



LA APROPIACIÓN DEL SIGNIFICADO DE COMPETENCIA: EL MOVIMIENTO DE LA COMPETENCIA Y EL PROYECTO DE “CAMBIO CULTURAL”

Silvia Verónica Valdivia Yábar

María Estela Fernández Guillén

Universidad Nacional San Agustín de Arequipa – Perú

siveroval@terra.com.pe

RESÚMEN

Este artículo presenta algunas críticas sobre el concepto de “competencia” tal como actualmente lo emplean las instituciones dedicadas a las cualificaciones profesionales en América Latina. Se argumenta que el modelo conductista en el que se sustenta el “movimiento de la competencia” es sólo una de las formas en las que se puede entender este concepto dentro de las ciencias sociales. Según el concepto de Bernstein sobre “discurso pedagógico” se explica por qué se ha promovido este modelo concreto. En este sentido, se argumenta que la competencia está relacionada con un contexto político determinado y con un conjunto de políticas asociadas. También, se analizan los problemas de la competencia en relación a la metodología y a la forma cómo se representa “el mundo del trabajo” y la competencia.

PALABRAS CLAVE

Competencias, modelo behaviorista, mercado neoliberal, mundo del trabajo.





ABSTRACT:

This paper raises some critical issues concerning 'competency' as represented by the institutions dedicated to the professional qualifications in Latin America. It is argued that the narrowly behaviouristic model supported by the 'competency movement' is only one of the many ways in which competence has been approached within the social sciences. The issue of why those agencies should have promoted this particular model of competence is explored, using Bernstein's concept of 'pedagogic discourse'. It is argued that competency should be located within the political context of the policies with which it is associated. The problems of competency are explored with reference to its methodology and the manner in which-it represents 'the world of work' and competence within it

Key words: competence, behaviouristic model, neoliberal market, work's world.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es revisar ciertas críticas con relación a cómo se construye el concepto de competencia mediante las actividades del "movimiento de la competencia", que representa al modelo conductista. El impacto de este modelo ha sido considerable y está teniendo implicaciones en varias áreas ocupacionales (como en la formación del profesorado) aunque no directamente sobre las estructuras institucionales o en la metodología. El gran éxito de este enfoque sobre el concepto de competencia es de gran interés puesto que lo que parecen ser sus principales problemas teóricos y metodológicos, están desafiando explícitamente otras formas establecidas de entender el trabajo, la educación, la formación y la socialización ocupacional.

El punto de inicio son los múltiples significados técnicos, teóricos y relacionados con el sentido común, asociados con el concepto de "competencia". Si entendemos esta disparidad de significados como un continuum, la distinción más amplia la encontramos entre un modelo conductual centrado en estándares de



conducta definidos empíricamente y un modelo estructuralista que entiende la competencia como una capacidad subyacente y generativa. Esta distinción también está asociada con modelos “atomísticos” y “holísticos”.

No obstante, esta diversidad representa un conjunto de posiciones basadas en diferentes modelos paradigmáticos sobre el ser humano y sobre la acción social. Así, podemos relacionar el concepto de competencia con las “estructuras profundas” de las teorías de Levi Strauss, Chomsky o Piaget; con el “principio de síntesis” de la Gestalt; en las operaciones de “habitus” de Bourdieu o de “código” de Berstein; como “ejecución” en la etnometodología o “procedimiento” en Goffman; como ajuste normativo en las teorías de la socialización, así como en los comportamientos observados en el conductismo (Berstein, 1995).

Andrew Gonczi (1994, 28-30) propuso una manera de clasificar estos significados. Diferenció tres concepciones sobre la naturaleza de la competencia: la conductista, la genérica y la holística. En la primera, “conductista”. Gonczi afirmaba:

“(…) la competencia se concibe en términos de conductas discretas asociadas con la ejecución de tareas atomizadas. Su objetivo consiste en especificar de manera transparente las competencias para que no exista un desacuerdo con lo que constituye un desempeño satisfactorio... Este modelo no aborda las posibles conexiones entre las diferentes tareas e ignora la posibilidad de que un acercamiento entre tareas pueda llevar a una transformación. (El todo no es mayor que la suma de las partes). La posesión de una competencia en este modelo se comprueba a través de la observación directa de su desempeño” (Gonczi, 1994, 28).

Este enfoque es, por tanto, atomístico y empírico, adopta una metodología de disgregación donde se busca y asume la posibilidad de un consenso en torno a las definiciones y a los juicios (“transparencia” de significados).

Los problemas generales de este enfoque positivista están establecidos y son conocidos en las ciencias sociales. Gonczi las resume como sigue y expresa las reservas que implican:





“(…) es positivista, reduccionista, ignora atributos subyacentes, ignora procesos grupales y sus efectos en el desempeño, es conservadora, atórica, ignora la complejidad del desempeño en el mundo real e ignora el papel del profesional en el desempeño inteligente...Claramente esta aproximación es inapropiada para conceptualizar el trabajo profesional y existen serias dudas sobre su relevancia para el trabajo a cualquier nivel” (Gonczi, 1994, 28-29).

El segundo enfoque de Gonczi puede denominarse “genérico”. Éste:

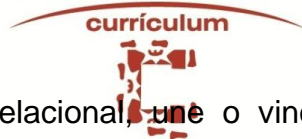
“(…) se concentra en los atributos generales del ejecutor puesto que se consideran cruciales para un desempeño eficaz. Este enfoque se centra en los atributos subyacentes, tales como, el conocimiento o la capacidad de pensamiento crítico puesto que proporcionan la base para transferir los atributos específicos. Así, el atributo general del pensamiento crítico puede ser aplicado a muchas o a todas las situaciones. En este modelo, por tanto, las competencias se conciben como atributos generales, ignorando el contexto en el que puedan ser aplicadas” (Gonczi, 1994, 29).

Un ejemplo de este enfoque es la figura del orador “ideal” en la lingüística de Chomsky. Las críticas a este enfoque son: la falta de evidencia sobre la existencia de una competencia “genérica”; las dudas sobre la viabilidad de la “transferibilidad” y la descontextualización de la competencia y la abstracción de situaciones concretas en las cuales se emplean normalmente las habilidades.

Respecto del tercer enfoque, Gonczi afirma que:

“(…) pretende unir el enfoque de los atributos generales con el contexto en el cual éstos serán empleados. Este modelo analiza las complejas combinaciones de atributos (conocimiento, actitudes, valores y destrezas) que se usan para comprender y funcionar en cada una de las situaciones en las que se encuentra un profesional. Es decir, la noción de competencia





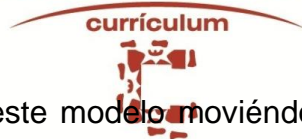
es relacional, que o vincula aspectos dispares: las habilidades de los individuos (que se derivan de combinaciones de atributos), con las tareas que se necesitan llevar a cabo en situaciones concretas. Así pues, la competencia se concibe a partir de estructuras complejas de atributos que se requieren para un desempeño inteligente en situaciones específicas” (Gonczi, 1994, 29).

Gonczi argumenta que este enfoque tiene la virtud de permitir la incorporación de la “ética y de los valores como elementos en el desempeño competente, la necesidad de una práctica reflexiva, la importancia del contexto y el hecho de que pueden existir diversas formas de actuar de manera competente” (Gonczi, 1994, 30).

Gonczi denomina a este enfoque “integrado” u “holístico”. Usamos el término “relacional” para indicar el marco teórico más amplio en el cual intentar ubicar las competencias dentro de un conjunto contextualizado de relaciones sociales y de culturas de prácticas.

2. LA COMPETENCIA EN EL CONTEXTO POLÍTICO

En primer término, partimos de la idea de que existen distintas acepciones del término “competencia” con muchas y diferentes implicaciones teóricas, metodológicas y prácticas. Ahora bien, la cuestión que hay que preguntarle al movimiento de la competencia es por qué este enfoque ha sido promovido por ciertos organismos para determinados propósitos frente a otros. En este sentido, vamos a situar la cuestión en el contexto de las políticas para sugerir que este modelo es el que mejor se ajusta para cumplir con unos objetivos políticos determinados, y que este hecho ha favorecido su apoyo antes que la propia viabilidad intrínseca del modelo. El problema consiste en que esas características que constituyen una virtud para una política determinada (la simple operación de desagregar las “habilidades” y los estándares mensurables de un desempeño) son criticables desde un punto de vista teórico y metodológico. Cualquier intento de



fortalecer este modelo moviéndolo hacia una perspectiva holística o relacional lo inhabilita como instrumento político.

La siguiente cuestión que surge es hasta qué punto el contexto político podría actuar selectivamente siguiendo diferentes posibilidades sugeridas desde los diferentes enfoques de la competencia. Por ejemplo, según algunos autores (Elliott, 1994), la competencia se asocia con un enfoque que promueve la promoción de un “práctico reflexivo” donde se ofrece a los trabajadores la oportunidad de una reflexión informada y crítica de sus prácticas individuales y colectivas. Otros como Eraut (1994) están interesados con los aspectos de la rendición de cuentas de manera democrática y en el debate y puesta en común de significados y criterios entre profesionales y grupos comunitarios. De manera más amplia, se puede situar la competencia según las nuevas aproximaciones gerencialistas tales como la Gestión de la Calidad Total y Garantía de la Calidad donde algunos autores llevan al límite su potencial para “dotar de poder” a los trabajadores y ampliar la responsabilidad y el control democrático. Otros, sin embargo, de una manera más escéptica, subrayan la posibilidad de que estos enfoques proporcionen un mayor control social y vigilancia (Ball, 1990).

Sin intención de restarle importancia a los debates filosóficos o teóricos, nuestro argumento central es que los diversos modelos de competencia y sus posibilidades se vinculan y asocian con diversos intereses de diferentes grupos.

3. EL MOVIMIENTO DE LA COMPETENCIA: ¿TEORÍA EDUCATIVA O HERRAMIENTA PEDAGÓGICA?

Hasta aquí, hemos abordado los diversos enfoques de la competencia. Además, hemos argumentado que el movimiento de las competencias debe ser situado dentro de un contexto político más amplio. En este nivel, la competencia puede ser entendida como un ejemplo de lo que Berstein (1992) ha denominado un “discurso pedagógico”, definido como:

“(…) una regla que encierra un discurso sobre competencias (habilidades diversas) dentro de un discurso sobre el orden social de tal manera que





este último siempre domine el anterior. Hay que entender el discurso instructivo como el discurso que transmite competencias especializadas y su relación entre ellas, y el discurso regulativo como aquél que crea una identidad, relación y orden especializado” (Berstein, 1992, 183).

Berstein señala que todas las pedagogías tienen dos aspectos. El discurso instructivo hace referencia a lo formalmente explícito e implica tanto al contenido que se enseña como a la forma cómo se transmite. Pero, este discurso implica o entraña un orden, una selección de todos los conocimientos disponibles que pueden ser enseñados y también una estructura de relaciones sociales en el modo de transmisión, en suma, un discurso regulativo. Existen, por tanto, dos mensajes en cualquier pedagogía: la instrucción formal y el modelo regulativo que estructura las relaciones de selección y de transmisión del conocimiento. La tarea es restablecer el orden regulativo dentro del cual está inserto el orden instructivo. Ahora bien, ¿en qué modelo social tiene sentido el discurso de las competencia?

La actividad central de un discurso pedagógico es la “herramienta”. Una “herramienta pedagógica” que Bernstein entiende como sigue:

Nosotros consideramos que este plan proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico a través de reglas distributivas, de reglas de recontextualización y de reglas de evaluación. Estas reglas están jerárquicamente relacionadas en el sentido de que la naturaleza de las reglas distributivas regulan las reglas de recontextualización, las cuales, a su vez, regulan las reglas de evaluación. Estas reglas distributivas regulan la relación fundamental entre poder, grupo sociales, formas de conciencia y práctica, y sus reproducciones y producciones. Las reglas de recontextualización regulan la constitución de un discurso pedagógico específico. Las reglas de evaluación están constituidas en la práctica pedagógica. La herramienta pedagógica genera un regulador simbólico de la conciencia. La cuestión, por tanto, es: ¿qué regulador, qué conciencia? (Berstein, 1992, 180).





Un discurso pedagógico funciona tomando prestados, de manera selectiva, otros discursos (por ejemplo, teorías psicológicas y sociológicas) y construyen una aproximación adecuada a los objetivos particulares de cualquier institución. Tal actividad es obvia, en la forma cómo la National Council for Vocational Qualifications ha construido el concepto de competencia desde finales de la década de los setenta. Este proceso de construcción de discurso pedagógico es una recontextualización.

Un segundo proceso en el funcionamiento de un discurso pedagógico es la incorporación. Éste se refiere a la manera en la cual el discurso incorpora aquellos aspectos de la vida social que suponen una preocupación primaria para la organización. En el caso de la competencia, esta preocupación es “un mundo de trabajo”. La aproximación construida por el discurso pedagógico de las competencias produce una representación del trabajo y una especificación de lo que cuenta como competencia dentro de él. Incorpora “el mundo del trabajo” de acuerdo a sus principios propios y reglas. Además, con sus demandas a la “transparencia” está sosteniendo, entre otros, que esta representación es empíricamente real, es decir, un simple reflejo de lo que verdaderamente es el trabajo.

Los procesos de recontextualización e incorporación apuntan en dos direcciones: la primera, de dónde procede el discurso, la segunda, a dónde va. En este contexto, estos aspectos son diferentes de aquellos otros planteados en las discusiones teóricas o filosóficas sobre el concepto de competencia. No están referidos a la adecuación lógica o metodológica definidos en el marco académico y científico, sino más bien, a la utilidad práctica definida por los objetivos sociales y políticos de la organización que construye el discurso.

La lógica de las competencias está localizada dentro de las políticas de la práctica, no en la teoría social. Las competencias deberían, por tanto, ser examinadas como un discurso pedagógico más que como una teoría educativa.





4. EL MOVIMIENTO DE LA COMPETENCIA: LA RECONTEXTUALIZACIÓN

Estamos argumentando que el movimiento de la competencia tiene que ser entendido en función de las aplicaciones políticas de un enfoque particular de competencia. Ahora bien, entendido como un discurso pedagógico, ¿de dónde procede este enfoque?

El enfoque general se halla previamente en la tradición científica relacionada con los desarrollos industriales de finales del siglo XX (Morris, 1991). Así, la característica de “operacionalizar” los comportamientos, ante todo, son la característica distintiva teórica y metodológica del conductismo.

La asociación entre la necesidad de formación y la retórica de la modernización industrial ha tenido relevancia en los objetivos administrativos y fiscales de los Estados Unidos, donde fueron explícitos a través del Competence and Performance Based Teacher Education (Plan Estratégico sobre la formación del profesorado basado en un enfoque conductista de las competencias.). El objetivo político declarado era reducir la fiscalidad por medio de reducciones en el gasto público, de hecho, este movimiento marcó un importante avance electoral para la emergente “nueva derecha” en la política americana (Smith 1975). Para cumplir con estos objetivos fue necesario traducir el trabajo de grupos profesionales, tales como los profesores, en formas directas susceptibles de ser medibles. Así, se desarrolló el método de la competencia que consiste en disgregar el trabajo en múltiples habilidades individuales y en criterios de desempeño asociados.



5. EL CONTEXTO POLÍTICO Y EL PROYECTO DE CAMBIO CULTURAL: LA INCORPORACIÓN

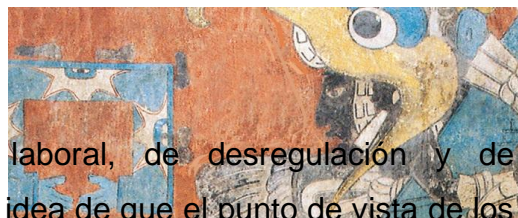
La metodología de la competencia proporciona técnicas para la producción de prácticas sociales consideradas como representaciones formales de los miembros competentes de una organización o grupo. De esta manera, el método produce un mapa de la institución representada en forma de grupos vinculados de competencias.

Los elementos de la competencia identifican los logros que se desean, no tanto el que uno pueda decidir si un desempeño individual es o no satisfactorio. Así, los nuevos estándares están basados en competencias, en criterios de referencias, en declaraciones explícitas que definen los resultados del aprendizaje.

El proceso de incorporación representa prácticas sociales concretas comprendidas de manera particular y, por tanto, elimina otras formas alternativas para entenderlas. Claramente es esencial que los trabajadores piensen con más precisión sobre la naturaleza y el nivel de competencia que se requiere de su fuerza de trabajo. Además, parece razonable que esperen estándares y cualificaciones nacionales para que puedan ajustar sus necesidades y así, la relación sea lo más transparente posible.

El valor asociado a la hipótesis que privilegia las necesidades y las percepciones de los trabajadores es demasiado obvio como para requerir una mayor explicación. Lo que es interesante es el vínculo entre las necesidades de los trabajadores y la "transparencia". Una representación del mundo de trabajo que es transparente desde el punto de vista particular de los trabajadores puede limitar el punto de vista de las experiencias e intereses de los trabajadores en general y de varios grupos en particular (definidos por la intersección de clases, sexo, edad, etnia, nivel de formación, región, situación laboral: empleado a tiempo completo, parcial o desempleado) que constituyen la fuerza laboral o la mano de obra. En un





periodo de cambio radical del mercado laboral, de desregulación y de desmantelamiento del Estado del bienestar, la idea de que el punto de vista de los trabajadores es transparente (es decir, una simple representación de lo que es empíricamente un hecho), sólo tiene sentido dentro de la ficción ideológica neoliberal que considera que el “libre” mercado es, de alguna manera, “natural” y sus efectos intrínsecamente razonables y justos.

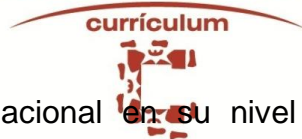
El desarrollo del movimiento de la competencia está asociado con una gama más amplia de la Nueva Derecha inspirada en iniciativas gerencialistas que tienen como objetivo un proceso de “cambio cultural” para reemplazar la ética y la cultura profesional liberal. Como Fairclough ha señalado:

Una característica generalizada del discurso educativo contemporáneo es la terminología de los cursos y programas de estudios como mercancías o productos que van a ser comercializados entre sus clientes... El mensaje para los diseñadores y los profesores de los cursos es la variante más elaborada de la máxima del mercado “dar a los consumidores lo que ellos quieren”. Tal terminología tiene un efecto de transferencia metafórica en el vocabulario de los productos y de los mercados en el discurso educativo (Fairclough, 1992, 207-208).

El proceso central es el de la desprofesionalización y la transferencia de poder desde los grupos de profesionales a gestores orientados por las reglas del mercado. La competencia es un método por el cual las habilidades, tradicionalmente invertidas en las culturas de los grupos ocupacionales, son traducidas en formas “transparentes”, en técnicas abiertas a la regulación directa en base a las cuales se asignan valores de mercado.

6. LA PRÁCTICA SOCIAL Y EL PARADIGMA RELACIONAL

Ahora, analizaremos las bases de un enfoque alternativo, “relacional” a las competencias, como medio para resolver sus problemas y para sugerir cómo este modelo relacional es más efectivo para facilitar las posibilidades de emancipación asociadas con el concepto de la competencia. Para ello, comenzamos tratando el



modelo relacional en su nivel más general. Luego, lo concretaremos en las prácticas sociales dentro del “mundo del trabajo”.

Existen tres características principales de la competencia en el nivel más general:

- 1) Esencialmente, la competencia tiene que ver con la relación entre el interior (la persona) y lo exterior (lo social). Es decir, cómo la persona adquiere y demuestra la capacidad para ser reconocida públicamente (“competente”).
- 2) La transmisión, la adquisición y la realización de la competencia se produce en las prácticas informales de la vida cotidiana. Tanto la adquisición de la competencia como sus consecuentes demostraciones son “logros prácticos”, lo que requiere la realización de prácticas sociales contextualizadas.
- 3) La informalidad del locus de la competencia se refiere a la naturaleza tácita de su transición, adquisición y realización. La competencia aparece de esta manera como “natural”, invisible y no reflexiva. De ahí, los procesos por los que lo externo se convierte en interno y por los que lo social se constituye en individual como un bien social, se realizan mediante la práctica rutinaria de las habilidades tácitas en la vida cotidiana (competencia).
- 4) Lo implícito en lo antes expuesto es la centralidad del contexto en la definición, adquisición y realización de la competencia. La competencia sólo se expresa mediante las prácticas sociales definidas contextualmente y está relacionada con las reglas tácitas y con las expectativas del contexto (Jones, 1995).

En síntesis, en contraste con el enfoque conductista, el relacional reconoce que la competencia es adquirida de forma informal, arraigada culturalmente y localizada contextualmente en la práctica. Estas relaciones entre lo interior y lo exterior y entre la capacidad y la práctica están bien recogidas en el término “conocimiento incorporado” (Turner, 1994, 3). Frente al supuesto principal conductista de que la competencia puede ser representada de una manera empírica y simple (una lista de destrezas), el enfoque relacional reconoce que ésta solo puede ser inferida.





7. LA COMPETENCIA COMO UNA REALIZACIÓN CULTURAL

No describiremos cómo el enfoque relacional se aplica al “mundo del trabajo”, más bien, ilustraremos las omisiones sistemáticas del enfoque de la competencia. El contraste está entre la competencia representada como un sistema abstracto y técnico y la competencia como realizaciones arraigadas culturalmente de individuos activos dentro de contextos sociales específicos y estructurados.

Vamos a destacar cuatro aspectos referidos a este aspecto:

- El comportamiento descontextualizado e individualizado de la competencia fracasa en la explicación de que cualquier trabajo se ubica dentro de un conjunto complejo de relaciones organizativas, incluyendo los procesos informales y relaciones dentro de las organizaciones.
- Es necesario situar un trabajo en la estructura interna del mercado laboral propia de la organización. ¿El trabajo está situado en un punto particular dentro de un amplio y vertical desarrollo profesional con posibilidades y expectativas de promoción o están en un callejón sin salida? ¿Cómo está situado horizontalmente dentro de un grupo de trabajo específico? En cualquier organización o mercado laboral, estas estructuras, divisiones y principios de contratación y distribución están regidas por la clientela.
- En cualquier matriz organizativa/cultural, las percepciones de la competencia asociadas con cualquier posición, variarán en función de las relaciones de supra o subordinación, de género, edad o etnia. Las destrezas requeridas para una gestión exitosa de la posición y de lo que cuenta, contextualmente, como un éxito en el desempeño de la competencia, no serán las mismas para todas las personas. La representación de la competencia en un sistema formal técnico-racional será una construcción desde un punto de vista particular, -un hecho suprimido por la supuesta “transparencia” y consenso del análisis funcional.





- El enfoque de la competencia no es sólo insensible a la cultura organizativa y a la complejidad del “mundo del trabajo” entendido como un sistema de relaciones sociales, sino que también hace invisible el importante sentido que va más allá de las empresas, en el mercado laboral, en las comunidades y en los hogares. Las estrechas “habilidades” definidas en los inventarios laborales son sólo una representación mínima y parcial de las prácticas y de los actuales recursos culturales que están en juego en “el mundo del trabajo”.

El enfoque de la competencia y la metodología del análisis funcional ignoran y vuelven invisibles estos aspectos complejos de las prácticas cotidianas. La competencia, por tanto, puede ser definida como la exitosa adquisición de estas habilidades tácitas como miembros de un grupo. En situaciones reales, la competencia no se basa en las medidas de los indicadores del desempeño conductista, sino en la asimilación de los principios y expectativas de la cultura del grupo.

Una implicación central del enfoque relacional-holístico, es que las culturas son los almacenes centrales e históricos de las competencias. El mayor peligro que presenta el modelo conductista de la competencia es su potencial para destruir ese recurso esencial a través de la sistemática degradación de las cosas que dice representar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. (1990). Management as Moral Technology: a Luddite analysis, en Ball, S. (ed.) *Foucault and Education*, London: Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse, class codes and control* (vol. 4), London: Routledge.





Bernstein, B. (1995). The Pegagogising of Knowledge: a study in recontextualisation, en *Bernstein, B. Pedagogy Symbolic Control and Identity*, London: Taylor and Francis.

Elliott, J. (1994). *Self-Evaluation and Teacher Confidence*, paper presentado en la conferencia Educational Studies Association of Ireland, celebrada el 24-26 marzo en el Mary Immaculate College, Limerick.

Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*, London: Falmer Press.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press.

Gonczi, A. (1994). Competency Based Assessment in the Professions in Australia, *Assessments in Education*, 1, 1, 27-44.

Morris, N. (1991). *The Trouble with Competence*, *Cambridge Journal of Education*, 21, 3, 331-342.

Turner, S. (1994). *The Social theory of Practices*, Cambridge: Polity Press.