antiguas ni de las culturas extranjeras. La adaptación de los sistemas de

educación a este objetivo constituye, para la Comisión europea, el más importante de los desafíos a los que todos los Estados miembros se enfrentan”.

Por tanto, el derecho a la educación, entonces, se relaciona con lo que anteriormente hemos denominado la *education bussines*. Por ejemplo, es de sobras conocido que el gasto mundial de la educación representa actualmente más del doble que el del automóvil. Estamos hablando entonces de un montante económico que supera ya los dos billones de dólares. Este gran mercado supone un acicate para muchos inversores que buscan donde situar sus capitales de forma rentable y, sobre todo, con una rentabilidad duradera, habida cuenta de los vaivenes actuales que está sufriendo el capitalismo especulativo.

Evidentemente, este proceso de mercantilización es lento y las privatizaciones del sector educativo se irán realizando a través de varias acciones conjuntas: (i) disminución de las finanzas públicas (y aumento de la iniciativa privada); (ii) demanda de *formación a lo largo de toda la vida*; (iii) desreglamentación administrativa y financiera de los centros formativos; etc. Lo que está claro, no obstante, es que aspectos como las iniciativas empresariales, las innovaciones tecnológicas o las oportunidades del mercado de la formación, se entrelazan con el objeto de desarrollar una enseñanza de mercado (*for-profit education*) y la industria educativa.

Podríamos dar algunos ejemplos de cómo se va concretando la *education bussines*. Desde luego, no sobran confirmaciones empíricas del giro hacia la mercantilización de los sistemas de Formación Profesional. Por ejemplo, en Estados Unidos el mercado de esta nueva industria educativa se eleva a la nada despreciable cifra de 85 mil millones de dólares (entre productos, servicios e ingresos de los centros de formación). Australia, por ejemplo, en el 2003 ganaba ya unos 9 mil millones de francos gracias a la exportación de sus cursos de formación. Un país como Francia, por ejemplo, ocupa el segundo lugar en el mercado educativo mundial.

Pero sin duda, cuando hablamos de la industria educativa, su máximo catalizador no es otro que Internet, así como el incontrolable desarrollo de las tecnologías de comunicación a distancia. En el caso de la Educación Superior, cada vez son más los centros de formación que, amenazados por la competencia de las ofertas de teleenseñanza que provienen de nuevos sectores dedicados a la formación, deciden también ellos incorporarse al negocio de la enseñanza virtual.

Por ejemplo, según estudios de la *International Data Corporation*, el número de estudiantes de los institutos de secundaria americanos que participan en cursos *on line* alcanzaba ya la cifra de 2, 2 millones en el 2002. Es decir, estamos hablando del 15% de los efectivos de la enseñanza superior. Y es seguro que dicha participación irá en aumento. Una vez más nos encontramos con la firma *Merril Lynch*. Dicha agencia empresarial ha realizado un informe sobre las posibilidades que ofrece la enseñanza en línea, habiendo constatado que este sector representa, ahora mismo, un mercado que oscila por encima de los 60.000 millones de dólares. Y no sólo hablamos de enseñanza a distancia, también es posible extender el negocio de la formación a la creación de sistemas tutoriales o de ayudas para la preparación de exámenes. Lo que se conoce como *home schooling* ha conocido un desarrollo fenomenal en estos últimos años, pasando de 500.000 a 1, 7 millones de niños en los últimos diez años en Estados Unidos.

La cuestión del uso de Internet y de las tecnologías de comunicación a distancia va más allá de sus utilidades (a veces discutibles) como herramienta pedagógica. Lo que permite Internet, en verdad, es rentabilizar las inversiones hechas en el diseño científico, didáctico y multimedia de los productos educativos. Sobre todo, porque en relación a los costes asumidos en los productos educativos tradicionales (libros, vídeos, cassettes, etc.), el riesgo financiero es menor. Pero esto implica otra cuestión: para ser rentable, el mercado de la formación debe ser mundial y esto explica el por qué la cruzada de la que antes hablamos, en pro de la *liberalización del mercado mundial de los servicios educativos*, está siendo activamente fomentada y desarrollada por la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Banco Mundial (BM). Son estas instituciones quienes alientan, e incluso fuerzan, a muchos de los estados a adherirse a la incorporación de mecanismos de financiación alternativos, dentro de los cuales cobra especial importancia la eliminación de las barreras gubernamentales a favor de la incorporación de capita privado en forma de provisión de servicios educativos (TIC's, etc.).

Quisiera concluir el análisis de los aspectos relacionados con el derecho a la educación resumiendo, muy brevemente, algunos de los efectos que ya se están observando con la introducción de las políticas de *cuasi-mercado* en la educación (WHITTY, POWER & HALPIN, 1999). Si las recojo aquí, no es por otra cuestión que la de dar una señal de alarma a quienes abogan por el derecho a la educación, por una *mayor formación para todos*, en aras a que consideren a qué nos debemos enfrentar.

En primer lugar, un efecto que conllevan las políticas de cuasi-mercado es la *acentuación de desigualdades en el sistema educativo*. Es normal, puesto que la demanda de educación es un factor fundamental para el establecimiento de *contratos-programa*. Lo cierto es que ya se empieza a observar diferencias entre los centros en función de su nivel de demanda. Por lo tanto, quienes más demanda de formación tengan, iniciarán procesos de selección, en función de criterios propios, pero es muy posible que seleccionen a los mejores o a personas potencialmente empleables, lo cual redundará en un mayor rendimiento en los estándares de calidad, recibiendo un mayor caudal de fondos públicos. Al mismo tiempo, dichos centros atraerán a los mejores profesores y alumnos en función de dichos indicadores de calidad, pues ambos consideran el pasar por el centro una buena oportunidad para su trayectoria profesional. Ni que decir tiene, que los centros menos demandados sufrirán el proceso inverso.

En segundo lugar, se está comenzando a observar *un cambio en lo que respecta al papel de los directores y de los equipos directivos en los centros de Formación Profesional*. Con la economía posfordista y la nueva industria educativa, su papel va a ser el de funcionar como mediadores entre la administración educativa (o las organizaciones patronales/sindicales) y los clientes. Cautivos de la necesidad de obtener fondos permanentemente, desarrollan estrategias directivas más relacionadas con la gestión empresarial que con la educativa y didáctica. Por tanto, en la gestión del desempleo se naturaliza la lógica empresarial, hasta el punto en que se ceden competencias públicas a empresas privadas para ensayar la inserción laboral (por ejemplo a través de contratos de aprendizaje, prácticas en empresas, etc.)

Una tercera cuestión se relaciona con la *precarización que sufrirán los formadores profesionales en el puesto de trabajo*. Al depender de los resultados obtenidos, se modifican negativamente tanto su estabilidad laboral como la cantidad de horas trabajadas y las finalidades de su práctica educativa. La pérdida de control respecto de su trabajo, no les deja otra opción que adoptar una postura dual: por un lado, fomentando la competitividad y el individualismo, en aras de sobrevivir en el centro; por otro lado, adoptando una postura conservadora en sus métodos de enseñanza, pues su estabilidad depende de las evaluaciones de rendimiento realizadas por las agencias de evaluación, lo que les hace procurar sistemas de e-a que les garanticen puntuaciones positivas en dichas evaluaciones institucionales.

Una cuarta transformación, quizás la que está afectando de forma más general, es la de que *las políticas de cuasi-mercado, finalmente, instauran un clima de competitividad en todo el sistema de Formación Profesional*, lo que afecta tanto a centros como a profesorado y alumnado, configurándose un potente currículum oculto a través de la penetración empresarial en el mundo educativo.

IV. Notas

¹ Algunos autores (ALAUFG & STROOBANTS, 1994: 20) han señalado que la irrupción de las competencias ha llevado a definir un nuevo perfil de trabajo. Si en el taylorismo predominaba el *homo economicus* y con la teoría de las relaciones humanas surgió una especie de *homo sociabilis*; hoy, en cambio, aparece el *homo competens*, cuyo comportamiento estaría motivado por el enriquecimiento de su *cartera* de competencias.

² La formación basada en competencias profesionales responde al paradigma de enseñanza «proceso-producto» (LIPPIT & WHITE, 1943; FLANDERS, 1970; GAGNE & NEEDELS, 1989). Los procesos de e-a se reducen a las relaciones entre el comportamiento observable del profesorado y el rendimiento académico del alumnado. Se trata de establecer correlaciones entre lo que se considera variable independiente (los patrones o pautas de comportamiento del profesorado – estilos docentes y/o estrategias metodológicas de enseñanza) y la variable dependiente constituida por el rendimiento del alumnado. A la variable independiente es a lo que se llama proceso, mientras que la variable dependiente sería el producto.

³ Para analizar la adecuación de los planes de estudio universitarios a las exigencias de los procesos de convergencia de la Europa del capital y de la economía competitiva transnacional resulta esclarecedora la lectura de los trabajos de CASCANTE (2004) y SANTOS (2004).

⁴ Esta sería la tesis que defiende Robert Castel (1998: 406) quien argumenta que, en esencia, el proyecto neoliberal representa la destrucción del estado de bienestar y de las políticas sociales asociadas a la consolidación de una sociedad salarial, en donde la transformación del trabajo en empleo suponía la asunción de una serie de protecciones y derechos y, sobre todo, la inclusión en el contrato de trabajo de dimensiones no económicas que no son demandadas por el mercado y que se inscriben en la estructura del salario mismo (por ejemplo el salario indirecto).

V. Bibliografía

- ALAUF, M. & STROOBANTS, M. (1994). “¿Moviliza la competencia al obrero?” *Revista Europea de Formación Profesional*, 1: 46 – 63.
- BEDUWÉ, C. & PLANAS, J. (2003). *Expansión educativa y mercado de trabajo*. Madrid: MTSS.
- BUNK, P. (1994). “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1: 8–14.
- CASCANTE, C. (1995). *Proyecto Docente de Didáctica General*. Universidad de Oviedo.
- CASCANTE, C. (2004). “La Reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3): 145–167, disponible en <http://www.lpp.uerj.net/olped/documentos/0973.pdf>;
- CASCANTE, C. (2006). “La formación del profesorado como reflexión (en la práctica y sobre la práctica) informada social y políticamente”, comunicación presentada en el *XI Encuentro de la Federación Icaria*, Santander 3–5 de julio.
- COMISIÓN EUROPEA (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Comunicación de la comisión de las Comunidades Europeas, disponible en http://www.ub.es/ub/europa/documents2/2_Comunicats_de_la_Comissio/06_COM_Aptge_permanent.pdf.
- DELCOURT, J. (1999). “Nuevas presiones en favor de la formación en la empresa”. *Revista Europea de Formación Profesional*, 17: 3–14.
- FERRÁNDEZ, A. (1997). *El perfil profesional de los formadores*. Barcelona: Bellaterra/Universidad Autónoma de Barcelona.
- FLANDERS, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. New York: Addison Wesley.
- GAGNÉ, N. & NEEDLES, M. (1989). “Process–Product Research on Teaching: A review of Criticisms”, *Elementary School Journal*, 89 (3), 253–300.
- GILBERT, P. & PARLIER, M. (1992). “La competence: du mot valise au concept operatoire”. *Actualité de la Formation Permanente*, 116.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). “Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación”. *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: Endymion/La Piqueta: 130–159.
- HIRT, N. (2001). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Disponible en www.edicionessimbióticas.info.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Édition d’Organisation.
- LECLERQ, D. (1991). “Formación multimedial: las competencias de los formadores”. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1: 28–32.
- LEVI–LEBOYER (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LIPPIT, R. & WHITE, F. (1943). “The social climate of children’s groups”. BARKER, R. & KOUNIN, J.: *Child behaviour and development*. New York: McGraw–Hill.
- MÉHAUT, P. (1994). “Transformaciones Organizativas y Políticas de Formación: ¿Cuáles son las lógicas de la competencia?”. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1: 56–63.
- NAVÍO GÓMEZ, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro–EUB.
- OCDE (2001). *L’apprentissage tout au long de la vie: aspects économiques et financiers*. París : OCDE.
- PLANAS, J. ET AL. (2000). “Marche de la compétence et dynamiques d’ajustement”, *Les Cahiers*, 6. Toulouse Lirhe.

- SANTOS, B. DE S. (2004). “A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade”. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Coimbra.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1999). “Acerca de las competencias profesionales (I)”. *Herramientas*, 56: 20–30.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1999). “Acerca de las competencias profesionales (II)”. *Herramientas*, 57: 8–14.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2005). “El Trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo”, *VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*, Poio, 30 junio–2 julio 2005.
- WHITTY, G., POWER, S., & HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZARIFIAN, P. (1999). *El modelo de competencias y los sistemas productivos*. Montevideo: CINTERFOR. Papeles de Oficina Técnica, 8.