



ENSAYO CIENTIFICO

LA DIALÉCTICA HISTÓRICA DEL CAPITALISMO: REVOLUCIONES INDUSTRIALES Y EDUCACIÓN. UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

THE HISTORICAL DIALECTICS OF CAPITALISM: INDUSTRIAL REVOLUTIONS AND EDUCATION. A CRITICAL PERSPECTIVE

Luis F. Vilcatoma Salas¹

¹ Profesor de Educación Secundaria (UNSA-Arequipa), Magister en Educación con Mención en Planificación Educativa (PUCP-Lima), Doctor en Educación y Postdoctorado en Ética y Filosofía Educativa (UCSM-Arequipa).

Art. Recibido: 14 de noviembre del 2015

Art. Aprobado: 16 de diciembre del 2015

Publicado: 31 diciembre del 2015

RESUMEN

El ensayo está orientado a realizar un análisis del proceso histórico del capitalismo, tomando como eje central las revoluciones industriales del mismo, con la finalidad de aportar a un análisis más profundo de la educación en sus diferentes niveles, en la época actual del capitalismo globalizado de la tercera revolución industrial; tratando de quitar el velo ideológico con que se envuelven las nuevas ofertas educativas como es el caso de las competencias, del currículo por competencias y la evaluación que, según la lógica interpretativa con la que se enfoca este fenómeno, no vienen a ser sino las narraciones, estrategias y contenidos curriculares con los que el capitalismo de la hora actual, pretende garantizar y mejorar su lógica de acumulación con consecuencias vitales más desastrosas para la clase laboral en sus diferentes variantes:

obreros, técnicos, profesionales, independientes; porque estamos ante un capitalismo de dominio total que necesita en su proceso de acumulación no sólo del cuerpo de la masa laboral sino también de su alma y espíritu.

Palabras clave: Capitalismo, revolución industrial, organización del trabajo, educación, competencias, evaluación.

ABSTRACT

The test is oriented to perform an analysis of the historical process of capitalism, taking as a central axis the industrial revolutions of the same, with the aim of providing a more profound analysis of education in its different levels, in the current era of globalized capitalism of the third industrial revolution; trying to remove the veil they are wrapped

with ideological the new educational offerings as is the case of competences, the curriculum by competencies and the assessment that, according to the interpretative logic with which focuses this phenomenon, not come to be but the narrations, strategies and curricular content with which the capitalism of the current time, Seeks to ensure and improve its logic of cumulation with vital consequences more disastrous for the working class in its different variants: workers, technicians, professionals, independent; because we are before a total domain capitalism that you need in your process of accumulation not only the body of the workforce but also of his soul and spirit.

Keywords: Capitalism, industrial revolution, organization of work, education, skills assessment.

INTRODUCCIÓN

Las últimas décadas de la historia de la educación institucional peruana son bastante copiosas en discursos, iniciativas, propuestas e incluso políticas orientadas a la evaluación para la acreditación de las instituciones educativas y, como parte de este fenómeno evaluativo, de las universidades públicas y privadas. Tan es así que la nueva Ley Universitaria 30220 del año 2014 es sumamente clara en la obligación de todas las universidades del país de someterse a procesos de esta naturaleza como la más importante alternativa para superar los problemas de calidad que afectan el cuerpo institucional de todas ellas.

Las causas de esta revolución institucional han sido señaladas, explicadas y analizadas ampliamente tomando en cuenta todo un conjunto de factores de carácter internacional e interno a las instituciones educativas, desde esquemas perceptivos uniformes y dominantes

cuyas fuentes de origen se encuentran en teorías conservadoras o neoconservadoras revitalizadas por la ideología del capitalismo globalizado y neoliberal, que enfocan el hecho formativo educacional en todos sus niveles como un hecho sociocultural donde los individuos que forman parte del «sistema social» despliegan acciones ordenadas porque todos «comparten los mismos tipos de valor y de modos apropiados y prácticos de conducta...y «en la medida en que esto es así, hay «regularidades sociales», que podemos observar y que con frecuencia son muy duraderas» (Mills,pp: 50-51); obviándose o dejándose en la penumbra la posibilidad de explicar racional, sustantiva y críticamente esta situación, desde perspectivas y formas de entender diferentes, opuestas y contestatarias como es, por ejemplo, la teoría crítica en sus múltiples manifestaciones.

Muchos de los enfoques y discursos interpretativos de la realidad social y educativa que circulan en nuestro medio, utilizan conceptos generales, gaseosos y ambivalentes como los de «modernidad», «sociedad moderna», «sociedad del conocimiento», «sistema intersocietario» o «sociedad informacional» para referirse a un modo de producción o una formación social histórico concreta como es el capitalismo cuya naturaleza esencial no es el de ser cosas sino relaciones sociales entre seres humanos; relaciones que definen estructuras jerárquicas de poder, distribución de recursos, clases y categorías sociales así como un determinado tipo de necesidades culturales, cognoscitivas, simbólicas y valóricas, desde la perspectiva de la clase social hegemónica que, por lo mismo, tiene el control del poder económico y político en la sociedad. En consecuencia, muchos de estos términos, categorías, conceptos y clasificaciones en uso académico y oficial, como los anotados más arriba, no hacen sino esconder consciente o inconscientemente la

verdadera realidad de explotación y deshumanización que conlleva el capitalismo, de racialización y colonialidad del poder o «subalternidad» que trae el capitalismo en todas sus fases de crecimiento, desarrollo y expansión en la historia de la humanidad.

Históricamente se puede demostrar que la educación en todos sus niveles jerárquicos, en el orden capitalista, no ha sido desde sus inicios un fenómeno social y cultural desposeído del espíritu mesocrático que ha infisionado contradictoria y conflictivamente todos y cada uno de los intersticios ideológicos, gnoseológicos, epistemológicos y éticos de la educación en todas sus formas; algo que sólo se lo puede observar apelando a la totalidad observacional y no a cada una de sus partes por separado como lo hace el positivismo y el empirismo.

Desde la teoría crítica (teoría alternativa a la teoría oficial en todas sus variantes: funcionalismo, estructural funcionalismo y sistemismo) en consecuencia es posible, enfrentando la «trampa de lo políticamente correcto» que rechaza todo lo que se diga contrariamente a la naturaleza del sistema capitalista y su lógica de funcionamiento, originar otro tipo de interrogantes y buscar respuestas nuevas a los hechos sociales que ocurren en el país y sus consecuencias en las necesidades y conductas de los actores sociales. Interrogantes que respondan a «la historia desde abajo» (Lefebvre) en un marco interpretativo emancipador capaz de pensar la realidad social como una totalidad histórica, relativa y transitoria para modelar una praxis de cambio histórico en el país, especialmente en la esfera de la universidad donde en las décadas más recientes por circunstancias exógenas e internas a la misma, se ha tendido a abandonar sin explicación racional alguna líneas interpretativas, como la teoría crítica, la filosofía de la praxis y otras diferentes al

monólogo discursivo de las múltiples teorías de la llamada «postmodernidad» que no son sino las teorías del capitalismo en su «modernidad líquida» (Bauman).

En cuanto al tema que preocupa en esta oportunidad: el capitalismo y la educación, se configuran preguntas de inicio como las siguientes: ¿cómo la esencia económica del proceso histórico global del capitalismo conduce, en el presente, a la renovación del modelo formativo educativo? y ¿cuál es la importancia de las competencias para el capitalismo, y su significado real?

MATERIALES Y MÉTODOS

La elaboración del ensayo supuso la aplicación del método lógico, sobre la base de la adopción del paradigma crítico, expresado en el uso del análisis, síntesis y deducción interpretativa; en relación a los ejes del trabajo, contrastando información, relacionando reflexivamente conceptos y procesos del campo de la economía capitalista con el fenómeno educativo que le es inherente, en el marco de un advenimiento histórico que llega hasta la época actual de las competencias curriculares y la evaluación. Y, en lo referente a los métodos específicos e instrumentales, se ha recurrido a la revisión bibliográfica y la consulta digital en el internet; la contrastación de la información revisada; la elaboración de un primer borrador y su perfeccionamiento, en el marco del tiempo disponible, sucesiva a la luz de una mayor información y revisión de lo ya trabajado.

Asimismo, se ha recurrido a la referencia bibliografía diversa, en físico, sobre la historia económica y social del capitalismo así como sobre el tema de la educación actual y en su historia; consultas puntuales en el universo digital del internet, así como apuntes personales construidos a lo largo del tiempo

en la lectura y revisión de tópicos varios en las ciencias sociales y la filosofía.

RESULTADOS

PROCESO HISTÓRICO GLOBAL DEL CAPITALISMO Y LA RENOVACIÓN DEL MODELO FORMATIVO EDUCATIVO

El capitalismo desde sus inicios y en cada una de sus momentos de crecimiento y expansión ha definido los términos de la formación educativa y sus paradigmas pedagógicos y académicos en relación a la lógica productiva (organización del proceso productivo, organización del trabajo, metáforas) de cada momento. Estos momentos de crecimiento han correspondido en su base o infraestructura a lo que en la literatura de las ciencias sociales se ha conocido como revolución industrial en los países centrales de la economía capitalista luego proyectada, con un conjunto de limitaciones y obstáculos, hacia los países dominados y explotados del mundo, coloniales, dependientes, semicolonias, neoloniales, «subdesarrollados» o como se los llame; de modo que cada revolución industrial ha impulsado alteraciones profundas y dramáticas en la lógica general de reproducción del sistema, en la organización y gestión de la economía, en la lógica productiva del capitalismo, en la organización del trabajo y la fuerza de trabajo, en el modelo educativo y en la forma de inserción en la economía global de los países periféricos con los países centro del capitalismo global; todo lo cual nos lleva al tema de las revoluciones industriales como un tema no sólo de los economistas sino de cualquier estudioso de las ciencias sociales y la educación.

La Primera Revolución Capitalista Industrial (1760-1870) originada en Inglaterra y luego expandida al resto de países de la

formación social capitalista, se caracterizó por los inicios de un desarrollo tecnológico abundante que desplaza y precariza a la fuerza humana y profundiza la explotación y el desempleo de la clase trabajadora denominada como clase obrera o proletariado. Los cambios tecnológicos (máquina de hilar y tejer, uso del coque en la fundición del hierro, máquina de vapor) permiten una producción más rápida para un mercado en creciente expansión, la reducción de costos y la ampliación de la cuota de ganancia del capital.

Como fuentes de energía más importantes en este periodo del capitalismo están el vapor, como fuerza motriz y el carbón como el combustible. Emerge el capitalismo industrial y se configuran dos clases sociales centrales del mismo: la burguesía y el proletariado; e ideológicamente se desarrolla el denominado «socialismo utópico» (Saint Simon, Charles Fourier) como una alternativa ideativa y práctica, desde la mirada marginal, para superar las terribles consecuencias de este capitalismo sobre la clase trabajadora y las condiciones de vida generales de la población sencilla. En estas circunstancias *«el proletariado no tiene apoyo; no puede vivir por sí mismo ni un solo día. La burguesía se apropia del monopolio de todos los medios de subsistencia, en el significado más estricto de la palabra. El proletariado sólo puede recibir, de esta burguesía, lo que necesita, mientras ella es protegida en su monopolio por la fuerza del estado. El proletariado es, por lo tanto, legalmente y de hecho, el esclavo de la burguesía; ella puede disponer de su vida y de su muerte»* (Engels, p: 90).

Este capitalismo inicial antropocéntrico de bríos aurorales necesita, en consecuencia, de una cultura más práctica, operativa y concreta para impulsar su lógica de acumulación y dominio sobre la naturaleza y la vida social que conduce, en su afirmación, al método experimental en las instituciones educativas,

atribuyendo más importancia a la intelección de la realidad en su vivencia sensible que a su conocimiento libresco y aristotélico como era en la edad media. «Una gran importancia adquirió también el estudio del ambiente físico y familiar en que se desarrolla la primera educación, para determinar la influencia ejercida sobre el carácter y el temperamento de los muchachos y aprehender con seguridad las particulares inclinaciones de los educandos. Por todas partes fueron surgiendo escuelas profesionales en las que se enseñaban las artes mecánicas, el dibujo, la física y la aritmética» (Morando, p: 167). Las tendencias pedagógicas que brindan soporte a estos cambios en la educación promovidos por el capitalismo son el realismo pedagógico, especialmente en el siglo XVII, fundado en el empirismo y el sensismo que conducen a un pensamiento humano pasivo y receptivo que debía esperar todo del exterior del sujeto cognoscente. La mente humana para esta gnoseología es como una pizarra en blanco sobre la que se escribe gracias a la experiencia.

El realismo pedagógico transporta, por su gnoseología, a una confianza extrema en la eficacia de las intervenciones educativas provenientes del exterior de la mente que conoce; tiene absoluta preferencia por una educación de la utilidad para la vida; prepara para las exigencias del desempeño profesional en la nueva formación social y se enlaza con las ciencias de la naturaleza, como es la necesidad del emergente capitalismo europeo para profundizar y extender la explotación de la naturaleza en la producción de bienes para el mercado. «El empirismo en que se fundaba, con todo y oponiendo la educación exclusivamente literaria e intelectual, no sólo subrayaba la importancia que había que atribuir a las observaciones de los hechos, sino también, sobre todo, reclamaba la necesidad de que el hombre, desde niño, se formase, según sus específicas actitudes individuales, la costumbre

de la reflexión, adquiriendo un criterio autónomo con el cual convertirse en una persona capaz de juzgar con ideas propias la circunstancia que fuera» (Morando, p: 169). Representantes de estas ideas fueron Milton (1608-1674), Tomás Campanella (1568-1639), Wolfgang Ratke (1575-1635), Juan Amos Comenius (1592-1671), John Locke (1632-1704), Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), Johann H. Pestalozzi (1746-1827) y Johann Fr. Herbart (1776-1841). Cada uno de ellos, con sus propias ideas educativas no eludió sin embargo la tendencia general cognoscitiva, epistemológica y ética impuesta por el capitalismo en desarrollo, buscando la conformación de un perfil humano adecuado a la nueva realidad del trabajo y de las circunstancias de vida social.

Si bien es cierto que el interés por la educación que hoy llamamos primaria adquiere, en Europa, en el marco de la Primera revolución Industrial, una creciente importancia teórica y práctica; no sucede lo mismo con la educación superior universitaria donde muchas universidades desde finales del Siglo XVII ingresan en un proceso de decadencia por diferentes razones; con la excepción de algunas como la de Leyden (Holanda), Oxford (Gran Bretaña) y Padua (Italia) que inician algunas tímidas reformas hacia la evolución científica. En España, durante este tiempo, el retroceso de las universidades era mayor enfrascadas en los estudios de Teología y Cánones y abandono de la ciencia. Universidades españolas donde, incluso, en varias de ellas, como la de Almagro, Ávila y Sigüenza, se compraban los grados académicos.

El capitalismo de la primera revolución industrial, entonces, no ingresa rápidamente a la universidad para reconvertirla a sus términos y necesidades de acumulación, tanto por la resistencia al cambio de aquella como porque el nuevo sistema económico en desarrollo tenía otras alternativas formativas: salones, centros

de cultura, colegios, academias u observatorios, donde procrear la ciencia, el pensamiento y la cultura que necesitaba. Ese proceso se dará posteriormente.

La forma como esta revolución industrial llega al Perú y América Latina no es homogénea ya que tiene que ver con la forma de inserción y subordinación colonial a la economía internacional. En los años que corresponden a la primera revolución industrial 1760-1870 el Perú en la mayor parte de este periodo, hasta 1821, es todavía colonia de España con una estructura económica, social y política determinada por los intereses de la potencia dominante que a lo largo del siglo XVIII, en el proceso de introducción de las reformas borbónicas, reimpulsa la producción y las rentas coloniales buscando «recuperar el dominio peninsular, y por lo tanto metropolitano, del gobierno virreinal» (Klarén, p: 135), mediante un conjunto de reformas que se producen en la segunda mitad de este siglo. Se da un nuevo impulso a la producción de plata, aunque la estructura industrial siguió siendo precaria y arcaica basada en la explotación de los mitayos, con baja inversión e innovación de tecnología; hay una recuperación lenta de la población indígena posiblemente gracias al mejoramiento de la salud pública (campañas de vacunación contra la viruela en 1780, 1797 y 98 y comienzos del siglo XIX), y la producción agrícola y ganadera se expande relativamente.

Estas reformas influidas por la Ilustración europea que se difunde en América durante todo el siglo XVIII especialmente en el campo científico, minaron progresivamente el escolasticismo y conservadurismo en la Universidad de San Marcos y en otras existentes en este periodo, en las escuelas jesuitas, en los círculos intelectuales del clero secular y las órdenes monásticas. «Sin embargo, en general, el estado de la educación en el

virreinato durante el siglo XVIII siguió siendo un lujo de una clase privilegiada... Según Macera, para finales del siglo XVIII sólo había cinco mil alumnos en las escuelas primarias, la mayoría de las cuales pertenecía a la aristocracia. La educación no era mayormente accesible a los sectores «medios» o plebeyos de la población, en tanto que la mayoría de los libros eran importados y se acumulaban principalmente en las bibliotecas privadas o eclesiásticas antes que públicas...» (Klarén, p: 142).

Con la independencia política del Perú de la Corona Española, no varía sustancialmente su organización económica extractivista basada en nuevos ejes rectores dominados por una burguesía comercial intermediaria, orientados a la exportación (guano y salitre) hacia los nuevos centros dominantes en la economía mundial como Inglaterra; al mismo tiempo que se mantiene una economía rural tradicional en el sur peruano de grandes latifundios precapitalistas cuya renta era controlada por terratenientes y latifundistas que explotaban la mano de obra indígena bajo procedimientos serviles y semiserviles; y comunidades campesinas de organización socioeconómica y cultura ancestral cuyas tierras más productivas eran regularmente objeto de despojo por los terratenientes aquellos, particularmente en momentos de expansión del ciclo exportador de lanas y fibras. Con la independencia «la producción agrícola a lo largo de la costa central y norte estaba en un estado lamentable. La economía rural de esta región experimentaba una decadencia de larga duración, que se remontaba al periodo colonial tardío, debido a los desastres naturales, los cambios en los patrones comerciales, la expulsión de los jesuitas y los efectos de las diversas reformas borbónicas...» (Klarén, p: 182).

La educación en el Perú, siendo así, durante lo que significó la primera parte del siglo XIX,

hasta donde alcanza la Primera Revolución Industrial, luego de la independencia de España, continuó siendo una educación elitista y clasista bajo el molde europeo inicialmente con fuerte influencia francesa. Las clases pudientes, incluyendo a la oligarquía, se educaron con un currículo eurocéntrico y bajo un perfil formativo que afianzaba la colonialidad del poder en la mente y espíritu de los educandos y se proyectada a las nuevas formas de dominio y subordinación implantadas por las nuevas clases gobernantes en el Perú; en tanto que los sectores populares se mantenían sumidos en la ignorancia o la iletralidad, porque si bien es cierto que empieza a conformarse la idea de nación y de Estado nación esta no es aún una idea que asuma a la educación como uno de los factores claves para la construcción de la nación; algo que sucederá más adelante. El capitalismo naciente y extrapolado en el Perú, de estos años, no requiere socialmente todavía una mano de obra letrada y cultivada para hacer funcionar sus empresas de tecnología no sofisticada. Incluso es un capitalismo que se articula con formas precapitalistas de producción como en la explotación minera donde se conjuga el yanaconazgo con el salario; algo inteligido por Mariátegui en su siete ensayos.

La Segunda Revolución Capitalista Industrial (1870-1945), es la revolución del taylorismo (Frederick Taylor) y del fordismo (Henry Ford). Mediante el taylorismo se busca planificar científicamente la producción económica, se especializan las funciones, se estandarizan los procedimientos, y se profundiza la deshumanización alienante del trabajo. Es el orden maquínico de la economía de la especialización, el aislamiento y el equilibrio.

El fordismo a continuación del taylorismo introduce las cadenas de montaje, la maquinaria especializada, salarios mejores y un

mayor número de trabajadores, la especialización, reducción de costos y la expansión de los mercados El capitalismo premonopolista, sobre esta base, se transforma en capitalismo monopolista e imperialismo, e ideológica y políticamente, desde las posiciones contestatarias, surge el «socialismo científico» creado e impulsado por Marx y Engels.

La producción es en serie que con los años se vuelve algo rígido y costoso, y se sustenta en la crecimiento de la productividad mecanizada gracias a las economías de escala basada en la cadena de montaje de un producto definido. La integración de la empresa es vertical bajo la forma de una pirámide, y la gestión es funcional jerárquica.

En cuanto a la educación en este periodo del capitalismo, se encuentra dominada por la psicología de la infancia y de la adolescencia en su configuración como ciencia, primeramente bajo el paradigma conductista y luego constructivista. Entre fines del siglo XVIII y principios del XIX se difunde una concepción de la educación como proceso y desarrollo natural del sujeto, autónomo con respecto al educador, produciéndose una relación sólida entre el naturalismo pedagógico y el psicologismo científico que están más en relación con el capitalismo en esta segunda fase de su crecimiento industrial.

En estas condiciones de desarrollo del pensamiento pedagógico se establecieron algunos principios esenciales como los siguientes: la introducción en la educación del método de la observación psicológica, la heterogeneidad de la mentalidad infantil y adulta y el desarrollo de la psique humana por fases sucesivas. La importancia que se le presta a la educación primaria es vital para la configuración de las naciones capitalistas y del desarrollo del Estado nacional.

Este es el periodo del capitalismo donde fructifica más el desarrollo de la pedagogía adaptada a sus nuevas condiciones de crecimiento. A la pedagogía de Pestalozzi (1746-1825) se suman las de Herbart (1776-1841), Ferrer Guardia (1859-1909) con su pedagogía progresista radical, María Montessori (1870-1952) con su pedagogía científica activa y Jhon Dewey (1902-1952) con el progresismo pedagógico y, también, la pedagogía activa.

El modelo del capitalismo industrial da lugar al «paradigma de la racionalización científica» que viene a ser la pedagogía por objetivos que en la línea con lo anterior es una profundización en el utilitarismo en paralelo al taylorismo industrial. Tan es así que el modelo industrial es tomado como el patrón para la organización y gestión de las instituciones educativas especialmente del currículo formativo: enseñanza y aprendizaje en habilidades especificadas, tareas precisas a adquirir, etc. *«El concepto de «gestión científica» del proceso de producción industrial se copia en educación desde los primeros comienzos en que el currículo surge como un tema de discusión dentro del pensamiento sobre educación»* (Sacristán p: 17). Es más, *«el culto a la eficacia supone en la mayoría de los casos asumir sin mayores discusiones el patrón de medida que se utiliza para diagnosticarla, el grado de calidad que se entiende como aceptable y, lo que es más grave, los resultados comprobables que se dice responden a los objetivos buscados»* (Ibid. p: 21).

La pedagogía por objetivos tiene un planteamiento tecnocrático e instrumental, eficientista, orientado a la adquisición de destrezas concretas y útiles, pone fuerzas en el mundo real, exterior, en lo observable y medible dejando en la penumbra los procesos subjetivos del aprendizaje, con una calidad extraña a criterios de valor. Es la pedagogía de R. Tyler, Hilda Taba, Stenhouse, Tanner,

Briggs, Block, Popham y Bloom quienes propugnan una enseñanza y un currículo eficientista y tecnicista sustentado en el positivismo lógico, el operacionalismo y la filosofía analítica. Sin embargo *«se olvidaba algo muy sencillo: que la educación no es totalmente equiparable a un proceso de producción industrial. El paradigma industrial permite una lectura parcial y unilateral del proceso educativo, de sus agentes, etc. Como nos sugiere TANNER (1980, pág. 28), sencillamente habría que plantearse el que el modelo industrial no es válido para el ámbito educativo, porque la educación no se ocupa de producir objetos inanimados, sino de seres humanos en desarrollo que deben ser capaces de comportarse competentemente, pero no sólo ante problemas fijos, sino ante aquellos que van a surgir, y que la propia educación, creemos, debería ayudar a aflorar»* (Ibid. p: 25)

Hasta el año 1918, las universidades peruanas continuaban sumidas en el tradicionalismo humanista y desvinculadas de la ciencia positivista en alza en el mundo moderno capitalista, con contenidos curriculares que no apuntaban a la profesionalización funcional, operativa y transformadora de la realidad que el capitalismo en creciente desarrollo en el Perú comenzaba a requerir; situación que, acompañada, además, por los influjos de la revolución mexicana (1910) que venía de atrás y la contemporánea Revolución Bolchevique (1917), configuró el levantamiento estudiantil de reforma universitaria, que tuvo su origen en la universidad de Córdoba, hasta su plasmación en la famosa reforma universitaria de Córdoba cuyos principios (autonomía universitaria, cogobierno estudiantil, libertad de cátedra, asistencia libre, etc.) se han mantenido, con altibajos es cierto, durante todo el Siglo XX. Esta reforma democrática y republicana reintrodujo a la universidad latinoamericana en la vereda del capitalismo pero de una manera crítica y contestataria al

sistema; criticidad que con la influencia de la ideología de izquierda se volvería sumamente radical de una crítica no «en el sistema» sino «sobre el sistema» en los años siguientes.

En la universidad peruana, esta influencia pedagógica de los objetivos ingresa de una manera generalizada con la reforma educativa implantada por el gobierno del General Velasco Alvarado en los años 70 del siglo anterior; tanto en el nivel básico de la formación educativa como superior. En cuanto a las universidades este proceso cobra fuerza con la expedición del D.L. 17437 del año 1968, que impone en las universidades el denominado currículo flexible por objetivos con departamentos académicos, programas académicos, cursos electivos y sistema de créditos con un enfoque pragmático, suprimiendo la anterior organización por facultades y eliminando los principios de la Reforma de Córdoba que con más o menos altibajos tenía todavía alguna gravitación en las universidades del país.

La tercera Revolución Capitalista Industrial (1945-), es la revolución del abaratamiento de las materias primas y de las materias primas más ligeras y resistentes (fibra óptica, fibra de vidrio, nuevas cerámicas); de la energía natural y atómica; maquinaria más precisa y con más alta tecnología, que implica una mayor inversión de capital en capital constante y reducción del capital variable. Es el capitalismo del dominio de las grandes multinacionales y de la globalización que conduce a una mayor integración asimétrica de las economías del mundo en lo que ha venido a denominarse como globalización.

«El maquinismo pesado –las grandes fábricas y sus masas de obreros despojados de todo control del proceso productivo, subordinados a la máquina y limitados a un trabajo parcelario- que caracterizaba la sociedad industrial de los

países centrales se transforma en un proceso productivo crecientemente automatizado gracias al empleo de máquinas de control numérico y robots» Harnecker, p: 109).

En este tercer momento del capitalismo mundial globalizado, tienen papel decisivo la producción y el control de los conocimientos científicos y técnicos, el trabajo técnico profesional, los medios de información y comunicación, los sistemas de formación y de investigación, la administración de la salud, así como de la cultura y del tiempo libre (Sulmont).

Manuel Castells denomina a esta etapa del capitalismo como «sociedad informacional», porque la información o conocimiento se constituye en la fuente más importante de la productividad y del poder en todos los espacios de la actividad social y económica, consiguientemente se incrementa la importancia de las ocupaciones y profesiones con alto contenido de conocimiento permanentemente actualizado.

La actividad económica más importante se traslada de la producción de bienes a la realización de servicios donde se localizan la mayor parte de empleos y ocupaciones, en la clasificación tradicional de la producción.

Las nuevas tecnologías modifican raigalmente la naturaleza capitalista del trabajo y la organización de la producción: el trabajo rutinario es reemplazado por ordenadores y robots que automatizan los puestos de trabajo; aumenta el aporte del conocimiento y la capacidad de reflexión en el proceso del trabajo, requiriéndose de personas capaces de programar y decidir secuencias enteras de trabajo «con autonomía y libertad para desarrollar todo su potencial creativo» (Harnecker, p: 114). En consecuencia el personal laboral debe ser recalificado

permanentemente, se refuerza la polivalencia y el trabajo en equipo.

La producción en serie mediante las cadenas de montaje del «fordismo» de la II Revolución Industrial es superada por la producción flexible del «toyotismo» con unidades de producción fáciles de programar sensibles a las variaciones de las demandas y a los cambios de los insumos tecnológicos. Las organizaciones pequeñas y medianas ahora flexibles, más autónomas, altamente tecnificadas y con trabajadores inestables y sin derechos laborales se convierten, subcontratadamente, en los agentes centrales de la innovación y de los puestos de trabajo, bajo el control de las grandes empresas capitalistas del mundo globalizado.

La mano de obra fundamental, en este capitalismo, pasa a ser la de los profesionales analistas simbólicos que analizan, procesan y elaboran información; profesionales capaces de dirigir, investigar, diseñar y operar; junto a, todavía, formas arcaicas de trabajo de procedencia anterior, particularmente en los países menos desarrollados. Según algunos estudiosos el capitalismo actual avanza hacia una mayor segmentación de calificaciones laborales relacionadas con la mayor flexibilidad de la fuerza de trabajo, entre una fuerza de trabajo más cualificada y una fuerza de trabajo menos cualificada. La mano de obra se vuelve más flexible para adaptarse a las condiciones cambiantes del mercado laboral, por lo que los salarios también varían. Disminuye el peso global de los obreros a partir de los años noventa y aumenta el de los gerentes, ingenieros y técnicos que procesan, manejan y producen información.

En esta tercera fase industrial del capitalismo, se requiere de un personal laboral multifuncional, del control de la calidad total, de la planificación estratégica y de la reducción

de la incertidumbre. De trabajadores especialistas multifuncionales capaces de afrontar los problemas locales autónomamente, de aprender en la práctica y compartidamente con otros. Se necesita, más que nunca, incorporar el conocimiento objetivo del mundo exterior al conocimiento subjetivo de los trabajadores técnicos y profesionales, y transformar estos conocimientos subjetivizados en conocimientos operativos que beneficien a la producción en las unidades capitalistas. La legalidad del conocimiento, así, está no en sí mismo sino en la capacidad de hacer algo, en las habilidades y destrezas desarrolladas por el trabajador que, ahora, no es el del overol de las antiguas y mugrosas usinas sino el de cuello y corbata de los ambientes aseados y ordenados actuales.

El trabajo se precariza, se recorta la estabilidad laboral y la jornada laboral, especialmente en los países subdesarrollados, se amplía y erosiona el derecho a la jornada laboral de ocho horas volviéndose, en este aspecto, a las condiciones laborales del Siglo XIX. La tecnificación de la producción al aumentar la composición orgánica del capital, reduce la necesidad de trabajadores que pasan a la condición de excluidos del sistema; el «ejército de reserva» del que habló Carlos Marx se metamorfosea en un «ejército de sobrantes» sin espacio en la empresa capitalista y obligados ahora a construir su propia unidad de trabajo para seguir estando insertados en el sistema capitalista y no caer en la pobreza o extrema pobreza; a lo cual sirven los conceptos de empleabilidad y emprendedurismo contruidos por los organismos pensantes (BID, FMI) del capitalismo bárbaramente globalizado y alegremente difundidos por una intelectualidad criolla de la universidad y fuera de ella que alienadamente cree vivir en el mejor de los mundos.

El sistema capitalista, reafirmando las ideas anteriores, además de dominar aumentando la explotación de la fuerza de trabajo, comienza a dominar, también, excluyendo crecientemente de este sistema a una masa de trabajadores y potenciales trabajadores ideológicamente distorsionados porque en su individualización extrema tienen el convencimiento de que los responsables de esta exclusión son ellos mismos. Los márgenes de incremento del trabajo asalariado son bajo formas cada vez más inseguras (trabajo temporal, a tiempo parcial, estacional, subcontratación, préstamo de trabajadores entre empresas, trabajo a domicilio, trabajo informal) porque el capitalismo de la III revolución industrial y la globalización a que ha dado lugar genera, por su lógica de acumulación, escaso empleo. El capitalismo por su competencia interna y la baja tendencial de su cuota de ganancia, disminuye sistemáticamente costos especialmente a través del trabajo precario que pasa a ser la nueva forma de explotación capitalista en ascenso. ¿Es esta una realidad debidamente estudiada, explicada y analizada por los profesores en las asignaturas de los nuevos currículos universitarios de los mapas funcionales, actualmente impulsados por la contrarreforma universitaria que se experimenta desde años atrás en el Perú, cuya «cereza en el pastel» es la nueva ley universitaria? Las dudas sobre el particular son enormes.

Estamos, pues, ante un capitalismo de demandas complejas, de la flexibilidad, la volatilidad y la obsolescencia, que enfatiza en lo práctico y la cuantificación, de la clasificación y la medición. Ante un capitalismo que ha elaborado e impuesto hegemónicamente un nuevo sistema de valores sociales y económicos (eficiencia, eficacia, utilidad, innovación, creatividad), así como éticos relativizados (progreso individual, responsabilidad) sobre los cuales los sujetos se

apoyan para producir sus juicios de valor y su praxis «camaleónica», donde también se ponen en valor mercantil los sentimientos y las emociones; un capitalismo conexionista porque trabaja en red (conexiones potenciales), horizontal, veloz, de confusión y caos que acelera la acumulación capitalista pero también las crisis capitalistas, como la más reciente cuyas consecuencias son pagadas no por los de arriba sino por los de abajo; polivalente, de adaptabilidad y empleabilidad mediante el desarrollo de un «capital personal» (todo se capitaliza en el extremo de una absurda capitalización imaginativa: las relaciones sociales, la cultura, la espiritualidad) denominado competencias.

Un capitalismo que transforma su tecnología para evitar que decaiga su cuota de ganancia y, en relación a ello, incrementa la composición orgánica del capital (aumento del capital constante sobre el capital variable) y profundiza la explotación de la clase laboral al disminuir el tiempo de trabajo necesario para su reproducción y aumentar la tasa de plusvalía, disminuir el nivel de los salarios y eliminar en la práctica las ocho horas de trabajo; con el acompañamiento de políticas neoliberales que suprimen los logros obtenidos por la clase trabajadora en el periodo anterior del llamado Estado de Bienestar y empresario y del pacto capital-trabajo obtenido luego de la II Guerra Mundial en el esquema todavía de la Segunda Revolución Industrial.

En estas circunstancias históricas el capitalismo de la globalización, especialmente a partir de los años 70 del siglo pasado, necesita operar un tercer cambio sustancial en la educación, en todos sus niveles, con preeminencia en la «calidad total» haciendo uso de la evaluación como el instrumento de gestión institucional más importante, y de las competencias como el contenido más significativo del currículo formativo.

La evaluación, en todas sus formas (autoevaluación, heteroevaluación o evaluación mixta) es una forma de investigación utilizada por el capitalismo para obtener eficiencia y eficacia en el desempeño de las instituciones educativas en relación con las nuevas necesidades y demandas de la economía y la sociedad globalizada y neoliberalizada, en una suerte de dominio total de la formación social y de la mente de la gente porque no solamente se pretende controlar hegemoníicamente a las clases subalternas y productivas desde el exterior de las personas, sino desde su propia subjetividad calando profundamente en el «hábitus» (Bordeau) de los actores sociales para obtener la aceptación ideológica, subliminal y subjetiva de su propia explotación y dominio. Los explotados del capitalismo se convierten, por esta metamorfosis ideológica sorprendente, en los más activos partícipes de su propia explotación.

Por otro lado, las competencias en el currículo formal de la educación en reemplazo de la formación por objetivos del capitalismo de la Segunda Revolución Industrial, igualmente, más allá de su vestimenta formal, funcional y eficientista, implican en lo sustantivo un retorno al positivismo y objetivismo seriamente cuestionado en años anteriores por las propias teorías dominantes de la sociedad mesocrática, con serias implicancias en los procesos didácticos de la enseñanza-aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes y en la relación educación-sociedad y educación-trabajo.

LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN Y SU SIGNIFICADO RAIGAL

Las competencias en función a la empleabilidad y el emprendedurismo, trasladan la incertidumbre del mercado al

propio trabajador. Ahora el trabajador técnico o profesional es el responsable central o único de lo que hace laboralmente, cómo lo hace, con quiénes lo hace y cuál es la calidad de los resultados de lo que hace. El capitalismo, de esta manera, se libera de muchas de las responsabilidades que anteriormente tenía en la cualificación laboral de la fuerza de trabajo.

El discurso de lo «auto» como la «autocapacitación» y la «autoevaluación» oculta la individualización radical de las relaciones sociales y laborales y la «ortopedia del yo», incluso tras el lenguaje de la cooperación, la asociatividad y la interdisciplinariedad que gustan utilizar los defensores neoliberales de la competencias, donde hormiguea la individualidad como la nueva concepción existencial de la persona en el capitalismo vigente; incluso cuando se habla de ciudadanía como el concepto dorado del capitalismo que no deja de ser una ciudadanía de individuos en competencia, muy cercana a la ciudadanía hobbesiana.

Todo gira alrededor de las competencias individuales en el estribillo «moderno», de manera tal que sirvan para la coacción de los sujetos desde su propia interioridad mental y espiritual, disminuyendo la vigilancia externa para convertirla en la vigilancia del sujeto laboral por él mismo, y aumentando la eficiencia y eficacia del trabajo, como una manera también de reducir los costos del capital en una vida mercantil impredecible.

El dominio del trabajo, con las competencias, se ha desplazado, por estas razones, hacia la dimensión subjetiva de la persona, en una suerte perversa de «humanización» de la explotación, porque el trabajador ya no es el trabajador máquina del taylorismo que sólo comprometía su fuerza de trabajo. Ahora el trabajador es el trabajador total, completo y alienado radicalmente de sus condiciones reales

de trabajo y existencia, que debe comprometer su cuerpo, su mente, su espíritu, su alma y sus propiedades más humanas, al capital y la sociedad capitalista convertida en una jaula ya no de hierro sino de acero que busca utópicamente limitar y distorsionar todas las posibilidades de liberación y emancipación de las clases sociales subalternas, porque el capital reclama el compromiso absoluto de la clase laboral. Es el capitalismo ideológico del «fin de la historia» aunque ese fin está todavía por demostrarse teórica y prácticamente.

Las competencias al servir para hacer de cada individuo el responsable de sus éxitos y fracasos, trasladan también los costos del mantenimiento de la fuerza laboral a los propios individuos que se tornan activos, nerviosamente activos y predispuestos, y comprometidos con mucha voluntad y sacrificio con su explotación; se convierten en los corderos que se autosacrifican en el altar del nuevo dios, el dios del mercado. La mercantilización del ser humano, por lo dicho, se hace más grande, apabullante, terriblemente apabullante y profunda.

Con las competencias, en la versión del capitalismo «moderno» que prioriza el homo economicus, se consolida la relación de la educación con el capital, el mercado y la empleabilidad individual en un contexto signado por la eficacia y la flexibilidad exigida a los trabajadores en la nueva sociedad dominada por el conocimiento y la información. Como derivación de ello, la institución educativa modifica sustancialmente su sentido, porque de ser un espacio de grandes narraciones de vida que cuajan en caracteres estables de los educandos para situaciones sociales predeterminadas, se transforma en un espacio para la adaptabilidad eficiente a las variaciones sociales y culturales de un mundo complejo y fragmentado. De esta manera «*la escuela es una empresa educativa, el sujeto un*

recurso humano, las familias son consumidores o clientes, el profesor un gestor del aula y un mediador del aprendizaje, la educación es formación y excelencia, el saber y los conocimientos son competencias, que se numeran y jerarquizan en función de su operatividad para la aplicación a problemas concretos, el aprendizaje, asociado a rendimientos (resultados), es la eficaz consecución de objetivos...y así sucesivamente» (Martínez, p: 138).

La universidad en esta nueva narración de la vida y del trabajo, con las competencias, la autoevaluación y la acreditación compulsivamente acelerada por los propios actores dirigenciales de la misma, que con mucha satisfacción ofrecen su cuello a las horcas caudinas de la contrarreforma universitaria, se formatea con el modelo de las competencias industriales; en una universidad homogénea, absolutamente centrada en un mercado abstracto y el perfil ocupacional que necesita este mercado, y desmedulada de su propia racionalidad académica. En fin, se trastoca en una universidad que para venderse mejor en el mercado laboral, repudia una de las razones de su existencia autónoma: el debate plural, crítico, revulsivo, emancipador y enriquecedor del pensamiento; suicidándose ideológica y espiritualmente en la acriticidad teórica y el marasmo académico del pensamiento oficial y oficioso, con la fantasía de ser algún día o, pero todavía en algún corto plazo, una universidad de excelencia académica e investigacional.

No se puede olvidar, además, que las presiones a las que se ve sometida la educación básica y superior por la política neoliberal que han venido implantado todos los últimos gobiernos en el Perú, para adecuarse al mercado flexible y abierto, se refuerzan por la introducción en la educación del lenguaje de la gestión empresarial que no puede ser el

mismo que la gestión académica. La academia forma seres humanos y no objetos y, consiguientemente, tiene su propia lógica de ser, existir, producir y prometer. La narrativa actual de las competencias y la evaluación, en ese sentido, no viene a ser sino una narrativa completamente articulada a los intereses económicos mesocráticos privados de la sociedad en que vivimos.

CONCLUSIONES

La educación y, como parte de ella, la formación superior universitaria, tienen una matriz funcional que al formar parte orgánica de la totalidad social, responde en trazos amplios pero enmarcadores, a los procesos de cambio que se origina y se dan en los procesos productivos del capitalismo como el modo de producción dominante desde el siglo XVII hacia adelante.

Este engarce educación-condiciones económicas materiales sólo es posible de ser tomado en cuenta, analizado y explicado no desde una perspectiva formal y técnicamente economicista, con fuertes bases epistemológicas positivistas, sino desde una perspectiva crítica que asume ontológicamente la totalidad para el análisis de la realidad.

Los procesos de cambio medulares que han definido, en última instancia, el comportamiento del capitalismo y su superestructura ideológica y educativa, han sido las sucesivas revoluciones industriales por las que ha transcurrido desde el Siglo XVII hasta la fecha del capitalismo globalizado y las políticas neoliberales que implemente y que se encuentran en proceso de cuestionamiento.

La tercera revolución industrial, engendrada en el decurso del Siglo XX, está implicando cambios sustanciales, como nunca producidos a la fecha, en la naturaleza de la fuerza laboral

sujetándola a la hegemonía del capital no sólo en cuerpo sino también en alma y haciendo, con ello, de cada individuo un explotado copartícipe de su propia explotación; de forma tal que la formación por competencias y la evaluación en marcha, son mecanismos importantes para que se plasme tal situación en beneficio de la nueva lógica de acumulación del capital.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Cuenca, Ricardo, et.al (2015). La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades. IEP. Lima-Perú.
- Catalano, Ana María, et al. (2004). Diseño curricular basado en normas de competencia: conceptos y orientaciones metodológicas. BID. Buenos Aires-Argentina.
- Harvey, David (2014). Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo. IAEN. Ecuador.
- Engels, Federico (s/f). La situación de la clase obrera en Inglaterra. UNSA.
- Guardia-Guadilla, García et al. (1997). La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. CRESALC/UNESCO. Caracas-Venezuela.
- Harnecker, Marta (s/f). La izquierda en el umbral del Siglo XXI. Haciendo posible lo imposible (Versión preliminar). Desde Abajo. Bogotá-Colombia.
- Morando, Dante (1961). Pedagogía. Historia crítica del problema educativo.

- Editorial Luis Miracle, S.A.
Barcelona-España.
- Martínez Bonafé (2004), Jaume. La formación del profesorado y el discurso de las competencias. En: ISSN 0213-8464* Revista Interuniversitaria del Profesorado. 18(3), 127-143)p: 138).
- Mindreau, Eduardo (2014). La universidad desde adentro: características, comportamiento y gestión. Universidad del Pacífico. Lima-Perú.
- Mills, C. Wright (2005). La imaginación sociológica. FCE. Oxford University Press. Nueva York.
- Plaza Orlando, et al. (2009). Cambios sociales en el Perú 1968-2008. PUCP, CISEPA. Lima-Perú.
- Silva Otero, Arístides y Mata de Grossi, Mariela (1998). La llamada Revolución Industrial. Siglos XVIII y XIX. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas-Venezuela.
- Sulmont, Denis (s/f). El socialismo: necesidad y libertad. En Travesía. Lima, Perú. Mº de Marzo.
- Tobón, Sergio (2007). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Digiprint Editores. Colombia.
- Trilla J. (coordinador) (2010). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Editorial Graó, de IRF, S.L. Barcelona-España-
- Klarén Peter F. (2004). Nación y sociedad en la historia del Perú. IEP. Lima-Perú.

