



Praxis educativa y trabajo-valor: problematizaciones críticas al modelo educativo por competencias desde Nuestra América

Educational Praxis and Labor-Value. Critical Problematization of the Competence-Based Educational Model from Our America

Práxis educativa e teoria do valor do trabalho: Problematizações críticas do modelo educacional por competências de Nossa América

Natanael García-Ayala*  orcid.org/0000-0003-2278-0143

Para citar este artículo

García-Ayala, N. (2021). Praxis educativa y trabajo-valor: problematizaciones críticas al modelo educativo por competencias desde Nuestra América. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 1-14.
<https://doi.org/10.17227/rce.num83-10774>.

Fecha de recepción: 26/11/2019

Fecha de evaluación: 29/03/2020



* Doctor en Filosofía. Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
Correo natanael.garcia.filos@gmail.com.

Resumen

Palabras clave:

Neoliberalismo; sistemas de desarrollo; educación basada en competencias; divisa; trabajo-valor

Con el objetivo de evadir lugares comunes, este artículo se enfoca en la necesidad de continuar con la problematización crítica del modelo educativo basado en competencias, a fin de clarificar los conceptos y categorías que articulan sus prácticas discursivas. Así, desde la teoría del trabajo-valor puede darse cuenta de las implicaciones de un modelo económico-seudopedagógico que promueve la deshistorización, desubjetivación y descontextualización como principios reguladores de la praxis educativa. Si las competencias —entendidas como la “nueva divisa del siglo XXI”— se inscriben en una radicalización de los efectos negativos del sistema económico neoliberal, como se propone en este artículo, la teoría del trabajo-valor es un coadyuvante analítico-crítico para su desestructuración, es decir, para reconocer lo educativo fuera de los marcos de la epistemología sin sujeto cognoscente y la antropología sin sujeto.

Abstract

Keywords: Neoliberalism; systems development; competency-based education; currency; labor value

To avoid commonplaces, this article focuses on the need to continue the critical problematization of the competence-based educational model to clarify the concepts and categories which articulate its discursive practices. Thus, from the labor-value theory, the paper accounts for the implications of an economic pseudopedagogical model that promotes the dehistoricization, desubjectivization and decontextualization as regulatory principles of educational praxis. If competencies—considered the new currency of the twenty-first century—are inscribed in a radicalization of the negative effects of the neoliberal economic system—as stated in this article—, the theory of labor-value is an analytical-critical adjuvant for de-structuring them. That is to say, to recognize the educational issues outside the “epistemology without knowing subject” and the “anthropology without a subject”.

Resumo

Palavras-chave: Neoliberalismo; sistemas de desenvolvimento; educação baseada em competências; divisa

Com o objetivo de evitar lugares-comuns, este artigo enfoca a necessidade de dar continuidade à problematização crítica do modelo educacional baseado em competências, a fim de esclarecer os conceitos e categorias que articulam suas práticas discursivas. Assim, desde a teoria do valor de trabalho pode-se perceber as implicações de um modelo econômico-pseudo-pedagógico que promove a desistoricização, a dessubjetivação e a descontextualização como princípios reguladores da práxis educacional. Se as competências —entendidas como a “nova moeda do século XXI”— se inscrevem na radicalização dos efeitos negativos do sistema econômico neoliberal, como é proposto neste artigo, a teoria do trabalho-valor é um auxílio analítico-crítico para sua desestruturação, isto é, reconhecer o educacional fora dos marcos da epistemologia sem sujeito conhecedor e da antropologia sem sujeito.

El que sabe más, vale más. Saber es tener. La moneda se funde y el saber no. Los bonos, o papel moneda, valen más, o menos, o nada; el saber siempre vale lo mismo y siempre mucho. Un rico necesita de sus monedas para vivir, y pueden perdersele, y ya no tiene modos de vida. Un hombre instruido vive de su ciencia, y como la lleva en sí, no se le pierde y su existencia es fácil y segura.

JOSÉ MARTÍ

Transcurridas casi tres décadas desde la promoción e implementación del modelo educativo basado en competencias, la abundante literatura que circula al respecto dificulta sobremedida el buscar criterios y consideraciones relevantes que aporten a una discusión aparentemente agotada. ¿Queda algo nuevo por decir? ¿Acaso no es suficiente con la gama de opiniones reunidas en libros, revistas, tesis, ensayos y demás investigaciones que llenan bibliotecas enteras? ¿Qué enfoques faltan por trabajar? Para quienes apoyan dicho modelo educativo, una vez establecida y reforzada su hegemonía en el campo educativo como *conditio sine qua non* para el desarrollo económico, científico y tecnológico, poco o nada resta por explicar; las fallas en el modelo pueden resolverse mediante factores endógenos a su propia discursividad, digamos, es cuestión de “ajustes” [sic]. Por el contrario, sus detractores pueden argumentar que mucho se ha señalado ya sobre los nexos entre la educación por competencias y la economía capitalista, lo cual exige avanzar no solo en el debate sino en prácticas concretas que contrarresten los efectos negativos de aquella pedagogía neoliberal-globalizada. Desde el punto de vista epistémico-político, adoptar cualquiera de esas posturas conlleva grandes riesgos. Por un lado, la aceptación (¿resignación?) del modelo y sus determinaciones de forma acrítica, sin posibilidad ni necesidad de otras opciones; por otro lado, la implícita suposición de la disociación entre teoría y práctica, lo cual fragmenta el proceso analítico-crítico tanto en el balance del modelo como en las propuestas alternativas para su superación.

Abandonar la discusión en nombre de su apócrifo agotamiento desde cualquier postura, sin duda, conlleva un apresamiento en los márgenes de la llamada *petición de principio* al asumir la presencia de la misma información tanto en las premisas como en la conclusión a la que se pretende arribar. ¿Quién puede señalar el punto y aparte en el debate? ¿Quién puede decir dónde se escribió la última palabra que da fe y testimonio de una solución? Más que un simple reto, tales interrogantes conceden la pauta para continuar con la indagación en torno a una discursividad cuyo peligro consiste en aceptarse o rechazarse sin más, con los lugares comunes como principio y fundamento para la justificación de una realidad prefigurada. Conviene, pues, el intento de precisar algunos términos y categorías, su operatividad epistémico-política, para dar cuenta de los sentidos, imaginarios y representaciones sociales que el modelo por competencias busca signar mediante las relaciones educativas.

Así, un primer aspecto que cabe rescatar es el nexo entre el modelo educativo basado en competencias y la narrativa desarrollista. Si bien es cierto que ambos fenómenos difieren entre sí respecto a su origen histórico, su mayor estímulo se localiza en la fase del capitalismo tardío con la puesta en vigor de las políticas neoliberales. Con el apoyo del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización Mundial de Comercio, entre otros organismos e instituciones, la mayoría de los Estados miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura adoptaron el enfoque por

competencias en el campo educativo a principios de la década de 1990 (Moreno y Soto, 2005, p. 74)¹. Desde luego, el ubicar las entidades de las cuales surgió dicho modelo educativo no conlleva *per se* su aceptación o rechazo; no obstante, lo que permite establecer es la narrativa en la cual se inserta como productora y reproductora de un aparato de conocimientos específico.

En ese mismo contexto, los periodos de transición democrática a los que se avocaron la mayoría de los países de Nuestra América facilitaron las condiciones para la adopción del modelo como parte de las negociaciones en los tipos de cambio, tasas de interés, emisión de bonos de deuda pública y, en general, para la liberalización del comercio y desregulación de los mercados que la nueva realidad económica global exigía. Efectivamente, el contexto de origen es el de la economía política neoliberal, lo cual, para Prudenciano Moreno y Graciela Soto abre una interrogante cuya formulación permite descubrir (des-encubrir) una paradoja.

¿Cómo es posible que un modelo por competencias que no tiene historia pedagógica sino dentro de la economía, se haya convertido en el principal modelo de la pedagogía? Esto es una paradoja, un concepto que tiene tradición dentro de la economía pero ninguna en la pedagogía, desde la antigüedad hasta nuestros días, las competencias no aparecen; pero al revisar la historia de la economía, las competencias aparecen desde 1736 con la Revolución Industrial: el modelo económico se ha convertido en el principal modelo pedagógico de la época contemporánea. (Moreno y Soto, 2005, pp. 73-74)

No se trata de mostrar el aspecto paradójico por sí mismo mediante criterios de corte genealógico (dónde y cómo surgen las competencias), sino de subrayar que las condiciones para la praxis educativa se subordinan a un contexto ajeno al pedagógico. Tampoco es cuestión menor si consideramos que el neoliberalismo supone una antropología economicista, es decir, una construcción de la subjetividad con identidades y alteridades claramente definidas y diferenciadas entre sí, pero agrupadas en una ontología que proyecta modos concretos de “ser” en contraste con lo que “no debiera ser”. En otras palabras, la noción de sujeto y sus modos de objetivación con la realidad sociohistórica se configuran por la distinción ser-no deber ser, que emana desde un horizonte de comprensión que privilegia los factores económicos como signos para la representación de dicha realidad.

Por lo anterior, no es casual que la promoción de un modelo educativo, dependiente del contexto de la economía neoliberal, surgiera de manera concreta en las prácticas y discursividades de instituciones desarrollistas. Desde la segunda mitad del siglo pasado, la búsqueda por aplicar políticas y estrategias eficaces —*ad hoc*— para obtener el desarrollo por sí mismo es la ilusión que invade el imaginario de teóricos e intelectuales, el cual se ha extendido prácticamente a todas las esferas sociales. Así, la indiscriminada asociación entre educación, desarrollo y capital (humano/neoliberal) traza un eje por el cual se pretende la superación de las condiciones de atraso económico de países, sociedades e individuos certificados y calificados —desde la narrativa desarrollista— como tradicionalistas, arcaicos, tercermundistas, subdesarrollados, en suma, pobres. Estas categorías e identidades fueron

¹ Para el caso de América Latina, Prudenciano Moreno y Graciela Soto señalan que:

[o]tros apoyos para el modelo de competencias han sido la Asociación Latinoamericana de Integración (LADI) y la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (LAN), el Mercado Común del Sur (Mercosur) y el Tratado de Libre Comercio (TLC); posterior fusión del TLC y el Mercosur, en 1995 México firma con Chile, luego México con Venezuela y Colombia, más tarde con Bolivia, después el TLC con Costa Rica, para el 2005 el TLC México-América y en proyecciones al 2010 el TLC América-Asia. (Moreno y Soto, 2005, p. 75)

impuestas desde la ontología desarrollista, a la cual la noción de competencias se ajusta perfectamente. Conviene reproducir una cita larga para entender qué se entiende por ella.

En este caso, resulta útil recuperar el concepto tal como se lo utiliza actualmente en el mundo laboral y en los sistemas de formación profesional. [...] Por eso, en la actualidad, la lógica subyacente a las competencias es la de "saber actuar" o el conjunto de "saberes hacer", que consiste en la selección, movilización y combinación de recursos personales, conocimientos, habilidades, cualidades y redes de recursos para llevar a cabo una actividad. [...] Actuar con competencia es, por lo tanto, el resultado de un conocimiento combinatorio del sujeto, es decir, es el resultado de la selección, movilización y combinación de recursos que realiza un sujeto frente a una situación determinada. Se trata de un proceso de actuación que se apoya en esquemas operativos transferibles a familias de situaciones comunes. La competencia reside en el encadenamiento. Es una disposición antes que una operación. (Braslavsky y Acosta, 2006, pp. 32-33)

Si no fueran suficientes los niveles de ambigüedad y abstracción en esta aproximación a la definición de las competencias, suele agregarse que en cuanto "principio organizador del curriculum es una forma de trasladar la vida real al aula" [sic]. (Unesco, 2017). ¿A qué contexto sociohistórico responde la lógica subyacente del *saber actuar* y los *saberes hacer*? ¿Cuáles son los criterios axiológicos para determinar la selección, movilización y combinación de *qué* recursos personales, conocimientos, habilidades, cualidades y redes de recursos para llevar a cabo *cuál* actividad? Según la definición expuesta, lo único claro en todo esto es que la noción de competencias se inserta en una discursividad que se conduce mediante equivalencias y asociaciones libres (competencias-habilidades-conocimientos-cualidades). En síntesis, se trata de un modelo educativo que, para explicar su pertinencia y *modus operandi*, recurre a la tautología.

Las determinaciones de las competencias aplicadas al campo educativo se pierden en una figura retórica meramente autorreferencial que para nada es inocente. La lógica subyacente en este proceder tautológico dicta la norma de "perseverar en el ser" para negar y eventualmente eliminar las diferencias y las alteridades, aquellas consideradas como "subdesarrolladas". Queda claro, entonces, que la "selección, movilización y combinación de recursos personales" a las que se refiere el modelo educativo por competencias se inserta en una ontología de la identidad donde el saber actuar y los saberes hacer se significan como los criterios de verdad y validez para la praxis educativa. Este punto es de suma importancia ya que permite aclarar aún más el nexo entre dicho modelo educativo y la economía neoliberal.

El saber actuar y los saberes hacer concuerdan con las premisas del monismo metodológico aplicado a las ciencias sociales (principalmente la economía) propuesto por Karl Popper y tan aclamado por Friedrich Hayek, dos de los más reconocidos epistemólogos del neoliberalismo. En dicho monismo, el principio de racionalidad cumple la función de vector con estatus de universalidad al establecer que, ante una situación definida, el agente individual *siempre* actuará apropiadamente frente a la situación². En la óptica de Popper, el principio de racionalidad es uno de los criterios clave para garantizar la objetividad/neutralidad de la ciencia y la reproducción de sus saberes con independencia de toda subjetividad. Mediante tal principio, esta demarcación en las ciencias sociales y humanas entre hecho y valor, ciencia y pseudociencia, parte de un *locus* específico.

² Véase Popper (2005). En cuatro sencillos pasos, Ricardo J. Gómez explica el principio de racionalidad de Popper: "(1) Descripción de la situación: el agente A está en la situación s. (2) Análisis de la situación: en la situación s, es apropiado hacer x. (3) Principio de Racionalidad: los agentes siempre actúan apropiadamente a la situación. (4) Conclusión: A hace x" (1995, p. 116).

La investigación lógica de los métodos de la economía política lleva a un resultado aplicable a todas las ciencias de la sociedad. Este resultado evidencia que hay un método puramente objetivo en las ciencias sociales al que cabe muy bien calificar de método objetivamente comprensivo o de lógica de la situación. Semejante ciencia social objetivamente comprensiva puede ser desarrollada independientemente de todas las ideas subjetivas o psicológicas. (Popper, 1973, p. 117)

Desde estos planteamientos, el método de entendimiento objetivo o lógica situacional ubica a la economía como “modelo paradigmático” en el conjunto de las ciencias sociales y humanas, esto es, por su capacidad operativa de carácter objetivo/neutral ante cualquier situación, contexto socio-histórico-cultural o subjetividad³. Sin ánimo de caer en un mero juego de palabras, vale recuperar la jerga del modelo educativo por competencias para señalar que, de acuerdo a la “selección, movilización y combinación de recursos personales”, el “saber actuar” y los “saberes hacer” se configuran con el velo del Principio de Racionalidad en la lógica instrumental del capital neoliberal.

Conforme a tal lógica, el actuar racionalmente (“saber actuar” y “saberes hacer”) implica la búsqueda de la maximización para el logro de los objetivos individuales, los cuales, como agentes económicos dispuestos en el mercado se comportan de manera racional (Popper, 2010a) y (Hayek, 2009; 2011). Es sabido que Popper y Hayek no dudaron en descalificar como irracional cualquier intento de transformación social fuera de las pautas y normas del mercado; no en vano ambos reiteraron que el capitalismo de mercado era insuperable⁴.

Nuevamente aparece el carácter autorreferencial con la tautología como recurso privilegiado para su justificación. El largo y sinuoso eje ideológico que traza la asociación racionalidad-objetividad-neutralidad-universalidad-ciencia-capital-mercado-competencias articula la conjunción de sus supuestos constituyentes y el despliegue de su narrativa recurriendo a la filosofía de la historia del capital. Al acentuar el viejo anhelo de consolidar una economía mundial integrada, el lapidario “fin de la historia” se constituyó en el metarrelato de la hegemonía capitalista. Con términos como *globalización*, *sociedad del conocimiento*, *era de la información*, *comunidad global*, *multiculturalismo*, y otros tantos eufemismos, se intentó obnubilar las relaciones de dominio y dependencia en una teleología donde, si bien el origen del capital (la acumulación originaria)⁵ es claramente detestable por el innegable proceso de

³ Desde los planteamientos filosóficos de Arturo Andrés Roig, se retoma el concepto de subjetividad como categoría analítica que permite rescatar el carácter social en la noción de sujeto, esto es, para diferenciarlo de los límites de la individualidad. Como señala Carlos Pérez Zavala:

para el filósofo argentino Arturo Andrés Roig, lo subjetivo, lo subjectivum, lo que está en la base, es lo individual. La subjetividad, el acto de ponerse como sujeto, a diferencia de la subjetividad, constituye la raíz de toda objetividad, sin la cual no sería posible la objetividad misma [...] Se trata, dice Roig, de un sujeto en acto de comunicación con otro; el otro debe ser reconocido y debe ser reconocida su historicidad. Desde su empiricidad histórica organiza su propia posición axiológica. (Pérez Zavala, 2008, pp. 514-515)

⁴ Nuestra generación ha olvidado que el sistema de la propiedad privada es la más importante garantía de libertad, no sólo para quienes poseen propiedad, sino también, y apenas en menor grado, para quienes no la tienen. No hay quien tenga poder completo sobre nosotros y, como *individuos*, podemos decidir, en lo que hace a nosotros mismos, gracias tan sólo a que el dominio de los medios de producción está dividido entre muchas personas que actúan *independientemente*. (Hayek, 2011, pp. 173-174. *Cursivas fuera del original*)

⁵ En este punto, cabe recuperar algunas de las líneas más reconocidas de Marx: “[s]i el dinero viene al mundo, como dice Augier, ‘con manchas naturales de sangre en uno de los carrillos’, el capital sale del vientre materno chorreando sangre y cieno de la cabeza a los pies, por todos los poros” (2014, pp. 677-678).

explotación que lo constituyó, el punto final de ese metarrelato no lo es menos al revestirse como el bien supremo: la maximización de la ganancia y el alto consumo en masa.

En la lógica instrumental de este metarrelato teleológico donde “el fin justifica los medios”, la falacia naturalista operante en la historia se hace presente al pretender establecer que el proceso histórico, por el cual se origina y constituye el capital hasta nuestros días, forma parte de una suerte de “curso natural” al que necesariamente debía tender la humanidad: la economía de libre mercado. En esta asimilación del proceso histórico como producto de un devenir natural e irreversible, la falacia se cierra con el ejercicio valorativo en términos éticos con expresiones como *los beneficios del mercado*, *las bondades del libre comercio* o, para el caso que nos interesa resaltar aquí, *las competencias para mejorar la calidad y equidad de los sistemas educativos*.

Fuera de aquellos lugares comunes de los que se sirve la lógica instrumental del metarrelato teleológico del capital y su consecuente forma falaz, el resultado es sumamente paradójico, pues la ontología de la identidad capitalista y su antropología economicista presuponen una *epistemología sin sujeto cognoscente* que salvaguarda los contenidos objetivos para la veracidad y validez de sus hipótesis y teorías del conocimiento, esto es, en su pretensión de cientificidad, universalidad y racionalidad⁶. El mundo, la realidad que prefigura con criterios *a priori* la ciencia del capital, en su carácter autorreferencial y tautológico, promueve la desobjetivación, deshistorización, descontextualización y, en suma, la intensificación de las relaciones de dominio, dependencia y explotación.

Por supuesto, ese mundo es objetivo porque se ha eliminado de él toda subjetividad. Lo que acaece en él se ha independizado previamente —por definición— de toda actividad de un sujeto cognoscente. Por consiguiente, tanto la ciencia, con sus contenidos objetivos, como toda consideración respecto de ella no tendrán que hacer referencia alguna al sujeto cognoscente. La epistemología deviene así en “epistemología sin sujeto cognoscente”. (Gómez, 2014a, p. 61)

Todo posible rastro de exageración sobre lo anterior se desvanece al considerar el principio de la mano invisible de Adam Smith, o el sistema de precios de Friedrich Hayek. La tan mentada autorregulación del mercado sin interferencias de ningún tipo, según sus propios teóricos, constituye la evidencia empírica del mundo objetivo en la economía independientemente de cualquier contexto y sujeto. Así, las determinaciones socio-históricoculturales se desvanecen en el racional movimiento autónomo del sistema de producción capitalista, supuestamente verdadero y válido en todo momento y lugar.

Desde luego, como se puede advertir, la coherencia de esta discursividad únicamente se puede establecer en el plano de la formalidad, con elevados grados de ambigüedad y abstracción una vez que se contrastan con la historicidad empírica. Ahora bien, todas estas acotaciones sirven para esclarecer otra de las características que en los últimos años se ha difundido con mucha fuerza alrededor de las “competencias educativas”. En las primeras líneas de lo que bien puede definirse como uno de sus principales “manuales” (en el sentido peyorativo del término), la OCDE reconoce el valor específico de las competencias y el ámbito en el cual se desarrollan.

⁶ En la radicalidad de Popper en torno a su propuesta de una ciencia libre de valores, el filósofo austro-británico aseveraba la posibilidad de distinguir la existencia de tres mundos:

primero, el mundo de los objetos físicos o de los estados físicos; en segundo lugar, el mundo de los estados de conciencia o de los estados mentales o, quizá, de las disposiciones comportamentales a la acción; y en tercer lugar, el mundo de los *contenidos de pensamiento objetivo*, especialmente, de los pensamientos científicos y poéticos y de las obras de arte. (Popper, 2010b, p. 133)

Las competencias se han convertido en la divisa global del siglo XXI. Sin una inversión adecuada en ellas, las personas languidecen al margen de la sociedad, el progreso tecnológico no se traduce en crecimiento económico y los países ya no pueden competir en una sociedad mundial basada cada vez más en los conocimientos. Pero esta “divisa” se devalúa a medida que las exigencias de los mercados laborales evolucionan y las personas pierden las competencias que no usan. Las competencias no se traducen automáticamente en empleos y crecimiento. (OCDE, 2013, p. 3)

Si quedaba duda de la asociación entre el modelo educativo por competencias y el capital neoliberal, esta se desvanece. Al identificar las competencias como divisa, la retórica de que estas “contribuirán a dominar los instrumentos socio-culturales necesarios para interactuar con el conocimiento, permitir la interacción en grupos heterogéneos, potenciar el actuar de un modo autónomo y comprender el contexto” (García, 2011, p. 4), simplemente, pierde todo sentido para la realidad sociohistórica concreta. Una vez más, no hay inocencia en el uso de la terminología. Una de las consecuencias más nefastas que surge de la identificación entre una capacidad cognitivo-conductual y una noción económica como la de divisa, por un lado, es la reafirmación del mercado como *situs* por excelencia de la racionalidad al tiempo que regula las conductas⁷. Las competencias como divisas se adecúan a las hipótesis y los supuestos ontológicos, epistemológicos y éticos del marco normativo neoliberal, según el cual lo social no posee entitatividad al componerse llanamente por la suma de individualidades autónomas, independientes y anónimas; sujetos racionales en la medida en que buscan la maximización de sus objetivos (ganancias) y con un comportamiento moral al no buscar la transformación del sistema y su realidad (síntoma de irracionalidad). Sencillamente, ser competente es adaptarse⁸.

El individualismo metodológico que permea al modelo educativo por competencias/divisas establece el valor económico de estas en virtud de la flexibilidad de los mercados laborales del capital neoliberal. En otras palabras y en consonancia con esta discursividad, las capacidades adaptativas cognitivo-conductuales se ofertan en la lógica y ley de la oferta y la demanda, dimensión que rige su movimiento fluctuante y, por ello, su valor.

Por otro lado, es fácil percatarse de que otra de las desafortunadas consecuencias de la identificación entre competencias y divisas es la inserción de lo educativo en la contradicción entre valor de cambio y valor de uso. Desde un ejercicio analítico-crítico cercano al marxismo, la competencia-divisa como unidad de medida para el intercambio de mercancías en el capital ocultaría de manera consciente el origen de su propio valor; se trata de un correlato conservador, liberal y capitalista que obnubila la fuerza de trabajo (en este caso, inmaterial) de los sujetos concretos como creadora y determinante de todo valor. Vale una larga cita para reforzar el argumento.

El dinero, al igual que cualquier mercancía, sólo puede expresar su propia magnitud de valor en relación con otras mercancías. Su valor se determina por el tiempo de trabajo necesario para su producción y se expresa en la cantidad de cualquier otra mercancía en que se plasma el mismo tiempo de trabajo. Esta determinación de su magnitud relativa de valor se obtiene en la misma fuente de que emana, que es la operación directa del cambio. [...] Sin que ellas participen para nada, las mercancías se encuentran con su propia forma de valor, ya lista, como una mercancía

7 Las Competencias deben ser consideradas como parte de la capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos sociohistóricos y culturales concretos, lo que implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen, con la finalidad de poder dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas. (García, 2011, p. 4)

8 Sobre el “marco normativo neoliberal”, sus hipótesis y supuestos, cfr. Gómez (2014b).

corpórea existente fuera de ellas y junto a ellas. Estas cosas, oro y plata, tal como surgen de las entrañas de la tierra, son al mismo tiempo la encarnación directa de todo trabajo humano. De ahí la magia del dinero. El comportamiento meramente atomístico de los hombres en su proceso social de producción, independiente de su propio control y de su acción individual consciente, se manifiestan ante todo en el hecho de que los productos de su trabajo adopten en general la forma de mercancías. Por tanto, el misterio del fetiche dinero no es sino el misterio del fetiche mercancía, que salta a la vista y nubla los ojos. (Marx, 2014, pp. 89-90)

El reconocimiento del fetichismo presente en el proceso de producción y circulación de las mercancías en los ciclos del capital permite el abandono de la jerga oficial de las competencias. Fuera de eufemismos, no se trata de capacidades adaptativas cognitivo-conductuales sino de un movimiento que elimina la subjetividad concreta y da lugar a las paradojas *epistemología sin sujeto cognoscente* y *antropología sin sujeto*. Desde luego, esta desubjetivación no elimina las contradicciones, las agudiza como condición de posibilidad de la lógica inherente al capital.

Sirvan estos breves acotamientos con tintes problematizadores para mostrar que cada una de las actuales expresiones de crisis en el ámbito educativo, por supuesto, tiene su origen en la lógica de un modelo educativo desubjetivante, deshistorizante y descontextualizante. En ese sentido, no basta con denunciar la privatización de la educación, premisa central en muchos de los análisis críticos por parte de académicos, intelectuales y movimientos sociales; obviamente, la intención de ninguna manera es la de restar méritos a tan importante señalamiento. La propuesta que aquí se esboza consiste en mostrar la pertinencia del ejercicio crítico-analítico de los términos, conceptos, categorías y narrativas operantes epistémica y políticamente en las prácticas discursivas que hoy en día dominan lo educativo, esto es, con el objetivo de dilucidar cada una de las dimensiones trastocadas por la pedagogía neoliberal-desarrollista. Asimismo, como se mencionó al inicio de este trabajo, es necesario alejarse de reduccionismos que menoscaban la importancia de lo teórico en su conjeturada disociación con la práctica.

Proceder de esa manera nos permite dar cuenta de que el problema de lo educativo, en tiempos neoliberal-globalizados, no radica en última instancia en la contradicción entre lo público y lo privado. En otras palabras, el inconveniente no se establece por el avasallamiento de lo privado por encima de lo público, acaso en la lógica de la propiedad que legitima y justifica su escisión, a tal grado que el modo de producción capitalista tolera y fomenta la coexistencia de la educación pública con la privada como una de las tantas relaciones de competencia económica en el libre flujo de mercancías. Prueba de lo anterior lo constituyen los *rankings* de las “mejores universidades” que cada año se publican (Cfr. Bothwell, 2019).

La tarea exige ir más allá y reconocer que el punto central de la discusión se halla en la contradicción entre valor de uso y valor de cambio. Es verdad que en términos abstractos lo que se mercantiliza es la educación, pero, lejos de la retórica de las competencias, en lo concreto, ilas mercancías son los sujetos de la educación! Es aquí donde se disputa la conflictividad dialéctica entre las tendencias abstractas y las concretas de los objetos-mercancías, en el proceso de reproducción social capitalista en su totalidad⁹.

⁹ Marx indica que en la mercancía podemos leer y analizar la contradicción, pero esta contradicción en la mercancía no es más que el reflejo de la contradicción del modo de producción y consumo, del modo de reproducción de una sociedad. Es el modo de reproducirse de una determinada sociedad el que es contradictorio; la contradicción fundamental es la contradicción entre el cómo se producen y se consumen las cosas concretas, por un lado, y el modo o la forma en la que deben producirse y consumirse esas cosas concretas en el capitalismo, por otro. (Echeverría, 1998, p. 29)

No es un mero juego de palabras. La cosificación en el modo de producción capitalista tanto del educador como del educando, e implícitamente de sus múltiples relaciones, dispone la constante desvalorización de ambos sujetos en pro de un fetichismo, del proceso de la valorización del valor. En una realidad específica, esto se traduce en una precarización de las condiciones laborales/docentes, disminución de recursos para la investigación, reducción de la matrícula estudiantil y la consecutiva exclusión de un elevado número de estudiantes que buscan acceder a espacios educativos formales (principalmente, en los niveles medio y superior), adecuación de los planes y programas de estudio acordes a las exigencias del mercado, entre muchos otros fenómenos. Lejos de resolver esas dificultades, la noción de competencias funge como principio regulador y evaluador para el fomento de la exclusión social en virtud de sus características llanamente cuantitativas, mientras que la escuela se convierte en una simple y franca extensión del mercado.

La sobreproducción y sobreoferta de estudiantes y docentes signados en relaciones de disputa por el ingreso a espacios educativos, en un mercado sobresaturado, el capital neoliberal se beneficia a través de su progresiva desvalorización. Ya no hay lugar a confusiones ni falsas asociaciones. La ontología de la identidad capitalista otorga contenido a la noción de competencias como conocimientos, capacidades, habilidades y movilización de recursos personales únicamente en el plano del spencerianismo social.

Dadas las consideraciones señaladas hasta el momento, la lectura del modelo educativo por competencias —configurado por la noción de divisa— conlleva la necesidad de precisar algunos puntos relacionados con el carácter fetichista de la mercancía capitalista, es decir, con la producción de plusvalía por parte de la fuerza de trabajo y de la cual se apropia el capitalista. A diferencia de los enfoques de la economía clásica, neoclásica, socialdemócrata y desarrollista que justifican la producción de plusvalor en los factores de la producción (ciencia, tecnología, tierra, maquinaria, etcétera), la teoría marxista del trabajo-valor afirma que aquellos “sólo se limitan a *transferir* su valor pretérito pre-creado por la [fuerza de trabajo]” (Sotelo, 2012, p. 44). Si la mercantilización capitalista del trabajo y su consecuente inserción a las dinámicas de intercambio (dinero asalariado) buscan ocultar la fuerza del trabajador como fuente real y concreta de toda riqueza, valor y plusvalor, en el caso del ámbito educativo lo anterior se interpreta como la pretensión de obnubilar la presencia de los sujetos de la educación en los procesos de producción, circulación y reproducción del conocimiento.

De aceptar las problematizaciones críticas según las cuales hoy día las crisis en el ámbito educativo se originan por la contradicción entre valor de uso y valor de cambio, sin duda, es posible localizar un aspecto clave que sobrepasa a la narrativa del modelo educativo por competencias en su afán de identificarlas como divisa. Como se ha sugerido, la premisa implícita u oculta en dicha narrativa es la de concebir las relaciones y los sujetos de la educación en el horizonte de comprensión de la categoría de trabajo; no obstante, para no caer presa de lo que se busca criticar aquí y alejarse de los fantasmas de la “petición de principio”, son imprescindibles algunas indagaciones sobre dicha premisa.

Con la serie de cambios que trajo consigo la implementación del sistema económico neoliberal en prácticamente todas las esferas de la realidad sociohistórica y de pensamiento, la división internacional del trabajo y su nueva organización a través de modelos de producción como el llamado *toyotismo* o el de *producción ligera*, por ejemplo, permitieron la emergencia de distintos actores y novedosas formas de acumulación organizados de acuerdo con los

esquemas del capital financiero, especulativo y volcado a los servicios¹⁰. Esto aunado al derrumbe del bloque socialista, la mal llamada “transición a la democracia” de los países dependientes, la irrupción del “pensamiento débil/ligero”, entre muchos otros fenómenos, intentó socavar la centralidad de la teoría del trabajo-valor y reforzar el fetichismo que promulgó el desplazamiento y hasta la supresión del trabajo como fuente de plusvalor. Se renovó una excesiva confianza en la ciencia, la tecnología, las comunicaciones y, en general, en el trabajo inmaterial como factores de producción de valor. Es innegable que todos esos cambios impactaron sobremanera en el funcionamiento y la operatividad del modo de producción capitalista; no obstante, su trastocamiento no fue “sustancial” —por así decir—, ante lo cual cabe sospechar de su excesiva celebración.

El trabajo abstracto no puede desaparecer por más que [...] su morfología haya experimentado evidentes modificaciones a partir del último cuarto del siglo xx. Esos cambios efectivamente se han expresado en una complejización y ramificación de las relaciones sociales, al lado de evidentes procesos de urbanización acelerada y del surgimiento de nuevos sectores de valorización de capital (nuevas tecnologías, capital ficticio) en esferas como telecomunicaciones, informática, telemática, microelectrónica, marketing y de formas postayloristas de organización del trabajo, como el toyotismo, conectadas con los procesos de producción y valorización del capital. (Sotelo, 2012, p. 35)

Con todas las reservas que se puedan tener al respecto, este panorama concede la oportunidad de replantear el papel del denominado *trabajo inmaterial* y su relación con el ámbito educativo. Sin perder de vista que este breve espacio es insuficiente para siquiera intentar exponer resumidamente la enorme cantidad de debates alrededor de la categoría aludida y sus manifestaciones fenoménicas, la postura que aquí se adopta no se configura en relaciones disyuntivas, dicotómicas, es decir, su reconocimiento se halla en los ciclos materiales del proceso de producción capitalista actual que no se aísla de la teoría del trabajo-valor ni de sus contradicciones inherentes. ¿El presente trabajo se trata, pues, de un remanente trasnochado de la crítica Althusseriana? La intención dista mucho de ello. La desregulación de los mercados financieros que constata el “adelgazamiento del Estado” nos obliga a situar el punto central del debate sobre lo educativo en una dimensión no exclusiva de la reproducción de las relaciones de producción capitalistas, esto es, como aparato ideológico —dominante— del Estado (Althusser, 1981).

Los profesores, estudiantes y sus relaciones educativas dejan de ser factores para la futura “capacitación” técnica que integrará las relaciones de producción capitalistas; todos ellos son capitalizados y mercantilizados desde la escuela misma. Lo anterior es bastante claro para el caso de los profesores, quienes perciben un salario (es decir, forma objetiva del trabajo social invertido en su producción) y cuya labor se refleja en la cantidad de profesionales (mano de obra calificada) que habrán de formar para incorporarse al capital y garantizar así su reproducción. Sin embargo, ¿qué producen los estudiantes? De atenernos a las concepciones estándar del trabajo material y la praxis educativa en su forma social jerarquizada donde los estudiantes desempeñan un papel pasivo en la producción-circulación de saberes y

¹⁰ Si se recuerda, la producción postfordista se coloca en una relación de causa-efecto respecto de la producción fordista, a modo de vacuna respecto de las patologías de interrelación entre producción y mercado. Para ello se acuñó un nuevo modelo de producción basado en la denominada ‘producción ligera’ y en el manido ‘*just in time*’. O, lo que es lo mismo, redimensionar las plantillas de las empresas a la baja y ajustar los momentos de la producción para que se produjera [sic] una mejor adecuación entre oferta y demanda. A este respecto, los sectores productivos más afectados han hecho gala en todo momento de aquellos principios acudiendo de forma recurrente al adelgazamiento de las plantillas y consiguiente creación de un mapa de empresas satélites; a la instauración de la contratación temporal como modalidad de contratación preferente, o en última instancia, al recurso de la flexibilidad en materia de jornada de trabajo. (Trillo, 2010, pp. 96-97)

conocimientos, meros receptores en las relaciones educativas, es fácil percatarse de que dicho sector habrá de juzgarse como improductivo. No obstante, de aceptar —aunque sea tentativamente— la hipótesis que aquí se maneja respecto a la comprensión de la praxis educativa por la configuración de la teoría del trabajo-valor, la problemática adquiere otras connotaciones.

Lejos de los presupuestos neoliberal-desarrollistas y sus premisas “implícitas”, la cuestión estriba en desplazarse fuera de la ambigüedad y la abstracción. Los sujetos de la educación, tanto profesores como estudiantes, son productores de trabajo inmaterial, de saberes y conocimientos que dan forma y significado a la realidad sociohistórica. Este es el concepto amplio de praxis educativa que, a través de la noción de trabajo, permite el establecimiento de esquemas de relación horizontal entre los sujetos de la educación para la producción de saber y conocimiento.

Para sintetizar el planteamiento, y sin ánimo de redundar, cabe señalar que el integrar la teoría del trabajo-valor en el ejercicio analítico-crítico para la problematización de lo educativo concede valiosas oportunidades para el desplazamiento de lo abstracto a lo concreto, de lo ambiguo a lo específico. En primer lugar, se localiza una justificación teórico-política para el abandono de la narrativa del modelo educativo basado en competencias, ya que se muestra su carácter falaz, tautológico y autorreferencial. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, la “tarea” se amplía. Se vuelve imperativa la búsqueda de modelos educativos alternativos en horizontes de comprensión signados por la alteridad y la diferencia, alejados de la ontología de la mismidad neoliberal-capitalista. Pese a la aparente sencillez con que se formula tal afirmación, su complejidad estriba en la ruptura efectiva del eje ideológico que traza uniformemente racionalidad-objetividad-neutralidad-universalidad-ciencia-capital-mercado-competencias, lo cual difícilmente se logrará con la obcecada estimación de pasividad en las relaciones educativas, principalmente, por parte del estudiante.

Por supuesto, a la ampliación de dicha tarea/labor/praxis se suma un ejercicio similar respecto a la operatividad epistémico-política disciplinaria, pues la ruptura del eje señalado tiene como condición de posibilidad la renuncia de monismos deterministas. En pocas palabras, la desestructuración del formalismo que da lugar a las paradojas epistemología sin sujeto cognoscente y antropología sin sujeto conlleva una dialéctica interna que va de lo abstracto a lo concreto, y que recupera y reconoce tanto el cúmulo de representaciones alrededor de la noción de sujeto como sus manifestaciones fenoménicas, su historicidad empírica¹¹.

Así, las “novedosas” formas de explotación y subsunción del trabajo que aparecieron en las últimas décadas, en su propia dinamicidad dialéctica y las tensiones/contradicciones de la realidad sociohistórica a las cuales dan lugar, permiten visualizar una serie de consideraciones críticas para la problematización de las competencias en lo educativo, fuera de los lugares comunes, la tautología, la mismidad y la falacia como recurso para la argumentación. Al menos, en ello radica el intento.

¹¹ A propósito, es dable recuperar las reflexiones de Rafael Pérez-Taylor respecto a la necesidad de ampliar metodológicamente la praxis antropológica, igualmente signada por la categoría de trabajo y con el fin de dar cuenta de los problemas actuales.

Hasta hoy la antropología poco ha reseñado las historias de los grupos de poder, si no es a través del colonialismo; es decir, poco se ha dicho sobre las formas de poder describir las oligarquías, las casas reinantes, las familias capitalistas del imperio, entre muchas otras facetas de quienes poseen todo en detrimento de las grandes mayorías del planeta. De cualquier forma, el poder se inscribe a sí mismo a partir de las injusticias que promueve en nombre del progreso, encubriendo bajo su incapacidad por brindar equidad el sensacionalismo del bienestar a partir de un individualismo posesivo, que se alimenta del dolor y la pena ajena de quienes explota. (Pérez-Taylor, 2017, p. 25)

Referencias

- Althusser, L. (1981). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. La filosofía como arma de la revolución*. Cuadernos de Pasado y Presente.
- Bothwell, E. (2019, septiembre 11). The World University Rankings 2020: Results announced. *Times Higher Education*, 2019, TES Global. <https://www.timeshighereducation.com/news/world-university-rankings-2020-results-announced>
- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión y la política educativas: un desafío para la Educación Superior en América Latina. *Reice-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 27-42.
- Echeverría, B. (1998). *La contradicción del valor y el valor de uso en El capital, de Karl Marx*. Ítaca.
- García Retana, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24.
- Gómez, R. J. (1995). *Neoliberalismo y pseudociencia*. Lugar Editorial.
- Gómez, R. J. (2014a), *La dimensión valorativa de las ciencias. Hacia una filosofía política*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Gómez, R. J. (2014b). *Neoliberalismo, fin de la historia y después*. Punto de Encuentro.
- Hayek, F. A. (2009). *Individualismo: el verdadero y el falso*. Unión Editorial.
- Hayek, F. A. (2011). *Camino de servidumbre*. Alianza Editorial.
- Marx, K. (2014), *El capital. Crítica de la economía política* (tomo 1). (Wenceslao Roces, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, P. y Soto, G. (2005, octubre-diciembre). *Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias*. Educar.
- Oficina Internacional de Educación, Unesco. (s. f.). *Enfoque por competencias*. <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2003). *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida. Un enfoque estratégico de las políticas de competencias*. Santillana.
- Pérez-Taylor, R. (2017). *Transdisciplina, complejidad y antropología*. IIA/UNAM.
- Pérez Zavala, C. (2008). Sujetividad. En *Diccionario del pensamiento alternativo*. Biblos.
- Popper, K. (1973). La lógica de las ciencias sociales. En J. Muñoz (trad.), *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Grijalbo.
- Popper, K. (2005). *El mito del marco común. En defensa de la ciencia y la racionalidad*. Paidós.

Popper, K. (2010a). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Paidós.

Popper, K. (2010b). *Conocimiento objetivo: un enfoque evolucionista*. Tecnos.

Sotelo, A. (2012). *Los rumbos del trabajo. Superexplotación y precariedad social en el siglo XXI*. UNAM/Porrúa.

Trillo Párraga, F. J. (2010). *La construcción social y normativa del tiempo de trabajo: identidades y trayectorias laborales*. Lex Nova.