

El discurso sobre las competencias y el nuevo espíritu del capitalismo

Resumen

En este texto señalamos la continuidad entre el discurso que hace de las denominadas ‘competencias básicas’ el eje vertebrador de los planes de estudio y, por otra parte, la necesidad de construir un sujeto mejor adaptado a las condiciones de explotación en la “sociedad de la información y el conocimiento”. Bajo los mecanismos de acumulación capitalistas no sólo es subsumida la inteligencia social, también lo son las capacidades relacionales y emocionales de los seres humanos.

Abstract

The objective of this text is to point out the ongoing discussion that has been created between the so called “basic abilities” (the principal support axis of study plans) and the need to form subjects which are better adapted to the conditions of exploitation that are to be found in a society of “information and knowledge”. Under the workings of accumulative capitalism we find not only the housing of social intelligence but also the relational and emotional capacities of human beings.

1. (*Algunas preguntas.*) ¿Para qué sirve una escuela? ¿Es un medio de reproducción social o de transformación? ¿Sirve a la cultura o al progreso? ¿A la ciudadanía o a la personalidad? ¿Es un derecho o un servicio? ¿Debe adaptarse a las exigencias de la sociedad o debe guiarla de acuerdo a un modelo, a un cierto paradigma? ¿Puede ser, al mismo tiempo, una herramienta de cohesión social y desarrollo personal, de fomento de la competitividad y de la solidaridad, de la empleabilidad y la ciudadanía, el reconocimiento social de las cualificaciones y la flexibilidad laboral? Si se trata de todo ello, ¿qué jerarquía existe entre esos elementos? La escuela es, debe ser... además de, también, incluso, sólo, meramente, a pesar de... ¿Hasta qué punto modifican los adverbios? Cuando aprendimos a dividir, ¿aprendimos a dividir? ¿Cuál es el resto de aquellas divisiones? ¿Cuáles son los fines de la escuela: la emancipación, la adaptación, la integración, la legitimación de la estratificación social; instruir, educar, formar, cualificar, socializar? ¿Cuántas cosas al mismo tiempo pueden ser las cosas? (O bien, ¿cuántas cosas distintas pueden significar las mismas palabras? ¿Preguntamos por *qué* o por *quién*, Alicia o Humpty Dumpty?) ¿Cómo se relacionan unas con otras, cómo se articulan: al modo de una simple yuxtaposición o de una forma más compleja? ¿Conocemos las cosas sin conocer el orden –o el desorden– que las vincula? ¿Bajo qué respecto hay que considerarlas en la modernidad? ¿Cuántas, qué preguntas tendremos que hacer?

2. (*El fin de la escuela.*) Como de otras muchas instituciones de la sociedad moderna, puede hablarse de la ambigüedad social de la escuela pública, fruto de las tensiones e

intereses –a veces contrapuestos, a veces complementarios, siempre inestables– dentro de una sociedad internamente fracturada (de una *sociedad de clases*, vaya). En ese litigio entre fuerzas que tratan de apoderarse de la escuela, que tratan de lograr la ‘hegemonía ideológica’ sobre el sentido de este objeto, se juega el drama –o más bien la tragedia–. La posición de esta institución debe gravitar hoy, según parece, en torno a una consideración, a pesar de las eufemísticas prevenciones, meramente funcionalista de la institución, con un adaptacionismo extremo, imagen especular de las cambiantes, impredecibles exigencias del mercado de trabajo: desregulación, flexibilidad, innovación, aprendizaje permanente (como si alguna vez hubiese sido definitivo)..., maleabilidad, plasticidad para la futura mano de obra: es lo que demanda el nuevo espíritu del capitalismo.

La escuela pública cumple sin duda una función de reproducción del desorden social; la cuestión está, nos parece, en si *meramente* cumple esta función, en si, progresivamente, no están siendo cercenadas otras funciones: la cohesión¹ social, la emancipación, la igualdad; la cuestión está en mantener abiertas las vías de lo posible contra la clausura y el consenso respecto a la misión de la escuela en el tiempo de la... [tachán] ...“sociedad de la información y el conocimiento”. En ese adverbio podríamos jugar nos mucho: en ese resquicio, en esa grieta en la reproducción social nos jugamos un verdadero (cuesta emplear esta palabra impregnada de tanta baba ideológica) cambio, una verdadera transformación de la estructura social... en beneficio del trabajo y no del capital, pues bien conocemos la perpetua transformación de la sociedad “desde los cimientos hasta el remate” en función de la reproducción de las relaciones sociales capitalistas; bien sabemos de este inmóvil frenesí, del “constante y agitado desplazamiento de la producción”, “la conmoción ininterrumpida de todas las relaciones sociales”, de esa “inquietud y dinámica incesantes”. En ese combate por dotar de sentido a la escuela pública, a partir de los años 70 se tensan los significados hacia las posiciones favorables al capitalismo tardío como consecuencia de la debilidad en la ‘correlación de fuerzas’ del trabajo frente al capital, teniendo como resultado el intento de acomodación del sistema educativo –a través de sucesivas y continuas reformas– a la organización de la producción capitalista. (Éste es un lenguaje sin duda muy anacrónico, como se dice habitualmente, muy decimonónico; tan anacrónico como es, como habría de ser, el dominio del capital sobre la vida, el trabajo y la cultura.)

Michel Éliard, en el libro *El fin de la escuela*, nos recuerda, frente a un excesivo énfasis en subrayar la función reproductora de la escuela, conservadora del orden social y considerada como aparato de reproducción ideológica del Estado, cuál es la genealogía de esa grieta, de esa apertura por la cual advino una (posible) escuela emancipadora: la escuela obligatoria, gratuita y laica “es (...) una conquista democrática de importancia equivalente a la de la libertad de prensa, el sufragio universal o los derechos sindicales”². Para este autor, es imprescindible recordar el papel de la clase obrera (en este caso, francesa) durante el siglo XIX –su anticlericalismo, su lucha por el derecho a la instrucción, por la reglamentación del trabajo de los niños³–, que obligó a

¹ Recordando algún pasaje de Sánchez Ferlosio que ahora no sabría localizar, sería más adecuado hablar de ‘concordia social’ que de ‘cohesión social’, si nos las habemos con sujetos dotados de inteligencia y voluntad y no con un puro agregado de materia sujeto a relaciones basadas en puras leyes físicas.

² Michel Éliard, *El fin de la escuela*, p. 59.

³ “Fue preciso que interviniese la escolarización obligatoria fijada en 1882 para que se observase una disminución sensible de la explotación. (...) En este sentido, la escuela fue muy liberadora, y mantener hoy la idea de que se podría abolir la escolarización obligatoria no puede más que favorecer el desarrollo de lo que ya existe de nuevo: la vuelta al trabajo de los niños menores de 16 años en los países capitalistas

la burguesía a ir más lejos de lo que habría querido en cuanto a la extensión de la instrucción pública (pues siempre hay ámbitos de la enseñanza que bien pueden ser prescindibles para un alumnado considerado estrictamente como fuerza de trabajo, no así si se lo considera, en primer lugar, como ciudadanía). “La lucha por los salarios, por la disminución del tiempo de trabajo, y la lucha por la escolarización obligatoria han estado siempre unidas como medios de revalorizar [frente a la compulsión capitalista a la disminución del valor del trabajo mediante su especialización y descualificación, mediante la reducción de los costes de su reproducción reduciendo los de su formación y derivando el conocimiento hacia la máquina], de preservar la fuerza de trabajo y de aumentar la parte de tiempo perteneciente al propio obrero”⁴. Por parte del capital se da un constante esfuerzo por, bien reducir la cualificación exigible del obrero –y con ella su tiempo de formación y con él su valor– bien por retribuir a la baja la cualificación en un contexto de concurrencia mundial y *dumping* salarial. Parece ser que esta última es la opción para regiones como la nuestra, a la que se quiere llevar a la tierra prometida de la ‘economía del conocimiento’, según una división técnica y territorial del trabajo que nos reserva la gloriosa misión de contribuir mediante el fomento de la investigación y la innovación, mediante el desarrollo de las “potencias espirituales de la producción”, a través de la conversión de la economía hacia actividades de mayor ‘valor añadido’, contribuir, decimos, al Progreso de la Humanidad.

El libro es importante también para poner en cuestión una de las razones fundamentales que están en la base de las reformas del sistema educativo: la evidentísima necesidad de su adaptación a ‘las exigencias de la sociedad’, a las condiciones de un caótico y desregulado mercado de trabajo, a la, digamos, tiranía de la facticidad: “De una manera general, la escuela difícilmente puede sobrevivir a unas especulaciones tendentes a fijar sus tareas a partir de situaciones de hecho. La positividad mostrada por tales especulaciones es disolvente de la propia idea de escuela, que no puede concebirse sin una relación de oposición a las situaciones dadas. No podemos apoyarnos sobre la ignorancia y los prejuicios para formar el saber, ni contar con la adaptación al medio para conducir a la libertad. [...] Sin independencia respecto a las incertidumbres de la producción social, no podría haber transmisión seria del conocimiento a la generación joven. El tiempo de la Escuela no es el de la empresa: el primero es largo y, en cierta medida, desinteresado; el otro es rápido, orientado a la rentabilidad inmediata”⁵.

En todo caso, bien pensado, a qué viene tanta indignación y tanta alharaca: en perfecta coherencia, el ‘empleador’, a través de distintas organizaciones nacionales e internacionales, *simplemente exige lo que es suyo*, el derecho de moldear, según las

avanzados” (ibid., p. 68). El autor daba entonces unas cifras respecto a la explotación infantil de 200 millones de niños y niñas en el mundo; en Europa, de 2 millones. La OIT, en el Resumen Ejecutivo del documento *La eliminación del trabajo infantil: un objetivo a nuestro alcance* (2006) daba las siguientes cifras: 218 millones para año 2004, de los que 126 millones realizaban trabajos peligrosos (aunque, acto seguido, pasaba a felicitarse por una disminución global, en el momento de la redacción, del 11% de niños y niñas trabajadoras).

⁴ Ibid., p. 132.

⁵ Ibid., p. 40, p. 149. Más aún: “Esta concepción [la de la adaptación de la Escuela al mercado de trabajo], además de ser una gansada intelectual de primer orden, ya que nadie es capaz de prever a corto, medio o largo plazo lo que reclamará el mercado, desprecia las complejas relaciones entre la institución escolar y la estructura social. [...] la incompatibilidad entre la lógica escolar de transmisión del conocimiento, que no se puede hacer más que lentamente, y la lógica empresarial de la rentabilidad a corto plazo, hace que esta presión haya desorganizado considerablemente el sistema escolar” (p. 167).

exigencias productivas y los márgenes de acumulación del momento, *su* fuerza de trabajo al tiempo que reduce los costes del mismo (menoscabando el valor que posee el título o derivando los costes de su reproducción y valorización hacia los individuos). “Así se comprueba desde hace años una intervención creciente de la patronal en la definición de los referenciales de empleo, en la programación de los saberes a enseñar a los obreros, en la definición de las titulaciones con el fin de proceder a una adaptación de las cualificaciones lo más cercanas posibles a la evolución de la producción”⁶. Con tal fin, los demiurgos de la gran empresa deberán meter sus manos (o sus garras) en el barro de la educación.

3. (*El discurso sobre las competencias.*) Uno de los términos clave en la constelación de nociones que están tras la reforma es el de ‘competencia’. Las ‘nuevas demandas del entorno’, las exigencias de la vida contemporánea, exigen reinventar la escuela para responder a los complejos desafíos y retos a que debe hacer frente la ciudadanía global del siglo XXI. Aunque en un medio tan líquido, tan fluido como el de nuestras sociedades, sea difícil concretar alguna definición⁷, veamos cuáles son las características de este borroso término, y cuál es su uso.

Parece obligado, en primer lugar, hacer referencia a cuáles sean las demandas del entorno a que debe responder la institución escolar, incorporando nuevos sistemas de aprendizaje, más adaptados al nuevo escenario económico, social y cultural. La expresión ‘Sociedad de la Información y el Conocimiento’ recoge diversos procesos de transformación, como la globalización económica y el advenimiento de una ‘sociedad del riesgo’, la ubicuidad de las tecnologías y el fácil acceso a la información, la economía basada en el conocimiento y los cambios en la estructura del mercado laboral. Ángel I. Pérez Gómez nos pone en situación⁸: “Los cambios sustantivos en las relaciones de poder y de producción y en las formas de vivir, así como los importantes movimientos demográficos y los espectaculares logros tecnológicos de las últimas décadas, han producido una alteración radical en nuestra forma de comunicarnos, de actuar, de pensar y de expresar. Vivimos saturados de información accesible, diversa, fragmentaria, sesgada, frágil y cambiante. La confusión, la abundancia, la fragmentación y la perplejidad sustituyen al conocimiento común y estable de las sociedades tradicionales. Las enseñanzas de la vida y las costumbres del pasado no son suficientes para afrontar los desafíos del presente y las exigencias del futuro. Este nuevo

⁶ Ibid., p. 156.

⁷ No en vano nos las habemos con un concepto calificado como “holístico, complejo, multidimensional y contextual” (*Reinventar la escuela, cambiar la mirada, Cuadernos de pedagogía*, núm. 368, 2007).

⁸ *Reinventar la escuela, cambiar la mirada*. El autor subraya la cobertura internacional e institucional (OCDE, UNESCO) de las iniciativas que se proponen ‘reinventar la escuela’ en este sentido del ‘aprendizaje competencial’. No deja pasar la ocasión de señalar la listeza del PSOE en este asunto: “La ironía del devenir histórico, una vez más, devuelve ante nuestros ojos sorprendidos la paradoja de que mientras en España se descalifica en estos momentos una “filosofía pedagógica” que ampliaba la escolaridad y orientaba los propósitos educativos hacia un aprendizaje más comprensivo, personalizado e integral, incluyendo conocimientos, procedimientos y actitudes, que atendiera a la diversidad de los estudiantes y orientara el conocimiento a la comprensión de los problemas reales de la vida cotidiana natural y social en la era de la información, los países más desarrollados que componen la OCDE asumen, desbordan y profundizan aquellos principios y, tras años de estudio y debate, elaboran, como documento central, la propuesta denominada DeSeCo.” La LOGSE, además, ya anticipaba la noción de ‘competencia’ con la de ‘capacidad’ (diferenciándose cinco tipos de capacidades: corporales, cognitivas, de equilibrio emocional, de relaciones interpersonales y de actuación e inserción social).

escenario social demanda cambios también sustantivos en la formación de los futuros ciudadanos y, por tanto, plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, a las escuelas, al currículo, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y por supuesto a los docentes.” El nuevo contexto exige a la escuela responsabilidad social, pero también autonomía, flexibilidad y agilidad para adaptarse –eso sí, de manera ‘crítica y creativa’– a los cambios y exigencias a que debe hacer frente. Esta gran responsabilidad, dicho sea de paso, debe ser implementada por una cultura de la evaluación y autoevaluación.

Jesús Rul Gargallo y Teresa Cambra⁹ definen el término como “la capacidad general o potencialidad adquirida por una persona –debida básicamente a los valores, conocimientos y habilidades aprendidas en el sistema educativo– que le permite seguir aprendiendo y utilizar esa base aprendida para encarar situaciones y resolver problemas reales, así como desarrollar proyectos personales, cívicos y profesionales”. Las competencias básicas, según estos autores, se ordenan en las categorías relativas a la *persona* (competencia de autoaprendizaje o ‘aprender a aprender’, iniciativa personal, autonomía y espíritu emprendedor), a la *sociedad* (competencia social y ciudadana) y a los *conocimientos y habilidades sistemáticas* (competencia lingüística, en lenguas extranjeras, competencia científica, matemática, tecnológica, en gestión de la información y TIC y, por último, cultural y artística). Si las enseñanzas se caracterizan por la especificidad y sistematicidad, las competencias, por la interdisciplinariedad y globalidad. Para satisfacer los retos de la sociedad actual, ante todo, debe subrayarse la *aplicabilidad del conocimiento*. Abundando en el mismo sentido, César Coll¹⁰ señala que las competencias incluyen tanto aspectos *cognitivos* y *cognitivo-lingüísticos* (pensar, comprender, decidir, dialogar, comunicarse oralmente o por escrito, buscar y valorar la información, utilizar las nuevas tecnologías, etc.), *emocionales* (asumir la responsabilidad, superarse, formular y gestionar planes de vida y proyectos personales...), de *relación interpersonal* (cooperar, trabajar en equipo, gestionar conflictos, empatizar...) y de *actuación e inserción social* (compartir, comportarse cívicamente, interactuar y comunicarse con miembros de otras culturas...). Son fenómenos psicológicos complejos que pueden ser denominados ‘competencias clave’ o ‘destrezas’ (*skills*). Para este autor, y dados los profundos cambios acaecidos en los últimos años en nuestras sociedades, es urgente proceder a la revisión del currículo escolar para introducir estos complejos aprendizajes.

El énfasis recae en el ‘hacer y saber hacer’ (y, también, en el ‘saber estar’), esto es, en la *movilización* del conocimiento, en su *funcionalidad* y en la *adaptación* del conocimiento a los distintos y cambiantes contextos, integrando procedimientos, actitudes, valores, normas, hechos y conceptos. La consideración del conocimiento desde una perspectiva ‘acumulativa’ debe dar paso a otra más funcional, flexible, plástica; acorde, en fin, al medio, digamos, líquido, de nuestras sociedades del riesgo. No se trata, se nos advierte, de obviar los contenidos, sino de integrarlos “para que puedan ser movilizados en el marco de una actuación competente”, acentuando, como afirma Ángel Pérez en el artículo ya citado, el valor de uso sobre el valor de cambio del conocimiento. Citando una Recomendación del Parlamento Europeo, se afirma que las competencias clave “son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”¹¹. Los currículos deben, en fin, estructurarse en función de si los contenidos

⁹ Educación y competencias básicas, Cuadernos de Pedagogía, núm. 370, 2007.

¹⁰ Una encrucijada para la educación escolar, ibid.

¹¹ Ibid.

responden o no a las nuevas necesidades educativas, si benefician o no a las personas y a la sociedad, si sirven a los proyectos de vida personales y profesionales, si favorecen la inclusión social y la empleabilidad.

Por su parte, Elena Martín nos invita a evaluar a los centros en función de su contribución al desarrollo socioemocional y moral, las habilidades metacognitivas y la capacidad emprendedora entre el alumnado. Y evaluar competencias supone, por supuesto, reformular los currículos: “No podemos cambiar la evaluación si no cambiamos a la vez lo que enseñamos y cómo lo enseñamos. Si queremos evaluar competencias, antes que nada hay que enseñarlas”¹².

Ángel Pérez le asigna al docente contemporáneo, en esta situación, la compleja tarea, más allá de la *mera* explicación de contenidos y evaluación de rendimientos, de “diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los estudiantes en su larga trayectoria de formación como ciudadanos autónomos y responsables”¹³, integrando en su formación capacidades, actitudes y valores.

Desde 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico lleva a cabo el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (lo del Informe PISA, vamos) con el fin de ‘monitorear’ el estado de los estudiantes al finalizar la escolaridad obligatoria, comprobando si han adquirido o no “los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad”¹⁴.

Como el “éxito de un estudiante en la vida” depende de muchas más competencias que las relacionadas con la lectura, las matemáticas y la resolución de problemas, esta organización se embarcó en el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), a fin de proporcionar un marco que permita extender la evaluación a “nuevos dominios de competencias” que requeriría el bienestar personal, social y económico.

En este documento se afirma que “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular”. Se pretende identificar un pequeño conjunto de “competencias clave”, “enraizadas en el entendimiento teórico”, que serían algo así como los “prerrequisitos psicosociales para un buen funcionamiento de la sociedad”. Cada competencia debe: “contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos; ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos”. Para orientar la investigación los sabios se hicieron preguntas del tipo “¿qué deben poseer los individuos para funcionar bien en la sociedad tal y cómo [*sic*] es?, ¿qué competencias deben poseer para encontrar y retener un trabajo?, ¿qué tipo de cualidades de adaptación

¹² *Evaluación de centros, competencias y mejora del aprendizaje*, ibid.

¹³ *Reinventar la escuela, cambiar la mirada*, Cuadernos de Pedagogía núm. 368, 2007.

¹⁴ *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Documento elaborado por la OCDE (2005), traducido con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).

se requieren para mantenerse al tanto de la tecnología cambiante? / Una competencia también es un factor importante en la contribución de los individuos a cambiar o transformar el mundo, no sólo la forma en que le hacen frente. Así como las competencias se relacionan con las características principales y las demandas de la vida moderna, también están determinadas por la naturaleza de nuestras metas, tanto como individuos y como sociedad”. Competencias y objetivos individuales y colectivos se dan la mano en perfecta armonía para responder con eficacia a los desafíos del tercer milenio, orientados por los valores de la democracia, la equidad y la sostenibilidad.

El individuo debe superar el conocimiento y las destrezas enseñadas. Se pone en valor la flexibilidad, el espíritu emprendedor y la responsabilidad social. “No sólo se espera que los individuos sean adaptables, también innovadores, creativos, autodirigidos y automotivados. [...] Las competencias clave involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores”. Un adecuado marco de competencias establecerá nuevos modos de evaluar y de ‘informar’ el aprendizaje para la vida.

Se establecen tres amplias categorías: *usar herramientas de manera interactiva* (tanto la tecnología de la información como el uso del lenguaje), *interactuar* (en un mundo cada vez más interdependiente) *en grupos heterogéneos* y *actuar de forma autónoma*. “Estas categorías, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas, y colectivamente, forman la base para identificar y mapear las competencias clave”. La *reflexión*, que no ha entrado por derecho propio entre las destrezas básicas para la ciudadanía del siglo XXI, es, sin embargo, el corazón de las mismas: “la reflexión implica el uso de destrezas metacognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica”. En un entorno de diversidad y complejidad, se nos invita a ir ‘más allá del esto o aquello’, a saber conjugar la diferencia y la contradicción, a fin de “aprender a pensar y actuar de manera más integrada, tomando en cuenta las muchas interconexiones e interrelaciones entre posiciones o ideas que pudieran parecer contradictorias, pero que podrían en muchas ocasiones sólo serlo superficialmente”.

Telegráficamente: la categoría 1, “usar las herramientas de forma interactiva” se desglosa en “la habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva” (competencias de comunicación), “la capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva” y “la habilidad de usar la tecnología de forma interactiva”. La categoría 2, “interactuar en grupos heterogéneos” se divide en “la habilidad de relacionarse bien con otros” (para lo que se requiere habilidades sociales como la empatía, el manejo de las emociones y el autoconocimiento), “la habilidad de cooperar” y “la habilidad de manejar y resolver conflictos”. La categoría 3, “actuar de manera autónoma”, se desglosa, en fin, en las habilidades para “actuar dentro del gran esquema” (relacionando las decisiones propias con la normas de la sociedad, las instituciones sociales y económicas, el pasado...), la “habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales” y la “habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades”.

Por lo que sabemos, el término ‘competencia’, por lo que al ámbito económico – empresarial se refiere, tiene su origen en el psicólogo McClellan quien, en 1973, vinculó

este término a “aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo”, dentro del estudio de los ‘modelos de excelencia’ e investigaciones centradas en los ‘aspectos humanos de las organizaciones’ según una máxima que podríamos definir como ‘a la productividad por la persona’, pues las organizaciones ‘centradas en las personas’ obtienen mejores resultados económicos. Cualidades como el liderazgo, la creatividad, la toma de decisiones en circunstancias difíciles o apremiantes, la iniciativa, la flexibilidad y capacidad para desempeñar distintos roles, la ‘tolerancia al estrés’, el espíritu emprendedor y la capacidad para trabajar en equipo son los ítems a evaluar en la selección del trabajo y en su óptimo desenvolvimiento. En el horizonte de “un desempeño laboral sobresaliente”, dentro de estas capacidades, hay que incluir, también, la ‘inteligencia emocional’.

En todo caso, la pluralidad de perspectivas sobre la noción es prácticamente inabarcable¹⁵, habiendo casi tantas definiciones como psicólogos del trabajo y la organización existan, pudiendo abarcar las competencias desde habilidades gerenciales hasta un curso de cocina en wok. En este volátil contexto, la imprecisión no es una carencia, sino una necesidad. El reto de psicólogos, pedagogos y otros ‘expertos del comportamiento humano’ consistiría en homogeneizar una definición mínimamente operativa, cuantificable y verificable del término (ya sea para la evaluación educativa o profesional). Y existen, de hecho, intentos de ‘normalización’ de este término perteneciente a la *industria educativa*: la Agencia Española de Normalización y Certificación, en el documento *Los recursos humanos en un sistema de gestión de la calidad. Gestión de competencias*, define la competencia como un conjunto de “atributos personales y aptitud demostrada para aplicar conocimientos y habilidades”.

Pese a toda complejidad y, cómo no, flexibilidad del término, se trataría del algo así como una alambicada ‘psicométrica que se busca a sí misma’, integrando (o pretendiendo integrar) en una misma noción los niveles cognoscitivo, emocional, social y psicofisiológico, estableciendo el canon de lo que debe ser la fuerza de trabajo bajo el nuevo espíritu del capitalismo. (Es lo que tiene la psicología: en efecto, el alma es, de algún modo, todas las cosas, o, cuando menos, puede confundirse con todas las cosas.) El discurso de las competencias vendría a reducirse, si no andamos muy errados, a una actualización de las normas para el reclutamiento y selección de personal, a la

¹⁵ Cf. el artículo *¿Sabe alguien qué es una competencia? De McClellan a la ISO 9000*, José Manuel de Haro García (Universidad de Murcia), revista *Dirigir Personas, AEDIPE*. El autor es muy crítico con el uso del término: “se ha producido un *exceso de uso* y manejo del concepto, unido a una *teorización fácil*, vacía de rigurosidad y llena de elucubración, hecha en gran medida por no expertos en ciencias del comportamiento, que ha dado lugar a listas interminables de repertorios sin sentido”. Añadamos en todo caso, en este punto, algunas definiciones: la OIT afirma que el término ‘competencias’: “abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico”. Para el Parlamento Europeo, se trataría de la “demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de estudio o de trabajo y en el desarrollo profesional y personal”. La Comisión Europea (*Commission on Staff Working Document towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning Competence*) incluye: “i) cognitive competence involving the use of theory and concepts, as well as informal tacit knowledge gained experientially; ii) functional competence (skills or know-how), those things that a person should be able to do when they are functioning in a given area of work, learning or social activity; iii) personal competence involving knowing how to conduct oneself in a specific situation; and iv) ethical competence involving the possession of certain personal and professional values. The concept is thus used in an integrative manner; as an expression of the ability of individuals to combine – in a self-directed way, tacitly or explicitly and in a particular context – the different elements of knowledge and skills they possess”. Las definiciones están tomadas del documento *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*.

evaluación psicológica laboral y educativa del trabajo en la llamada ‘economía del conocimiento’.

Bien es cierto que, por lo que hace a la literatura educativa, el discurso de las competencias se arropa con un manto de invitación a la ‘ciudadanía activa’ (e incluso ‘pro-activa’) en un formato (globalizado) cada vez más borroso, más inasible para la *corporeidad política*. Bajo la inevitable apostilla del respeto a la pluralidad lingüística, de valores y cultural, nos las habemos con la transformación y homogeneización internacional de los sistemas educativos al servicio de la evaluación psicológica del trabajo y la organización *capitalistas*. En el tiempo de la Sociedad de la Información y el Conocimiento hemos de formar y evaluar, desde una perspectiva *soft*, nuestro capital (variable) máspreciado: la persona. Está en juego la construcción de la subjetividad, vamos a decir, la definitiva colonización (o no) de la sensibilidad y la inteligencia por el capitalismo. El objetivo final, también para la industria educativa, sigue siendo “la conformidad del producto, la satisfacción del cliente y el desarrollo de las competencias para la mejora del desempeño económico, social y medioambiental de la organización”¹⁶. ¿Caemos en la tosca lógica del ‘esto o aquello’ si decimos que estamos ante la transposición de la terminología y ‘el espíritu’ de la psicología del trabajo y la literatura de la gestión empresarial a la esfera educativa?

4. (*El debate sobre las competencias y la educación superior.*) El libro *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*, nos aproxima a la relación que existe entre las cualificaciones de educación superior y el mercado de trabajo, dentro del marco de la discusión europea y mundial sobre las nociones de ‘*cualificación*’ y ‘*competencia*’. El término que completaría la tríada de elementos centrales dentro de la *knowledge economy* es el de *empleabilidad*: “la aptitud de encontrar un trabajo en relación a las cualificaciones que uno tiene o la relación entre la educación y la vida profesional de uno”.

Existen, en opinión de muchos expertos, una serie de desfases y desajustes en la universidad española que es necesario corregir: desconexión con el mundo del trabajo, demasiada oferta de licenciados, desfase entre la oferta educativa y las demandas del mercado de trabajo y la economía, desvalorización del título y debilitación de su valor simbólico y falta de adecuación a las nuevas competencias y habilidades requeridas, por poner algunos ejemplos. Para hacer frente a las nuevas ‘demandas del entorno’, la universidad –llamada a un papel protagonista en el desarrollo económico regional– debe hacerse cargo de una serie de nuevas competencias: habilidades sociales, liderazgo, capacidad de trabajo en equipo, gestión del estrés, destreza en el uso de las nuevas tecnologías, inteligencia emocional..., todo ello, dentro de un marco de flexibilidad formativa: nuevos proveedores de educación superior, aprendizaje a lo largo de la vida, educación a distancia, valorización de experiencias y aprendizajes en contextos no formalizados...

José Joaquín Brunner, en el prólogo de este libro, nos ilumina –con incontenible verborrea posmoderna– respecto a los retos y desafíos que “nos ponen frente a las

¹⁶ Ibid.

nuevas realidades del trabajo en el capitalismo de la modernidad tardía o posmoderno, caracterizadas por el imperativo de la flexibilidad, la continua reinención discontinua de las instituciones y las reglas del trabajo, la erosión de las tradiciones laborales, la pérdida de las seguridades, la multiplicación de empleos fluidos y cambiantes, la aparición de ocupaciones deslocalizadas y jornadas elásticas, extensas prácticas de subcontratación y externalización de funciones, declinación de las solidaridades del trabajo y de los organismos de defensa sindical, precarización de muchos empleos, permanente reingeniería de las empresas y sus modelos de gestión, reemplazo de las cadenas por redes de producción, obsolescencia de los conocimientos ligados a las funciones, evaluación panóptica de los desempeños individuales, internalización e individuación del éxito y el fracaso, desaparición de actividades y su reemplazo por otras en una constante dinámica schumpeteriana de destrucción creativa”¹⁷.

Las universidades, en fin, deben tener en cuenta su entorno: las nuevas circunstancias del mundo del trabajo, los efectos de la globalización, la revolución de los medios digitales, las transformaciones de la cultura juvenil, la importancia creciente del mercado en el ámbito de la educación, el estrechamiento de la financiación pública, la diversificación de fuentes de ingreso, la competitividad y la gestión empresarial y la presión de nuevas instituciones en el campo de la educación superior. La avalancha de cambios no termina ahí, no: estamos ante un [*agárrense*] ‘metacambio’: continúa el autor: “...las instituciones deben competir y diversificar sus fuentes de ingreso; surgen nuevos proveedores (instituciones privadas, universidades corporativas, a distancia, vía Internet); los estudiantes pagan aranceles y pasan a ser clientes; los profesores son contratados y dejan de ser funcionarios; las funciones institucionales se convierten en desempeños y sujetan a minuciosas mediciones [*sic*]; se enfatiza la eficiencia y el *value for money*; los modelos de negocio sustituyen en la práctica a los planes estratégicos; la gestión se racionaliza y adopta un estilo empresarial; el gobierno colegiado se transforma en corporativo al independizarse de los académicos e integrarse con representantes de los *stakeholders* externos; los investigadores son estimulados a patentar y los docentes a vender docencia ‘empaquetada’ a las empresas; los incentivos vinculados a la productividad académica reemplazan las escalas salariales asociadas al cargo; los currículos son revisados y sancionados en función de su pertinencia laboral y evaluados por agencias externas en relación a su calidad; las culturas distintivas de las instituciones y sus ‘tribus académicas’ empiezan a ser tratadas como asunto de clima organizacional; las universidades son comparadas por medio de rankings locales y clasificadas geopolíticamente a nivel global (he ahí la *realpolitik* de los prestigios institucionales); se crea un mercado global para servicios de educación superior y su regulación se resuelve en las rondas del GATS (el *Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios*), no en sede académica. En fin, ‘la universidad ya no es más un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el universo como ocurría en siglos pasados. Ahora es un potente negocio, complejo,

¹⁷ *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*, p. 22. Según creemos, el autor de estas líneas estaría abogando por una especie de ‘tercera vía’ entre una universidad que se plegase miméticamente a las demandas de los empleadores, adaptando sin más la oferta formativa a las demandas laborales y al ‘turbulento’ mercado de trabajo, y, por otro lado, una universidad, digamos, ensimismada, conservadora, resistente ‘al cambio’, fiel únicamente a sus propias tradiciones e intereses corporativos.

demandante y competitivo que requiere inversiones continuas y de gran escala” (Skilbeck, 2001)¹⁸.

Dejando ya a un lado la fraseología posmoderna, digamos que la transformación de las instituciones en que se forma la fuerza de trabajo cualificado discurre paralela a la transformación de las organizaciones empresariales, debiendo “así adaptarse, de forma activa, a los nuevos requerimientos de unos mercados abiertos a la globalización, muy competitivos y volátiles en contraste con aquellos mercados estables de la época keynesiana”¹⁹. Más que los conocimientos formales, en este contexto de volatilidad y obsolescencia, ‘destrezas blandas’ y competencias como la ‘inteligencia emocional’ o las ‘habilidades gerenciales’, más flexibles y adaptables, ocupan un lugar preferente en la ‘re-cualificación’ de una mano de obra apta para la ‘economía del conocimiento’.

Citando a Marx (‘todo lo sólido...’, etc.), los autores constatan la fragmentación e inestabilidad laboral bajo la crisis del llamado Estado del Bienestar y el despliegue de la lógica del libre mercado. El trabajo, desarbolado, tiene que procurar seguir siendo competitivo: aprendizaje a lo largo de toda la vida²⁰. “El énfasis se hará así en una política educativa que sea capaz de preparar, de forma adecuada, a los diferentes segmentos de trabajadores ante los exigentes requerimientos de la economía mundial – en la que Europa, además, no puede competir vía costes laborales, sino a partir de la inversión en un conocimiento que tenga impacto sobre la productividad y la mejora de la competitividad, dentro del marco de una sociedad de la información asumida como paradigma de la época”²¹. El individuo, ‘gestor de sus activos’, debe movilizar todos sus recursos y competencias para ‘leer las necesidades’ del mercado, mostrándose atractivo, permanentemente adaptable a las necesidades del momento.

Los autores nos hablan de un nuevo ‘turbocapitalismo’²² en que las nuevas ideas son sustituidas de inmediato por otras, donde el exceso de información genera incertidumbre y la inestabilidad es la norma. Las cosas se disgregan y el centro no resiste, como decía aquél en aquel –en este mismo– tiempo. Nos las tenemos, al parecer, con un nuevo entorno, tan ineluctable –acaso más– como los fenómenos de la naturaleza, que crea nuevas condiciones, nuevas exigencias a los medios de aprendizaje y construcción de un conocimiento amenazado, acosado, hostigado, diríamos, por una frenética obsolescencia.

En este contexto, cómo no, volátil e incierto, la universidad sufre una falta de adaptación a los nuevos tiempos que –nunca mejor dicho– corren; es acusada de

¹⁸ *El debate sobre las competencias...*, p. 15.

¹⁹ *Ibid.*, p. 29.

²⁰ “Hay una perversión de ciertos ideales. El aprendizaje a lo largo de la vida es una exigencia humanista que nace en los tiempos grecolatinos y que hace referencia a una idea de formación intelectual. Bella expresión, pero ¿cree de verdad que cuando la OCDE habla de aprendizaje a lo largo de la vida alude al ideal grecolatino? Yo no. Vivimos en el contexto de un capitalismo total que devora límites e inunda a la sociedad entera. La literatura de la OCDE, o del Banco Mundial, o de la Comisión Europea, habla de una renovación permanente de competencias profesionales: asalariados que cambien de trabajo a medida que las empresas cierran o renueven su tecnología; personas que, como un coche cada 20.000 o 30.000 km., revisen sus competencias profesionales. Se trata de una concepción de la educación subordinada a las lógicas de flexibilidad del empleo.” Entrevista a Christian Laval, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 346, 2005.

²¹ *El debate sobre las competencias*, p. 31.

²² Velocidad y voracidad, los rasgos definitorios de un mundo ‘bueno para comer’ que va dejando progresivamente de ser ‘bueno para pensar’.

ensimismamiento, de no responder a los nuevos retos docentes y de investigación; se demanda una mayor flexibilidad logística y pedagógica, la utilización de nuevas herramientas didácticas, un estímulo a la competitividad mediante la evaluación, acreditación y análisis de la transferencia de conocimientos, vamos a decir, sin más determinaciones, ‘a la sociedad’. La institución debe formar a sus, ¿qué diremos: clientes, estudiantes?, en ciertas capacidades, adecuadas al entorno... *empresarial*: la funcionalidad y operatividad desplazan relativamente al conocimiento; se enfatiza lo práctico y la cuantificación, la clasificación y medición de las competencias²³. Se plantea la armonización a nivel europeo de los planes de estudios, la plena integración de los jóvenes en la sociedad y la mejora de la empleabilidad²⁴; aparecen nuevos conceptos como el de ‘flexiseguridad’ –oxímoron ejemplar– y ‘aprendizaje a lo largo de la vida’²⁵ en términos de competencias (puntos de referencia para el diseño y evaluación de los planes de estudio) y resultados de aprendizaje. Ciertas competencias deben entrar a formar parte del currículo: habilidades sociales, liderazgo, capacidad de trabajo en

²³ Hay que hacer constar, para no caer en una caricatura, que los autores se muestran bastante críticos, señalando la problematicidad (nosotros añadiríamos, ‘y la brutalidad’) de este imperativo de adaptación dado lo imprevisible y cambiante de las necesidades del ‘entorno’: “Existe un desfase importante entre los rápidos cambios en el mercado de trabajo respecto a la subjetividad personal de los trabajadores que, en muchos casos desde la angustia, proceden a acumular un conjunto de competencias que son consideradas importantes en un momento concreto, pero que pueden quedar obsoletas poco después” (pp. 32, 33). (Por más dúctil y maleable que sea el ser humano, a partir de cierto punto en la tensión *se rompe*. Que esta fractura tome derivas privadas y psicologizantes en vez de sociales es una cuestión, ante todo, *política*, no clínica.) Por otra parte, no dejan de señalar la mercantilización de la universidad, sobre todo, por la propia concepción mercantilista de los estudiantes, convertidos en ‘empresarios de sí mismos’. El modelo estrictamente adaptacionista implicaría que las empresas ‘dictasen’ los conocimientos a impartir en la universidad, imponiendo sus modelos de gestión empresarial y la competitividad entre instituciones y personal académico. Al servicio *de qué* tiene que estar el nuevo papel de la Universidad es algo que, al menos, es planteado en este documento: ¿al servicio de “la sociedad del conocimiento para la prosperidad económica”? o, además –y se emplea esta palabra no sin cierta ingenuidad, nos parece– ¿para “la prosperidad en otras facetas culturales y morales en función de un ejercicio maduro de la ciudadanía en sociedades democráticas”? Respecto a las consecuencias sociales de la plena integración de la universidad pública en el mercado global de la educación superior, citan, en nota, a Brunner y Uribe: “lo que el mercado de educación traería consigo es, ante todo, una mayor segmentación académico-social de las instituciones junto con una estratificación más acentuada” (p. 56). A la hora de buscar responsabilidades, y alejándose de la tendencia a la individualización de éstas y del énfasis en el pretendido desfase de la educación universitaria, concluyen: “la cuestión que (...) nos planteamos es si el problema está en la universidad únicamente o, lo que es más probable, en un contexto laboral de economía de servicios desindustrializada en el que la apuesta por el trabajo cualificado y de calidad no ha sido hasta hoy, precisamente, la norma. Está por ver, además, que la nueva formación por competencias tal como está planteada en la actualidad sea la respuesta acertada a un problema tan profundo como es el de las expectativas fallidas de los jóvenes españoles” (p. 114).

²⁴ Ya que el tiempo de ‘un trabajo para toda la vida’ pasó, la empleabilidad hace referencia a las competencias y cualificaciones que refuerzan la capacidad de las personas para conservar un ‘trabajo decente’, progresar en la empresa o cambiar de empleo, así como para adaptarse a la evolución de la tecnología y a las (indecentes) condiciones del mercado de trabajo.

²⁵ Definido en la Cumbre de Lisboa como “todas las actividades formales e informales de aprendizaje para un fin determinado, realizadas de manera continua con el objetivo de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las competencias”. Con este término se enfatiza la responsabilidad del individuo en su trayectoria formativa y laboral, en detrimento, como también señalan los autores, de la atención hacia factores socioestructurales. Del individuo a la ‘economía del conocimiento’ y a Europa como la región más competitiva del mundo sin pasar por la sociedad. En función de la empleabilidad, junto al ‘aprendizaje a lo largo de la vida’ y la ‘flexiseguridad’, habríamos de citar la *movilidad*. Nosotros, como somos un poco románticos y localistas, preferimos utilizar la expresión de Sánchez Ferlosio: ‘cirugía del desarraigo obligatorio’. En plena coherencia, como una mercancía más, se precisa “potenciar la circulación de uno de los factores más estáticos al tiempo que valiosos de los que conviven en la sociedad del conocimiento, los recursos humanos cualificados” (p. 59).

equipo, gestión del estrés e inteligencia emocional, por poner algunos ejemplos de las ‘nuevas destrezas’ requeridas. Todo ello en el contexto de unas economías ‘fundadas en el saber’: “los determinantes del éxito de las empresas y de las economías nacionales son hoy más dependientes que nunca de las capacidades para producir y utilizar conocimientos”²⁶. La productividad está, en última instancia, ligada a las mejoras del sistema educativo, por lo que es conveniente, tomando las debidas precauciones²⁷, diseñar los futuros grados formativos a nivel superior de una forma que se acerque la universidad al mercado laboral, ajustando los perfiles de los titulados a las demandas de los empleadores y creando un espacio de libre circulación de capital humano y de conocimiento, requisitos imprescindibles para la correcta implementación de la Estrategia de Lisboa, una estrategia cuyo fin es, recordémoslo, hacer de Europa la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, eso sí, capaz de sostener el crecimiento económico con más y mejores trabajos y mejor cohesión social y... y... Si las cosas se articularan en la realidad como pueden hacerlo en la sintaxis...

Otro de los puntos a desarrollar institucionalmente es el de la ‘autonomía’ – autonomía respecto a las ‘servidumbres públicas’ para mejor gravitar en torno a los intereses mercantiles–. Las reformas están guiadas por la intención de fomentar la autonomía de las universidades, a la vez que se aumenta la exigencia de ‘rendición de cuentas’ a ‘la sociedad’; de este modo, las universidades poseerán la suficiente capacidad para responder con flexibilidad y rapidez a las ‘cambiantes exigencias’.

La competencia debe ser el elemento vertebrador del currículum educativo, la referencia para el diseño y evaluación de los planes de estudio, desde infantil a la universidad. Si no hay consenso respecto a su significado, si las fronteras son borrosas... parece algo exigido por su uso ‘líquido’, flexible. No sólo es complejo el término, también lo son las nociones que comprende: además de conocimientos: destrezas, habilidades, actitudes, valores... adecuados en función del ‘contexto’. Si el término funciona en lógicas distintas y ambientes determinados (sociales, económicos, personales...), subyacen tres aspectos fundamentales a todos sus planos: está vinculado al concepto de *utilidad* y, claro está, han de ser *adquiribles* por los individuos y *cuantificables*, medibles por las instituciones –pasando del valor de uso de las competencias al valor de cambio de las cualificaciones o títulos–. La comparabilidad y transparencia, implementadas gracias a los ‘marcos de cualificaciones’ nacionales y europeos, deben *fluidificar* el mercado de trabajo. Los ‘empleadores’ lo tienen claro: “(...) a European framework should define the new basic skills to be provided through lifelong learning: IT skills, foreign languages, technological culture, entrepreneurship

²⁶ Ibid., p. 39. Se añade, citando a un tal F. van Vught: “Knowledge has become the major factor for economic productivity. Basically, knowledge and productivity are related in two ways: through research and innovation processes leading to the creation of new knowledge and its application in new (or better) products and services; and through education and training leading to a skilled labour force better able to produce and apply knowledge and information”.

²⁷ Este y otros muchos documentos, a la hora de hablar de la necesaria acomodación o, incluso, subordinación de la educación superior al (des)orden económico global y del libre mercado, se acompañan a menudo de la muletilla del desarrollo sociocultural, casi como un pretendido piadoso corolario del puro desarrollo económico capitalista. Y ambos tipos de desarrollo no tienen por qué seguir una misma dirección *bajo el capitalismo*. En cualquier caso, las Cumbres de Praga y Londres significan un cierto giro social respecto a la Agenda de Lisboa..., al menos en el discurso.

and social skills”²⁸. Organizaciones como la OIT abundan en esta cuestión: los ‘marcos de cualificación’ ayudarían a las empresas y ‘agencias de colocación’ a conciliar la demanda con la oferta de competencias, facilitaría el reconocimiento de la formación, de las aptitudes profesionales y la experiencia previamente adquirida (tanto de manera formal como no formal). Dicho marco debería ser adaptable a los cambios tecnológicos y a la evolución del mercado del trabajo (respetando, cómo no, las diferencias locales y regionales).

La garantía de calidad de las universidades debe expresarse en términos de ‘rendición de cuentas’ y competitividad (en relación con ‘ránquines’ [sic] universitarios). En función de la movilidad, de la transferibilidad de esta mercancía, las ‘agencias de evaluación’ de la calidad son parte fundamental para el reconocimiento, nacional e internacional, del valor poseído por aquélla en función del título (valorado fundamentalmente por su empleabilidad) y de la universidad en cuestión.

A modo de guinda del intragable pastel discursivo de la reforma, y dado que este tipo de discursos apologéticos, en todo caso, no pueden dejar de hacer alguna referencia al bien común, hay que decir que las universidades no sólo juegan un importante papel en el desarrollo económico de las regiones, qué va; además de ello, las ‘sociedades democráticas del conocimiento’ exigen de esta institución un papel fundamental en el desarrollo de la cohesión social y la ciudadanía participativa, a través del fortalecimiento de los valores y la cultura²⁹. Chinpún.

El libro continúa exponiendo los discursos de los titulados y empresarios ante la formación universitaria y la empleabilidad. Dos palabras respecto a los egresados: en un entorno en el que predomina la precariedad laboral, la beca, el contrato en prácticas e incluso un trabajo gratuito cuya única recompensa es ‘la experiencia’, subrayaría su frustración y resentimiento al no poder rentabilizar el valor de uso que les otorgaría su educación universitaria según los privilegios –reales o imaginarios– que conlleva la ley del valor; remarcaría también una resignación ante el mercado laboral que raya en la desesperación.

Por lo que hace a las demandas de los empresarios, se pone de manifiesto la tendencia a exigir cada vez más ciertas competencias, más allá del currículo académico: *competencias de personalidad*: iniciativa (ser ‘pro-activo’ –que no sabemos muy bien lo que significa pero nos lo imaginamos–, extroversión, relacionalidad y capacidad de expresión, creatividad...), responsabilidad (funcionalidad y honestidad), disponibilidad (actitud ‘positiva’), capacidad de adaptación al cambio y movilidad geográfica, capacidad de aprendizaje y ‘reciclaje’, habilidades de negociación, manejo del estrés, saber desenvolverse en situaciones difíciles, habilidad para trabajar en equipos

²⁸ European Trade Union Confederation, Union of Industrial and Employers’ Confederations of Europe (ibid., p. 76).

²⁹ “Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento” (Comunicado de Londres, 2007, ib. p. 81).

heterogéneos, inteligencia emocional³⁰... La dimensión *personal*, pues, se convierte en el eje de las exigencias empresariales.

Mientras los empresarios se afanan en la mejora de la humanidad y el progreso, los universitarios, esa pandilla de pedigüños, salen, por más teoría que sepan, sin hacer la ‘o’ con un canuto pues les falta ‘orientación práctica’. Y es que la culpa la tienen siempre los otros: empezando por el jardín de infancia y terminando por la universidad, pasando por la familia, la sociedad actual y nuestro estilo de vida caracterizado por la apatía, la cultura de la comodidad, el hedonismo y el consumismo (¡!). Aun reconociendo el marco general de precariedad laboral, económica y vital (miserismo, subempleo, temporalidad en los contratos, falta de expectativas, desaparición de la carrera profesional...), este discurso, y no es ninguna sorpresa, está impregnado de fatalismo, de una completa naturalización del desorden social (si bien, por supuesto, siempre se puede achacar el fracaso individual a la falta de un –todavía– mayor ‘esfuerzo personal’). Y, en parte (y sólo en parte), puede que tengan razón en cuanto a esa especie de ‘autonomización de las circunstancias’: donde gobierna una constricción material no puede decirse propiamente que haya un responsable, la responsabilidad última es de nadie, por eso *nadie* nos dice lo que tenemos que hacer.

Su ignorancia respecto a la educación superior es notable, pero alaban a la formación profesional y a la universidad privada, pues muestran una clara ‘orientación hacia la empresa’, y estimulan más valores como la iniciativa, la responsabilidad y el sacrificio. La formación en estas últimas es, por supuesto, más ‘personalizada’. Su concepción de lo que debe ser la universidad y su total (des)integración en la empresa privada queda reflejada en frases de antología de la ceguera empresarial como: “la universidad debería orientarse a las necesidades de las empresas, no a las *necesidades teóricas de un loco de turno*”³¹. Es imprescindible un mayor acercamiento entre la universidad y ‘la sociedad’ (perfecta metonimia para tomar la parte, y como decía aquél, ‘la parte contratante’, por el todo, subsumido en su dinámica privada). Los planes de estudio (que ignoran) deben, como Sócrates, bajar de las nubes de la abstracción y la teoría, deben aproximarse a (cuesta hasta decirlo) ‘la asignatura de la vida’; la universidad debe abandonar su ensimismamiento y “abrirse a las lógicas de los conocimientos concretos y necesarios para los procesos actuales de trabajo”³², debe alinearse (palabra que se confunde muchas veces con ‘alienarse’) a la realidad y, como ustedes sospechan, la realidad está tejida por los problemas reales de las empresas.

Los ‘empleadores’ solicitan ‘de manera reiterada’, competencias más relacionadas con la *personalidad*: “se trata fundamentalmente de habilidades personales (que suponen una asignatura importante en muchas escuelas de negocios) que, consideran, pueden ser transmitidas también en la enseñanza universitaria. En general, lo que parece demandarse, en definitiva, es que la gente esté familiarizada con una cierta cultura de la gestión económica, de unos ciertos *valores pro-empresariales y pro-*

³⁰ Parte del empresariado sigue insistiendo, claro está, en valores, digamos, weberianos: espíritu de sacrificio, disciplina y aceptación de la autoridad. En todo caso, sí parece haber calado el discurso de las competencias y el énfasis en las destrezas personales.

³¹ Ibid., p. 133. Un poco más adelante se afirma: la universidad es un “...mundo de catedráticos, basado en *elucubraciones teóricas sin ninguna utilidad ni interés intelectual para los empresarios*”. El subrayado es nuestro.

³² Ibid., p. 134.

trabajo”³³. Demandan, exigen, en fin, la mínima solidez (teórica) y la máxima flexibilidad (psicológica).

Vayamos resumiendo (¿quince páginas para decir lo obvio?): bajo la tutela de organizaciones empresariales nacionales e internacionales³⁴ y, por otra parte, de un modo más o menos inercial, con una automaticidad demasiado biológica y poco política, los programas educativos tienden a ajustarse a este modelo, a gravitar, apenas sin resistencia, sobre la conformación óptima de la fuerza de trabajo en función de los nuevos modelos de gestión del personal de las empresas.

5. (*El nuevo espíritu del capitalismo.*) Desde los años 70 hemos asistido a una reorganización de los modos de acumulación capitalista, así como a una reestructuración a escala internacional de la división técnica del trabajo. Estas ‘mudanzas’ socioeconómicas han ido acompañadas de unas nuevas narrativas legitimantes y motivadoras, unas narrativas que, absorbiendo parte de la crítica sesentayochista, enfatizan la autenticidad, la libertad, la autonomía y la realización personal, unas narrativas que podríamos denominar ‘narrativas del yo’. Los cambios ideológicos –y su correlato a nivel institucional– han ido acompañando las profundas transformaciones del capitalismo, las mutaciones en los estilos de vida y la organización del trabajo, difundiendo una nueva subjetividad más apta para servir de soporte humano a la acumulación y revalorización capitalistas.

Si las coacciones sistémicas deben ser interiorizadas y justificadas, la escuela, como instrumento de reproducción social, debe cumplir un papel vital para la

³³ Ibid., p. 136. Joaquim Casal Bataller, en su artículo *De la escuela al trabajo (Cuadernos de Pedagogía, núm. 317, 2003)* afirma que la supuesta adecuación entre el mundo escolar y laboral –según una pretendida relación proveedor-cliente– no es más que un espejismo producido por momentos de bonanza económica, por un ciclo expansivo que alimenta esta ilusión manteniendo bajos los niveles de paro (tanto del trabajo cualificado como del no cualificado); sólo durante una fase depresiva se es más consciente de un estado de permanente inadecuación. Ahora bien –dejando de lado el debate sobre lo positivo o negativo de dicha relación y en qué condiciones sociales podría darse en una medida deseable–, de hecho, bajo el capitalismo no puede existir nada que se parezca a tal adecuación por la permanente caducidad de la formación en términos de valor de cambio (proceso paralelo al de la desesperada exigencia estructural de renovación tecnológica de la base productiva). La inadecuación se da *por principio* dentro del mercado laboral capitalista, carente de dirección, de planificación, imprevisible. Los adjetivos también son muy importantes: el debate no es tanto la adaptación o no del sistema escolar al mundo del trabajo, sino al mundo del trabajo y la organización *capitalistas*. Creo que conviene añadir en este punto una referencia del año 1976. En aquella fecha, Manuel Sacristán, Francisco Fernández Buey y otros profesores participaron en una discusión promovida por la revista *Cuadernos de Pedagogía* (titulada *Una estrategia nueva para la Universidad*, ver *Cuadernos de Pedagogía*, suplemento núm. 4). Pues bien, ya entonces la patronal amagaba, ante el intolerable desfase entre los mundos de la empresa y el de la formación universitaria, con asumir directamente la reproducción de la fuerza de trabajo cualificado. Las nuevas reformas y la desregulación de las instituciones educativas (a través, por ejemplo, por lo que al ámbito de la educación superior respecta, de la posibilidad de que sean las mismas empresas, como proveedores privados de educación, las que expidan créditos de formación) abren nuevas posibilidades en este sentido.

³⁴ “En efecto, la ideología pedagógica de las políticas oficiales neoliberales transforma la pedagogía del capital, conducida por el Banco Mundial, en política oficial. No es casual que las nociones individualistas de competencias, habilidades para la “empleabilidad”, nueva vulgata del campo educativo, asuman centralidad en el proyecto pedagógico dominante. Se trata de una perspectiva coherente con los procesos de desreglamentación, flexibilización y privatización económica y consecuente transformación de los derechos colectivos y de la organización colectiva en un mero contrato individual.” Gaudencio Frigotto, *Trabajo, tecnología y relaciones humanas*, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 309, 2002.

socialización en esta nueva subjetividad, para el troquelado de una disposición más favorable al nuevo (des)orden capitalista. Junto a las ideas movilizadoras empleadas desde hace siglos (la vinculación del beneficio individual con el global, los pretendidos efectos económica y socialmente liberadores del capitalismo, el progreso, etc.), deben ponerse en acción otras ideas que busquen el compromiso diario de hombres y mujeres. Este conjunto de ideas encuentra en el discurso de la gestión empresarial “la forma por excelencia en la que el espíritu del capitalismo se materializa y se comparte”³⁵. Ahora bien, esta literatura pronto desborda sus límites naturales para extenderse, de un modo más o menos vago y difuso, pero ubicuo, por la sociedad toda, convirtiéndose en una suerte de antropología y, casi diríamos, una cosmovisión. Sobre este tipo de narrativa se construirá una axiomática, “un nuevo sistema de valores sobre el cual podrán apoyarse las personas para emitir juicios, discriminar los comportamientos adecuados y aquellos que conducen a la exclusión, premiar cualidades y actitudes que hasta entonces no habían sido identificadas claramente, legitimar nuevas posiciones de poder y seleccionar a aquellos que se beneficiarán de ellas”³⁶.

Tras el primer y heroico espíritu del capitalismo, Boltanski y Chiapello describen el ‘segundo espíritu’, entre los años 1930 y 1960, como una ideología caracterizada por el auge de la gran empresa industrial centralizada y burocratizada; por la producción en masa y la estandarización de productos; la organización racional del trabajo, la fe en la racionalidad y la planificación a largo plazo; la oportunidad para desarrollar una carrera profesional y un cierto compromiso social de las empresas o ‘ideal cívico’: solidaridad institucional, socialización de la producción, distribución del consumo y colaboración entre las grandes firmas y el Estado desde una perspectiva social. Se trataba, en definitiva, de “obtener ganancias de legitimación a través de una autolimitación del nivel de explotación”³⁷. Este modo de acumulación lleva asociadas ciertas normas y valores que quedarán desfasados a partir de los años 70 y, principalmente, de los 80, con el auge de la ideología neoliberal y el despliegue de un capitalismo que, poco a poco, irá desprendiéndose del lastre del denominado Estado del Bienestar y sus dispositivos de justicia social. Junto al proceso relativo a la re-estructuración de la empresa capitalista, asistimos a un importante desfundamiento del movimiento social y a una pérdida de iniciativa por parte del sindicalismo, habiendo desaparecido en gran medida del discurso la referencia a las clases sociales y a la explotación económica. A todo ello hay que añadir una creciente falta de representatividad de la clase obrera en las instituciones políticas (recordemos que bajo gobiernos social-demócratas han tenido lugar profundos programas de liberalización, privatización y desregulación de los servicios públicos y las reglas laborales), una precarización rampante de los asalariados y un incremento desigual de la renta y el reparto del valor añadido favorable al capital. A través de pequeños desplazamientos organizacionales y jurídicos, siguiendo un curso aparentemente ineluctable para el que ‘no había alternativa’, el capitalismo ha arrollado en pocos años siglo y medio de lucha social, recuperando la patronal la iniciativa y el control sobre la fuerza de trabajo. Se han cambiado (o, sencillamente, se han difuminado) las reglas del juego, la constitución de los jugadores, las pruebas de validez; ha cambiado, en fin, “la sociedad entera, sin necesidad de recurrir a un golpe de Estado, sin revolución ni ruido, sin medidas legislativas de envergadura y casi sin

³⁵ *El nuevo espíritu del capitalismo*, p. 53.

³⁶ *Ibid.*, p. 156.

³⁷ *Ibid.*, p. 439.

debates, al menos, retrospectivamente, sin el debate que hubiera exigido la escala del cambio que tenía lugar”³⁸.

Veamos cuál es la canónica de los textos de la nueva gestión empresarial, sobre los que podríamos leer, como en palimpsesto, las transformaciones, o distorsiones, que amenazan a la escuela pública.

A partir de la década de los 90, se produce en este tipo de literatura una crítica de las grandes organizaciones jerarquizadas, burocráticas y planificadas, excesivamente rígidas comparadas con la ‘fluidez de la vida’, enfatizando una constelación de términos que suponen una (otra) ‘gran transformación’ en comparación con las narrativas que acompañaron anteriores formas de acumulación.

En primer lugar, nos las hemos con un ‘ajuste de cuentas’ respecto al modo de acumulación industrial y la organización del trabajo taylorista, criticada por su rigidez y por su burocratismo, por su innecesaria y paralizante jerarquización, es decir, por su incapacidad de adaptación al cambio, a un mundo en constante transformación. En vez de las grandes, pesadas, escleróticas empresas, se apuesta por la empresa ‘aligerada’, ‘esbelta’, que trabaja en red y por proyectos; se apuesta por la empresa *flexible*, integrada por una empresa matriz –compuesta por el mínimo y altamente cualificado personal de dirección detentador de las destrezas estratégicas no externalizables– y una nebulosa de subcontratación, externalización, consultores y expertos externos, círculos de calidad, etc. En función del imperativo de adaptación al cambio queda deslegitimada la planificación a largo plazo, la autoridad formal, el estatuto del cuadro y las carreras en una misma empresa para toda la vida. Frente al rutinario y maquinal trabajo fordista, frente a los grandes y jerarquizados ejércitos de obreros encuadrados en las cadenas de montaje, se enfatiza la autonomía del trabajador, la horizontalidad (que coincide no tanto con la desaparición de las jerarquías sino con la desaparición de muchos escalafones jerárquicos intermedios), la organización flexible y creativa, la organización del trabajo en equipos pluridisciplinarios, heterogéneos, más competentes, con mayor capacidad de adaptación a cualquier situación y contexto. El discurso se acompaña, por supuesto, con una apología de los incesantes progresos de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento, base técnica sobre la que descansa la organización flexible, conexas y por proyectos, poniendo en el primer plano de importancia aquellos elementos como fuente de productividad y obtención de beneficio. Se trata, en fin, de la noble lucha por eliminar un modelo de empresa que no sólo es rígido e inhumano, sino, aún peor, poco rentable.

Frente a la fría racionalidad del taylorismo, la nueva gestión empresarial pone en valor –en valor de cambio, dicho con propiedad– el mundo de los sentimientos, la emotividad y la creatividad. La apología del riesgo y de la movilidad sustituye a la idea de seguridad; la rigidez del estatuto entorpece, por otra parte, la autonomía y la iniciativa personal. Al movilizar todas sus competencias, técnicas, cognitivas, pero sobre todo comunicativas y emocionales, se le devuelve a la persona la integridad perdida por el tratamiento mutilante del anterior sistema productivo. Asimismo, las nuevas ‘relaciones electrónicas’ (que permiten la colaboración a distancia con personas

³⁸ Ibid., p. 285.

de diferentes culturas), la movilidad y el trabajo en equipos heterogéneos, van de la mano del respeto a la diversidad, la apertura, la flexibilidad ideológica...

El mundo industrial, jerárquico y vertical, ha devenido *mundo conexionista*, un mundo en red, horizontal, veloz, basado en la posibilidad y la relacionalidad. En un entorno tan líquido, tan volátil, se hace necesario movilizar múltiples competencias para vivir en red. En primer lugar, y ante todo, se precisa facilidad para el establecimiento de vínculos; ahora bien, no demasiado rígidos, pues no han de suponer un lastre para la movilidad entre proyectos. Los compromisos han de ser, más bien, cortoplacistas. En este mundo es vital no permanecer aislado, desconectado de esta 'ontología relacional', pues ello implicaría ser excluido. Para insertarse en estos proyectos, hay que inspirar confianza y confiar; saber comunicar y, como se dice habitualmente, 'transmitir'; ser capaz de ajustarse a los demás y a las situaciones sin ser frenados por la timidez, la rigidez o la desconfianza. Hay que permanecer pro-activo, reactivo y móvil, tanto física como intelectualmente, dispuesto permanentemente al cambio de modo que se multiplique nuestra 'capacidad de respuesta a un mundo inestable'.

En este mundo en red la *grandeza* no se mide por la cualificación profesional o académica, sino por la polivalencia, la adaptabilidad, la flexibilidad; se mide, en fin, por la *empleabilidad*³⁹ exigida por este 'líquido' contexto. El grande es la persona pro-activa y autónoma, poseedora de la mejor información y diestra en la habilidad para 'aprender a aprender'; 'líder de sí misma', móvil, incansable, siempre dispuesta a arriesgarse en busca de los mejores contactos, novedosos y ricos en nuevas posibilidades. Sus atributos son los del artista: creatividad, intuición, talento, magnetismo, carisma... Debe ser seductora y provocar simpatía en los demás. "Tiene tendencia a ignorar las diferencias entre esferas separadas como, por ejemplo, los universos privados, profesionales, mediáticos, etc. El mundo constituye para él una red de conexiones potenciales. Bajo el reino del vínculo todo vale"⁴⁰. La 'areté' se construye, pues, sobre cualidades comunicativas, el temperamento convivencial y extrovertido, el espíritu abierto y curioso; sobre la capacidad para valorizar las relaciones personales y habilidades como la escucha, el reconocimiento de la diferencia, la tolerancia y adaptabilidad a personas y situaciones diferentes. El virtuoso, el grande, es capaz de conducirse en el desorden, de 'surfear' sobre la confusión y el caos. Puesto que la movilidad favorece la empleabilidad, la ligereza es su primer atributo. El grande es capaz de renunciar a la estabilidad, al arraigo, al apego a lo local, a las rigideces del estatuto y la seguridad de los vínculos establecidos demasiado sólidamente. Hasta sus pasiones y valores son ligeros, leves. Defiende la tolerancia y la apertura a las diferencias. "Nada debe estar por encima del imperativo de adaptación ni lastrar sus

³⁹ Que vendría a ser algo así como el 'capital personal' que cada uno debe gestionar y que está compuesto por la suma de sus competencias movilizables. La empleabilidad es determinada más por el 'saber estar', que por el 'saber' o el 'saber hacer'. En los procesos de selección juegan un crecientemente importante papel las competencias relacionales y la aptitud para la comunicación, la implicación y adaptación: "Aparecen nuevos criterios: autonomía, comunicación, plasticidad y apertura al otro" (*El nuevo espíritu del capitalismo*, p. 342). Las entrevistas de trabajo deberán, entre otros 'ítems', "evaluar la motivación precisa del candidato, su equilibrio emocional, en concreto, su capacidad de resistir el *stress* causado por el *justo-a-tiempo* y la polivalencia, su aptitud para el trabajo en equipo y su sentido de la responsabilidad" (ibid).

⁴⁰ Ibid., p. 169.

movimientos. No tiene otras determinaciones que las provenientes de la situación y las conexiones en las que está implicado y que le definen por completo”⁴¹.

La construcción del carácter debe ser lo suficientemente flexible como para adaptarse adecuadamente a las distintas personas y los distintos y cambiantes proyectos. “En este contexto, el individuo ligero no puede arraigarse más que en sí mismo (‘la empresa de sí mismo’), única instancia dotada de una cierta permanencia en un mundo complejo, incierto e inestable”⁴². La ‘ipsidad’ ha de ser fluctuante y móvil, hecha de conexiones, de vínculos fugaces. Nuestro héroe debe ser capaz de ‘aprender a lo largo de toda la vida’, es decir, de renovar su obsolecente conocimiento en la medida de los cambios tecnológicos y las nuevas exigencias de la ‘sociedad’; ante todo, debe ‘poner en valor’ sus habilidades relacionales y comunicativas. “Por lo tanto, los elementos de la personalidad, las cualidades de comunicación, de escucha y de apertura a las diferencias son más importantes que la eficacia medida por la capacidad de alcanzar objetivos predefinidos”⁴³.

Frente al antiguo valor de la seguridad, se subraya una y otra vez la *autonomía*, con sus corolarios de riesgo, responsabilidad, realización personal, ruptura creativa de los procedimientos formales... El modelo hacia el que tender es la figura del emprendedor, con su gusto por el juego, la incertidumbre y la innovación. Estos elementos juegan un papel imprescindible en la movilización y motivación del personal. El recurso más esencial es el individuo cualificado e informado, hábil para establecer vínculos socio-afectivos (en perverso contraste con un contexto de reducción del personal, externalización del empleo y deslocalización industrial), y que encuentra en la empresa el lugar de su desarrollo personal. Se hace hincapié en la extensión de las habilidades gerenciales, el aprendizaje de competencias, la creatividad, la movilidad, la habilidad para establecer ‘contacto personal’... “La nueva gestión empresarial se encuentra poblada de seres excepcionales: competentes en numerosas tareas, formándose de forma permanente, adaptables, capaces de autoorganizarse y de trabajar con gente muy diferente”⁴⁴.

Como no puede dejar de figurar alguna apelación al bien común y la justicia, digamos que ésta es graciosamente donada por el grande, cuya grandeza se derrama por los bordes, haciendo que los demás se beneficien de sus cualidades y difundiendo, en beneficio de todos, la información más valiosa, como bienpreciado y escaso que es. También la empresa privada coadyuva a la construcción de un mundo mejor y más justo, en la medida en que, a través de los diversos proyectos, aumenta la empleabilidad de sus trabajadores, es decir, aumenta la suma de competencias acumulada por aquéllos, crece su ‘cartera personal de competencias’, acrecentando su valor de uso a través de los

⁴¹ Ibid., p. 181.

⁴² Ibid., p. 183. “En un mundo asumido como extremadamente incierto y fluctuante, el *yo* se erige como el único elemento que merece la pena identificar y fomentar, porque es el único que aparenta ser un poquito *duradero*. En efecto, para el hacedor, cada una de las operaciones a cuyo través se desplaza se convierte en la ocasión de dar cuerpo a su *yo*, en la oportunidad de engordarlo. Es un ‘empresario de sí mismo’ (ibid., p. 465).”

⁴³ Ibid., p. 200.

⁴⁴ Ibid., p. 122. Citando a un tal Sérieyx, se afirma algo más abajo: “...dar movimiento, vida, a una organización supone poner en funcionamiento la mirada, la capacidad de escucha, la voluntad de ampliar el propio campo de conciencia, la capacidad de empatía, la imaginación, la aptitud para cambiar de lógica, la valentía en las elecciones y en la acción [...]. La gestión trata de lo seguro, el liderazgo se enfrenta a lo imprevisto” (p. 141).

múltiples desplazamientos. “El reconocimiento de las ‘competencias’ adquiridas por la formación inicial, por la formación permanente o por la experiencia, y ‘acreditadas’ o ‘etiquetadas’ por parte de organismos públicos o privados, en forma de capacidades a la vez ‘elementales y muy generales’ (...) compatibles con la posibilidad de recombinaciones múltiples, se concibe como una herramienta de lucha contra la exclusión, en la medida en que ofrece a las personas la oportunidad de dotarse de un bagaje y de dar confianza a los eventuales empleadores en cuanto a su destreza, al tiempo que circulan por un espacio extenso y heterogéneo”⁴⁵.

El ciclo de la vida de los hombres y mujeres ya no es lineal, rígido, estructurado según las etapas de la vida académica, la llamada ‘vida activa’ y la jubilación. Ahora pasamos a un modelo más flexible, con mayor promiscuidad entre espacios educativos, profesionales, tiempo de ocio..., combinándose periodos de inactividad (o de paro, para entendernos) con periodos de ‘reciclaje’ laboral y un retorno regular al mercado de trabajo, en un continuo movimiento oscilante. La empresa se convierte en el lugar para el relanzamiento del valor de uso de uno mismo, el lugar para la adquisición de competencias en función de la empleabilidad y, con ello, el incremento de las probabilidades de pasar a un nuevo proyecto.

Hasta aquí la apología.

Bajo el término ‘flexibilidad’ podría resumirse la transformación del modo de acumulación capitalista iniciada en los años 70, condensando los desplazamientos socioeconómicos y culturales que han ‘deconstruido’ sin excesivas violencias el pacto entre capital y trabajo denominado ‘Estado del bienestar’. Estos cambios –que podríamos definir como una desorganización científica del trabajo–, para los cuales ‘no había alternativa’, han logrado trasladar a los asalariados, a subcontratistas y empresas de externalización todo el peso de la ‘incertidumbre del mercado’. Esta noción, a la que se pretende dotar de un aura positiva, que “supone ante todo la posibilidad para las empresas de adaptar sin tardanza su aparato productivo y, particularmente, el nivel de empleo a las evoluciones de la demanda, se asociará igualmente en efecto al movimiento en favor de una mayor autonomía en el trabajo, sinónimo de adaptación más rápida de los responsables directos de la producción a las circunstancias locales sin esperar las órdenes de una burocracia ineficaz”⁴⁶. Ninguna referencia a la flexibilidad puede desligarse de la *precariedad laboral*: la temporalidad, la exigencia de polivalencia, la maleabilidad de la mano de obra, la disponibilidad, la fragmentación de los tiempos...

Richard Sennett, entre otros autores, ha reflexionado sobre las consecuencias individuales, laborales, familiares y sociales de la tan alabada flexibilidad: “¿Cómo pueden perseguirse objetivos a largo plazo en una sociedad a corto plazo? ¿Cómo sostener relaciones sociales duraderas? ¿Cómo puede un ser humano desarrollar un relato de su identidad e historia vital en una sociedad compuesta de episodios y fragmentos? Las condiciones de la nueva economía se alimentan de una experiencia que va a la deriva en el tiempo, de un lugar a otro lugar, de un empleo a otro. (...) el capitalismo del corto plazo amenaza con corroer su [de los trabajadores] carácter, en

⁴⁵ Ibid., pp. 502 y 503.

⁴⁶ Ibid., p. 286.

especial aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos una sensación de un yo sostenible”⁴⁷. Este contexto de flexibilidad se cebe, sobre todo, con mujeres y adultos cuya edad y posesión de un oficio les hace ‘poco dúctiles’.

Flexibilidad, además de ser la forma amable de decir ‘precariedad’, es también un eufemismo para expresar el socavamiento de las instituciones democráticas, la desregulación y desreglamentación de las esferas académica, política y laboral.

Por una parte, asistimos a una desregulación del reconocimiento social de las cualificaciones y de las pruebas de acceso al trabajo, lo que provoca una gran incertidumbre, así como una devaluación del título y de la institución escolar –cuyo reverso es la valorización de la experiencia y los aprendizajes informales–. Por otro, el énfasis en la individualización de las relaciones y las retribuciones supone el menoscabo de los convenios colectivos y, por tanto, de la capacidad de resistencia del trabajador. Como afirman Boltanski y Chiapello, esta desregulación discurre paralela a una descategorización analítica de aquellos paradigmas que servían para instituir las ‘pruebas de grandeza’ del periodo anterior: “Los desplazamientos del capitalismo han contribuido a deshacer las pruebas cuyo nivel de control y de tensión era, en justicia, bajo el efecto de décadas de ejercicio de la crítica social, tremendo y que podían considerarse, siguiendo la terminología de este libro, ‘pruebas de grandeza’. Una vez derrotadas, no quedan sino ‘pruebas de fuerza’”⁴⁸.

En gran medida, la desorientación e inseguridad escolares y laborales son fruto de esta desregulación, de la progresiva ausencia de pruebas formalizadas, institucionalizadas tras décadas de luchas sociales: “La naturaleza de aquello que se juzga en las pruebas de selección y de ascenso (¿competencia efectiva del personal?, ¿escasez en el mercado?, ¿acceso a las informaciones sobre los empleos que van a ser cubiertos?, ¿prestigio?, ¿maleabilidad?, ¿empleabilidad a largo plazo?, ¿grado de organización colectiva de los trabajadores?) parece particularmente indistinta y variable según el dispositivo adoptado. [...] Parece como si las trayectorias de selección ya no funcionasen, de tal forma que el número de candidatos que se presentan a las pruebas es absolutamente desproporcionado con respecto a la cantidad de personas susceptibles de superarlas. [...] Crece el número de personas inseguras en cuanto a su valor en el mercado de trabajo o en su empresa, a pesar del incremento de los balances individuales organizados por las empresas que, en vez de estabilizar los niveles de evaluación, contribuyen a difundir una creencia, que invita a pensar que el valor de cada uno es eminentemente cambiante, de tal forma que las pruebas pasan a ser cotidianas”⁴⁹. Este

⁴⁷ *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, p. 25. Más sobre la (de)construcción del camaleónico yo posmoderno: “Para adoptar unos modos de acción adaptados a este mundo lo principal es la capacidad para reconocer en qué consiste la situación y para activar las propiedades que exige del yo. La adaptabilidad [...] constituye, en efecto, una exigencia fundamental para circular por las redes asegurando el paso, a través de lo heterogéneo, de un ser definido mínimamente por un cuerpo ligado a un nombre propio. Desde la perspectiva de este nuevo modelo de excelencia, la permanencia y sobre todo la permanencia de uno mismo o la adhesión duradera a unos ‘valores’ son criticables como rigidez incongruente, incluso patológica y, dependiendo del contexto, como ineficacia, mala educación, intolerancia o incapacidad de comunicación” (*El nuevo espíritu...*, p. 584).

⁴⁸ *El nuevo espíritu...*, p. 426. Las puras relaciones de fuerza, biología sin derecho, nos dirigen raudos hasta condiciones de explotación económica propias del siglo XIX.

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 430, 431.

universo conexionista, en constante desplazamiento, en ‘continuo cambio discontinuo’, en el que progresivamente son difuminados los criterios estables de categorización y regulación de las relaciones sociales, en el que es difícil identificar las pruebas y los criterios de evaluación (múltiples y no formalizados), es el universo de la fuerza desnuda, del cinismo, la astucia y el oportunismo; no el del derecho, no el de la justicia.

Asimismo, la devaluación del título y el exceso de oferta de diplomados y licenciados, tiene su origen en la reorganización empresarial, en el desplome del número de mandos intermedios –reducción que siempre puede ser revestida de una virtuosa crítica a las jerarquías–. La empresa ‘esbelta’ reduce hasta la anorexia las posibilidades de desarrollar en su seno una carrera profesional. La movilidad deja de ser vertical para consistir tendencialmente en desplazamientos horizontales. Un tal Le Saget nos ilumina en este asunto: “Si la organización del futuro comporta meramente algunos niveles jerárquicos, tres o cuatro, por ejemplo, en lugar de una decena, quedarán pocos escalafones que remontar para el candidato a los honores. La progresión de la promoción deberá hacerse de forma más lateral que vertical: aceptando nuevos ámbitos de actividad y otro tipo de responsabilidades, es decir, gracias más bien al aprendizaje y a la ampliación de su experiencia que al ascenso a un rango más elevado”⁵⁰.

Es posible que nuestro héroe posmoderno, para quien el desorden y la incertidumbre son su medio habitual, medre en esta situación; para los demás, la inquietud, la angustia por actualizar las competencias y la falta de coordenadas del mundo conexionista se expresan en alarmantes ‘indicadores de anomia’, en un debilitamiento de las normas que hace presa en toda la sociedad. “El concepto de anomia, que designa de modo bastante general los efectos de un debilitamiento de las normas y de las convenciones tácitas reguladoras de las relaciones mutuas conducente a una disgregación de los vínculos sociales, se adecua a la descripción de una sociedad en la que (...) las antiguas pruebas están siendo desorganizadas, mientras que las nuevas, establecidas en el mundo conexionista, no pasan de estar débilmente identificadas y apenas controladas”⁵¹. La definición de las pruebas (el derecho a saber a qué atenerse, vamos) cede su lugar a pruebas poco definidas o no formalizadas, y a la evaluación constante y sobre cualquier aspecto. La presión laboral bajo el capitalismo desregulado, sumada al conflicto entre normas (explícitas en el mundo doméstico e industrial, que daban valor a la permanencia y la seguridad) y a la condición humana en el mundo conexionista y flexible (en el que los seres se hallan en perpetua transformación en función de los distintos y cambiantes contextos), genera una enorme cantidad de patologías cuyo punto de fuga se encuentra en la psicologización del conflicto y su tratamiento privado. Bajo esta, digamos, re-biologización de la vida social, la planificación, la clara definición de las pruebas y la seguridad en los dispositivos reguladores son vistas como constricciones injustificables y trabas a la libertad (de explotación, obviamente).

⁵⁰ Ibid., p. 133.

⁵¹ Ibid., p. 529. Esta anomia no hay que entenderla de un modo psicologizante: “[los indicadores de la anomia, que se expresan en un aumento] de la *incertidumbre* suscitada por las acciones que habría que emprender (...) deriva[n] no tanto de la decadencia de las normas entendidas como datos ‘mentales’, sino de su desaparición de las situaciones y de los contextos en los que se encontraban arraigadas” (p. 529). En este sentido, suenan tan vanas las jeremiadas que se lamentan por ‘la falta de valores’ de nuestra infancia y juventud... Los valores deben ser introducidos como por ensalmo en las cabecitas de nuestro alumnado con total independencia del contexto socio-económico y cultural en el que juegan (o dejan de jugar) su papel.

El envés del discurso de lo ‘auto’ –autonomía, autorrealización, autoimagen, autoconcepto...– esconde la individualización de las relaciones laborales en detrimento de las garantías colectivas. Los nuevos modelos de gestión huyen del estatuto, de toda representación y mediación colectiva del trabajo, para centrarse en las competencias individuales⁵². La habilidad del autocontrol y la autonomía, en su perversa aplicación capitalista, se transforma en la forma más eficaz y barata de control, al desplazar la coacción desde la exterioridad de los dispositivos de la organización a la interioridad de las personas, incrementando la eficacia de la vigilancia sobre el trabajo sin incrementar los costes⁵³; por otro lado, las apelaciones a la autonomía buscan estimular la implicación y el sentido de la responsabilidad. La noción de la autonomía personal se vincula, en fin, con las reformas organizativas empresariales: “con el fin de no dotar de rigidez a las *estructuras* (categoría devaluada a causa de su asociación con las formas industriales de organización) terminan [los reformadores], naturalmente, haciendo recaer el peso sobre las *personas*, ya sea trasladando a *su sentido moral* (como la ‘ética de los negocios’) todo el peso de las conductas correctas, ya sea responsabilizando de su destino social a sus *capacidades cognitivas*, codificadas y certificadas según el modelo de la normalización de objetos”⁵⁴.

En efecto, si el dominio sobre el trabajo se ha desplazado desde dispositivos materiales y estructuras jerárquicas hacia las personas, debe volverse ‘humano, demasiado humano’. Sin que desaparezcan aquellos elementos (se tornan, digamos, más sutiles), cobra importancia una especie de ‘neopersonalismo’, así como ciertas ‘destrezas básicas’ o ‘competencias clave’ personales y sociales: empatía, cooperación, responsabilidad, confianza... Las reglas de juego, cambiantes, se basan en relaciones informales e interpersonales; se crean (y desaparecen) ‘sobre la marcha’ según un principio que podría denominarse “morfogénesis espontánea”. Liberados de las cadenas fordistas, los ‘líderes-con-visión’ de la nueva empresa conseguirán, dulcemente, confiadamente, amistosamente, empáticamente, al tiempo que nos realizamos, extraer lo mejor de nosotros y nosotras mismas: el plusvalor.

Esta siniestra humanización de la explotación subsume dimensiones de la vida que dejaba de lado el anterior modelo productivo. En palabras de nuestros autores: “La taylorización del trabajo consiste en tratar a los seres humanos como máquinas. Pero el carácter rudimentario de los métodos empleados, precisamente porque se insertan en una perspectiva de robotización de los seres humanos, no permite poner directamente al servicio de la obtención de beneficios las propiedades más humanas de las personas: sus afectos, su sentido moral, su honor, su capacidad de invención. Al contrario, los nuevos dispositivos que reclaman un compromiso total y que se apoyan en una ergonomía más sofisticada, integrando las aportaciones de la psicología postbehaviorista y de las ciencias cognitivas, precisamente y hasta cierto punto, porque son más humanas,

⁵² La cualificación es reconocida colectivamente; la competencia, a un individuo. Se atribuye el valor económico directamente a la persona y sus capacidades, y no a la función, quebrando los convenios colectivos. Por otro lado, “la aplicación a las personas de procedimientos de normalización de productos, que torna operativa la noción de ‘competencias’ en un dispositivo empresarial, pretende dar una forma oficial a la mercantilización de las personas humanas. En efecto, la referencia deja de ser la división del trabajo materializada en una estructura de puestos laborales, para hacer referencia a las cualidades de la persona: el ‘¿qué hace?’ es sustituido por el ‘¿de qué es capaz?’” (*El nuevo espíritu...*, p. 589).

⁵³ A este respecto, las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento, lejos de ser un potencial liberador para los trabajadores, han supuesto un incremento de la vigilancia invisible sobre su tiempo de trabajo.

⁵⁴ *El nuevo espíritu del capitalismo*, p. 510.

penetran también más profundamente en el interior de las personas, de las que se espera que se ‘entreguen’ –como suele decirse– a su trabajo, haciendo posible así una instrumentalización de los seres humanos precisamente en aquello que los hace propiamente humanos”⁵⁵. En este ‘desorden de los afectos’ –que, como venimos diciendo, descansa, en última instancia, en la *reengineering* empresarial, en la transformación de las condiciones de trabajo– quedan confundidos los límites entre la vida profesional y la vida privada “bajo el efecto de una doble confusión: por un lado, entre las cualidades de la persona y las de su fuerza de trabajo (indisolublemente mezcladas en la noción de *competencia*); por otro, entre la posesión personal –y, en primer lugar, la posesión de uno mismo– y la propiedad social, depositada en la organización. Resulta entonces difícil establecer la distinción entre el tiempo de vida privada y el tiempo de vida profesional (...), entre los vínculos afectivos y las relaciones útiles, etc.”⁵⁶.

Las apelaciones a la ‘realización personal’ y a la autenticidad, utilizadas también como elementos movilizados del trabajo, encuentran en el mercado un perfecto acomodo gracias a las ilimitadas posibilidades que la mercantilización del deseo ofrece al consumo, digamos, de la ‘ortopedia del yo’ y todos sus adminículos (productos personalizados, auténticos...). La construcción del yo posmoderno, sin embargo, se encuentra constantemente amenazada por la inestabilidad y por exigencias contradictorias: autenticidad y adaptabilidad; apertura al otro y ‘confiabilidad’ y, por otro lado, movilidad; compromiso y cortoplacismo; personalidad (que sirva de soporte a la acumulación y capitalización de adquisiciones a lo largo de los proyectos) y flexibilidad; puesta en acción de las habilidades ‘humanas’ y afán de lucro.

En esa nueva concepción de la justicia citada más arriba, juega un papel vital la individualización de las condiciones de trabajo y de remuneración, que pasa a depender crecientemente de las ‘propiedades personales’ y la evaluación individualizada de los resultados. “La individualización de las competencias, de las gratificaciones y de las sanciones tiene otro efecto pernicioso: tiende a hacer a cada individuo único responsable de sus éxitos y fracasos”⁵⁷. En este proceso de ‘autonomización’, los costes del mantenimiento y reproducción del trabajo se derivan hacia las personas particulares y dispositivos públicos “reforzando entre las primeras las desigualdades de renta –los pobres no pueden mantenerse, ni reproducirse sin ayuda– y acentuando en el segundo caso la crisis del Estado del bienestar, constreñido a efectuar nuevas exacciones obligatorias (impuestos y cotizaciones sociales), lo que permite a las empresas desentenderse aún más de sus responsabilidades, según un círculo vicioso del que los

⁵⁵ Ibid., p. 151.

⁵⁶ Ibid., p. 235. Más sobre las ‘competencias’: “La voluntad de utilizar *nuevos yacimientos de competencias* de los trabajadores sometidos hasta entonces a un trabajo parcelario favoreciendo su implicación ha conducido igualmente [junto al aumento de la intensidad del trabajo favorecido por la informatización y el desarrollo de la polivalencia] a incrementar el nivel de explotación. En efecto, la explotación se ha reforzado porque ha utilizado para sí capacidades humanas (de relación, de disponibilidad, de flexibilidad, de implicación afectiva, de compromiso, etc.) que el taylorismo, precisamente por tratar a los seres humanos como máquinas, ni podía ni pretendía alcanzar. Ahora bien, este sometimiento de las cualidades humanas pone en cuestión la separación, recogida en el derecho, entre el trabajo y el trabajador. Lo que el trabajador pone en juego en la tarea depende cada vez más de capacidades genéricas o de competencias desarrolladas fuera de la empresa, resultando cada vez menos medible en términos de horas de trabajo, un fenómeno éste que afecta a un número cada vez mayor de asalariados” (ibid., p. 353).

⁵⁷ Ibid., p. 355.

fenómenos socioeconómicos ofrecen numerosos ejemplos”⁵⁸. Los trabajadores son premiados, por la exigencia de mayor titulación y cualificación, de mayor polivalencia, movilidad, autonomía y responsabilidad, con los mismos (o aun menores) salarios⁵⁹.

La crítica social se resiente por la sustitución de sus categorías analíticas, menoscabadas por la utilización de la ‘crítica artista’ en un sentido favorable al capitalismo y, por otra parte, también desde el ámbito teórico de una izquierda que parece haber renunciado a ‘anacronismos’ del análisis social como ‘lucha de clases’, ‘clase obrera’ o ‘explotación’, en favor de términos como ‘multitud’ o ‘exclusión’⁶⁰. Éste último, nos lleva de un cuestionamiento político acerca de un sistema basado estructuralmente en la explotación a una cuestión de mera problemática asistencial, a una tarea puramente lenitiva, que obvia la discusión en términos de justicia social para volver la mirada hacia los aspectos más negativos del ‘progreso’ –ese ‘montón de ruinas’–. No es sin duda poca cosa la asistencia a los ‘excluidos’, pero el esfuerzo es baldío sin poner la atención sobre las causas estructurales de la exclusión. Asimismo, esta noción individualiza el conflicto social y subraya la relación entre la miseria y las características personales. El problema no estribaría en un sistema que evacua como puras excrecencias a un cada vez mayor número de hombres y mujeres, sino en la incapacidad, la torpeza o falta de previsión de los mismos excluidos. La solución se deriva hacia los diversos esfuerzos asistenciales (sociales, educativos, psicológicos y psiquiátricos) que es necesario acometer para devolverles a la senda del éxito personal y la integración social. Y es que hay individuos que son unos verdaderos zotes, incapaces, a menudo, tras largos años de estudio y de oficio, de cambiar de trayectoria, de autoprogramarse en función de los desafíos del entorno.

“A diferencia del modelo de las clases sociales, en el que la explicación de la miseria del proletariado descansaba en la designación de una clase (la burguesía, los detentadores de los medios de producción) responsable de su explotación, el modelo de la exclusión permite señalar una negatividad sin pasar por una acusación. Los excluidos no son las víctimas de nadie, aunque su pertenencia a una humanidad común (o a una ‘ciudadanía común’) exige que sus sufrimientos se tengan en cuenta y sean socorridos”⁶¹. La nueva ‘cuestión social’ consistiría, pues, en reintegrar a los excluidos al confortable seno de una supuesta gran clase media, sin poner en cuestión, en ningún momento, la estructura socioeconómica del capitalismo. “Así pues, la exclusión se presenta más como un destino (contra el que hay que luchar) que como el resultado de una asimetría social de la que algunas personas sacarían partido en perjuicio de otras. La exclusión ignora la explotación”⁶².

⁵⁸ Ibid., p. 357. Uno de los más pertinentes probablemente sea la tendencia a desplazar el coste total de la enseñanza universitaria hacia las tasas que paga el estudiante-cliente.

⁵⁹ “Será necesario educarse a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo. En el futuro, paradójicamente, será necesaria una movilidad muy intensa para mantenerse en la misma posición” (Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad del conocimiento*, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 288, 2000).

⁶⁰ “...mientras el (...) planteamiento [de la explotación] ‘dejaba espacio a los antagonismos entre los grupos sociales, el segundo impone la idea de un amplio consenso, de una vasta uniformización, que a lo sumo se encuentra contrariada por algunas situaciones extremas” (*El nuevo espíritu del capitalismo*, Sicot, p. 408).

⁶¹ Ibid., p. 446.

⁶² Ibid., p. 458.

Las demandas de este mundo son brutales para amplios sectores de la sociedad, especialmente frágiles ante el ‘turbocapitalismo’: mujeres madres de familia (sobre quienes está recayendo el mayor peso de la precariedad y la desestructuración familiar), mayores de 50 años poseedores de un oficio arrollado por la desindustrialización, los poco titulados, los poco móviles, los nostálgicos, los demasiado jóvenes, los demasiado viejos, los demasiado inmigrantes... El resultado es una dualización socioeconómica creciente, el aumento de la miseria, la desesperación, la violencia... y la rentabilísima construcción de cárceles. Los ganadores de este –valga, cómo no, la contradicción– ‘juego desregulado’ no parece que vayan a ser la mayoría de los trabajadores en el ‘mundo conexionista’: su destinatario tiene un perfil muy concreto: relativamente joven, cualificado pero en continuo proceso de ‘reciclado’, hábil en la puesta en valor de sus destrezas relacionales, nómada, buen conocedor de las tecnologías de la información y el conocimiento, familiarizado con el *new management*, el *coaching*, el *stretching*... En fin, básicamente, mandos intermedios de multinacionales o empresas de innovación tecnológica.

Los nuevos procesos de selección, que tienen su origen en las nuevas prácticas de la gestión del personal en las empresas, tienen un perverso correlato en los sistemas educativos que pretenden construirse bajo la llamada ‘educación por competencias’. Al perfil exigido por la ‘sociedad de la información y el conocimiento’, de tan alta cualificación, de tanta ductilidad y polivalencia, tan móvil, no llegará jamás la inmensa mayoría de nuestro alumnado. (Preguntemos, como de pasada, ¿esa revuelta espontánea, ciega, de tantos alumnos y alumnas en secundaria, no tendrá que ver, en gran medida, con el barrunto de este desorden de cosas?) En términos de estructura socio-laboral y tecnológica, tampoco podrá absorber suficientemente a la ‘población activa’ de un país tradicionalmente débil en la cualificación del trabajo, desindustrializado, con un mercado de trabajo precarizado, desregulado y fragmentado, de economía más adquisitiva y especulativa que productiva⁶³. Dada la caducidad, la obsolescencia de la formación en términos de valor de cambio, este modelo estaría condenando a los trabajadores a una constante persecución de las competencias que les dotasen de la mayor empleabilidad posible; ahora bien, bajo un sistema que no conoce la estabilidad, imprevisible, en perpetua fuga hacia ningún lugar, los currículos se verían constantemente distorsionados, ‘envejecidos antes de haber echado raíces’, y los trabajadores, condenados a la frustración, las expectativas incumplibles, el desencanto y la angustia.

Digamos, para terminar, que de un modo análogo al que el capital subsume la inteligencia social bajo las formas de la ciencia y la tecnología (las ‘potencias espirituales de la producción’), mediante lo que se llamó ‘obtención de plusvalía relativa’, de modo similar, decimos, se pretende subsumir la sensibilidad humana y su potencia relacional bajo la forma del salario y la mercancía⁶⁴: “[la] mercantilización de

⁶³ En el mismo sentido, respecto a este tipo de profesional polivalente, con capacidad de iniciativa, de organización y trabajo en equipo, etcétera, afirman Antón Borja y Emili Muñoz en el artículo *Con la empresa hemos topado*: “Creemos que se idealiza el sujeto productivo generalizando lo que es sólo una parte de la estructura social del capitalismo avanzado. El concepto de las «nuevas profesiones» puede convertirse en un mito que genere más expectativas ilusorias que capacidad real de intervención” (*Cuadernos de pedagogía*, núm. 160, 1988).

⁶⁴ “En el mundo conexionista, la importancia que se otorga al rol de mediador, a las relaciones personales, a la amistad o a la confianza en la consecución del beneficio y, correlativamente, el debilitamiento de la distinción entre la vida privada y la laboral terminan por introducir las relaciones, que antes definíamos precisamente como ‘desinteresadas’, en la esfera mercantil.” *El nuevo espíritu*...p. 558.

todo, incluidos los más aparentemente nobles y desinteresados sentimientos, forma parte, en efecto, de nuestra condición contemporánea”⁶⁵.

Como decíamos al iniciar este punto, la nueva literatura de la gestión empresarial –explicitación de lo que metonímicamente viene llamándose ‘exigencias de la sociedad’– deviene, a través de múltiples dispositivos y siendo uno de los principales los sistemas de educación pública, una suerte de antropología. Dentro de esta redefinición antropológica, la mercantilización de lo que hasta ahora no formaba parte – o no formaba parte del todo– de los ingredientes del capital, aquel conjunto de elementos que consideramos como más propiamente humanos, juega un papel absolutamente imprescindible dentro de la reorganización de la empresa capitalista. “De este modo, queda consagrado un desplazamiento de fronteras entre lo mercantilizable y lo no mercantilizable que da paso y legitima una mercantilización más acentuada de los seres humanos”⁶⁶.

Hasta aquí el comentario sobre el papel que juega el discurso sobre las competencias en el nuevo espíritu del capitalismo.

6. (*La psicologización de las instituciones educativas y el payaso de las bofetadas.*) La escuela, en su función de reproducción de las relaciones sociales (de reproducción de la *estructura de clase*), refleja especularmente estos desplazamientos culturales, sociales y económicos que han desembocado en una suerte de ‘neo-personalismo’, en el que el yo ocupa el lugar del análisis y la prescripción. La crisis de las instituciones tradicionales y la situación de anomia tratan de ser reconducidas desde códigos psicológicos. Este movimiento de privatización del conflicto reduce, en gran medida, los problemas sociopolíticos a problemas psico-pedagógicos, tratando de suturar las fracturas de la sociedad moderna mediante diversas terapias individualizadoras⁶⁷.

La tendencia no es precisamente nueva. Manuel Sacristán, en el texto *El informe al Club de Roma sobre aprendizaje*⁶⁸, ya advertía del “...rasgo característico de la presente atmósfera intelectual: la subestimación del substrato económico-social de la vida humana organizada. [...] En la ‘resaca de 1968’, en el eclipse de las esperanzas desorbitadas de cambio social radical que se alentaron en la década pasada, *la economía ha dejado de existir (en las cabezas), y por ‘instituciones’ no se entiende nunca las que organizan la reproducción material de la vida*” (el subrayado es nuestro).

⁶⁵ Ibid., p. 570.

⁶⁶ Ibid., p. 588.

⁶⁷ Añadamos un apunte sociohistórico: si un país como Finlandia se ha convertido en la primera referencia mundial en materia educativa y presenta los índices más bajos en cuanto a abandono escolar prematuro, no se debe tanto, según creemos, a las políticas de innovación pedagógica o a la formación del profesorado cuanto a las políticas que combaten la desigualdad social y la pobreza infantil persistente, uno de los factores que en mayor medida determinan el fracaso escolar. Si en España la tasa de pobreza infantil es del 16%, en Finlandia tan sólo es del 1%. Como ha mostrado, entre otros autores, Vicenç Navarro, el Estado social en España se encuentra notablemente subdesarrollado comparado con los países de su entorno.

⁶⁸ *Cuadernos de pedagogía*, núm. 77, 1981.

En 1991 Julia Varela publicó *El triunfo de las pedagogías psicológicas*⁶⁹. En aquel momento, las ‘pedagogías psicológicas de corte rousseauniano’, aplicadas durante los años 70 en colegios de ‘minorías selectas progresistas’ iban a ser exportadas a la enseñanza pública sin el debate pertinente. “A diferencia de las pedagogías tradicionales, éstas promueven el juego, la actividad del alumno y el proceso de personalización. La acción educativa, centrada en el niño⁷⁰, debe estar dirigida a satisfacer sus presuntos intereses, a desarrollar su supuesta espontaneidad y creatividad, en fin, a respetar su específico ritmo de desarrollo evolutivo. En el interior de este sistema teórico-práctico, el concepto de persona adquiere, por tanto, una relevancia especial.”

La persona –antes que racional, ‘substancia individual’–, gracias a la intervención psicológica y pedagógica, siempre revestidas de un aura de cientificidad, habría de desarrollarse, de ‘realizarse’, expresando pensamientos y sentimientos, fomentando su creatividad, su originalidad, su singularidad. Los criterios psicológicos, lógico-formales y ‘evolutivos’ en el tratamiento de la niñez desplazan en importancia a “los materiales necesarios que servirían para transmitir y ayudar a comprender, a los estudiantes, el mundo complejo en el que les ha correspondido vivir. De aquí se deriva la importancia, cada vez mayor, que los expertos en educación confieren a la adquisición de destrezas —cognitivas, de razonamiento, etc.—, frente a la adquisición de los saberes mismos, su preocupación creciente por el *cómo* enseñar, en vez de por el *qué* enseñar.” Por decirlo brevemente, son las cosas, la historia, la sociedad, es el mundo, lo que tienden a eclipsar estas pedagogías, en beneficio del yo⁷¹. “Los estudiantes, atrapados entre la escuela y la familia, y sometidos a una atenta *dirección espiritual secularizada*, podrán convertirse en *gente con mucho yo*, pero estarán cada

⁶⁹ *Cuadernos de pedagogía*, núm. 198, 1991.

⁷⁰ Sin compartir, por lo (poco) que sabemos, las tesis de Iván Illich respecto a la escolaridad, sí creo que es interesante incluir algunas afirmaciones suyas (incluidas en *Conversación con Iván Illich, Cuadernos de Pedagogía*, núm. 7, 1975). La escuela pública, en su opinión, vendría a ser “un lugar en el cual se produce, bajo supervisión tecnocrática-pedagógica y burocrática-instruccional, el valor que la sociedad más apetece: el saber. La forma del capital internacionalmente más legítima: el *knowledge stock*. En este caso miro la escuela como el espejo en el que la sociedad misma se ve como en una caricatura”. Su crítica, tanto a los expertos en la educación (también llamados ‘niñócratas’) como a la construcción socio-cultural de la niñez, no utiliza paliativos: “En mi vida nunca me encontré una hora completa con un grupo de niños. Evité durante toda mi vida tratar con personajes que ni son infantes ni adultos, sino que quieren ser tratados como niños, o sea pertenecientes a la subcultura humana que se llama la niñez. Me dan naturalmente asco, me molesta profundamente por la conciencia falsa en la que viven, y no tengo ningún trato con ellos. (...) Sólo puedo admirar profundamente la capacidad de muchos de ellos de sobrevivir como seres humanos a pesar del ambiente cotidiano radicalmente destructor. Soy un hombre sumamente consciente de que en mis cuarenta y ocho años de vida se ha cambiado mucho respecto al niño”. En cuanto a la *creación* de la infancia, añadiremos la siguiente cita de L. Boltanski (citado por Julia Varela): “La imagen de la infancia, propia de cada época y de cada clase social, depende, para este autor, de las condiciones objetivas en las que viven los niños, pero también de las reglas por medio de las cuales los adultos pretenden educarlos. Y puesto que «la infancia es menos una *naturaleza* que una definición social, toda puericultura, toda pedagogía, incluso cuando pretende romper con los *prejuicios* anteriores sobre la infancia y adaptarse a la particularidad infantil, suscitan, al enunciar un cuerpo de reglas sistemáticas [...], una definición nueva de lo que es y de lo que debe ser la infancia”.

⁷¹ En este mismo sentido, Rafael Sánchez Ferlosio afirma: “... los conocimientos (...) por su propia condición, exigen que sea él [el estudiante] el que salga a buscarlos fuera, en la pura intemperie impersonal, mostrenca, en la tierra de nadie, en la que, por definición, surgen y están. / Con esta insípida obviedad o perogrullada trato de disipar cualquier equívoco sobre la circunstancia de que los contenidos de enseñanza no pueden nunca adaptarse, en cuanto tales, a las idiosincrasias o a las condiciones personales de los estudiantes, sino que necesariamente han de ser éstos los que tengan que adaptarse a las impersonales condiciones de los conocimientos” (*La hija de la guerra y la madre de la patria*, p. 29).

vez más infantilizados y serán menos autónomos: sujetos cada vez más apáticos respecto a lo que los rodea y cada vez más interesados por una supuesta riqueza interior esencializada, que no deja de ser un espejismo.”

(Como afirma la autora, digámoslo como de pasada, estas pedagogías, más que la ‘pérdida de valores’ y las conductas disruptivas o violentas, más que sus altas o bajas retribuciones, más que la desconfianza de las familias, etcétera, son las que contribuyen a una pérdida de autoridad del profesorado y a una cierta ‘proletarización’ y precarización de su función, privado –como, por otra parte, casi todo trabajador o trabajadora poseedores de oficio– del control técnico sobre su labor, de la visión total sobre el proceso y el ‘producto final’, por así decir, pues son desplazados de estas funciones por las prescripciones técnicas del psicólogo escolar o pedagogo, por el experto en educación: “Los profesores, sometidos a las prescripciones técnicas de los psicólogos escolares, son cada vez menos una autoridad de saber —legitimada en función de los conocimientos específicos que poseen— y están cada vez más condenados a convertirse en profesionales polivalentes, flexibles y adaptables, en virtud de una verdadera reconversión que los transforma en tutores, animadores pedagógicos, y orientadores, en estrecho contacto con los alumnos y las familias. [...] La identidad profesional de los profesores ya no estará, en consecuencia, vinculada tanto a la formación académica cuanto a la capacidad de cada uno para asimilar las nuevas teorías y prácticas psicopedagógicas en las que deben reciclarse sin fin.”)

Los valores que promueve esta forma de socializar (realización personal, crítica de las jerarquías, creatividad, relaciones personales frente a las basadas en el status) corresponden a un segmento muy concreto de la estructura socio-laboral, a grupos (denominados por la autora ‘nuevas clases medias’) cuyo desenvolvimiento profesional está vinculado a aspectos comunicativos, creativos, relacionales y afectivos exigidos por la ‘sociedad de la información y el conocimiento’, para grupos, en fin, que pueden poner en valor su ‘capital cultural o simbólico’ frente al puro capital económico⁷². Este proceso, por otra parte, tiene lugar dentro de una división internacional del trabajo que reserva a ciertas regiones –como, en teoría, la nuestra, en proceso (más psicomágico que real) de cambio de modelo productivo– la función de especialización en ‘investigación, desarrollo e innovación’ –o, por decirlo de otro modo, el continuo relanzamiento de la obtención de plusvalía relativa mediante la ciencia y la tecnología–, dotando a su tarea de la creación de ‘mayor valor añadido’ frente a las funciones propias de grupos (clases) menos cualificados, más especializados, más rígidos, menos flexibles y adaptables.

Este proceso de construcción del nuevo sujeto-soporte de la acumulación capitalista toma pie, como hemos visto, en la noción de ‘persona’, quedando elidida bajo esta figura la causalidad estructural, los factores sociales y económicos de determinación. Intervenir sobre problemas de este origen proponiendo una suerte de punto de fuga pseudo-resolutorio en el psiquismo individual sólo puede conducir a la

⁷² Y añade Julia Varela: “...las personalidades creativas, expresivas, flexibles, adaptables, críticas, pero no conflictivas, comunicativas y polivalentes, son las llamadas al éxito laboral en el mercado de trabajo —en remodelación permanente— de las nuevas profesiones. No es pues una casualidad que las pedagogías psicológicas promuevan —a través de un tipo ideal de alumno, presentado como universal— un tipo particular de personalidad que no es ajena a las aspiraciones de las nuevas clases. Si éstas, por medio de las psicopedagogías y del control simbólico de la escuela, imponen su visión del mundo y sus estilos de vida, como los *mejores y más civilizados*, no sólo podrán acceder a puestos de relevancia social sino que estarán escolarmente legitimados para perpetuarse en ellos.”

frustración, a la desorientación social y a un cierto desfundamiento, al tiempo que a una enloquecida auto-legitimación: se puede estar indefinidamente buscando la solución a un problema (social) en un lugar (psíquico) equivocado, sin cambiar la dirección de la mirada.

El borroso término ‘persona’ (esa ‘metafísica de la interioridad’), de estirpe cristiana, en su uso capitalista, ofrece un espacio ideológico idóneo con el que fomentar la despolitización de las poblaciones en favor de la ‘salvación personal’, oponiendo, digámoslo así, los dramas del yo a la tragedia de los conflictos sociales, siempre en ‘perspectivas de guerra civil’. Frente a cualesquiera terapias de gestión privada del conflicto y el malestar, hay que recordar, con Virchow, que la política es la medicina de las sociedades.

No es lugar éste para merodear en torno a la interesantísima discusión sobre las relaciones entre ‘personalidad’ y ‘ciudadanía’ y las consecuencias respecto a la vida pública asociadas a uno u otro término, así como los distintos formatos políticos a que hacen referencia ya desde antiguo. Los desplazamientos estructurales que hemos comentado han desplazado también hacia el *topos* del yo todos los conflictos sociales, haciendo de la persona el payaso de todas las bofetadas, inerme, en ausencia de proyectos e imaginarios colectivos, ante el capital –ese, dicho en términos casi publicitarios, disolvente universal.

Bibliografía

Alonso, L. E., Fernández Rodríguez, C., Nyssen, J. M.: *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*, ANECA, 2009.

Boltanski, L., Chiapello, E.: *El nuevo espíritu del capitalismo*, Ediciones Akal, Madrid, 2002.

Borja, A., Muñoz, E.: “Con la empresa hemos topado”, Cuadernos de pedagogía, núm. 160, Barcelona, 1988.

Casal Bataller, J.: “De la escuela al trabajo”, Cuadernos de Pedagogía, núm. 317, Barcelona, 2003.

Coll, C.: “Una encrucijada para la educación escolar”, Cuadernos de Pedagogía, núm. 370, Barcelona, 2007.

De Haro García, J. M.: “¿Sabe alguien qué es una competencia? De McClellan a la ISO 9000”, AEDIPE: Revista de la Asociación Española de Dirección y Desarrollo de Personas, núm. 30, 2004.

Éliard, M.: *El fin de la escuela*, Editorial Unisón Producciones, S.L., Madrid, 2002.

Frigotto, G.: “Trabajo, tecnología y relaciones humanas”, Cuadernos de Pedagogía, núm. 309, Barcelona, 2002.

Illich, I.: “Conversación con Iván Illich”, Cuadernos de Pedagogía, núm. 7, Barcelona, 1975.

Laval, C.: “Entrevista a Christian Laval”, Cuadernos de Pedagogía, núm. 346, Barcelona, 2005.

Martín, E.: “Evaluación de centros, competencias y mejora del aprendizaje”, Cuadernos de Pedagogía, núm. 370, Barcelona, 2007.

Pérez Gómez, A. I.: “Reinventar la escuela, cambiar la mirada”, Cuadernos de Pedagogía, núm. 368, Barcelona, 2007.

OCDE: *La definición y selección de competencias clave*, 2005.

Rul Gargallo, J., Cambra, T.: “Educación y competencias básicas”, Cuadernos de Pedagogía, núm. 370, 2007.

Sacristán, M., Fernández Buey, F.: “Una estrategia nueva para la Universidad”, Cuadernos de Pedagogía, suplemento núm. 4, Barcelona, 1976.

Sacristán, M.: “El informe al Club de Roma sobre aprendizaje”, Cuadernos de Pedagogía, núm. 77, Barcelona, 1981.

Sánchez Ferlosio, R.: *La hija de la guerra y la madre de la patria*, Ediciones Destino, S.A., Barcelona, 2002.

Sennett, R.: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Editorial Anagrama, S.A., Barcelona, 2001.

Tedesco, J. C.: “Educación y sociedad del conocimiento”, Cuadernos de Pedagogía, núm. 288, Barcelona, 2000.

Varela, J.: “El triunfo de las pedagogías psicológicas”, Cuadernos de Pedagogía, núm. 198, Barcelona, 1991.