

La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de “cambio cultural”*

Appropriating Competence: the competency movement, the New Right and the “culture change” project

Lynn Jones*
Rob Moore**

* *Escuela de Educación. Universidad de Manchester*

** *Departamento de Educación. Facultad de Homerton, Cambridge*

Resumen:

Este artículo pone de manifiesto algunas críticas sobre el concepto de “competencia” tal como actualmente lo emplea la *Nacional Council for Vocational Qualifications*¹ y que previamente también utilizó la *Manpower Services Commission*². Se

Enviado: 15/07/11

Aceptado: 24/11/08

Este texto de Jones, L. and Moore, R. (1995), fue publicado en inglés como “Appropriating Competence: the competency movement, the New Right and the “culture change” project”, *British Journal of Education and Work*, 8, 2, 78-92. Traducción de Elisabet Cortés Harlet y revisión técnica de Julián Luengo, Antonio Luzón y Mónica Torres

Agradecimientos: Nos gustaría agradecer a Jonh Beck y a Inge Bates sus provechosos comentarios en la preparación de este artículo.

¹ Nota del traductor. *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ): Consejo Nacional para las Cualificaciones Profesionales, es un organismo creado en el Reino Unido en 1986 con el objetivo de crear un marco de referencia unificado sobre las cualificaciones profesionales definidas en base a competencias. Entre sus funciones destacamos las de reconocer la formación, así como las de evaluar y acreditar la experiencia profesional de los empleados de todas las edades.

² Nota del traductor. *Manpower Services Commission* (MSC): fue un organismo público dependiente del Ministerio de Empleo creado en 1973 con el objetivo de coordinar el empleo y la formación en el Reino Unido. Este organismo pretendía dar respuesta a los intereses de la industria, de los sindicatos, de las autoridades locales y de la educación. Algunas de los programas que llevó a cabo fue el *Youth Training Écheme* (YTS) que pretendía dar respuesta a los altos niveles de desempleo de comienzos de la década de los

argumenta que el modelo behaviorista o conductista en el que se sustenta el “movimiento de la competencia” es sólo una de las múltiples formas en las que se puede entender este concepto dentro de las ciencias sociales. A través del concepto de Bernstein sobre “discurso pedagógico” se explica por qué estas instituciones han promovido este modelo concreto. En este sentido, se argumenta que la competencia está relacionada con un contexto político determinado y, de manera más amplia, con un conjunto de políticas asociadas. Así, el fomento de la competencia se entiende como una aspiración política de la Nueva Derecha para cambiar la cultura de las instituciones británicas y la vida económica siguiendo los planteamientos de una ideología de mercado neoliberal. Asimismo, se analizan los problemas de la competencia en relación a la metodología y a la forma cómo se representa “el mundo del trabajo” y la competencia.

Palabras clave: Competencias, modelo behaviorista, Nueva Derecha, mercado neoliberal, mundo del trabajo.

Abstract:

This paper raises some critical issues concerning 'competency' as represented, today, by the National Council for Vocational Qualifications and, earlier, by the Manpower Services Commission. It is argued that the narrowly behaviouristic model supported by the 'competency movement' is only one of the many ways in which competence has been approached within the social sciences. The issue of why those agencies should have promoted this particular model of competence is explored, using Bernstein's concept of 'pedagogic discourse'. It is argued that competency should be located within the political context of the policies with which it is associated. The promotion of competency can be understood in terms of political aspirations of the New Right to change the culture of British institutions and economic life in the direction of a neo-liberal market ideology. The problems of competency are explored with reference to its methodology and the manner in which it represents 'the world of work' and competence within it

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

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es revisar algunas críticas con respecto a cómo se construye el concepto de competencia tanto a través de las actividades del “movimiento de la competencia”³ y, en particular del *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ), así como del modelo de “análisis

ochenta. A partir de 1987 comienza a perder sus funciones y fue absorbida por la *Training Agency* (TA).

³ Nota del traductor: Para evitar confusiones, en el texto se emplea el término “competency” para referirse al modelo conductista representado por el “movimiento de la competencia” (por ejemplo, el de el MSC o la NCVQ), y “competence” para referirse al concepto general de competencia (Nota del traductor: en el texto en español ambos se han traducido por “competencia” debido a la inexistencia en nuestro idioma de términos diferenciados que respondan a esos dos significados).

funcional" heredado de los esfuerzos anteriores de la *Manpower Services Commission* (MSC) y de su sucesora, la *Training Agency*⁴ (TA). El impacto de este modelo ha sido bastante considerable y está teniendo muchas implicaciones en varias áreas ocupacionales (por ejemplo, en la formación del profesorado) aunque aún no directamente sobre las estructuras institucionales o en la metodología. El gran éxito de este enfoque sobre el concepto de competencia es de gran interés puesto que lo que parecen ser sus principales problemas teóricos y metodológicos, están desafiando explícitamente otras formas establecidas de entender el trabajo, la educación, la formación y la socialización ocupacional. Hoy, el movimiento de la competencia en Gran Bretaña podría ser, como acertadamente ha descrito Bates, "un coloso patinando sobre una fina capa de hielo" (Bates, 1995).

Nuestro punto de partida son los múltiples significados técnicos, teóricos y relacionados con el sentido común, asociados con el concepto de "competencia". Si entendemos esta disparidad de significados como un continuum, la distinción más amplia la encontramos entre un modelo conductual o *behaviorista* centrado en normas o estándares de conducta definidos empíricamente y un modelo estructuralista que entiende la competencia como una capacidad subyacente y generativa. Esta amplia distinción también está asociada con modelos "atomísticos" y "holísticos".

No obstante, esta diversidad de significados no es sólo se entiende como un *continuum*. A menudo representan un conjunto de posiciones inconmensurables basadas en diferentes modelos paradigmáticos sobre el ser humano (o incluso animal) y sobre la agencia y la acción social. Así, por ejemplo, podemos relacionar el concepto de competencia con las "estructuras profundas" propio de las teorías de Levi Strauss, Chomsky o Piaget; con el "principio de síntesis" de la Gestalt; en las operaciones de "habitus" de Bourdieu o de "código" de Berstein; como "ejecución" en la etnometodología o "procedimiento" en Goffman; como ajuste normativo en los roles y teorías de la socialización, así como también en los comportamientos observados empíricamente en el conductismo (Berstein, 1995).

Así, el significado específico de competencia en cada uno de estos paradigmas puede negar lo que es fundamental para otros, por ejemplo, el rechazo del conductismo hacia el modelo de estructura profunda propio del estructuralismo o bien, el rechazo de éstos últimos hacia el empirismo propio del primero. Dado su carácter general y fundamental, el término "competencia" no tiene un único significado útil al margen de las numerosas y, también

⁴ Nota del traductor. *Training Agency* (TA): Organización financiada por el gobierno del Reino Unido con el objetivo de desarrollar programas de formación ocupacional para jóvenes desempleados. Es la sucesora de la *Manpower Services Commission*, aunque a comienzo de la década de los noventa, el gobierno creó los *Training and Enterprise Councils* (TECs) para canalizar los fondos destinados a la formación para el empleo.

contradictorias, versiones que se han ido desarrollando a lo largo de las perspectivas y teorías de las ciencias sociales y del comportamiento.

Existe amplia literatura sobre estas diferencias filosóficas, teóricas y metodológicas (Bates, 1995). Andrew Gonczi (1994, 28-30) en un discusión sobre cómo determinados grupos profesionales empleaban el término de competencia, propuso una manera útil de clasificar estos diferentes significados. Distinguió tres concepciones básicas sobre la naturaleza de la competencia: la conductista, la genérica y la holística. La primera, "conductista o basada en la tarea", incluía el modelo del MSC/NCVQ. Como afirmaba Gonczi, en este modelo:

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

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

Los problemas generales de este tipo de enfoque positivista están bien establecidos y son conocidos en las ciencias sociales. Es vulnerable a un amplio número de críticas a lo largo del spectrum teórico que oscila desde el estructuralismo hasta la etnometodología. Estas críticas también se han desarrollado en la literatura relacionada con el concepto de competencia⁵. Gonczi las resume como sigue y expresa las reservas que implican:

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

Este enfoque sobre la competencia y el método de análisis funcional parecen ser regresivos y se muestran contrarios a la tendencia en casi todas las áreas de investigación que muestran modelos de interacción entre lo individual y lo social cada vez más sofisticados (por ejemplo, la influencia de la teoría estructuralista en la sociología y del constructivismo en la psicología, o bien, el cambio desde las perspectivas piagetianas a las vygotskianas en la teoría

⁵ Junto con el artículo de Gonczi, veáse también el de Bates (1995) para una revisión más actual e integradora de la literatura.

educativa). Desde la teoría social, la aproximación conductista está, en gran medida, simplificada. Probablemente sea justo afirmar que sólo en el movimiento actual de la competencia encuentre algo de credibilidad. No obstante, dentro de un contexto más amplio, el éxito del movimiento de la competencia y el apoyo recibido desde ciertas áreas requieran una explicación especial y necesaria.

El segundo enfoque de Gonczi puede denominarse "genérico". Éste:

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

Este autor también señala que este enfoque ha sido bastante popular en la literatura sobre gestión, aunque también se podrían considerar otros ejemplos como la figura del orador "ideal" en la lingüística de Chomsky o la justificación que algunos centros educativos pudieran dar para justificar la enseñanza del latín como elemento clave para desarrollar el "pensamiento lógico".

Las críticas más importantes de este enfoque son: la falta de evidencia sobre la existencia de una competencia "genérica"; las dudas sobre la viabilidad de la "transferibilidad" y, finalmente, la más relevante de todas para nuestro objetivo, la descontextualización de la competencia y la abstracción de situaciones concretas en las cuales se emplean normalmente las habilidades.

El tercer enfoque descrito por Gonczi será el que nosotros empleemos en nuestra argumentación y fue el que el propio autor desarrolló para su análisis de las competencias y de las profesiones en Australia (lo que contrasta radicalmente con el modelo de las NCVQ de Reino Unido)⁶. Gonczi afirma de este enfoque que:

"(...) pretende unir el enfoque de los atributos generales con el contexto en el cual éstos serán empleados. Este modelo analiza las complejas combinaciones de atributos (conocimiento, actitudes, valores y destrezas) que se usan para comprender y funcionar en cada una de las situaciones en las que se encuentra un profesional. Es decir, la noción de competencia es relacional, une o vincula aspectos dispares: las habilidades de los individuos (que se derivan de combinaciones de atributos), con las tareas que se necesitan llevar a cabo en

⁶ Aunque compartimos plenamente el enfoque de Gonczi, tenemos ciertas reservas sobre las aparentes conclusiones de su estudio sobre el ejemplo de las profesiones en Australia. Estos no son relevantes para este artículo. Recomendamos el artículo de Gonczi tanto por la manera en cómo resume los aspectos teóricos como por su estudio de la experiencia australiana. Sugerimos que es muy relevante en los debates actuales en el Reino Unido.

situaciones concretas. Así pues, la competencia se concibe a partir de estructuras complejas de atributos (sic) que se requieren para un desempeño inteligente en situaciones específicas" (Gonczi, 1994, 29).

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

Gonczi denomina a este enfoque "integrado" u "holístico", sobretodo para poder reflejar la manera en que fomenta la variedad de técnicas de evaluación. Usamos el termino "relacional" para indicar el marco teórico más amplia en el cual intentar ubicar las competencia dentro de un conjunto contextualizado de relaciones sociales y de culturas de prácticas (en el trabajo o en cualquier otro sitio) (Moore, 1990; Jones y Moore, 1992; Jones, 1995).

El enfoque "integrado", como argumenta Gonczi, tiene la ventaja, en primer lugar, de evitar el problema más evidente que presenta el enfoque conductual, así como los aspectos más polémicos del genérico. En segundo lugar, se adecua a las complejidades teóricas e intuitivas de los fenómenos que trata. Sin embargo, sería incorrecto entenderlo como una solución teórica al problema de la competencia. Se tiene que reconocer que el problema de fondo permanece aún como núcleo central en la teoría social tal como han reconocido, de diferentes maneras, importantes teóricos contemporáneos como, por ejemplo, Bernstein, Bourdieu y Giddens. Es una *aproximación* adecuada a la sofisticación teórica de "código", "habitus" o "estructura", pero no es en sí una teoría sobre la competencia. Siguiendo los planteamientos de Gonczi, en este artículo contrastaremos el enfoque conductual con el relacional.

2. LA COMPETENCIA EN EL CONTEXTO POLÍTICO

En primer lugar, partimos de la idea de que existen y siempre existirán muchas y muy distintas acepciones del término "competencia" con muchas y muy diferentes implicaciones teóricas, metodológicas y prácticas, ahora bien, la cuestión inmediata que hay que preguntarle al movimiento de la competencia es por qué este enfoque ha sido adoptado y promovido por ciertas agencias para determinados propósitos frente a otros. En este sentido, vamos a situar la cuestión en el contexto de las políticas para sugerir que este modelo es el que mejor se ajusta para cumplir con unos objetivos políticos determinados, y que este hecho ha favorecido su apoyo antes que la propia viabilidad intrínseca del modelo. El problema consiste, esencialmente, en que esas características que constituyen una virtud para una política determinada (la clara y simple operación de desagregar las "habilidades" y los estándares mensurables de una actuación o de un desempeño) son criticables desde un punto de vista teórico y metodológico. Cualquier intento de fortalecer este modelo o enfoque moviéndolo hacia una perspectiva holística o relacional lo inhabilita como instrumento político.

La siguiente cuestión que surge es hasta qué punto el contexto político podría actuar selectivamente siguiendo diferentes posibilidades sugeridas desde los diferentes enfoques de la competencia. Por ejemplo, según algunos autores (Elliott, 1994), la competencia se asocia con un enfoque que promueve la promoción de un "práctico reflexivo" donde se ofrece a los trabajadores la oportunidad de una reflexión informada y crítica de sus prácticas individuales y colectivas. Otros como Eraut (1994) están interesados con los aspectos de la rendición de cuentas de manera democrática y en el debate y puesta en común de significados y criterios entre profesionales y grupos comunitarios. De manera más amplia, se puede situar la competencia según las nuevas aproximaciones gerencialistas tales como la *Total Quality Management* y la *Quality Assurance* (*Gestión de la Calidad Total y Garantía de la Calidad*)⁷, donde algunos autores (dentro de un análisis de cambios posfordistas en las prácticas y en la cultural laboral) llevan al límite su potencial para "dotar de poder" a los trabajadores y ampliar la responsabilidad y el control democrático. Otros, sin embargo, de una manera más escéptica, subrayan la posibilidad de que estos enfoques proporcionen un mayor control social y vigilancia (Ball, 1990; Hargreaves, 1989).

No obstante, las posibilidades de control o de emancipación no se podrán establecer en los debates teóricos sino en el mundo real, en contextos institucionales donde estas diferentes posibilidades se asocian con intereses conflictivos, de ahí, la importancia de situar los debates en contextos substantivos y explorar su potencial para promover o suprimir estas posibilidades. ¿Qué intereses tienen en común los grupos que promueven competencias dentro de la política actual británica con aquéllos otros que se aproximan desde una perspectiva más emancipadora?

En este sentido, es interesante destacar cómo en el debate acerca de las competencias convergen valores y teorías tradicionales de las ciencias sociales con preocupaciones de varios grupos más preocupados por el desempeño y con fuertes intereses políticos e industriales. Este hecho, probablemente, va a introducir conflictos particulares y va a dificultar el debate ya que cada uno de estos grupos apoyará distintas historias y significados culturales, o defenderán diferentes tradiciones y valores.

Esto refleja no sólo la variedad de significados de la competencia sino también los argumentos y las razones por las que una idea llega a ser relevante para cada grupo y, crucialmente también, cuándo llega a serla. Así, lo que para algunos pueden ser detalles intrépidos y originales, para otros son meros ecos de un debate distante, o lo que pueden ser posibilidades centrales para algunos pudieran ser sólo marginales o amenazantes. Es importante, desde nuestro punto de vista, no sólo desarrollar un buen sentido de la complejidad de los diferentes significados del término "competencia" sino también situarlo dentro de la variedad posible atendiendo a su historia, intereses y prioridades.

⁷ Nota del traductor. *Total Quality Management and Quality Assurance*, ambos son planes estratégicos para garantizar la calidad en todos los procesos empresariales.

Sin intención de restarle importancia a los debates filosóficos o teóricos, nuestro argumento central es que habría que ubicarlos socialmente, es decir, que los diversos modelos de competencia y sus posibilidades se vinculan y asocian con diversos intereses de diferentes grupos. Así, el contexto político donde se desarrollan las relaciones entre esos grupos será significativo en cuanto inflencie el desarrollo del debate, sus resultados y las posibilidades que en la práctica puedan desarrollarse.

En resumen, nuestro artículo abordará las siguientes cuestiones:

- (a) ¿Por qué organismos tales como la MSC/TA y la NCVQ han seleccionado y promovido un determinado enfoque de las competencias, el conductista, frente a otros posibles?
- (b) ¿Cuál es el contexto político substantivo en el cual ha sido seleccionado y cómo podrían alcanzarse sus metas si se omiten otras posibilidades sugeridas por enfoques alternativos sobre competencias?
- (c) ¿Hasta dónde podemos considerar que el contexto definido por la NCVQ es sólido y tiene en cuenta estas otras alternativas y posibilidades?

Nuestra conclusión es que las respuestas a la pregunta "a" y "b" sugieren una aproximación escéptica a la pregunta "c". Aquellos que pretenden emplear el concepto de competencia como un forma de promover el práctico reflexivo, redefinir el rol del profesional o potenciar a los trabajadores deberían, bajo nuestro punto de vista, hacerlo desde la base de una crítica activa al enfoque conductista y a aquellas instituciones que lo promueven a través, por ejemplo, de la resistencia al enfoque conductista del modelo de formación del profesorado o a la incorporación de las cualificaciones profesionales del NCVQ. Esta posición está justificada no sólo por el conocimiento de las dificultades y problemas teóricos y metodológicos de este enfoque sino también por el análisis del contexto histórico y político.

3. EL MOVIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS: ¿TEORÍA EDUCATIVA O HERRAMIENTA PEDAGÓGICA?

En la primera parte de este artículo hemos abordado los diversos enfoques de la competencia así como nuestra posición personal dentro del marco teórico propuesto por Gonczi. Además, hemos argumentamos que el movimiento de las competencias también debe ser situado socialmente dentro de un contexto político más amplio. Esto implica un cambio desde intereses teóricos hacia aspectos más substanciales. En este nivel, la competencia puede ser entendida como un ejemplo de lo que Berstein (1992) ha denominado un "discurso pedagógico", definido como:

"(...) una regla que encierra un discurso sobre competencias (habilidades diversas) dentro de un discurso sobre el orden social de tal manera que este último siempre domine el anterior. Hay que entender el discurso instructivo como

el discurso que transmite competencias especializadas y su relación entre ellas, y el discurso regulativo como aquél que crea una identidad, relación y orden especializado" (Berstein, 1992, 183).

Berstein señala el hecho de que todas las pedagogías tienen dos aspectos. El discurso instructivo hace referencia a lo formalmente explícito y visible e implica tanto al contenido que se enseña como a la forma cómo se transmite. Pero, este discurso implica o entraña un orden, una selección de todos los conocimientos disponibles que pueden ser enseñados y también una estructura de relaciones sociales en el modo de transmisión, en suma, un discurso regulativo. Existen, por tanto, dos mensajes en cualquier pedagogía: la instrucción formal y el modelo regulativo que estructura las relaciones de selección y de transmisión del conocimiento. La tarea es restablecer el orden regulativo dentro del cual está inserto el orden instructivo⁸. Ahora bien, ¿en qué modelo social tiene sentido el discurso de las competencias?

La actividad central de un discurso pedagógico es la "herramienta". Una "herramienta pedagógica" que según Bernstein (Berstein, 1992, 180) entiende como sigue:

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

⁸ No es posible en este artículo hacerle justicia al modelo de Bernstein ni en su descripción ni en su aplicación. No obstante, es importante enfatizar que no está simplemente reiterando el punto banal de que los discursos son ideológicos. Más bien, está examinando las *reglas* donde los recursos discursivos emplean las relaciones especializadas, por ejemplo su sintaxis más que su contenido. Afirma del discurso pedagógico que: "en el nivel más abstracto proporciona y legitima las reglas oficiales del orden, la relación y la identidad reguladora. La tendencia es separar estos discursos como discursos morales e instructivos, o verlos como influidos ideológicamente más que un discurso arraigado que produce un texto arraigado e inseparable. La gramática del discurso pedagógico (el principio subyacente de orden) condensa la competencia en orden y el orden en competencia. Hemos argumentado que esta gramática que produce los ordenamientos internos del discurso pedagógico no es una gramática para especializar un discurso específico, para crear sus propias reglas de demarcación y orden interno, sino un principio para deslocalizar, recolocar y reenfocar otros discursos especializados, permitiendo una nueva relación entre ellos e introduciendo un nuevo orden temporal e interno. El discurso pedagógico está constituido por lo que llamaremos una gramática recontextualizadora. (Bernstein, 1990, 188). Al describir un discurso pedagógico de esta manera, Bernstein no sólo nos proporciona un *concepto* para definir la naturaleza del objeto, sino también un método para ubicarlo y analizarlo.

la conciencia. La cuestión, por tanto, es: ¿qué regulador, qué conciencia? (Berstein, 1990, 180).

Un discurso pedagógico funciona tomando prestados, de manera selectiva, otros discursos (por ejemplo, teorías psicológicas y sociológicas, modelos de la economía o técnicas de gestión) y construyen una aproximación adecuada a los objetivos particulares que lleva a cabo cualquier institución. Tal actividad es bastante obvia, como argumentamos a continuación, en la forma cómo la MSC, la TA y la NCVQ han construido el concepto de competencia desde finales de la década de los setenta. Este proceso de construcción de discurso pedagógico es una *recontextualización*. Es decir, teorías, aproximaciones, modelos, originariamente desarrolladas en diversas disciplinas en el ámbito académico y que han sido selectivamente extraídas del contexto y reubicadas, de forma apropiada, dentro del espacio institucional de un organización determinada.

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

Los procesos de recontextualización e incorporación apuntan en dos direcciones: la primera, de dónde procede el discurso, la segunda, a dónde va. En este contexto, estos aspectos son fundamentalmente diferentes de aquellos otros planteados en las discusiones teóricas o filosóficas sobre el concepto de competencia. No están referidos a la adecuación lógica o metodológica definidos en el marco académico y científico, sino más bien, a la utilidad práctica definida por los objetivos sociales y políticos de la organización que construye el discurso. En este sentido, el modelo de la competencia no sólo se ha construido en función en su bondad, sino en función de su utilidad en un contexto político muy concreto donde sigue activo desde hace años.

Existe un importante aspecto en el cual las preocupaciones teóricas y filosóficas son tangenciales en el tema de las competencias. Hay poco que ganar si lo revisamos constantemente, al final las deficiencias de esta aproximación son, después de todo, bien conocidas y establecidas dentro de la teoría social antes incluso que la MSC comenzara ha construir su modelo a finales de los años setenta. Por tanto, si el criterio desde el cual se rigieran fuera el de la teoría y el de la metodología social, el modelo de la competencia no existiría, y mucho menos tendría la influencia que tiene hoy. La lógica de las competencias está localizada dentro de las políticas de la práctica, no en la teoría social. Las

competencias deberían, por tanto, ser examinadas como un discurso pedagógico más que como una teoría educativa.

4. EL “MOVIMIENTO DE LA COMPETENCIA”: LA RECONTEXTUALIZACIÓN

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

Tanto la tradición donde se localiza la competencia, como desde dónde se construye el discurso pueden ser identificadas claramente. Aunque en el Reino Unido los esfuerzos más importantes se han dirigido hacia “el mundo del trabajo”, el movimiento de la competencia también ha recibido históricamente una influencia significativa de las diferentes destrezas sociales relacionadas originalmente con la modificación de conducta llevada a cabo en grupos tales como los reincidentes, alcohólicos, drogodependientes y delincuentes sexuales (Lee, 1980; Norris, 1991; Ainley y Corbett, 1994). El enfoque general lo podemos hallar previamente en la tradición científica relacionada con los desarrollos industriales de finales del último siglo (Norris, 1991). Así, la característica de “operacionalizar” los comportamientos, ante todo, son la característica distintiva teórica y metodológica del conductismo.

La asociación entre la necesidad de formación y la retórica de la modernización industrial ha tenido menos relevancia en los objetivos administrativos y fiscales del Reino Unido, que en los de los Estados Unidos, donde, con anterioridad, fueron bastantes explícitos a través del *Competence and Performance Based Teacher Education* (CPBTE)⁹. El objetivo político declarado era reducir significativamente la fiscalidad por medio de reducciones en el gasto público, de hecho, este movimiento marcó un importante avance electoral para la emergente “nueva derecha” en la política americana, que en efecto allanó el camino de Ronald Reagan desde California a la Casa Blanca (Smith 1975, Short, 1984). Para cumplir con estos objetivos fue necesario traducir el trabajo de grupos profesionales, tales como profesores, en formas directas susceptibles de ser medibles, contables. Así, se hizo necesario desarrollar el método de la competencia que consiste en disgregar el trabajo en múltiples habilidades individuales y en criterios de desempeño asociados. En lugar de basarse en principios liberales más implícitos y a menudo difusos, o en los criterios propios de la cultura profesional, el trabajo profesional debía ser dirigido y evaluado en base a competencias definidas según estándares de desempeño.

El método actual de análisis funcional en Gran Bretaña tiene sus orígenes, primero, en el trabajo de la MSC y más tarde en la TA. No obstante,

⁹ Nota del traductor: *Competence and Performance Based Teacher Education*: plan estratégico sobre la formación del profesorado basado en un enfoque conductista de las competencias.

los responsables del análisis funcional así como de la influencia posterior sobre el actual programa del NCVQ, lo podemos encontrar en el sucesor de aquellos organismos localizado en Moorfoot House, la ex oficina principal del MSC en Sheffield. Hay una clara línea de desarrollo desde la NCVQ que sucedió a la TA, hasta la MSC y en las extensas revisiones en esta área de finales de la década de los setenta en Norteamérica (MSC, 1977).

El examen de la literatura sobre el movimiento de las competencias a lo largo de los años revela el proceso de recontextualización en el que la MSC y sus sucesores construyeron lo que ahora es el método oficial del análisis funcional. La revisión de la literatura norteamericana asentó las bases para el *Youth Opportunities Programme*¹⁰ y el *Youth Training Scheme*¹¹, progenitores de los modelos actuales, y básicos en la investigación de la MSC para la realización de los "inventarios de componentes de trabajos", "matrices de habilidades" y "familias de formación ocupacional" durante la década de los ochenta (MSC, 1981). Esencialmente, podemos ver la competencia como una forma de análisis de trabajo¹² ubicada dentro de una amplia y establecida tradición de gestión científica y, por tanto, como parte de un paradigma psicológico conductista más amplio. Para entender su conveniencia como un instrumento político es necesario establecer su vínculo con una política más amplia.

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

La metodología de la competencia proporciona técnicas para la producción de prácticas sociales consideradas como representaciones oficiales y formales de los miembros competentes de un grupo u organización. La NCVQ las describe como el conjunto de tareas que componen el cumplimiento efectivo de la "misión" u objetivo de la organización (TA, 1989), es decir, identifica en el nivel de la conducta individual las funciones que "funcionan" para tal fin (de ahí "análisis funcional"). De esta manera, el método produce un mapa o un diagrama de la institución representada en forma de grupos o cluster vinculados de competencias (*Ibid*).

¹⁰ Nota del traductor. *Youth Opportunities Programme*: fue un programa desarrollado por el gobierno del Reino Unido para mejorar las oportunidades laborales a través de la capacitación laboral en un puesto de trabajo para jóvenes egresados del sistema educativo con 16 y 17 años dirigido por el MSC. Se introdujo en el año 1978 y tuvo un amplio desarrollo en 1980 bajo el gobierno conservador de Margaret Thatcher. En 1983 fue sustituido por el *Youth Training Scheme*.

¹¹ Nota del traductor. *Youth Training Scheme*: es la continuación del plan de formación profesional para jóvenes de 16 y 17 años. Inicialmente tenía una duración de un año, no sería hasta 1986 cuando se aplicara a dos. En 1989 pasó a denominarse *Youth Training* bajo el control de los *Local Training and Enterprise Councils*.

¹² ver *The Psychologist* (noviembre 1991) para más información sobre la encuesta de la Sociedad Británica de Psicología en cuanto a la metodología de análisis del trabajo.

Estos elementos conductuales se consideran empíricamente reales y teóricamente neutrales, de ahí ubicarlos fuera del campo del cuestionamiento y del debate crítico. Esta afirmación se muestra en el lenguaje de "transparencia" propio de la competencia.

Las afirmaciones de la competencia o los elementos de la competencia identifican los logros que se desean, no tanto el que uno pueda decidir si un desempeño individual es o no satisfactorio. Para diferenciar entre un desempeño satisfactorio y otro insatisfactorio, se requieren *criterios de desempeño*. Así, los nuevos estándares están basados en competencias, en criterios de referencias, en declaraciones explícitas y transparentes que definen el logro esperado o los resultados del aprendizaje. (Debling, 1989, 80).

El proceso de incorporación representa prácticas sociales concretas comprendidas de manera particular y, por tanto, elimina otras formas alternativas para entenderlas.

Ya se ha hecho referencia a las necesidades y expectativas de los trabajadores. Claramente es deseable, esencial que los trabajadores piensen con más precisión sobre la naturaleza y el nivel de competencia que se requiere de su fuerza de trabajo. Además, parece razonable que esperen Estándares Nacionales y Cualificaciones Nacionales para que puedan ajustar sus necesidades y así, la relación sea lo más transparente posible (Debling, 1989, 81).

El valor asociado a la hipótesis que privilegia las necesidades y las percepciones de los trabajadores es demasiado obvio como para requerir una mayor explicación. Lo que es particularmente interesante y revelador es el vínculo, aún sin examinar, en la última fase entre las necesidades de los trabajadores y la "transparencia". Una representación del mundo de trabajo que es transparente desde el punto de vista particular de los trabajadores puede limitar el punto de vista de las experiencias e intereses de los trabajadores en general y de varios grupos en particular (definidos por la intersección de clases, sexo, edad, etnia, nivel de formación, región, situación laboral: empleado a tiempo completo, parcial o desempleado) que constituyen la fuerza laboral o la mano de obra. En un periodo de cambio radical del mercado laboral, de desregulación y de desmantelamiento del Estado del bienestar, la idea de que el punto de vista de los trabajadores es transparente (es decir, una simple representación de lo que es empíricamente un hecho), sólo tiene sentido dentro de la ficción ideológica neoliberal que considera que el "libre" mercado es, de alguna manera, "natural" y sus efectos intrínsecamente razonables y justos.

El desarrollo del movimiento de la competencia está asociado con una gama más amplia de la Nueva Derecha inspirada en iniciativas gerencialistas que tienen como objetivo un proceso de "cambio cultural" para, principalmente, reemplazar la ética y la cultura profesional liberal dominante en la vida

institucional británica (Hickox y Moore, 1994, 1995). Como Fairclough¹³ ha señalado:

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

Esto, por supuesto, no se limita sólo a la educación, las reformas de mercado derivadas del Servicio Nacional de Salud son, probablemente, el principal ejemplo del proyecto de cambio cultural de la Nueva Derecha (Keat y Abercrombie, eds., 1990). Esencialmente, el efecto de estas reformas es transferir el control de los servicios y de los recursos desde los profesionales a los administradores o gestores que funcionan bajo una ideología neoliberal y de mercado.

En educación, por ejemplo, el impacto de la competencia en la educación postobligatoria (donde su influencia es más pronunciada) ha supuesto una importante reestructuración de la cultura profesional, de las prácticas laborales, de los estilos de gestión y de las condiciones de servicios que ha cambiado por completo las tradiciones liberales educativas, técnicas y artesanales en este sector. Sin duda, el efecto sobre la vida académica y sobre su cultura profesional ha sido mucho más sustantivo que sobre el sector profesional donde sus estudiantes o aprendices encuentran trabajo. La introducción de la competencia desprofesionaliza las clases y reemplaza las formas democráticas y colegiadas en la organización y en el control del trabajo por otras técnicas y gerencialistas. El sector del "mundo del trabajo" más afectado por las competencias es aquél formado por los propios profesores y formadores.

El proceso central es el de la desprofesionalización y la transferencia de poder desde los grupos de profesionales a gestores orientados por las reglas del mercado. La competencia es un método por el cual las habilidades, tradicionalmente invertidas en las culturas de los grupos ocupacionales, son traducidas en formas "transparentes", en técnicas abiertas a la regulación directa en base a las cuales se asignan valores de mercado -el objetivo explícito del CPBTE en Estados Unidos. En este sentido, el modelo neoliberal de mercado traducido a la metodología de las competencias, es esencialmente una forma de control del gasto público a través de la provisión de una medida para el cálculo de los gastos de provisión. El movimiento de la competencia y su metodología facilita la transferencia del control desde los profesionales a los gestores a través de logro de la mercantilización de la experiencia profesional. Como ya hemos

¹³ La discusión de Fairclough sobre la "mercantilización" (1992, 207-215) proporciona una enriquecedora revisión de los trabajos y de las contradicciones sobre el discurso de la competencia.

argumentado en otro lugar (Jones y Moore, 1993), el movimiento de la competencia tiene que ver, esencialmente con el control de la experiencia.

El método conductista es el único capaz de traducir las prácticas sociales en ítems de comportamiento controlables y funcionales. El principio subyacente de la recontextualización y la incorporación en el discurso pedagógico de la competencia es, por tanto, el de la mercantilización. La disgregación y la atomización del comportamiento social permiten la mercantilización de la competencia. Esencialmente, el análisis funcional es una codificación de las prácticas sociales que las hacen disponibles para un control gerencialista en una economía de mercado. Este es el objetivo central que necesariamente subvierte los modelos de competencia holísticos y relacionales. El discurso instruccional de la competencia da cuenta del discurso *regulativo* del mercado. El individualismo metodológico de la competencia correlaciona con el individualismo posesivo de la ideología del libre mercado (Moore, 1987).

6. LA PRÁCTICA SOCIAL Y EL PARADIGMA RELACIONAL

En la segunda parte de este artículo pretendemos situar las competencias dentro de un contexto político particular. Analizados los problemas metodológicos y teóricos, argumentamos que el movimiento de las competencias debería ser comprendido en función de los propósitos para los que se usa (como un discurso pedagógico) más que sobre la base de sus fundamentos teóricos.

A partir de este momento, analizaremos las bases de un enfoque o aproximación alternativa, "relacional" a las competencias, como medio para resolver sus problemas así como para sugerir cómo este modelo relacional es más efectivo para facilitar las posibilidades de emancipación asociadas con el concepto de la competencia. Para ello, comenzamos considerando el modelo relacional en su nivel más general y, luego, lo concretaremos, de manera más específica, en las prácticas sociales dentro del "mundo del trabajo".

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

- 1) Esencialmente, la competencia tiene que ver con la relación entre el interior (la persona) y lo exterior (lo social). Es decir, cómo la persona adquiere y demuestra la capacidad para ser reconocida y aceptada públicamente ("competente"), como miembro de un grupo o de una comunidad. ¿Cómo se convierte lo social (lo externo) en una capacidad efectiva (interna) de las personas de tal manera que puedan mostrar externamente esa capacidad de una forma efectiva y tácitamente reconocido por otros dentro de las prácticas rutinarias de la vida cotidiana?
- 2) La transmisión, la adquisición y la realización de la competencia se produce en las prácticas informales de la vida cotidiana. Tanto la adquisición de la competencia como sus consecuentes demostraciones son "logros prácticos", lo que requiere, esencialmente, la realización de

prácticas sociales contextualizadas. La competencia como una realización tácita en las prácticas rutinarias de la vida cotidiana, puede ser contrastada con las representaciones técnicamente construidas y producidas por la metodología de la competencia.

- 3) La informalidad del *locus* de la competencia se refiere a la naturaleza tácita de su transición, adquisición y realización. La competencia aparece de esta manera como "natural", invisible y no reflexiva -el ojo budista Zen que lo ve todo pero no puede verse a sí mismo. De ahí, los procesos por los que lo externo se convierte en interno y por los que lo social se constituye en individual como un bien social, se llevan a cabo a través de la práctica rutinaria de las habilidades tácitas en la vida cotidiana (competencia).
- 4) Lo implícito en lo expuesto previamente es la centralidad del *contexto* en la definición, adquisición y realización de la competencia. La competencia sólo se expresa a través de las prácticas sociales definidas contextualmente y está relacionada con las reglas tácitas y con las expectativas del contexto (Jones, 1995).

En resumen, en contraste con el enfoque conductista, el relacional reconoce que la competencia es tácita, adquirida de forma informal, arraigada culturalmente y localizada contextualmente en la práctica. La competencia, por tanto, está relacionada con la cultura y con la práctica social. Estas relaciones entre lo interior y lo exterior y entre la capacidad y la práctica están bien recogidas en el término "conocimiento incorporado" (Turner, 1994, 3)¹⁴. Esencialmente, la competencia está relacionada con la adquisición tácita de un grupo de culturas. Frente al supuesto principal conductista de que la competencia puede ser representada de una manera empírica y simple (una lista de destrezas), el enfoque relacional reconoce que ésta solo puede ser inferida. La competencia es lo que hace al holismo, holístico -el todo es mayor que la suma de las partes. Aunque siempre se represente en la práctica social, nunca puede, por definición, ser representado directamente.

7. LA COMPETENCIA COMO UNA REALIZACIÓN CULTURAL

No es nuestra intención aquí describir detalladamente cómo el enfoque relacional se aplica al "mundo del trabajo", más bien, ilustrar las omisiones sistemáticas del enfoque de la competencia indicando las características que están presentes en las perspectivas que utilizan los principios cualitativos y etnográficos sensibles a las características complejas y contextualizadas de las culturas profesionales y de sus prácticas sociales. El contraste está entre la competencia representada como un sistema abstracto y técnico, tal como lo hace el análisis funcional; y la competencia como realizaciones arraigadas

¹⁴ *La teoría social de las prácticas* de Stephen Turner (Polito Press, Cambridge, 1994) proporciona una discusión detallada y relevante sobre los aspectos asociados con la competencia.

culturalmente de individuos activos dentro de contextos sociales específicos y estructurados.

El análisis funcional genera descripciones de trabajos en términos de ítems de conducta que contribuye a la efectividad de la función de una organización. Estos ítems se representan en las conocidas “pequeñas cajas”, en las cuales aparecen esquemáticamente las competencias desglosadas de cada uno de los trabajos. De esta manera, los trabajos se construyen como conductas y se relacionan con el nivel individual más que con el contexto, de hecho, las relaciones sociales se localizan en estructuras y culturas organizativas. Debido a esta gran simplificación de la estructura organizativa y de la cultura profesional, el método de la competencia puede ser claramente inadecuado para la representación del trabajo y de sus prácticas sociales.

Vamos a destacar cuatro aspectos referido a este aspecto:

- El comportamiento descontextualizado e individualizado de la competencia fracasa en la explicación de que cualquier trabajo se ubica dentro de un conjunto complejo de *relaciones* organizativas, incluyendo los procesos *informales* y relaciones dentro de las organizaciones. La importancia de las relaciones informales están bien documentadas en trabajos desarrollados en el seno de la Sociología Industrial y de las Organizaciones (Berg ed., 1981, Granovetter y Swedberg eds., 1992). La competencia en la cultura informal del lugar de trabajo es particularmente significativa por conseguir la aceptación por parte de los otros trabajadores, y a través de ello, apoyar la adquisición de habilidades del trabajo (Grieco, 1987; Lave y Etienne, 1991). Tanto en el trabajo como en el mercado laboral, en los procesos tales como las redes sociales, en la contratación (Grannoveter, 1975; Grieco, 1987; Ashton et al. 1983), en las prácticas informales y la competencia social asociada son muy importantes aunque siguen siendo invisibles para la construcción formal de la competencia.
- Es necesario también situar un trabajo en la estructura interna del mercado laboral propia de la organización. ¿El trabajo está situado en un punto particular dentro de un amplio y vertical desarrollo profesional con posibilidades y expectativas de promoción o están en un callejón sin salida? ¿Cómo está situado horizontalmente dentro de un grupo de trabajo específico? La segmentación interna del mercado laboral varía entre las organizaciones y puede cambiar a lo largo del tiempo dentro de las mismas (Ashton et al. 1983). Un mismo puesto de trabajo puede ser, en un lugar y en un periodo de tiempo, un trabajo “sin salida”, pero no necesariamente en otro lugar, en una empresa diferente o en otro tiempo, debido a una reestructuración interna asociada con alguna oportunidad desarrollada con el apoyo de la formación en la empresa. En cualquier organización o mercado laboral, estas estructuras, divisiones y principios de contratación y distribución están regidas por la clientela y por las prácticas y expectativas tradicionales así como por criterios

formales. Todos estos factores afectan significativamente a la manera en el que se percibe y desarrolla en la práctica la competencia.

- En cualquier matriz organizativa/cultural, las percepciones de la competencia asociadas con cualquier posición particular, variarán en función de las relaciones de supra o subordinación, de género, edad o etnia. Las destrezas requeridas para una gestión exitosa de la posición y de lo que cuenta, contextualmente, como un éxito en el desempeño de la competencia, no serán las mismas para todas las personas. Ser una ingeniera competente no es lo mismo que ser un ingeniero competente. En ciertas áreas de su trabajo, enfermeras y médicos podrían (o deberían) realizar las mismas tareas, pero no las harán -la competencia socialmente construida y contextualmente localizada es diferente para ambos, a pesar de la aparente identidad de la tarea. La representación de la competencia en un sistema formal técnico-racional, siempre será una construcción desde un punto de vista particular, -un hecho suprimido por la supuesta "transparencia" y consenso del análisis funcional.
- El enfoque de la competencia no es sólo insensible a la cultura organizativa y a la complejidad del "mundo del trabajo" entendido como un sistema de relaciones sociales, sino que también hace invisible el importante sentido que va más allá de las empresas, en el mercado laboral, en las comunidades y en los hogares. En términos antropológicos, el mercado laboral es una matriz cultural compleja que se basa en experiencias domésticas y comunitarias, en procesos y prácticas que se trasladan al lugar de trabajo y después se especializan en un medio cultural particular. El "mundo del trabajo" no está sellado herméticamente a otros ámbitos vitales. La competencia que los individuos desarrollan en un trabajo es continua con aquéllas otras que funcionan en otros ámbitos de la vida. Las estrechas "habilidades" definidas en los inventarios laborales son sólo una representación mínima y parcial de las prácticas complejas y de los actuales recursos culturales que están en juego en "el mundo del trabajo".

El enfoque de la competencia y la metodología del análisis funcional propia de la NCVQ ignora y vuelve invisibles estos aspectos complejos de las prácticas cotidianas. En contexto, se ponen de manifiesto un conjunto de estas normas y procesos arraigados culturalmente que definirían a un individuo como miembro competente del grupo social. La competencia, por tanto, puede ser definida como la exitosa adquisición de estas habilidades tácitas como miembros de un grupo. En situaciones reales, la competencia no se basa en las medidas de los indicadores del desempeño conductista, sino en la asimilación de los principios y expectativas de la cultura del grupo.

El método de la competencia, por el que se reducen las prácticas sociales del trabajo a una lista detallada de conductas constitutivas del funcionamiento exitoso de un puesto dentro de la "misión" de una organización, simplifica tanto la naturaleza de las organizaciones como la naturaleza de las

competencias que las personas emplean en ellas como en otros ámbitos de la vida social.

Las organizaciones deben ser estudiadas como sistemas complejos de relaciones sociales que implican tanto estructuras formales como procesos informales. La competencia para dirigir estas estructuras, relaciones y procesos es una realización cultural y está relacionada con la capacidad para asimilar y dirigir las reglas tácitas de la cultura del lugar de trabajo. Esta capacidad y las formas que adquiere la competencia varían según los grupos sociales y según los diferentes recursos culturales que tienen.

Un punto de vista relacional de la competencia que reconozca su carácter esencialmente cultural y que la identifique con la práctica social es fundamentalmente diferente de aquel que intenta representarla a través de un sistema técnico de comportamientos prescritos. Una implicación central del enfoque relacional-holístico, es que las culturas son los almacenes centrales e históricos de las competencias. El mayor peligro que presenta el modelo conductista de la competencia es su potencial para destruir ese recurso esencial a través de la sistemática degradación de las cosas que dice representar.

Referencias bibliográficas

- Ainley, P. y Corbett, J. (1994). From Vocationalism to Enterprise, *British Journal of Sociology of Education*, 15, 3, 365-373.
- Ashton, D., Maguire, M., y Garland, J. (1983). *Youth in the Labour Market*, Department of Employment Research Paper n° 34, London: Department of Employment.
- Ball, S. (1990). *Management as Moral Technology: a Luddite analysis*, en Ball, S. (ed.) *Foucault and Education*, London: Routledge.
- Bates, I. (1995). *The Competence Movement: conceptualising recent research*, *Studies in Science Education* (mayo 1995), 39-68.
- Berg, I. (ed.) (1981). *Sociological Perspectives on Labour Markets*. New York: Academy Press.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse, class codes and control* (vol. 4), London: Routledge.
- Bernstein, B. (1995). *The Pedagogising of Knowledge: a study in recontextualisation*, en Bernstein, B. *Pedagogy Symbolic Control and Identity*, London: Taylor and Francis.
- Debling, G. (1989). *The Employment Department/Training Agency Standards Programme and NVQs: implications for education*, en Burke, J. (ed.), *Competency Based Education and Training*. Lewes: Falmer Press.
- Elliott, J. (1994). *Self-Evaluation and Teacher Confidence*, paper presentado en la conferencia *Educational Studies Association of Ireland*, celebrada el 24-26 marzo en el Mary Immaculate College, Limerick.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*, London: Falmer Press.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press.
- Gonczy, A. (1994). Competency Based Assessment in the Professions in Australia, *Assessments in Education*, 1, 1, 27-44.
- Granovetter, M. (1975). *Getting a Job*, Cambridge: Harvard University Press.
- Granovetter, M y Swedberg, R. (1992). *The Sociology of Economic Life*. Boulder: West View.
- Grieco, M. (1987). *Keeping it in the Family*, London: Tavistock.

- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and Assessment reform*, Milton Keynes: Open University Press.
- Hickox, M. y Moore, R. (1994). Vocationalism and Educational Change, *Curriculum Journal*, 5, 3, 277-289.
- Hickox, M. y Moore, R. (1995). Liberal-humanist education: the Vocationalist Challenge, *Curriculum Studies*, 3, 1, 45-59.
- Jones, L. (1995). Drug Talk in Context: the relationship between situation and performance in the expression and reception of drug-related knowledge, *Journal of Curriculum Studies*, 3, 2.
- Jones, L y Moore, R. (1993). Education, Competence and the Control of Expertise, *British Journal of Sociology of Education*, 14, 4, 385-397.
- Keat, R y Abercrombie, N. (eds.) (1990). *Enterprise Culture*. London: Routledge.
- Lave, J y Etienne, W. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, R. (1980). *Beyond Coping*. London: FEU.
- Manpower Services Commission (1977). *Analytical Techniques for Skills Comparison*, 2 vols., Sheffield: MSC.
- Manpower Services Commission (1987). *Young People Starting*, Sheffield: MSC.
- Moore, R. (1987). Education and the Ideology of Production, *British Journal of Sociology of Education*, 8, 2, 227-242.
- Moore, R. (1990). The Construction of Skill en Gleeson, D. (ed.). *Training and its Alternatives*, Milton Keynes: Open University Press.
- Moore, R. (1994). Professionalism, Expertise and Control in Teacher Training, en Wilkin, M. and Sankey, D. (eds.). *Collaboration and Transition in Initial Teacher Training*, London: Kogan Page.
- Morris, N. (1991). The Trouble with Competence, *Cambridge Journal of Education*, 21, 3, 331-342.
- Short, E. (ed.) (1984). *Competence: inquiries into its meaning and acquisition in educational settings*, New York: University Press of America.
- Smith, R. (ed.) (1975). *Regaining Educational leadership*, New York: Wiley.
- Tomlinson, J. (1993). *The Control of Education*, London: Cassell.
- Training Agency (1989). *Developing Standards by Reference to Functions, Development of Assessable Standards for National Certification*, guidance note 2, Sheffield: Training Agency.
- Turner, S. (1994). *The Social theory of Practices*, Cambridge: Polity Press.