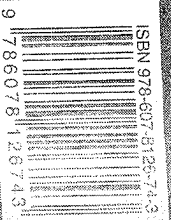
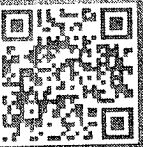


Muchos países adoptan programas escolares que favorecen el desarrollo de competencias. Estos reformos insisten sobre la necesidad de aprender a movilizar los conocimientos adquiridos para entender el mundo y actuar. Parten de la convicción de que la escuela no prepara lo suficiente para la vida.

Este libro no propone otra crítica más de dichos reformos en nombre del rescate de los saberes y de la cultura, libro que el autor considera absurdo, pues no hay competencias sin conocimientos. Las preguntas que debemos hacernos son distintas y este libro intenta plantearlas de manera clara.

- Los saberes enseñados actualmente en la escuela, ¿serán los más pertinentes para entender el mundo y actuar? Y las disciplinas escolares enseñadas en nuestro sistema, ¿preparan los saberes para los estudios superiores o para la vida? ¿Que debemos pensar de la ausencia de conocimientos relacionados con el derecho, la economía, la psicología, la demografía, las ciencias políticas o la sociología en los programas escolares?
- En una época en la cual nuestra esperanza de vida se alarga, nuestras vivencias se diversifican, y la sociedad cambia cada vez más rápidamente y de un modo más complejo, ¿podemos identificar un número limitado de competencias útiles para todos? O, ¿no será más adecuado transmitir saberes y desarrollar actitudes que permitan a cada uno *construir* en las diferentes etapas de la vida, las competencias que llegue a necesitar?
- ¿Serán capaces las sociedades democráticas de reemplazar los saberes exactos en su relación con la vida? ¿Y con qué métodos? O, ¿estarán condenados a acabar manteniendo el mismo currículo, producto de una doble negociación: entre las expectativas de los consumidores de escuela y entre las disciplinas ya asentadas?

Algunos de estos preguntas tiene una respuesta sencilla, y menos aún consensuada. Pero la sociología del currículo permite plantearlas y, tal vez, iniciarlas, a un debate serio.



CUANDO LA ESCUELA PRETENDE PREPARAR PARA LA VIDA

¿Desarrollar competencias
o enseñar otros saberes?

Philippe Perrenoud



Directores de la colección: Juan de Vicente Abad, Rocío Anguita, César Coll, Rosario Cubero, José Escañó, Miquel Àngel Essomba, Juan Fernández Sierra, Ramón Flecha, Francesc Imbernon, Leonor Margalef, Juan Bautista Martínez Rodríguez, Carles Monero, Lourdes Montero, Javier Ormbia, Ima Ortega, Joaquín Ramos, José Luis San Fabián, Miguel Àngel Santos Guerra, Jaume Trilla

© Philippe Perrenoud

© de la traducción: Benoit Longestray

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIE, S.L.

C/ Hurrado, 29. 08022 Barcelona

www.grao.com

1.ª edición: abril 2012

ISBN: 978-84-9980-416-3 Editorial Graó

ISBN: 978-607-8126-74-3 Colofón

1.ª edición Editorial Graó / Colofón, abril 2012

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIE, S.L.

C/ Francesc Tarrega, 32-34. 08027 Barcelona

www.grao.com

Colofón, S.A. de C.V., 2012

Franz Hals, núm. 130

Alfonso XIII, 01460

México D.F.

La presente edición ha sido realizada por convenio con Colofón, S.A. de C.V.

Diseño de cubierta: María Torrajada

Impreso en México

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es electrónico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, *www.cedro.org*).

Prólogo a la edición española: ¿Tenemos otra opción que no sea preparar para la vida? <i>Antoni Zabala Viñella</i>	9
Prólogo	17
Introducción: ¿Es posible desarrollar competencias sin cuestionar los conocimientos?	19
Una prudencia comprensible	24
Una prudencia que nos desvía de lo esencial	26
Retomar el currículo de la educación básica	32
Un libro en tres partes	34
Parte I	
Introducción: Competencias. ¿De qué estamos hablando?	39
1. La fascinación por las competencias	41
Situaciones que evolucionan y se diversifican	41
Las transformaciones del trabajo	42
El activismo como modo de vida	43
Una aceleración y una toma de conciencia	44
El papel de los organismos internacionales	46
2. Partir de la vida de la gente y no de los programas	47
Prácticas y campos conceptuales	47
Unas competencias diversamente y débilmente conceptualizadas	50
3. Competencias y situaciones	55
La cuestión de los recursos	57
La cuestión de la movilización	60
La cuestión de las familias de situaciones	62
4. Confusiones conceptuales	67
Situaciones de referencia y situaciones de aprendizaje	68
Conocimientos y competencias	71
Competencias y disciplinas	74
Competencias y habilidades	76

Competencias transversales	79
Competencias y objetivos	82
Competencias y constructivismo	85
Confusiones por superar	92
5. Líneas de fuga: dos guiones posibles	95
Limitarse a grandes áreas	97
Limitarse a las capacidades más clásicas	104
Parte II	
Introducción: Un currículo desequilibrado	109
6. Las disciplinas establecidas centradas en un campo de saber	113
La biología	113
La química	115
La física	117
Las matemáticas	118
La literatura	120
La filosofía	121
La historia	121
La geografía	122
La informática	124
La lengua «materna»	126
Las segundas lenguas	127
La preparación para la vida: una preocupación variable	128
7. Las educaciones	131
La educación física	132
La educación musical	132
La educación artística	133
Las educaciones «prácticas»	134
La educación cívica, ahora «educación para la ciudadanía»	134
La educación para los medios de comunicación	135
La educación para la salud	136
La educación sexual	136
La educación intercultural	137
La educación tecnológica	138
La educación para el desarrollo sostenible	138
La educación del hecho religioso	139
La educación no sexista	140
La educación moral y/o ética	141
Educaciones todavía marginales	141
8. Las disciplinas ausentes en la enseñanza obligatoria	143
La psicología y el psicoanálisis	143
La sociología	148
Las ciencias políticas	152
Las ciencias económicas	154
El derecho	155
La criminología	159
La arquitectura y el urbanismo	162
Conocimientos tan útiles para la vida como olvidados en el currículo	162
9. Empezar por unas investigaciones	165
Un observatorio de prácticas sociales y de la vida de la gente	166
Una selección razonada de las prácticas que requieren preparación	167
La transposición didáctica	168
Parte III	
Introducción: Un reequilibrado necesario pero poco probable	171
10. ¿Es posible clarificar las finalidades de la escuela?	173
Ocho figuras de la complejidad	173
La diversidad de los puntos de vista e intereses	177
11. Las dos misiones de la escuela	183
Un conflicto de intereses relativo al nivel	185
Un conflicto de intereses relativo a los contenidos	186
¿Puede haber un compromiso?	187
El ejemplo de la base de conocimientos y competencias	188
12. No quebrantar las relaciones de fuerza	193
Entender es cuestionar el orden establecido	194
Entender es defender mejor sus intereses	195
La ignorancia protege de la desesperanza	198
13. Los imperios disciplinarios	201
¿Introducir nuevas disciplinas?	203
Conclusión: ¿Competencias, otros saberes o herramientas para aprender?	205
Postfacio: Prolongar y construir un debate necesario, François Aulgiier	217
Referencias y bibliografía	223

Introducción: ¿Es posible desarrollar competencias sin cuestionar los conocimientos?

«Currículo por competencias», «enfoque por competencias (EPC)», «trabajo por competencias», «enseñanza por competencias», estas expresiones son confusas. Sin embargo, aparecen en los textos oficiales e invaden los discursos sobre la necesidad de que los objetivos de la educación escolar básica evolucionen. Ya habrá quedado claro: se trata de insistir en el desarrollo de competencias desde la escuela obligatoria. Lo cual supone que actualmente no se desarrollan competencias de este tipo en este nivel de estudios, o no suficientemente.

Esta afirmación se apoya en tres debilidades que dificultan el debate:

- La primera debilidad es *conceptual*. Mientras la noción de competencia siga siendo imprecisa, lábil, definida por cada uno a su manera, ¿cómo se puede saber si la escuela actual desarrolla competencias? ¿De qué estamos hablando?
- La segunda debilidad es de índole *empírica*. Suponiendo que nos dotemos de una definición estable y precisa de las competencias, ¿en qué datos podemos respaldarnos para saber si la escuela ya está desarrollando lo que conocemos como competencias? Y, si es así, ¿cuáles son? ¿Bastará con referirse a intenciones declaradas? ¿O deberemos observar los efectos de la educación escolar a través de encuestas con jóvenes de 15, 20 o 25 años?
- La tercera debilidad tiene que ver con la idea que uno se hace de la *misión* de la escuela. ¿Es su función desarrollar competencias? Si, al referirse a la misma definición, se constata que no lo hace o no suficientemente, ¿es eso un problema? ¿Hay que felicitarse por ello o preocuparse?

Esta última pregunta es obviamente la más apasionada y tal vez la más apasionante, pero examinarla sin responder claramente a las dos anteriores significa entablar un diálogo de sordos, en el cual cada uno cree tener la razón, pero sin llegar a convencer a nadie, por aludir a un concepto y a un análisis que no son comparativos. ¿Para qué apasionarse con programas enfocados al desarrollo de las competencias si no hablamos de lo mismo y si diferimos sobre los efectos del sistema actual?

Mi propósito es contribuir a que este debate sea más riguroso. Sé perfectamente que quienes se benefician de esta confusión son unas veces los

que desean detener las reformas y otras los que las defienden. La falta de método no es casual. Sin embargo, es lícito pensar que, tratándose de las finalidades del sistema educativo, construir las condiciones de un debate de calidad no sería una mala idea.

No examinaré las cosas con una distante neutralidad. No pasa uno tantos años reflexionando sobre el sentido de los saberes y del trabajo escolar, y sobre el origen de las desigualdades, para acabar examinando el debate actual como lo haría un entomólogo con sus insectos.

En repetidas ocasiones, se me ha clasificado entre los partidarios de las reformas de programas enfocadas al desarrollo de competencias. Con y sin razón:

- ♦ Con razón, porque estas reformas plantean preguntas esenciales que no merecen el desdén de ciertos intelectuales, aquellos que se sienten dueños de la cultura y únicos defensores autorizados de los conocimientos.
- ♦ Sin razón, porque las reformas que observo en distintos países me parecen responder con excesiva rapidez a lo que es una verdadera pregunta, y transformar el currículo sin haber llegado al fondo del análisis.

Soy consciente de que esta postura puede dar argumentos a quienes critican dichas reformas por motivos totalmente distintos de los míos. No importa. Lo que más amenaza las reformas escolares, de manera general, no son sus adversarios, ni su mala fe, sino su debilidad conceptual, su carácter poco negociador y su precipitación.

Lo que está en juego es llegar al fondo del problema: ¿Cumple la escuela con su misión? Lo cual remite a una segunda pregunta: ¿Cuál es esta misión a día de hoy? En numerosos países, se justifica el énfasis puesto en las competencias por la preocupación de ver la escuela *preparar a los jóvenes para la vida que les espera*. La vida es la esfera de la acción, en oposición a la de los exámenes escolares. Así, se puede entender la insistencia que se le da al uso de los conocimientos, su *movilización*, en oposición a su simple restitución bajo una forma escolar. Pero, ¿caso es suficiente? ¿Postular que los conocimientos escolares serán más cercanos a la vida por el simple hecho de que uno aprende en la escuela a manejarlos para llevar a cabo proyectos, tomar decisiones, gestionar situaciones complejas? Las reformas curriculares actuales no cuestionan la pertinencia de los saberes escolares tradicionalmente enseñados. Se limitan a subrayar la necesidad de aprender a usarlos, a aplicarlos en situaciones complejas. Un uso legítimo, pero que se detiene a medio camino.

Tomemos un ejemplo un tanto provocador: ¿Para que los estudiantes estén mejor preparados para la vida, bastará con que aprendan a aplicar el teorema de Pitágoras para resolver verdaderos problemas? Obviamente,

diríamos que sí si en nuestra vida fuese necesario recurrir al teorema de Pitágoras con frecuencia. Pero en realidad, salvo los que ejercen una profesión relacionada con la geometría, ¿quién lo usará? Incluso algunos de los que lo usan dentro de una práctica profesional, los carpinteros por ejemplo, no conocen el teorema de Pitágoras, sino que aplican una regla derivada de él que les costaría mucho justificar: para verificar que dos vigas forman un ángulo recto en una estructura, un carpintero pone una marca a 6 dm del vértice del ángulo de una viga, y otra a 8 dm. Después extiende un cordel entre las dos marcas y mide la distancia que las separa. Si ésta es exactamente de un metro (10 dm) deduce que el ángulo es recto. Con razón, ya que, de hecho, en el triángulo rectángulo virtual que se forma, el cuadrado de la hipotenusa es exactamente igual a la suma de los cuadrados de los catetos ($10^2 = 6^2 + 8^2$, o $100 = 36 + 64$). El procedimiento funciona porque se basa en el teorema de Pitágoras, pero no hay ninguna necesidad de conocerlo para llevarlo a cabo con éxito (Guillevic, 1991).

No concluyo con esto que haya que dejar de enseñar el teorema de Pitágoras. Probablemente tenga funciones distintas a la de preparar para la vida. Sin embargo, sería preferible explicitarlos, pues en los programas sobrecargados de hoy en día, no basta con invocar la tradición: si la enseñanza del teorema de Pitágoras no prepara para la vida, entonces, ¿para qué sirve entender lo que es un teorema? ¿Para enseñar otros saberes matemáticos que dan por entendido el teorema de Pitágoras? ¿Para desarrollar la inteligencia, la capacidad de observación y el razonamiento? Ninguna de estas justificaciones es absurda *a priori*; ninguna se impone sin argumento ni investigación sobre los usos de este saber.

El teorema de Pitágoras es sólo un ejemplo. La pregunta puede y debe plantearse respecto a *todos* los conocimientos que aparecen en el programa de las disciplinas escolares más valoradas, incluyendo los que los docentes juzgan imprescindibles. Son escasos los conocimientos escolares que no pueden servirle a *nada*. Su dominio es útil, por lo menos, para quienes los enseñan o los divulgan, para los investigadores que los discuten o se basan en ellos para producir nuevos saberes, o también para los distintos especialistas que, en su oficio, su arte, su deporte, su artesanado, usan ciertos conocimientos escolares especializados. Esta utilidad es innegable, pero es real sólo para una minoría y no basta para justificar que estos saberes sean enseñados a todos, mientras sólo sean útiles para algunos. Como los conocimientos útiles para *todos* los adultos son escasos, habría que poder argüir un uso más amplio.

¿Por qué esto no se da por hecho? Porque los conocimientos enseñados en la escuela no han sido escogidos para preparar para la vida, sino para dar las bases a quienes proseguirán y profundizarán el estudio de una o varias disciplinas más allá de la escuela obligatoria, generalmente con el fin de seguir una formación profesional y/o universitaria más especializada aún.

Tomemos el ejemplo de la división celular. Refresquemos la memoria de quienes sus aprendizajes escolares son un lejano recuerdo, por falta de utilizarlos. Citemos Wikipedia:¹

Procesos de división celular

- **Fisión binaria** es la forma de división celular de las células procariontas.
- **Mitosis** es la forma más común de la división celular en las células eucariotas. Una célula que ha adquirido determinados parámetros o condiciones de tamaño, volumen, almacenamiento de energía, factores medioambientales, puede replicar totalmente su dotación de ADN y dividirse en dos células hijas, normalmente iguales. Ambas células serán diploides o haploides, dependiendo de la célula madre.
- **Meiosis** es la división de una célula diploide en cuatro células haploides. Esta división celular se produce en organismos multicelulares para producir gametos haploides, que pueden fusionarse después para formar una célula diploide llamada cigoto en la fecundación.

Los seres pluricelulares reemplazan su dotación celular gracias a la división celular y suele estar asociada a la diferenciación celular. En algunos animales, la división celular se detiene en algún momento y las células acaban envejeciendo. Las células senescentes se deterioran y mueren, debido al envejecimiento del cuerpo. Las células dejan de dividirse porque los telómeros se vuelven cada vez más cortos en cada división y no pueden proteger a los cromosomas. Las células cancerosas son inmortales. Una enzima llamada telomerasa permite a estas células dividirse indefinidamente.

La característica principal de la división celular en organismos eucariotas es la conservación de los mecanismos genéticos del control del ciclo celular y de la división celular, puesto que se ha mantenido prácticamente inalterable desde organismos tan simples como las levaduras a criaturas tan complejas como el ser humano, a lo largo de la evolución biológica.

Se entiende la utilidad de estas nociones para los investigadores en biología o en genética, pero también para médicos, veterinarios, agrónomos, botánicos, ganaderos y cualquier persona interesada en la reproducción y sus patologías. Resulta más difícil entender la pertinencia de este conocimiento para cualquiera de nosotros, a pesar de que la reproducción esté en el centro de la existencia humana.

Podemos afirmar que el conocimiento de los procesos de división celular es parte de la cultura general y que cada uno debe entenderlos, aunque su vida, su trabajo, su tiempo libre nunca lo lleven a reflexionar

1. En <http://es.wikipedia.org/wiki/Divisi%C3%B3n celular>

sobre ellos. Esta justificación no es absurda. La formación escolar no sólo prepara para la acción individual, sino también para la comprensión del mundo y de la acción colectiva.

El problema es que nada impide aplicar este razonamiento a *todas* los componentes de *todas* las disciplinas escolares. Así, todas ellas se verán justificadas por su contribución a la comprensión de la realidad, por supuesto, siempre preferible a la ignorancia, incluso en áreas en las que no tenemos que actuar. Sin embargo, ¿es suficiente que un saber contribuya a la cultura general para justificar su inclusión en los programas de escolaridad obligatoria? En teoría, más vale conocer que ignorar el teorema de Pitágoras o la meiosis. Del mismo modo con los números complejos, la ley de Ohm, la tabla periódica de los elementos, la Revolución Rusa, la geografía de las zonas desérticas o el teatro de Lope de Vega. Si la vida consistiera en aprender por aprender, ningún conocimiento sería superfluo.

Los seres humanos, en su mayoría, no estudian por estudiar, sino para emprender acciones. Van a la escuela para salir de ella «armados para la vida». Lo cual les lleva a adoptar una relación *utilitarista* con los saberes escolares. Si cada alumno supiera de entrada lo que exactamente quiere llegar a ser, se centraría en algunas disciplinas y mostraría desinterés por las otras. La escuela no se lo permite, impone a todos un mínimo de conocimientos en todas las disciplinas hasta el final de la educación obligatoria o incluso del bachillerato. Esto es aceptable en la medida en que muchos niños y adolescentes no saben lo que quieren hacer. Así, es probable que estarán convencidos, y sus padres aún más, de que una formación que abarca todas las disciplinas deja todas las puertas abiertas y aplaza el momento de la elección. A esto se suma el argumento de la «cultura general» que aboga porque cada uno tenga una «vaga idea» de los conocimientos que no profundizará más allá de la escolaridad básica.

Así, una disciplina enseñada durante la escolaridad obligatoria puede justificarse de varias maneras:

- Como base para una orientación escolar o profesional elegida «con conocimiento de causa» al finalizar la educación obligatoria o incluso antes.
- Como componente de una cultura general que también es un componente de la cultura común.
- Como cimiento de una profundización de la disciplina en el bachillerato y más allá.
- Como apertura sobre las civilizaciones, las culturas, las disciplinas y las comunidades de práctica en las cuales se arraigan los conocimientos escolares, en lenguas extranjeras, ciencias, artes, música, etc.
- Como gimnasia mental, aprendizaje del rigor, de la abstracción, del debate contradictorio.
- Como base para seleccionar a los mejores.

La observación pone de manifiesto:

- El peso desigual de las distintas razones para enseñar tal o cual disciplina.
- El hecho de que estas razones se invocan más para defender la disciplina que para guiar la construcción del currículo.
- El predominio de la justificación propedéutica en las disciplinas más selectivas, por formular el bachillerato y la universidad exigencias relativas a los aprendizajes necesarios para acceder a sus programas.

Por convincentes que sean estas razones, por lo general eximen de preguntarse si los conocimientos escolares preparan para la vida. Cualquier disciplina organizada se moviliza para justificar su lugar en el currículo sin tener que contestar claramente a la pregunta que molesta: en esta vida de la gente común, ¿los conocimientos que propone ayudan a decidir y actuar?

Se ha podido pensar que las reformas curriculares enfocadas a las competencias rompen este tabú, ya que en todos los países insisten en una mejor preparación para la vida. Sin embargo, no es lo que está sucediendo. ¿Por qué? Probablemente por prudencia, con el afán de no endurecer las oposiciones, de no darles la razón a quienes luchan contra las reformas afirmando que las competencias dan la espalda a los conocimientos.

Una prudencia comprensible

Insistir en la movilización de los conocimientos escolares actuales ya es en sí una provocación para una parte de nuestros conciudadanos. En todo el mundo, los programas orientados hacia las competencias se enfrentan al escepticismo o la oposición activa de una parte de los intelectuales, los docentes, los padres de familia e incluso los alumnos. Sucede incluso cuando uno se limita a incorporar algunos verbos de acción antes que las nociones tradicionalmente enseñadas para dar la impresión de desarrollar competencias. Con un poco de habilidad, cualquier especialista puede, sin cambiar nada esencial de los contenidos de una disciplina, reformularlos de manera que parezcan más claramente conectados con los usos sociales. Esto sin modificar los grandes equilibrios, sin reducir el volumen de saberes enseñados y sin pedirles a los docentes que cambien sus prácticas. Incluso este simulacro de reforma puede causar fuertes oposiciones, porque la simple idea de desarrollar competencias enfurece a ciertos defensores de la cultura.

Las resistencias crecen cuando, aun sin tocar las disciplinas, una reforma invita a que los docentes tomen tiempo en cada una de ellas, para

entrenar a los alumnos a movilizar los conocimientos adquiridos. Si queremos ir más allá de unos meros ejercicios para poner a nuestros alumnos en situaciones complejas, eso toma su tiempo. Encontrar tiempo para aprender a movilizar conocimientos significa restar este tiempo de una progresión hacia más saberes; significa de alguna manera frenar el ritmo, detenerse para hacer lo que uno ya sabe. Esto provoca que ciertos aprendizajes sean aplazados, pospuestos a una fase posterior del programa, incluso al siguiente ciclo de estudios, y que se frene o incluso se invierta el movimiento secular que ha llevado a enseñar en el bachillerato lo que se enseñaba anteriormente en la universidad; en secundaria, lo que se enseñaba en el bachillerato; y en primaria, lo que se enseñaba en la secundaria. Por lo tanto, los profesores de universidad ya no podrían, en las facultades de ciencias o escuelas de ingeniería, contar con estudiantes que dominaran, por ejemplo, las ecuaciones diferenciales.

Restarle tiempo a la acumulación de saberes es suficiente para entretener a los que ven en la supresión de cualquier capítulo de gramática, ciencias o matemáticas, un escándalo en sí. El insistir en la movilización de los conocimientos enseñados anteriormente, ya es motivo de conflicto con quienes piensan que esta idea esconde a la vez:

- Un empobrecimiento de los conocimientos y por ende, de la cultura.
- Una subordinación engañante a las demandas de la economía.
- Un utilitarismo exacerbado en detrimento de la granitud de los saberes.

Para responder a estas críticas, que suelen ser violentas, los autores de los nuevos programas se sienten obligados a «dar santo y seña» a todo. Proponen entonces un tipo de «compromiso histórico», que nunca ha sido claramente enunciado, pero que se podría esquematizar de la siguiente manera:

- Los profesores aceptan encontrar tiempo y adoptar procedimientos que favorezcan el aprendizaje de cómo aplicar los saberes escolares.
- Por otro lado, no se plantea la cuestión de pertinencia de estos saberes.

Los procesos involuacrados—trabajar por problemas, proyectos, situaciones—bastan para provocar tensiones. A menudo, las objeciones de principio ocultan el temor por perder el control del grupo y de la progresión en el programa si uno adopta pedagogías más activas y cooperativas.

Sin duda será prudente no agregar una tercera provocación, la más grave, preguntando si todos los saberes actualmente enseñados son prioritarios en la perspectiva del desarrollo de competencias para la vida.

Algunos sistemas han sido valientes al añadir a las disciplinas clásicas ocho áreas de conocimiento de la vida (o «áreas de experiencia de la vida»), como se hizo en los programas de Quebec en 1999:

- *Visión del mundo e identidad personal* (afirmar su visión del mundo y su identidad personal a partir de sus percepciones, emociones, opiniones, acciones y reacciones, en un clima de tolerancia, confianza y respeto).
- *Salud y bienestar* (practicar costumbres sanas en las áreas de la salud, de la sexualidad y de la seguridad para fortalecer la identidad personal y la autoestima).
- *Orientación personal y profesional* (emprender la realización de sus proyectos personales, escolares y profesionales en una perspectiva de realización de sí mismo y de integración dinámica en la sociedad).
- *Desarrollo socio-relacional* (contribuir a que la clase sea una comunidad de aprendizaje interactuando de manera responsable).
- *Medio ambiente* (actuar en armonía con el medio natural y fomentar comportamientos y actitudes solidarias y responsables, teniendo en cuenta la ética y el esteticismo).
- *Convivir y ciudadanía* (participar en la vida democrática estableciendo relaciones interpersonales solidarias y responsables abiertas al mundo).
- *Medios de comunicación* (ejercer un pensamiento crítico en el uso del lenguaje y del entorno mediáticos, comportándose como un usuario de los medios y un autor de producción mediática; usar eficientemente las tecnologías de la información y comunicación para realizar aprendizajes utilizando ciertas funciones de *software* en situaciones de aprendizaje y de producción).
- *Consumo* (adoptar conductas de consumidor informado con el fin de satisfacer sus necesidades tanto fundamentales como accesorias).

Esta valentía ha sido inmediatamente compensada por una precaución: estas áreas de conocimiento de la vida no se reflejaron en los horarios. Fueron encomendadas al conjunto de profesores, suponiendo que cada uno trataría algunas de ellas en el marco de su disciplina. No es difícil imaginar que quienes no les veían sentido, pudieron darles un lugar marginal sin desviarse explícitamente.

Una prudencia que nos desvió de lo esencial

La prudencia que consiste en no tocar los saberes escolares dominantes no basta. Algunas reformas, a pesar de su prudencia al respecto, se han visto desvirtuadas, se han atascado o han sido más o menos abiertamente abandonadas a causa de las tensiones, sobre todo en secundaria. Cualquier remodelación importante del mapa de conocimientos y disciplinas escolares provocaría una resistencia más fuerte. No solamente la de los *lobbies* dis-

ciplinaros, que no tienen la menor intención de perder la más mínima «cuota de mercado», sino también la resistencia de los «consumidores de escuela» satisfechos con el sistema actual.

Los conocimientos escolares no fueron escogidos prioritariamente para preparar a la mayoría para la vida. Se enseñan antes que nada porque son considerados como *bases* indispensables para quienes profundizarán en la misma disciplina en los siguientes ciclos de estudio. Es cierto que estos conocimientos constituyen una base, pero es la de los estudios posteriores. Les conviene tanto a los alumnos que realizan estudios largos, como a sus padres. Ellos no se preocupan por una preparación para la vida. Mejor dicho, en la preparación de sus hijos para la vida, no hay nada que les importe más que dotarlos de los mejores diplomas.

Quienes realizan estudios superiores entrarán finalmente en la vida, pero será a los 25 ó 28 años, con un título universitario que debería de permitirles acceder a una profesión envidiable. Sus estudios de primaria y secundaria habrán tenido como primera función ponerles en situación de poder acceder a los estudios superiores. Prepararles para la vida antes de los 15 años no era lo más urgente. Razón por la cual un ingeniero, un abogado o un médico puede tener pocas competencias en el campo de las relaciones humanas, la educación de los niños o la ciudadanía. Sin embargo, después de haber sobrevivido a una fuerte selección escolar y haber alcanzado un nivel de estudios muy elevado, estos profesionales serán capaces de aprender, con bastante facilidad, si lo requieren para afrontar la *vida fuera del trabajo* lo que no han aprendido en primaria, secundaria o bachillerato.

Esto pone de manifiesto que no se puede pretender preparar mejor a los jóvenes para la vida sin precisar *de qué fracción de la juventud estamos hablando*, y cómo nos imaginamos la vida que les espera y cómo se les prepara para ella. Las actuales reformas no se dirigen de manera prioritaria a quienes realizarán estudios superiores y saldrán del sistema educativo con un nivel de instrucción elevado, un título que les dé acceso al mundo laboral y a unos puestos envidiables, así como la capacidad de poder formarse a lo largo de la vida en función de sus necesidades. No. Aquellos a los que la escuela debería preparar mejor para la vida son los que saldrán del sistema educativo sin haber adquirido el nivel de cultura suficiente como para aprender fácilmente en la edad adulta lo que no habrán aprendido en la escuela obligatoria.

En pocas palabras, si se pretende preparar para la vida de adultos a los que emprenden este camino con el bagaje más reducido, hay que tener el valor de preguntarse si algunos conocimientos actualmente marginados o incluso totalmente ignorados en los programas escolares no serían más pertinentes para quienes saldrán de la escuela a los 12, 15 ó 17 años, que una parte de los conocimientos clásicos.

No hay forma de que este planteamiento sea recibido con serenidad. Los programas escolares están sobrecargados. Querer darles más espacio a unos conocimientos ausentes o marginales, es amenazar las disciplinas instiladas «quitiándoles horas». Es una declaración de guerra a los profesores implicados y a sus aliados universitarios, así como una fuente de preocupación para quienes tienen el ojo puesto en la preparación de los concursos.

Para abrir un debate racional, lo más sensato sería llevar a cabo investigaciones de gran escala sobre la vida que espera a las sociedades del siglo XXI. Investigaciones de este tipo permitirían identificar las situaciones a las que se enfrentan o enfrentarán realmente, inferir las competencias requeridas, decidir si es la escuela quien debe desarrollarlas y, de ser así, identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que conforman los recursos necesarios para el funcionamiento de tales competencias.

Nada permite afirmar que este proceso llevaría a invalidar todos los componentes de los programas escolares actuales. No obstante, a la inversa, nada indica que llevaría a mantenerlos en su totalidad. Lo más probable sería que, después de este filtro, algunos saberes resultarían totalmente inútiles en la perspectiva de una preparación para la vida, mientras otros superarían la prueba. No me refiero aquí a disciplinas completas, sino a sus diversos componentes.

Es fácil imaginar a qué resistencias se enfrentaría una investigación de esta naturaleza. Efectivamente, sus resultados conllevarían varias modificaciones del currículo:

- La ponderación entre las disciplinas existentes podría ser modificada, unas ganando horas en la franja horaria, y otras perdiendo.
- Dentro de cada una de las disciplinas instituidas, la ponderación de los capítulos podría modificarse.
- Finalmente, nuevas disciplinas, actualmente ausentes de los programas escolares, podrían aparecer y ocupar una parte de la franja horaria.

Proponer transformaciones de estos tipos causaría conflictos mayores, conflictos epistemológicos e ideológicos probablemente, pero también conflictos de intereses en el sentido más común de la palabra, ya que entrarían en juego unos poderes, una capacidad de influir sobre la selección, sin olvidar empleos de docencia, particularmente en secundaria. Los defensores de las disciplinas escolares tradicionales, viéndose amenazados por la asfixia, se movilizarían aún más para luchar contra cualquier reforma.

Pero sobre todo, ya no habría manera de esconder la cabeza bajo el ala, quedaría patente que se enfrentan dos concepciones de la escuela: una que favorece la formación de las élites y considera que la escuela es ante todo una preparación a unos largos estudios para la minoría que tendrá los medios para acceder a ellos, la otra que ve en la escuela una preparación de

todos ante la vida, y primero, de los más desfavorecidos, de los que abandonarían la escuela a una edad temprana, sin brillantes perspectivas laborales, sin las bases necesarias para aprender con facilidad lo que les hará falta en un determinado momento de su vida de adultos. Redescubriríamos entonces que, en realidad, nuestra sociedad sigue dividida en cuanto a las funciones de la escuela y a la fracción de la juventud que ésta debe privilegiar. Se vería que hoy, igual que ayer, la escolarización forma parte del conflicto entre clases sociales. También se entendería un poco mejor que este conflicto no concierne únicamente la desigualdad social ante el éxito escolar y la selección, pero que se da primero en la definición de lo que hay que enseñar y exigir, es decir, la cultura escolar.

Así pues, no es nada sorprendente que los autores de las reformas dudaran en abrir un debate tan difícil. Pero ¿de qué sirve un término medio que de todos modos provoca resistencias y conflictos? Defender un enfoque por competencias sin cuestionar los saberes escolares equivaldría finalmente a *hacer mucho ruido por nada*.

Tal vez sólo sea un primer paso, pero hay cierta urgencia. En las sociedades industriales y post-industriales, millones de jóvenes adultos poco escolarizados se enfrentan a la precariedad, el desempleo, la ausencia de perspectivas, la tentación, la delincuencia o la marginalidad, sin disponer de los recursos intelectuales para encarar estas realidades, empezando por la capacidad de leer con soltura. Por supuesto es posible conformarse con decir que si la escuela fuese más eficiente, si todos hubiesen aprendido a leer tendrían mejores posibilidades de enfrentarse a la sociedad y sus injusticias. Pero tal vez sea necesario proseguir con el análisis, cuestionando los contenidos de la cultura escolar y no únicamente la eficacia de su transmisión. Tomemos algunos ejemplos.

Primer ejemplo: millones de personas en el mundo han perdido su empleo, su casa y su nivel de vida a causa de una crisis económica mundial fabricada por el capitalismo financiero internacional, de un modo que todos los observadores coinciden en considerar como irresponsable y que todos explican, entre otras cosas, por la búsqueda desenfrenada de beneficios. Hoy, los bancos, rescatados por los poderes públicos, gozan de una salud inmejorable, mientras la recesión todavía afecta ampliamente a los demás sectores económicos. Todo el mundo lo admite, Estados Unidos fue el foco de la crisis debido al abuso de préstamos hipotecarios a petición de deudores insolventes, a la creación de productos financieros tóxicos y a la considerable debilitamiento de los controles ejercidos por la justicia y la policía en beneficio de la lucha contra el terrorismo. Ahora bien, la economía estadounidense retoma su crecimiento mientras que la crisis dista mucho de menguar en numerosas partes del mundo. Esto, todos lo pueden leer. Pero, ¿cuántos podrán entenderlo, aprehender la complejidad de los mecanismos en juego y de las estrategias de los actores que fabricaron

la crisis, generalmente con conocimiento de causa, por no ser capaces de resistir a la tentación de ganar mucho dinero en muy poco tiempo? La realidad es que el sistema educativo no forma a nadie, por lo menos durante la educación básica, para entender los procesos económicos que, sin embargo, estructuran nuestras vidas y pueden precipitarnos en la pobreza, la recesión, pero también en conflictos. ¿Cómo podemos aceptar esta ignorancia masiva que, por cierto, también afecta en gran medida a quienes obtuvieron su bachillerato y, al mismo tiempo, escandalizarnos de que los mismos jóvenes no sepan nada sobre la división celular o la estructura de la materia? Hay allí dos pesos y dos medidas insostenibles, una exigencia de cultura general por un lado, una indiferencia hacia la ignorancia por la otra, a sabiendas de que esta ignorancia quita a la mayoría de nuestros ciudadanos la posibilidad de entender y, por ende, de actuar colectiva e individualmente. Hoy, muchos ahorradores, modestos o importantes, compran oro o plata porque han perdido toda confianza en las inversiones financieras. Esta desconfianza es tan irracional como la confianza ciega que precedió la crisis.

Segundo ejemplo: el mundo laboral ha cambiado de manera considerable, en parte porque el capitalismo financiero ha remplazado el capitalismo industrial. Las empresas están dirigidas para generar el máximo beneficio de inmediato; ya nadie planifica a largo plazo, se avanza a tientas, lo que lleva a ejercer una fuerte presión sobre los ejecutivos, quienes la delegan a sus asalariados. Lo que va de la mano de un espectacular crecimiento del malestar en el trabajo y de la angustia de ser despedido (Dejours, 1998; Clot, 2010). Los sesenta suicidios de France Télécom hacen más perceptible el fenómeno, pero obviamente, también se extiende a numerosas empresas de todos tamaños. Si la crisis económica no mejora las cosas, tampoco es la causa principal. Más bien se trata de otro efecto cuyas causas son las mismas: la deregulación de los mercados y de los comportamientos económicos, el exceso de liberalismo, la debilidad de los controles y el predominio de una lógica financiera sobre una lógica económica o industrial. En este caso la escuela obligatoria tampoco ha enseñado la comprensión de las evoluciones del trabajo y del mundo laboral. De las sesenta personas que recurrieron al suicidio, ¿cuántas de ellas pensaron en esta salida, sufrieron un sentimiento de pérdida de sentido, respeto e identidad en el trabajo? La escuela no es responsable de la manera de trabajar de las empresas, las administraciones, o el mundo laboral en general. Pero debería preguntarse por qué los adultos están tan poco preparados para vivir estas evoluciones y defenderse ante las amenazas contra su integridad, su profesionalidad o el sentido de su implicación profesional. El saber no vacuna contra la tentación de suicidarse, ni contra la depresión o la fuga, pero debería permitir que relativizáramos lo que está sucediendo, no tomarlo tan a pecho, no sentirse anulado porque la empresa lo maltrata a

uno o no reconoce sus contribuciones y competencias. Si la gente es infeliz, si sufre, es por supuesto debido a factores objetivos, pero también al hecho de que está indefensa frente a la violencia de la burocracia de hoy en día.

Tercer ejemplo: el divorcio es hoy el futuro probable de la mayoría de las parejas. Se puede afirmar con soltura que no es grave, que la duración de vida es mayor, que uno ya no se casa para toda la vida, que cambiar de pareja es más bien un signo de vitalidad, menos mortífero que encerrarse en una relación de pareja mantenida únicamente por la costumbre o por intereses materiales. Pero la realidad no es tan alegre. Muchos divorcios terminan muy mal, causan sufrimientos importantes, depresiones, enfermedades psicosomáticas. Crean problemas económicos considerables, acentúan las tensiones en el mercado de la vivienda y obligan a un número creciente de niños a debatirse entre familias recompuestas. Sin mencionar el costo económico de los conflictos conyugales y del divorcio, llegar a esta decisión y superarla «rompe la cabeza» de la mayoría de la gente durante meses y hasta años. El papel de la educación no puede ser, a día de hoy, denunciar el divorcio y rehabilitar la estabilidad de la pareja. Pero hay que preguntarse: ¿por qué la escuela no prepara en absoluto a los jóvenes para las complejidades de la vida conyugal y para el arte de cambiar de pareja sin destruirse, degradar al otro o hacer sufrir a los hijos? ¿Cómo puede justificarse que una experiencia tan común esté totalmente ausente de los programas de educación básica, mientras se considera como indispensable que todo el mundo domine nociones de seno, coseno y tangente? Pensable que todo el mundo domine nociones de seno, coseno y tangente?

Cuarto y último ejemplo: el trabajo, el crédito, la tributación, la unión conyugal, las sucesiones, el consumo, la jubilación, la propiedad, la natalidad, el reconocimiento de los aprendizajes y la formación continua, el ahorro y mil otras cosas importantes son regulados por legislaciones y reglamentos de aplicación. La mayoría de los adultos pasan un tiempo considerable, descifrando textos legales que no entienden, a falta de una cultura jurídica básica. Sería injusto reprocharlo, ya que la escuela deja totalmente de lado esta dimensión de la realidad o se limita al derecho constitucional, lo que se justifica en el marco de la educación cívica o la educación a la ciudadanía, pero no ayuda a entender todo lo que atañe al derecho civil, al derecho de las obligaciones y al derecho penal. ¿Cómo explicar que en una sociedad de derecho, que multiplica las reglas y las directrices, la escuela no muestre interés por esta componente de la vida?

Los ejemplos anteriores remiten a cuatro ciencias humanas y sociales, la economía, la psicología de la familia y de la pareja, el derecho. Estas disciplinas están prácticamente ausentes en la educación básica, aunque remitan a realidades omnipresentes en la vida moderna y quienes las ignoran lo paguen caro. Volveré a estas ausencias de manera más amplia. Era importante presentarlas ya en la introducción porque estos ejemplos deberían disuadir a cualquiera que piense, aunque solo sean cinco minutos, que

los saberes escolares actuales están perfectamente ajustados a los saberes pertinentes para vivir en una sociedad post-industrial, globalizada y urbana. Esta tesis tranquilizadora es insostenible.

De ahí a agregar todas estas disciplinas a un currículo ya sobrecargado, hay un paso que no se puede dar a la ligera. La toma de conciencia del desfase entre los saberes escolares y los que se necesitan en la vida permite plantear con más claridad los términos de un debate fundamental: ¿Es preferible ampliar los conocimientos escolares de manera que cubran las principales realidades contemporáneas? ¿O hay que renunciar a esta ampliación, limitar el tiempo otorgado a las disciplinas escolares «instaladas» y concentrar los esfuerzos en el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de las capacidades intelectuales básicas, que permitirán a cada uno aprender a lo largo de su vida lo que necesite en cada momento?

Intentaré mostrar que existe una vía intermedia, en la que no es ni necesario, ni posible que la escuela dé a todos la totalidad de los conocimientos requeridos para enfrentarse a la vida moderna, sino que puede y debe dar a cada uno las bases de conocimientos más diversificados, para que cada uno tenga la posibilidad de aprender rápidamente lo necesario para afrontar lo que surja a lo largo de su existencia. Sea como fuere, este debate no puede legitimar *ipso facto* que se mantengan los programas actuales, ya que si no se preparan para vivir en la sociedad del siglo XXI, tampoco enseñan a aprender, en el sentido estricto de la palabra.

Como sociólogo de currículo y de organizaciones, tengo todas las razones para pensar que las sociedades desarrolladas no se atreverán a abrir este debate. Sin embargo, antes de ceder ante este fatalismo, es posible desarrollar un poco más el análisis. El objetivo de este libro es plantear el problema con la precisión suficiente para que ya no se pueda afirmar sin prueba, de manera perentoria y superficial, que los saberes actualmente enseñados en la escuela preparan para la vida; ni siquiera afirmar que lo harían adecuadamente si se tomara más tiempo para entrenar a los alumnos a utilizar los conocimientos adquiridos.

Retomar el currículo de la educación básica

La educación básica es una idea común en Portugal o en América Latina. En otros países se habla de una base común de conocimientos y competencias, y en otros, de estándares.

En los países donde lo obligatorio no es la escuela, sino la instrucción, la educación básica define lo que cualquier adolescente de 15 ó 16 años debe saber y poder hacer sin importar cómo lo aprendió. Por supuesto, el programa de enseñanza obligatoria debe incluir todo lo que se estima fun-

damental, pero a esto se suman por lo regular otros contenidos, de tal forma que no se sabe exactamente lo que, en los programas de la escuela obligatoria, es verdaderamente fundamental.

La definición de los contenidos de la educación básica es un desafío cultural y político mayor. Es la respuesta de la sociedad a la pregunta: ¿qué es lo que hay que enseñar a todos, de una manera u otra? Sólo se puede contestar a esta pregunta en nombre de un modelo de sociedad y de una visión del ser humano.

La idea de cultura común es importante, aunque en parte sea ilusoria. Efectivamente, en la mayoría de los sistemas, las trayectorias de formación difieren a partir del final de primaria. De manera que no se enseña exactamente lo mismo a todos los alumnos. Aunque se instituya una secundaria única, unas combinaciones de niveles y opciones diversifican los recorridos de formación. Al suponer que este recorrido sea exactamente el mismo, los aprendizajes de los alumnos que han seguido esta trayectoria son extremadamente desiguales. Así pues, saber leer con soltura no es realmente parte de la cultura común, ya que un adolescente de cada cinco no alcanza este mínimo.

No todos los alumnos logran apropiarse del contenido de la educación básica o de la base común, y, por supuesto, muchos alumnos van mucho más lejos de modo que esta base sólo constituye un subconjunto de lo que han aprendido en la escuela en el momento que entran en la vida adulta.

Así que en realidad, la cultura común es, en el mejor de los casos, una cultura a la que cada uno debería poder acceder. La intención de proporcionar a todos una cultura básica sigue siendo importante, aunque sea porque ofrece una referencia cuando se busca evaluar la eficacia del sistema educativo. Desde el momento en que una sociedad define una base común, se compromete más —en principio— a hacer todo lo posible para que todos los alumnos se acerquen a ella y, con ello, se obliga a justificarse o disculparse cuando no lo logra.

La educación básica sólo constituye una parte de la formación escolar inicial, al menos para todos aquellos que siguen asistiendo a la escuela después de los 15 años. Se puede considerar como un avance que un número cada vez menor de jóvenes entren en el mercado laboral o, por lo menos, salgan de la escuela a los 15 años. Este crecimiento de las tasas de escolarización después de los 15 años, por bienvenido que sea, contribuye a complicar las cosas. En una sociedad en la que los que dejaban la escuela a los 15 años eran la mayoría, preocuparse de lo que les iba a suceder era una necesidad. Como estos alumnos se han vuelto minoritarios, la base común de conocimientos se centra cada vez menos en la vida y cada vez más en la continuación de los estudios, lo que define progresivamente la educación básica como una condición previa, un prerrequisito para las distintas carreras de escolaridad post-

obligatoria. Las reformas orientadas al desarrollo de competencias intentan de alguna manera restablecer un equilibrio y reintegrar la referencia a la vida en la reflexión sobre los programas de la escuela obligatoria.

Obviamente, la lucha no se da en igualdad de condiciones, porque la enseñanza superior y los bachilleratos tienen portavoces oficiales que, a partir de los programas que proponen, pueden con gran facilidad definir las condiciones de entrada a su plan de estudio y con ello, los objetivos de la escolaridad obligatoria, como «derecho de ingreso» a los estudios de educación postobligatoria. La vida no tiene un portavoz oficial y el que se aventurará a decir qué conocimientos y qué competencias exige la vida encontrará inmediatamente para contradicho por alguien que no tenga las mismas concepciones de la vida, los mismo valores y, a veces, los mismos intereses, y que por lo tanto define los conocimientos y las competencias de forma distinta.

Como no existe ningún grupo de presión atento a hablar en nombre de la vida, esta responsabilidad incumbe a todos los padres, docentes, investigadores, intelectuales, responsables políticos, que estiman que el contenido de la educación básica no debe ser el resultado de una negociación y un arreglo entre los *lobbies* disciplinarios, sino la expresión de una elección política mayor, explícitamente fundada en una concepción de las relaciones entre los individuos y la sociedad. Este libro quiere contribuir a esta reflexión.

Un libro en tres partes

En la primera parte, daré indicaciones precisas sobre las reformas de los programas escolares enfocados al desarrollo de competencias; intentaré entender por qué y en qué pretenden preparar a los jóvenes para la vida que les espera, y qué recursos se dan para lograrlo. Quiero mostrar que más allá de la confusión conceptual y de la deficiencia de los análisis, las reformas orientadas hacia un mayor desarrollo de competencias eluden una pregunta crucial: ¿enseña la escuela los saberes escolares que se supone que preparan para la vida? Si se evita hacer esta pregunta de forma directa, no es únicamente por prudencia. Es por no haber entendido realmente que una competencia no se define a partir de saberes predeterminados. Debería ser al revés, partir de las situaciones y prácticas sociales más comunes, inferir de ellas unas competencias e identificar los saberes, habilidades y actitudes que dichas competencias requieren como recursos. El sistema educativo ha adoptado la concepción de la competencia como movilización de un conjunto de recursos, pero se empeña en definir primero los recursos en lugar de intentar saber a qué problemas se enfrentarán los futuros adultos.

En la segunda parte, revisaré los saberes susceptibles de preparar para la vida. Unos remiten a unas enseñanzas o educaciones que existen en los programas escolares, a veces desde hace mucho, pero cuyos contenidos no necesariamente han sido concebidos con la intención de preparar a los jóvenes para la vida. Los demás pertenecen a disciplinas o campos de conocimiento que se han desarrollado fuertemente en la sociedad, pero que permanecen ausentes de los programas de la enseñanza obligatoria: el derecho, la economía, las ciencias políticas, la sociología y la psicología, entre otras. Sin proponer una conclusión definitiva, estos análisis deberían como mínimo justificar una duda metódica en cuanto a las relaciones entre los programas escolares y la vida de la gente. Esta duda debería llevar a unas investigaciones a gran escala, de las cuales esbozaré las líneas maestras.

En la tercera parte, profundizaré el análisis de las razones por las cuales es poco probable que los saberes enseñados en la escuela se reequilibren en beneficio del derecho y de las ciencias sociales y humanas y, dentro de las disciplinas instaladas, a favor de las componentes más útiles para la mayoría. Estas razones pueden bastar para impedir que se abra siquiera un debate y que se organicen investigaciones a gran escala sobre la vida de la gente, las competencias que necesitan y los saberes movilizados. La manera más segura de no cambiar nada es no recabar datos que puedan perturbar la buena conciencia del sistema educativo y de los profesores cuando creen y pretenden preparar a los alumnos para la vida y, sobre todo, prepararlos a *todos*.

La conclusión intentará moderar este relativo pesimismo, insistiendo sobre un punto: el frío análisis de los obstáculos y de las divisiones es una condición de toda reforma. Espero de esta manera darles algunos argumentos a quienes tengan verdadero deseo de que la escuela prepare mejor para la vida a los jóvenes que no hacen estudios largos. Estos argumentos podrían pesar en una relación de poder que, aunque aparezca hoy poco favorable, podría evolucionar a medida que se evidencie el creciente desajuste entre lo que los jóvenes aprenden en la escuela y lo que necesitarían para vivir dignamente en el siglo XXI. Efectivamente, puede ser que algún día, ante las sucesivas crisis, la clase trabajadora ya no se resignen a ver a sus hijos enfrentarse a la vida desprovistos de los saberes más necesarios.

Parte I

Introducción: Competencias. ¿De qué estamos hablando?

Esta primera parte tiene como propósito identificar y, a poder ser, resolver cierta cantidad de confusiones.

En el primer capítulo, intentaré mostrar que la fascinación por las competencias no se explica únicamente por el éxito de este concepto en el mundo empresarial y por la acción de la OCDE o de la Comunidad Europea. También responde a unas evoluciones más globales de la sociedad, que exigen de cada uno más competencias, competencias diversificadas y competencias que evolucionan en función de las tecnologías, los estilos de vida, el trabajo, etc.

El segundo capítulo abordará un enigma: las competencias se refieren a la acción, es decir a lo que sucede más allá de la escolaridad obligatoria o, eventualmente, en paralelo a ella. Definir estas competencias supondría que partiríamos de la vida de la gente, lo que implicaría describirla para deducir las competencias requeridas. No obstante, no es globalmente lo que está ocurriendo. Los sistemas educativos proponen más bien una transposición de los programas escritos en términos de conocimientos, para reformularlos en clave de competencias. En otras palabras, proceden contra el buen sentido, por motivos que, obviamente, no tienen nada de casual.

Esto se debe en parte a la vaga e inestable conceptualización de las competencias. El tercer capítulo, busca señalar tres fundamentos conceptuales: los recursos (conocimientos, habilidades, actitudes), su puesta en acción dentro de la sinergia, así como las familias de situaciones que, de alguna manera, delimitan cada una el área de validez de una competencia.

En base a esto, retomaré en el cuarto capítulo sobre las confusiones más comunes en el debate sobre los nuevos programas: la relación entre conocimientos y competencias, los vínculos entre competencias y disciplinas, la diferencia entre competencia y habilidad, la ambigüedad del concepto de competencias transversales, la relación entre competencias y objetivos de formación, los vínculos entre competencias y constructivismo, la confusión entre situaciones de aprendizaje y las situaciones de referencia.

El capítulo cinco describirá dos perspectivas: limitarse a unas grandes áreas, enunciando «competencias clave»; o, a la inversa, «enaltecer» cada habilidad trabajada en la escuela considerándola como una competencia en sí.

No pretendo, en ningún caso, tener la última palabra. El debate teórico está lejos de haber concluido y los problemas filosóficos, políticos y

pedagógicos que pone en juego prohíben soñar con un consenso, ni siquiera con un debate sereno y organizado. Sin embargo, creo que esforzarse en presentar la complejidad de los problemas puede ayudar a superar los eslóganes, el pensamiento mágico, los diálogos de sordos y las invectivas.

La fascinación por las competencias

¿Por qué se encuentra la escuela «interpelada por las competencias» (Perrenoud, 2000), en casi todos los países desarrollados y menos desarrollados? Probablemente porque se han convertido en el tema predilecto de algunas organizaciones internacionales, en particular la OCDE, y porque existe una forma de contagio. Un país que no se preocuparía por hacer hincapié en el desarrollo de las competencias parecería estar rezagado o «fuera de la tendencia».

Incluso teniendo en cuenta la estrategias y las modas, no nos podemos contentar con esta explicación. Nadie ignora que, para vivir, los seres humanos necesitan desarrollar las competencias que les permiten encarar con cierta facilidad y sin demora las situaciones con las que se enfrentan o enfrentarán con regularidad. Es el precio que pagará una especie cuyos esquemas de acción no están, en su mayoría, inscritos en su patrimonio genético.

¿Por qué reafirmamos hoy en día esta evidencia? Probablemente porque el mundo laboral ha puesto la noción de competencia en el corazón de la gestión de las organizaciones, mientras que la escuela la pone en el centro de las recientes reformas curriculares. Pero la razón más importante tiene que ver con la evolución de la sociedad.

Situaciones que evolucionan y se diversifican

En una sociedad tradicional, las situaciones que una persona afrontará durante su existencia son globalmente previsibles. Son un número limitado y todos están preparados para ellas desde el nacimiento. El ser humano sabe cuál es y cuál será su lugar en la sociedad, el mismo que el de sus padres. Ya que la movilidad social es reducida. El cambio no es inexistente —ninguna sociedad es totalmente «inmóvil»— pero es lento, más impuesto que elegido. Las prácticas obedecen a las costumbres, nadie busca modificarlas, aún cuando un observador externo las viese como poco eficientes o totalmente irracionales. En este tipo de sociedad, la esperanza de vida es limitada y le resulta fácil a un individuo vivir toda su vida respaldándose en la reserva de conocimientos y competencias adquiridas durante la niñez.

En una sociedad moderna, el destino de la gente no está tan claramente definido, existe cierta movilidad social y una creciente movilidad

profesional y geográfica. Aumenta la esperanza de vida y se alcanza una tercera y hasta una cuarta edad. Las relaciones y configuraciones familiares se hacen y se deshacen. Además, las migraciones entre países o continentes provocan una mezcla de culturas, un proceso que se ve acelerado por la globalización. Por último, como todos saben, las tecnologías transforman cada vez más rápido el trabajo y la vida cotidiana. De modo que el ser humano ya no puede afrontar toda su existencia con las pocas competencias que construyó durante la niñez.

Eso habla a favor de un aprendizaje a lo largo de toda la vida y no de que *todos* adquiramos *todas* las competencias que los individuos de una misma generación *podrían* llegar a necesitar un día u otro. Frente a la diversidad de las prácticas, la formación común se reduce necesariamente a lo esencial. Es por esto que, a partir de los años setenta, la Unesco ha insistido en la necesidad de aprender a aprender, contribuyendo a lo que se podría llamar una cultura del desarrollo.

Esta cultura no es únicamente una adaptación a las transformaciones del mundo, también trae consigo una relación al mundo cada vez menos pasiva, más «prometeica». En una sociedad tradicional, cada uno se contenta del lugar que le ha sido asignado, nadie sueña con superar su condición, existir por sí mismo. En cambio, una sociedad moderna, más individualista, cada uno quiere «ser alguien», escoger y lograr SU vida. Nadie se conforma con ser una pieza anónima al servicio de su comunidad.

La vida moderna le da un lugar creciente a los proyectos, la carrera, el desafío, el éxito material y, a la vez, a la felicidad, la integración, la autenticidad. El individuo ya no quiere soportar pasivamente; quiere ser actor, participar, ser escuchado en distintos campos sociales. El nivel de desempeño deseado es más alto y también el nivel de competencias requerido para actuar a ciencia cierta en áreas cada vez más diversas y evolutivas.

Así que la «gestión de competencias» no es la preocupación exclusiva de los jefes de empresas o directores de recursos humanos. En una sociedad individualista, cada uno sabe que posee un capital de competencias de las que depende la realización de sus proyectos personales, así como su valor en el mercado laboral y otros «mercados». Este capital se desvaloriza. Sólo conserva su valor mientras esté cultivado y desarrollado por el *trabajo*.

Las transformaciones del trabajo

En una sociedad tradicional, la adhesión a las costumbres importa más que la eficacia. Hay poca competencia entre individuos, la innovación es una perturbación. En una sociedad moderna, la búsqueda de eficacia justifica una reorganización permanente del trabajo. La globalización obliga a ser más competitivo. Sólo pueden sobrevivir las organizaciones flexibles. Éstas

exigen entonces que sus asalariados que se adapten constantemente a nuevos productos, nuevas tecnologías, nuevos conocimientos, nuevos métodos, una división y organización del trabajo en permanente modificación (Zanifian, 1999, 2001, 2003). Las tecnologías no transforman sólo la producción, sino también la concepción y la decisión. Las competencias colectivas han cobrado importancia (Witvorski, 1996 ; Le Boterf, 2000), hay que integrarse en un equipo, tocar en una orquesta, lo cual aumenta la presión sobre los individuos ya que el funcionamiento del grupo depende de su desempeño personal.

Por lo mismo, la rápida evolución de las competencias se está imponiendo de forma cada vez más clara sobre el respeto de las tradiciones, estamentos, títulos y calificaciones formales. Que a los asalariados, no les parezcan positivos estos cambios, se puede entender. Se destruyen las solidaridades, buscando cada uno salir adelante. También amenazan la protección que antes proporcionaba la obtención de un título. Hoy, ningún título garantiza un empleo de por vida y menos aún un ingreso, una autonomía y un modo de vida. Ya ningún asalariado puede ahora «dormirse en los laureles», ya en el sector privado, claro está, ni en las administraciones públicas. Hay que trabajar para mantenerse en el nivel exigido, no dejarse superar por otras personas más jóvenes, que trabajan más o aprenden más rápido. Esta situación crea un sentimiento de inseguridad, a veces de angustia o sufrimiento (Dejours, 1998). Los individuos, inmersos en un mundo competitivo, prefieren que su vida fuera más tranquila. Pero nadie puede, sin acarrear graves riesgos para sí mismo y su familia, retirarse de la competición, al menos que acepte una forma de marginación económica y social.

En el mundo laboral, desarrollar sus competencias ya no es una elección, es la condición común. Los sectores en los cuales se puede sobrevivir sin aprender sin una formación continua se han reducido de forma drástica.

El activismo como modo de vida

El mundo laboral no es el único que requiere competencias, aunque los demás sectores de la vida no estén organizados en *lobbies* y tengan menos influencia directa sobre las políticas públicas.

Nos preocupamos de ciudadanía, democracia, justicia pero también de ecología y preservación de los recursos naturales, de salud, dependencia, convivencia pacífica entre culturas, movilidad, desempleo y empleo, de la desertificación del mundo rural, la concentración urbana, la prevención de las toxicomanías, la preservación de la paz y de la seguridad.

La pobreza, la enfermedad, el envejecimiento, la soledad, el aburrimiento, ya no son considerados como fatalidades que deben ser aceptadas

(«¿Así es la vida!»), sino como males evitables a condición para trabajar en prevenirlos o combatirlos. Nada escapa al anhelo de control, pero los individuos pagan el precio trabajando sin descanso para ser más felices o mantener una situación envidiable.

En resumen, en todas las esferas de la existencia, en el trabajo y fuera de él, se están enfatizando nuevas conductas, nuevos desempeños y por ende, nuevas competencias.

Una aceleración y una toma de conciencia

Ninguna sociedad pasa de la tradición a la modernidad en unos años. Las evoluciones descritas se han desarrollado desde el siglo XIX. Sin embargo, se están acelerando en un mundo globalizado donde la competencia es feroza. Así pues, existe un *desfase* visible y probablemente creciente entre competencias requeridas y las que tienen los individuos y los colectivos.

La moda actual de las competencias es el producto de una preocupación e incluso, de una crisis. Esta evolución concierne primero al mundo laboral que atribuye una importancia estratégica al manejo de los «recursos humanos», es decir, los conocimientos y competencias de los asalariados. Para las empresas modernas, el desarrollo de las competencias es un desafío económico mayor; suscita por parte de los jefes de empresas, un discurso que luego retomaron las organizaciones patronales y los organismos internacionales más involucrados en el desarrollo económico, empezando por la OCDE y la Unión Europea.

De manera natural, el mundo laboral se interesa más en el trabajo que en otras prácticas sociales y requiere entonces el desarrollo de competencias profesionales adaptadas a las transformaciones de la producción en una sociedad cada vez más terciaria y en una economía globalizada. A este respecto, se puede por ejemplo consultar el informe «New Skills for New Jobs: Action Now» (Nuevas competencias para nuevos empleos: actuar ahora), publicado por la Comisión Europea en 2010. El proyecto es presentado de la siguiente manera en la web de la UE:

Una iniciativa europea denominada «Nuevas competencias para nuevos empleos» se ha fijado como objetivo de ayudar a la Unión Europea y sus estados miembros a determinar la futura demanda en materia de empleos, asegurándose a la vez que los sistemas educativos y de formación puedan responder a las necesidades de la economía.

Iniciada en diciembre de 2008, la iniciativa constituye una etapa crucial de la estrategia europea para el empleo y, desde ahora, es parte integrante de los esfuerzos a largo plazo de la Unión Europea para estimular el crecimiento y el empleo.

La iniciativa «Nuevas competencias para nuevos empleos» permitirá ayudar a que el mercado laboral europeo encare una serie de desafíos que afectan la oferta y la demanda de competencias, como son las crisis económicas, la mundialización, las transformaciones tecnológicas, el envejecimiento de la población y la transición hacia una economía con emisiones limitadas de dióxido de carbono.

Ha sido diseñada por la Comisión Europea a petición del Consejo de la Unión Europea y se propone acercar el sector de la educación y formación, y el universo laboral, con el objetivo de proporcionar a las empresas, los trabajadores cualificados que están buscando.

Al armonizar las aptitudes y necesidades reales, la Unión Europea y sus asociados estarán más en condiciones de subsanar las carencias y déficits de competencias, y de mejorar la eficacia del mercado laboral. [...]

El informe estipula lo siguiente: «Es preciso invertir de forma masiva y juiciosa en las competencias, por lo que son necesarios unos incentivos adecuados para alentar a los gobiernos, autoridades locales, individuos, empresas, proveedores de educación y capacitación a actuar en este sentido. No se podrá alcanzar este objetivo sin el compromiso de todos los actores involucrados.»²

¿Es esta preocupación el origen de las reformas curriculares? Más probable, imposible. En realidad, el mundo laboral tiende a reducir su dependencia hacia las instituciones escolares e incluso las carreras de formación profesional. En los sectores más dinámicos, es cada vez más frecuente que las empresas recurran a sus propios dispositivos de formación y desarrollo profesional. De algún modo, renuncian a esperar que la capacidad de reacción del sistema educativo le permita seguir el ritmo de las evoluciones económicas y tecnológicas. En numerosos sectores, la correspondencia entre la formación inicial y el primer puesto de trabajo importa menos que un nivel de instrucción suficiente como para permitir que los trabajadores se adapten de forma continua, y manifiesten cierto grado de autonomía y una fuerte implicación subjetiva. Se podría decir que el mundo económico más hoy en día, se espera de la escuela una «relación a las competencias» más que unas competencias precisas que ya serían obsoletas antes de que el sistema educativo decidiera desarrollarlas.

En otras áreas (educación, salud, ciudadanía, consumo, relación con los medios de comunicación, desarrollo sostenible, relaciones interculturales, etc.), se denuncia también la falta de competencias, pero las necesidades se expresan con menos claridad, a través de asociaciones menos ricas y mucho menos influyentes. También por este motivo es común escuchar

2. En <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=370&langId=fr&featureId=103&intranetFeatures=yes>

que la escuela hace hincapié en el desarrollo de las competencias a petición de la economía: los portavoces de los demás campos sociales son más discretos.

El papel de los organismos internacionales

Si bien las dinámicas son nacionales, también se ven apoyadas por unas orientaciones dictadas por los organismos internacionales, como la ya mencionada OCDE pero también la Unesco y la Oficina internacional de educación (OIE), así como la Organización Mundial del Trabajo, la Unión Europea y el Consejo de Europa.

En este caso también, sería absurdo pensar que estos organismos pudiesen decretar la necesidad de desarrollar competencias de forma unilateral. En realidad, se hacen eco de ciertas preocupaciones, desde las más interesadas –por parte de las empresas– hasta las más desinteresadas, por parte de los movimientos sociales o de los intelectuales. No afirmo que los organismos internacionales no ejerzan ninguna influencia, sino que ésta no debe ser sobrestimada. Su papel consiste más en formalizar los análisis y las tendencias a través de los coloquios que organizan, los documentos que publican y las encuestas que realizan. Favorecen una toma de conciencia, ponen de manifiesto la existencia de movimientos similares en países distintos y ofrecen de esta manera una referencia legítima para los gobiernos nacionales. Esto se hace patente cuando, por ejemplo, la Unión europea propone un «marco europeo de las certificaciones», es decir, una tabla conceptual y un método que permitan describir los aprendizajes apuntados por cualquier programa de formación en cualquier nivel de estudios.³ No se trata de un mero invento de tecnócratas. Esta voluntad de describir y normalizar es bastante común, pero las iniciativas de la Unión Europea fortalecen cada gobierno en su voluntad de controlar las formaciones y sus efectos, a la vez que le dan una legitimidad suplementaria: sumándose al tratado de Lisboa u otros convenios.

Partir de la vida de la gente y no de los programas

Las reformas curriculares enfocadas al desarrollo de competencias desde la escuela parten de la constatación de un desfase entre la vida a la que la escuela pretende preparar y la vida (en el trabajo y fuera de él) que efectivamente espera a los niños y adolescentes escolarizados, una vez que lleguen a la edad adulta. Pero a falta de un análisis preciso sobre este desfase y sus motivos, se toma el riesgo de aprobar sin reserva un «enfoque por competencias» implementado de manera precipitada, en base a una conceptualización frágil y una idea, en muchos aspectos limitada y cándida por lo que respecta a las relaciones entre la educación escolar y la vida.

Prácticas y campos conceptuales

La voluntad de que las nociones y saberes parciales se vuelvan más «prácticos» no debería llevar automáticamente a que se asocien cada uno de ellos con un uso específico en la sociedad. El primer problema radica en la textura del análisis, es decir el grado en que los saberes puedan y deban volverse herramientas para la acción humana en el sentido más amplio de esta noción. ¿Cómo juzgar la utilidad, la pertinencia práctica de un saber? ¿A la escala de la disciplina global? ¿De grandes subdivisiones? ¿De capítulos? ¿O de nociones particulares? Decir que las matemáticas deben ser útiles en la vida no es decir que el teorema de Pitágoras debe serlo en sí. Decir que las matemáticas, la química, la biología deben ser útiles en la vida no implica de forma automática que, considerado de manera aislada, cada teorema, cada ley, cada principio, cada concepto sea útil. Ni el teorema de Tales, ni la ley de Avogadro, ni la ley de Ohm, ni la teoría de Darwin permiten de por sí dominar una situación compleja. Probablemente se deba buscar y encontrar un nivel *intemedio*, renunciando a afirmar la utilidad de cada ápice de saber, sin dejar de razonar sobre la totalidad de una disciplina.

Podemos retomar la idea de *campo contextual* de Vergnaud (1990), cada campo conteniendo las nociones y conocimientos necesarios para hacer inteligible un sistema en el que se quiera intervenir para guiar una acción racional. Efectivamente, el conocimiento se convierte en una herra-

3. *Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC)*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008. En http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_fr.pdf

mienta para la acción sólo si permite entender la realidad física, química, biológica, psicológica, económica o social, sobre la que uno quiera tener la posibilidad de actuar. Sin representación, sin conceptualización, sin modelización de la realidad, el ser humano es impotente. Para entender y evaluar los riesgos, no todas las matemáticas son necesarias, sino únicamente la teoría de las probabilidades. Asimismo, no se moviliza toda la química para entender los pesticidas, ni toda la biología para entender las patologías reumáticas, ni toda la física para entender y regular los intercambios térmicos.

La cuestión de los conocimientos pertinentes siempre remite a una *intención de actuar*, a unas situaciones concretas en las que uno o varios actores quieren entender un sistema para mantenerlo, hacerlo evolucionar e incluso destruirlo. Para identificar los saberes necesarios para la vida, habría pues que inventariar las situaciones en las que los seres humanos necesitan conocimientos para actuar de forma racional para, posteriormente, explicitar estos conocimientos. Esto, antes de preguntarse si hay que incluirlos, en su totalidad o en parte, en los programas escolares.

En la formación profesional, resulta relativamente sencillo designar los sistemas (físicos, químicos, biológicos, psicológicos, económicos y sociales) en los que los trabajadores deben y quieren «poder de actuar» e inventariar las prácticas y situaciones laborales más características de cada oficio. Un conductor de tren, un panadero, un médico, un jardinero, un jefe de empresa, un ingeniero, un contador, un docente, un policía, intervienen en sistemas muy distintos pero todos ellos identificables. Y las finalidades de la acción son relativamente claras, ya figuren en el pliego de cargos de los profesionales, en un contrato o en la definición misma del oficio considerado. Identificar las situaciones profesionales y las competencias en juego en cada una de ellas requiere una conceptualización precisa de las actividades implicadas, de los sistemas a los que están encauzados y de los problemas que encuentran. Pero sabemos, por lo menos a grandes rasgos, a qué prácticas preparan las formaciones profesionales.

No existe nada similar para la educación escolar básica, común a todos. A los 8 o 12 años, los destinos profesionales aún no están establecidos, por lo que las prácticas de referencia no podrían ser prácticas profesionales. Tampoco pueden corresponder a las de una comunidad de prácticas particulares, adeptos a un arte, un deporte, un juego, un artesanado, un culto, una actividad de ocio. Es fácil admitir que el papel de la escuela no es preparar a todos para el mundo de la filatelia, el paracaidismo o la pintura sobre porcelana. Podemos suponer que a cualquier persona que desee o necesite practicar estas actividades se le dará los medios para adquirir las competencias requeridas, atribuyendo la responsabilidad de la sociedad en capacitaciones para adultos o financiarlas.

Será menos fácil el consenso si se trata de educar a sus hijos, contratar un seguro, financiar la compra de una vivienda o una jubilación, gestionar

su ahorro, conservar o recuperar un empleo, defender sus derechos, participar en las decisiones, velar por su salud o el medio ambiente. Bernard Rey escribe:

Sin embargo, este privilegio otorgado a unas competencias útiles en la vida [...] presenta serios problemas. El primero es que hay que elegir, entre un gran número de competencias útiles para la vida, cuáles vamos a exigir que la escuela construya. ¿Se optará por unas competencias jurídicas, competencias en lenguas extranjeras, competencias en jardinería, competencias informáticas, competencias relativas a la salud y a la higiene de la vida, competencias de seguridad vital, de bricolaje, de cuidados a los recién nacidos, etc.?

Se constatará que todo esto es muy útil. Sin embargo, a final de cuenta, habrá que, si no escoger, por lo menos establecer prioridades, proponer una jerarquización para asignar tiempos de formación. Para establecer estas prioridades, será inevitable elegir unos valores.

No es lo mismo desarrollar una competencia para inversiones financieras o una competencia para la lectura de la literatura clásica. Veámos ahora en sociedades que han perdido el consenso sobre los valores y las formas de llevar su vida. Proponer un referencial de competencias útiles para la sociedad y la vida, ¿no equivale a privilegiar una forma de vivir? Más allá de estas preguntas, surge por supuesto la de saber si el estado es la autoridad más legítima y mejor equipada técnicamente para formular la demanda social. (Rey, 2004, pp. 239-240)

Una sociedad democrática se distingue por el hecho que las finalidades de la escuela se deciden de manera negociada, y reivindicando una fuerte racionalidad y coherencia con respecto a la concepción dominante de la vida humana y del papel del estado en la sociedad.

La racionalidad estadística (número de adultos involucrados) puede ser complementada tomando en cuenta lo que está en juego. Así, la prevención de una grave enfermedad puede justificar una aportación de conocimientos desde la educación básica, incluso si las personas propensas a contraer esta enfermedad no son muy numerosas. Tal vez la decisión deba tomarse en base en una evaluación global de los riesgos para las personas, grupos, organismos y sociedad. Unos conocimientos se enseñarían porque conciernen a un número muy importante de adultos incluso si lo que está en juego no tiene mayor relevancia, por ejemplo, en el área de la salud, lo que concierne a la prevención de las alergias, las patologías musculoesqueléticas o las alteraciones funcionales ligadas a las condiciones laborales y a la forma de vivir de la mayoría. Otros conocimientos se enseñarían porque lo que está en juego es de suma importancia, aunque sólo concierne a un número limitado de adultos, por ejemplo los conocimientos necesarios para prevenir el sida, las enfermedades cardiovasculares y otras patologías graves.

Si nos limitáramos a las pocas prácticas que implican a la casi totalidad de los seres humanos, no exigiría un cambio espectacular de los programas

escolares. Si no pusieramos el listón tan alto, considerando, por ejemplo, que deben tomarse en consideración las prácticas implicando a los dos tercios o incluso la mitad de los humanos, incrementaría considerablemente el volumen y la diversidad de los conocimientos que se podrían enseñar a lo largo de la educación básica. Efectivamente, existen numerosas prácticas que, sin ser profesionales, corresponden a comunidades muy amplias. Corresponden a campos muy diversos, como la ciudadanía, la salud, el consumo, la alimentación, la educación, la gestión de los recursos, la protección del medio ambiente, la comunicación, la negociación y la mediación, las relaciones de amistad, amorosas, familiares, la sociabilidad, la sexualidad, el uso de los medios de comunicación y de las redes sociales, los juegos, los rituales, los desplazamientos y los deportes.

Si se considera que una práctica social concierne potencialmente a un fuerte porcentaje de los futuros adultos y/o es asociada a unos desafíos de gran relevancia, es pertinente preguntarse si los conocimientos y habilidades que ésta moviliza deben ser enseñados durante la educación básica y si la competencia debe ejercerse ya desde la escuela. La respuesta no necesariamente será positiva, ya sea porque estos conocimientos, capacidades y competencias pueden adquirirse con más facilidad en el propio ejercicio de la práctica en cuestión, o porque evolucionan tan rápido que aprenderlos en un marco escolar casi no tiene sentido.

¿Estarán adoptando este procedimiento los sistemas educativos que reorientan su currículo hacia el desarrollo de competencias? ¡Pues no! Son escasos los argumentos refiriéndose a situaciones y prácticas sociales identificables, si obviamos las ineludibles evocaciones de la ciudadanía y la salud. Todo está sucediendo como si se afirmara que es preciso tener competencias, pero sin sentir la necesidad de decir qué situaciones de la vida permiten enfrentar.

Esto explica la tentación de reducir en los nuevos currículos las competencias ya mencionadas ya sea en grandes áreas de la actividad humana, o en cuanto a habilidades. El referirse de manera global y abstracta a las prácticas sociales, se debilita las reformas para quienes, con buena fe, quisieran entender a qué vida pretendemos preparar a los jóvenes. Pero indudablemente este inconveniente se ve compensado por una doble ventaja: el sistema educativo evita elecciones difíciles, conflictivas, sin salir de una aparente neutralidad, y conserva la casi totalidad de los contenidos enseñados desde hace mucho.

Unas competencias diversamente y débilmente conceptualizadas

Es difícil encontrar un país que se haya quedado totalmente apartado del movimiento planetario que fomenta el desarrollo de competencias desde la

educación básica para preparar a las nuevas generaciones para la vida. En algunos casos, este movimiento se limita a insistir en las competencias disciplinarias y eventualmente, introducir alguna que otra competencia transversal. En otros países, los programas han sido reformulados integralmente en el lenguaje de las competencias, para todas las disciplinas, desde la educación preescolar hasta la formación profesional y la educación superior.

Mi objetivo no es analizar este caleidoscopio. Sería difícil sobre todo porque las situaciones nacionales no son estables, pues las oposiciones generadas por las reformas originan reformulaciones suavizadas, abandonos puros y duros o situaciones ambiguas, ya que en vez de abandonar la reforma o llevarla a su fin, se opta por dejarla inactiva con la esperanza de apaciguar los ánimos.

Mi ambición no es presentar aquí un panorama de las reformas curriculares que reivindicán una orientación más marcada y explícita hacia el desarrollo de las competencias. Es el papel de los organismos internacionales y, efectivamente, se pueden encontrar en los sitios de Eurydice, de la Oficina internacional de la educación, de la OCDE o de la Unión Europea, informaciones sobre las evoluciones en curso en los países desarrollados y menos desarrollados.

Lo que este trabajo documental no puede hacer, al no ser de forma bastante superficial, es dar cuenta de la diversidad de los conceptos que se ocultan detrás de la palabra «competencia». En unos países, los textos fundadores realizan un esfuerzo de conceptualización explícito, mientras otros permanecen muy cerca del sentido común. De todas formas, en el mejor de los casos, no es más que un indicador del modo y grado de conceptualización de las competencias a nivel del Ministerio de Educación.

Por supuesto, se supone que todas las disciplinas y todos los niveles de escolaridad se acoplan a las orientaciones generales del sistema y, según sean más explícitas y argumentadas las orientaciones, más fuerte será la obligación de llevarlas a cabo. Sin embargo, no se podrá impedir a los actores colectivos ni a los individuos tener su propia visión de las competencias y referirse a ellas en su esfera de autonomía, a la vez que pretenden ajustarse a la definición oficial. Saber lo que los actores tienen precisamente en mente cuando hablan de competencias debería ser objeto de una investigación de campo mucho más allá de los textos disponibles. Las representaciones sociales siempre contienen a la vez menos y más de lo que se puede leer en los textos oficiales. De hecho, los mismos textos conforman un corpus heterogéneo abarcando desde las leyes y declaraciones generales de política educativa hasta el detalle de las listas de objetivos, programas y, en gran medida, metodologías, libros de texto y criterios de evaluación. Es tal vez este último nivel el que mejor permitiría aprehender, disciplina por disciplina, nivel de enseñanza por nivel de enseñanza, lo que verdaderamente se entiende por *competencias* en tal o cual país.

Los conceptos que organizan la educación siempre se vinculan con una historia y una cultura nacional, mismas que pertenecen a un área lingüística en la que las palabras utilizadas para designar la acción educativa, los aprendizajes, los objetivos, no tienen exactamente el mismo sentido que en otras áreas lingüísticas. Las nociones de competencia, habilidad, aptitud, capacidad, facultad mental son difíciles de traducir con precisión. Los debates sobre la mejor manera de traducir la noción anglo-sajona de *skill* es un buen ejemplo de ello. Obviamente, no hay motivo para darle la razón a tal o cual cultura. Pero no podemos evitar constatar que, en un mundo globalizado, pocos conceptos atraviesan las fronteras sin empobrecimiento o deformación de su sentido.

Dentro de un área lingüística y de un país, el sentido de las palabras es un poco más homogéneo, pero dista mucho de ser idéntico en todas las mentes, por al menos dos razones:

- Cada uno da a la noción de conocimiento, competencia, habilidad un sentido arraigado en su propia experiencia del mundo y en su «teoría espontánea» de las relaciones entre mente y acción.
- Cada palabra tiene connotaciones filosóficas, ideológicas, hasta teológicas que gustan o molestan según los sistemas de valores y creencias de las personas o grupos.

Si existiera una conceptualización científica única de las competencias, podríamos intentar confrontarla de forma metódica con las definiciones en uso en los programas escolares que afirman hacer de ellas unos objetivos centrales de la educación básica. Por desgracia, esta referencia a una teoría consensual no es posible. Y aunque lo fuese, esta referencia no tendría ninguna legitimidad particular. Competencias, capacidades, conocimientos, actitudes son términos que pertenecen al sentido común al igual que al mundo científico. Tal vez las ciencias más duras puedan imponer hoy en día una concepción «científica» del átomo, del genoma o de los números complejos. Tratándose de las palabras que permiten pensar la educación y debatir de ella, los actores que miran hacia la investigación, al percatarse de las divergencias, prefieren buscar en otra parte de manera oportunista, mientras otros no ven por qué deberían depender de las ciencias sociales y humanas para pensar los aprendizajes escolares.

También se podría –pero esta tarea rebasa las fuerzas de un autor y requeriría un inmenso equipo internacional– intentar describir y luego comparar las palabras y conceptos utilizados en los debates sobre el currículo, no para normalizarlos, sino por ejemplo para intentar entender en qué medida las ciencias sociales y humanas influyen en estos debates o en qué los mismos internacionales contribuyen no sólo a legitimar las reformas sino también a estructurar su conceptualización en distintos países.

No es mi propósito aquí. Intento más bien compartir unas interrogantes que, *mutatis mutandis*, podrían plantearse a todos los sistemas nacio-

nales que orientan su currículo hacia el desarrollo de competencias, más allá de las diferencias de terminología y de conceptualización. Porque si hay diferencias, también hay similitudes y motivos para hacerse unas preguntas que atraviesan las fronteras, incluso si las controversias y las respuestas son nacionales o regionales.

Así que después de dudarlo mucho, decidí no empezar por un análisis del contenido de las reformas disponibles, sino por un esfuerzo de conceptualización de las competencias. Me parece a la vez necesario y coherente, toda vez que se busca saber si la educación escolar debe y puede preparar para la vida y cómo. Así, no parto de los programas escolares sino de una pregunta tan fácil de formular como difícil de tratar: ¿qué competencias necesitan los adultos para hacer frente a las situaciones que la vida les obliga a afrontar?

Para construir una pregunta de este tipo, hay que partir de una conceptualización de las competencias como armas para enfrentar la existencia. Pero, ¿qué es la existencia? Está hecha de una multiplicidad de situaciones. Como justamente lo subraya Crahay (2006), no todas son nuevas, no todas son espantosamente complejas, no todas llevan a los seres humanos hasta sus límites. Ser competente o, en las palabras de Masciotra y Medzo (2009), desarrollar un *actuar competente*, «salir airoso», encarrar de forma honorable, inteligente, ética, eficaz las situaciones de las que dependen la realización de nuestros proyectos, nuestro éxito, nuestra felicidad, el sentido de nuestra vida. Los aventureros extremos buscan sin cesar situaciones nuevas, arduadoras, de altos riesgos. La gente ordinaria vive situaciones más impuestas que elegidas y no necesariamente esperan de las mismas una extraordinaria liberación de adrenalina. Se puede decir incluso que, en su mayoría, los seres humanos no buscan la ruptura y el cambio, que enfrentan situaciones con las que están generalmente más o menos familiarizados, lo que no les exige en absoluto de tener competencias.

Incluso si el mundo cambia muy rápido, no nos encontramos proyectados cada día en situaciones inéditas y por ende, obligados a construir competencias nuevas. Una gran parte de la experiencia cotidiana consiste en utilizar las competencias que disponemos para resolver problemas y tomar decisiones relativamente triviales. La complejidad de las situaciones no exige que sean increíbles, extraordinarias. El hecho que contengan cierta cantidad de contradicciones basta para que haga falta cada vez un mínimo de razonamiento o criterio para escoger el rumbo de acción más adecuado.

Si bien es posible, en cierta medida, romper con el romanticismo de la innovación y la hipercomplejidad, no por eso se puede disociar las competencias de una identificación relativamente precisa de las situaciones en las que le son útiles a cierto individuo, motivado por tal o cual intención. Masciotra y Medzo (2009, p. 63) dan de ello un ejemplo bastante divertido:

La persona se encuentra arriba de una pista de esquí alpino con la intención de esquiar. La pendiente es muy fuerte y la nieve, dura. El cielo está cubierto y hace oscuro. ¿En qué situación se encuentra esta persona?

1. Una situación imposible para un esquiador principiante.
 2. Una situación suicida para un esquiador de nivel medio si se arriesga.
 3. Una situación peligrosa para el esquiador de nivel avanzado que quiera intentar.
 4. Una situación de desafío para un esquiador experto.
 5. Una situación de entrenamiento para un esquiador profesional.
- Este ejemplo muestra que una situación nunca es exactamente idéntica de una persona a otra. En realidad, dos tipos de modalidades condicionan lo que la situación significa para una persona: modalidades internas a la persona y modalidades externas a la persona. Una situación depende entonces a la vez de las posibilidades de la persona y de las posibilidades ambientales. Las modalidades internas se refieren a los recursos que tiene la persona, entre otros sus conocimientos en esquí. Las modalidades externas se relacionan con el conjunto de circunstancias en las que se encuentra la persona: inclinación de la pendiente, condiciones meteorológicas, estado de la nieve, calidad del material de esquí y así seguido.*

Parece entonces indispensable pensar competencias y situaciones conjuntamente. Sin embargo esta articulación pone el sistema educativo en dificultad. Así que es necesario profundizarla.

Competencias y situaciones

Voy a intentar exponer una concepción de las competencias que, si bien no es la única posible, me parece que, en líneas generales, pone de acuerdo a una parte de los investigadores en ciencias de la educación, ciencias del trabajo y formación para adultos. Sin duda, los lingüistas, juristas e informáticos definen las competencias de manera distinta. Los psicólogos, antropólogos, sociólogos o economistas tienen definiciones más parecidas, pero no idénticas. No hay nada escandaloso en esto. La palabra «competencia» pertenece a la lengua común, pero también se encuentra asociada, en cada ciencia humana y social, a un concepto más construido, que pertenece a un campo contextual propio de esta disciplina. Esto no debería sorprendernos: el sentido común, al igual que las ciencias sociales y humanas, deben de una forma u otra pensar las relaciones entre las disposiciones de un sujeto y su acción, pensar pues «algo de la índole de una competencia».

Las diferencias tienen que ver en parte con las problemáticas centrales en tal o cual disciplina. Los economistas privilegian el valor de las competencias en un mercado. Los sociólogos se interesan en las normas de excelencia y juicios que hacen existir las competencias en un campo social. Los antropólogos por su parte, van a interesarse en las competencias como productos de una socialización, componente de una cultura y condición de pertenencia a una comunidad. Los psicólogos serán más atentos a los mecanismos cognitivos y aspectos emocionales del funcionamiento de las competencias. De tal forma que sería absurdo proponer una visión única de las competencias en la medida en que, al pasar de una disciplina a la otra, este concepto se integra en campos conceptuales distintos y se refiere a problemáticas distintas.

La concepción desarrollada aquí permanece centrada en las competencias como producto de un aprendizaje y al mismo tiempo como fundamento de la acción humana. En ciencias de la educación y ciencias del trabajo, existe un consenso bastante amplio sobre la siguiente definición: una competencia es un poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizándolo y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales.

Para Guillevic (1991, p. 145):

Se considerará como competencia de los operadores el conjunto de los recursos disponibles para enfrentar una situación laboral nueva. Estos recursos son con-

formados por conocimientos almacenados en la memoria, así como medios de actuación y coordinación de los mismos. Se considera entonces la noción de «competencia» en su sentido clásico (las potencialidades del sujeto) en oposición a la noción de «desempeño» que es la transposición total o parcial de la competencia en una tarea específica.

Para Gillet (1991):

Una competencia es un sistema de conocimientos, conceptuales o procedimentales, organizados en esquemas operativos y que permiten, dentro de una familia de situaciones, identificar una tarea-problema y resolverla mediante una acción eficaz.

Tardif (1996, p. 31) propone una definición muy parecida:

La competencia es un sistema de conocimientos declarativos (el qué), así como condicionales (el cuándo y el por qué) y procedimentales (el cómo) organizados en esquemas operativos y que permiten, dentro de una familia de situaciones, no sólo la identificación de problemas, sino también su resolución mediante una acción eficaz.

Para Le Boterf (1994, p. 17):

La competencia no es un estado. Es un proceso. Si la competencia es un saber-actuar, ¿cómo funciona? El operador competente es el que sea capaz de movilizar, implementar de manera eficaz las distintas funciones de un sistema en el que intervienen recursos tan variados como operaciones de razonamiento, conocimientos, actitudes de la memoria, evaluaciones, capacidades relacionales o esquemas conductuales. Esta última sigue siendo en gran medida letra incognita.

Así, hay competencia si el actor:

- Domina con regularidad una «familia» de situaciones de misma estructura.
- Moviliza y combina varios recursos con este fin: saberes, relaciones al saber, capacidades (o habilidades), actitudes, valores, identidad.
- Se apropia o desarrolla nuevos recursos en caso de necesidad.

La competencia no puede observarse directamente. Es la condición de un desempeño. Lo hace posible, no aleatorio, previsible. De alguna manera, la competencia es la promesa de un desempeño. Pero esta promesa sólo se cumple en promedio: ocurre que el desempeño sea muy inferior a lo que prometían las competencias, como puede suceder que sea muy superior. Porque el desempeño también depende de las condiciones de la acción, las circunstancias afortunadas o desafortunadas, el apoyo o la resistencia de los demás actores implicados, el acceso a herramientas o tecnología de calidad.

Esta es la razón por la cual es imprudente e injusto basarse en una prestación única para juzgar una competencia. Se podría decir que el nivel de desempeño se distribuye alrededor del nivel de competencia de tal manera que se necesita cierto número de prestaciones comparables para evitar graves sobre o subestimaciones del nivel de competencia. Obviamente, se trata de un problema importante en un contexto de formación o evaluación de un trabajo, particularmente si no se dispone del tiempo o medios para multiplicar las observaciones. Sin embargo, desde un punto de vista conceptual, las cosas son muy claras: la prestación es una acción observable proyectada en una escala de excelencia o de eficacia; la competencia es una disposición estable que hace posible la prestación y la explica.

La cuestión de los recursos

La noción de recurso causa malentendidos y confusiones. Antes que nada, cabe precisar que se trata de recursos «internos», los que el sujeto lleva en su interior, que están de una manera u otra grabados en su memoria, incluyendo la «memoria del cuerpo». Esto no significa por supuesto que la acción pueda prescindir de recursos externos, documentos, herramientas, ordenadores y, ampliando la noción de recursos, de la cooperación o neutralidad benevolente de otros actores. Entre estas dos esferas de recursos, existe por supuesto una relación que podríamos esquematizar de la siguiente manera: los recursos externos no tienen ninguna utilidad si el actor no sabe usarlos, lo cual supone un conocimiento de sus funciones, sus posibles efectos, pero también el modo operativo. No basta tener un bisturí, un pincel o un programa informático a mano para utilizarlo de forma adecuada y eficiente. Así, la conceptualización de las competencias como movilización de recursos internos no ignora el uso de recursos externos.

No es difícil representarse los recursos externos, ya que son objetos visibles, a veces generados por la naturaleza, generalmente producidos por los seres humanos para ayudarles en su acción. Los recursos internos por definición son invisibles y sólo podemos suponer su presencia interrogando al actor implicado o viéndolo en acción.

Los recursos internos son de diversa índole. Me parece provechoso dividirlos en al menos tres grandes categorías:

- Los saberes.
- Las habilidades.
- Otros recursos.

Estas categorías son muy amplias. Así, habría que distinguir entre los saberes:

- Saberes declarativos, modelos de realidad.
- Saberes procedimentales (saber cómo hacer), métodos, técnicas.

- Saberes condicionales (saber cuándo intervenir de tal o cual manera).

Algunos saberes aspiran a la universalidad, mientras otros son «saberes locales», contruidos en un contexto específico, en función de la experiencia personal o apropiación de la cultura de un equipo, un taller, un organismo.

Solemos representarnos los saberes conforme al modelo de los saberes escolares o saberes científicos que existen bajo la forma de un texto enunciando definiciones, leyes, regularidades, causalidades. Este tipo de saber está muy lejos de agotar nuestros recursos cognitivos. Al otro extremo del continuum, se encuentran saberes rícticos o implícitos, cuya enunciación exige un trabajo de formalización no necesario para actuar, pero que podrá serlo para justificar una acción o transmitir estos saberes a alguien.

Se puede ir más lejos y hablar de *saberes de acción* (Barbier, 1996) o de *conocimientos-en-acto* (Vergnaud, 1990, 1994, 1996). Los saberes de este tipo prescinden de discurso e incluso de *representaciones*. Pueden ser considerados como esquemas de acción en el sentido de Piaget. Esquemas contruidos a veces por interiorización gradual de un esquema, una regla, pero generalmente desarrollados en función de la experiencia.

Entramos aquí en uno de los debates aún abiertos entre investigadores: ¿Debe la noción de saber ser restringida a las representaciones del mundo, de sí mismo o de la acción a realizar para dominar la realidad? ¿O se deben considerar como saberes todos los elementos cognitivos que sostienen la acción? Si se identifica saber con cognición, se incluirán los esquemas, con o sin representación. Si, por el contrario, hacemos una distinción entre los saberes *relativos* a un objeto o un proceso, y el *dominio práctico* de las operaciones, se considerará que hablar de saberes de acción o saberes en actos oscurece la noción de conocimiento. No se trata aquí de negar la existencia e importancia de unos procesos cognitivos que, aunque relativa o totalmente inconscientes, guían eficazmente la percepción, la anticipación y la acción en condiciones estables. Lo que importa es decidir si los consideramos o no como *saberes*, y atenerse a esta decisión.

Nos encontramos aquí en el punto de confluencia entre saberes y habilidades, si es que definimos estas últimas como *esquemas* guiando las operaciones mentales como concretas. Estas habilidades, que pueden también designarse como *skills* o saber hacer de bajo nivel, se diferencian de las competencias en esto que automatizan operaciones imprescindibles, pero insuficientes por sí solas para dominar la situación. En este caso tampoco está cerrado el debate. Las diferencias culturales no simplifican el panorama. Así, *ability* se traduce a veces como *habilidad* y otras, como *aptitud*. En francés, ambas palabras tienen connotaciones muy diferentes: la

aptitud se entiende más como un «don», o una potencialidad de aprendizaje, mientras que la habilidad designa un saber hacer comprobado, independientemente de su origen.

Algunos dudan de la posibilidad de distinguir claramente entre competencias y habilidades (o capacidades). Rey (2004, p. 236), por ejemplo, propone más bien una distinción entre competencias de distintos niveles, de las más sencillas a las más complejas.

Distinguiremos desde ahora: las competencias de primer grado, que apenas merecen el nombre de competencia y que son más bien procedimientos automatizados o rutinas que el sujeto implementa ante elementos de situación, o señalizadas, preestablecidos; las competencias de segundo grado o competencias elementales, que exigen del sujeto que interprete una situación nueva, con el fin de escoger el procedimiento adecuado; las competencias de tercer grado o competencias complejas, en las que se trata no sólo de escoger sino también de combinar de forma coherente procedimientos básicos, a partir también de la lectura de una situación nueva.

Por mi parte, propongo que se hable de *competencia* cuando se trata de dominar globalmente una situación, y de *habilidad* si se trata de dominar una operación específica que no basta por sí sola para enfrentar y manejar la totalidad de los parámetros. Esto lleva a referir las competencias a unas familias de situaciones y las habilidades a unas operaciones o unos esquemas que puedan funcionar como recursos al servicio de múltiples competencias.

Cualquiera que sea la postura adoptada, hay que aceptar la idea de que una competencia también puede funcionar como un recurso al servicio de una competencia más global. Si se consideran las acciones humanas como un juego de «muñecas rusas» que encajan, no es nada extraño que el *mismo* saber hacer funcione como una meta competencia en algunos casos, y como un recurso movilizado por una competencia más compleja, en otros.

Tomemos un ejemplo: suele ser útil resumir los episodios anteriores, no únicamente de una serie, sino de cualquier acción humana que se extienda en el tiempo. El resumen refresca la memoria de quienes tienen recuerdos imprecisos, informa a aquellos que se perdieron de una etapa o se integran al grupo en camino; también permite situar la acción en curso en una historia, entender de dónde viene y adónde va, lo que ayuda para diseñar las fases posteriores y tomar nuevas decisiones. Saber resumir, ¿es competencia o habilidad? Más allá de las disputas léxicas, importa ver que en algunas situaciones, resumir los episodios anteriores es una acción completa, una respuesta adecuada y suficiente a la pregunta: ¿Qué sucedió? ¿Cómo hemos llegado a este punto? En otros contextos, el resumen sólo es una operación al servicio de una preocupación más global: incorporar a un

recién llegado, tranquilizar a sus superiores, reorientar una tarea, felicitar al grupo por el trabajo realizado o movilizarlo para las siguientes etapas.

En cuanto a la tercera categoría de recursos, es aún más heterogénea y, en ciertos aspectos, más enigmática. Entre otras cosas, reúne:

- Actitudes, posturas.
- Valores, principios, normas.
- Relaciones al saber, a la acción, al otro, al poder.
- Recursos «emocionales» y relacionales.

Mientras que en los saberes y habilidades prevalece lo cognitivo, los recursos de esta tercera categoría se vinculan más claramente con valores, identidades, preferencias. Por consiguiente, analizar recursos de este tipo es más complejo y tiene implicaciones teóricas, claro está, pero también filosóficas y éticas. ¿Será posible, será preciso considerar como recursos, «disposiciones» tales como el valor, la empatía, la sangre fría, el rigor, la tolerancia, la lucidez, la sinceridad, la mala fe, la pereza, la perseverancia, la humildad, la autoestima, el respeto a los demás, el sentido de la astucia o de la disimulación, el arte de mentir, el aplomo, la paciencia o la impaciencia? Cabe mencionar que no todas estas disposiciones son valoradas de forma unánime. Pero si nos centramos en la acción eficaz, nada justifica que los recursos política o moralmente correctos sean los únicos objetos de atención.

La cuestión de la movilización

Le Boterf (1994) insistió mucho: disponer de recursos sólo es una condición necesaria de la competencia. Un ser humano puede tener recursos sin lograr utilizarlos, sea porque es incapaz identificar a tiempo cuáles movilizar o porque no logra combinarlos de forma adecuada y eficaz. En lugar de hablar de combinatoria como lo hace Le Boterf, prefiero la imagen de la sinergia, en el sentido etimológico de la palabra: *trabajar juntos*. Si los recursos no cooperan, no se articulan, no se complementan, la acción no será eficaz. Le Boterf asimila la movilización a una «alquimia extraña», subrayando así que no sabemos muy bien *cómo* se realiza la sinergia de los recursos.

1. El actor no dispone de todos los recursos necesarios para enfrentar la situación, por lo que debe adquirirlos lo antes posible. Esta configuración se vuelve un dispositivo didáctico en el aprendizaje basado en problemas: ponemos a los estudiantes frente a unos problemas que sólo pueden ser resolver apropiándose de unos recursos que no dominan aún. Lo provechoso en una lógica de formación es obviamente problemático en una situación de acción, particularmente de trabajo profesional, ya que el tratamiento de la situación

será diferido hasta que los recursos faltantes hayan sido adquiridos. Si se trata de informaciones sencillas o saberes que sólo requieren ser leídos o escuchados, la toma de decisión no demorará mucho. Si se requiere un largo aprendizaje para subsanar la falta de conocimientos o de habilidades, la acción, de no ser transferida a otro operador, será o pospuesta, o inadecuada.

2. Segunda configuración: el actor dispone de los principales recursos necesarios pero no está acostumbrado a ponerlos en sinergia, por haber tenido pocas confrontaciones con esta situación. En este caso, usa su inteligencia, reflexiona, prueba. La acción es más lenta, menos segura, pero es realizable si el actor dispone de una capacidad de razonamiento suficiente. No se dirá en este caso que es competente, pero tiene la «inteligencia» suficiente para superar el problema honrosamente. Es lo único que se puede hacer frente a situaciones inéditas, que exigen a la vez razonamiento y tanteo para saber cómo combinar los recursos disponibles.

3. Tercera configuración: el actor no sólo dispone de los principales recursos necesarios, sino también está acostumbrado, *entrenado* a ponerlos en sinergia, porque el problema se asemeja a problemas que ya ha encontrado, porque la decisión se asemeja a otras decisiones.

Estos tres niveles de preparación nos permiten entender lo que es una competencia: una *trama* que sostiene y acelera la puesta en sinergia de los recursos, urama que, si bien deberá ser adaptada para encarar la singularidad del *aquí y ahora*, permite sin embargo actuar de forma rápida y segura mientras esta adaptación sea marginal. Alguien desprovisto de esta competencia no es incapaz de dominar *ipso facto* la situación; con la ayuda de su inteligencia y de conocimientos generales, puede intentar encontrar una solución. Pero al menos que sea un genio o que tenga mucha suerte, será *largo, laborioso y aleatorio*.

Así, la competencia es una forma de memoria de la *inteligencia pasada*, individual o colectiva, un tipo de *rutinización* de la puesta en sinergia de los recursos. De alguna manera, le da más velocidad, más seguridad y un costo menor a lo que podría hacer más despacio y con menos certeza alguien que no hubiese sido entrenado a usar los mismos recursos para enfrentar situaciones de la misma familia.

Así concebida, una competencia presenta todas las características de un *esquema* como lo ya definió Piaget (1973, p. 29) en *Biología y conocimiento*:

Las acciones efectivamente no se suceden unas a otras al azar, sino que se repiten y se aplican de forma similar a situaciones comparables. Más precisamente, se reproducen tal cual cuando situaciones análogas corresponden a los mismos intereses, pero se diferencian o se combinan de manera distinta si las necesidades o las situaciones cambian. Llamaremos esquemas de acción lo que, en una

acción, se puede así extrapolarse, generalizar o diferenciar de una situación a la otra, es decir, lo que hay de común a las diversas repeticiones o aplicaciones de la misma acción.

Vergnaud (1990, p. 136) retoma este concepto:

Llamemos «esquema» la organización invariante de la conducta para una clase determinada de situaciones. Es en estos esquemas que hay que buscar los conocimientos-en-acto del sujeto, es decir los elementos cognitivos que permiten que la acción del sujeto sea operativa.

Se podría hablar de un «macroesquema» para designar lo que subyace detrás de la puesta en sinergia, la coordinación, la orquestación de conocimientos, habilidades, actitudes, valores al origen de la «elección» del rumbo de acción que mejor o menos mal conviene ante la situación. Pongo «elección» entre comillas, porque la competencia permite una forma de pilotaje automático, el actor, en casos extremos, viéndose actuar «naturalmente», en lo que Bourdieu llamaba «la ilusión de la espontaneidad», donde la acción expresa un hábitus, es decir un conjunto de esquemas en parte inconscientes (el inconsciente práctico de Piaget) o pre-reflexionados (Vermerisch, 1990 y 1994), que funcionan «en estado práctico». Dicho funcionamiento puede volverse opaco para el propio actor, que «se ve actuar» y se sorprende a veces de la adecuación de su propia acción a pesar de que no haya sido objeto de ninguna deliberación interior, ninguna *decisión* en el sentido de una duda consciente y razonada entre distintas direcciones posibles de la acción, acabando con la elección de la más prometedora o menos arriesgada.

Esto no significa que un actor competente parcialmente automatizado no deje ningún lugar para la conciencia y la decisión. Mejor dicho, la rutinización de una parte del funcionamiento intelectual y corporal permite al actor concentrar la reflexión y deliberación interior en los aspectos *singulares* de la situación, lo que ésta contiene de distinto, sorprendente, lo que exige una adaptación o diferenciación de la trama, o incluso una búsqueda de ciertos nuevos recursos. Como «concentrado de la inteligencia pasada», una competencia sólo existe ante una situación presentando una cantidad suficiente de rasgos comunes con situaciones anteriores. Es lo que permite enfrentarla no sólo apoyándose en los mismos recursos, sino también activando los mismos esquemas de coordinación. Lo cual nos lleva a la idea de familias de situaciones.

La cuestión de las familias de situaciones

Nadie es competente en todo. ¿Cómo delimitar entonces el *campo de una competencia*? En otros términos: ¿cómo enunciar las tareas, problemas y situaciones en los que una competencia es pertinente y, asimismo, en con-

trario, las tareas, problemas y situaciones en los que no tiene (legítimamente) utilidad alguna?

Decir que una competencia siempre se refiere, de forma explícita o implícita, a una «familia» de tareas o, de manera más global, a *situaciones con la misma estructura* no da ninguna indicación de cómo constituir estas familias; y sin una respuesta clara y estable a esta pregunta, no se puede construir un referencial de competencias satisfactorio. Efectivamente, cada ítem de un referencial debe remitir a una familia de *tareas* que la competencia enunciada permite *realizar*, o de *situaciones* que permite *dominar*.

¿Es lo mismo hablar de tareas que de situaciones? No exactamente. Una tarea es lo que hay que hacer. En algunos oficios, la tarea es clara, por lo que es prescrita o parece «caerse por su propio peso» en función de la naturaleza del problema o de la demanda. Toda tarea se lleva a cabo en una situación, pero esta situación puede percibirse como un simple *contexto*, un contexto tan obvio que no parece necesario detenerse en él. En otros casos, el actor está confrontado a situaciones más complejas. En principio, sabe si hay que mantenerlas iguales o hacerlas cambiar en tal o cual sentido, pero la tarea no está definida de antemano; va a ir clarificándose a medida que se analizan los parámetros, los campos de fuerza, las acciones posibles y sus probables efectos. En otras situaciones, varias tareas posibles se encuentran en competencia y el actor debe elegir antes de actuar.

Entonces, me parece preferible razonar acerca de *situaciones* para cubrir todos los tipos de prácticas a sabiendas de que, incluso cuando la tarea parece definida, será la situación la que determine la forma de interpretar la diferencia con lo prescrito, el nivel de aspiración del actor o sus criterios de éxito. Al considerar la tarea como un componente de la situación, también se evita confundirla con una operación técnica correspondiendo a una simple habilidad.

En su detalle, toda situación es singular, irreductible a cualquier otra. Una competencia que correspondería a una situación totalmente singular no tendría el menor interés. Así que debemos pensar de forma conjunta la singularidad y las similitudes de las situaciones de una misma familia. Si la misma competencia se relaciona eficazmente con situaciones distintas, es porque sólo tiene en cuenta los *parámetros principales* de estas situaciones, mientras otros, secundarios, dan lugar a un tratamiento *adaptado*, específico a cada situación singular. Se podría decir que la competencia anticipa una posible acción, como lo refleja la imagen de la trama. El texto mismo se escribe en situación singular, a partir de esta trama.

Un esquema, que trate de una habilidad aislada o de la coordinación de un conjunto de recursos o esquemas de menor nivel, no se ajusta completamente a una situación particular. Es a la vez su límite y su fuerza. No basta, pues, con activarlo; hay que adaptarlo, proceso que Piaget nombra *acomodación*. Si esta adaptación sucede una vez, el esquema no cambia. Si

se repite, el esquema evolucionista o se diferencia en varios esquemas que se estabilizan. En un momento dado, una competencia, concebida como un «macroesquema», sólo conviene más o menos para tal o cual situación singular. Esta aproximación se volverá problemática únicamente si la parte de acomodación es muy importante, frenando la acción y mermando su eficacia.

Cuanto mayor es la acomodación, más importante y consciente es el esfuerzo cognitivo exigido para tratar la situación. Vergnaud (1990) propone caracterizar una familia de situaciones en función de la extensión de la acomodación. Distingue:

- Categorías de situaciones para las que el sujeto dispone en su repertorio, en un momento dado de su desarrollo y bajo ciertas circunstancias, de las competencias necesarias para el tratamiento inmediato de la situación.
- Categorías de situaciones para las que el sujeto no dispone de todas las competencias necesarias, lo que le obliga a un tiempo de reflexión y exploración, de dudas, de intentos fallidos, y lo lleva eventualmente al éxito, eventualmente al fracaso.

Designa de esta manera más un continuum que categorías herméticas: en un extremo, la parte de la acomodación es casi nula por ser una situación muy parecida a otras, ya experimentadas y dominadas. Al otro extremo, la acomodación es tan fuerte que frena la acción, comprometiendo sus efectos. Cuando esta desaceleración o el alcance de los riesgos no son comparables con el tiempo disponible o las expectativas del organismo, se puede decir que *ahí y ahora*, no existe la competencia, lo que, de inmediato, implica un fracaso y sus diversas consecuencias. Esto no impide que se desarrolle esta competencia en un futuro, de manera que el actor pueda posteriormente enfrentar situaciones parecidas con más éxito.

Nunca es fácil delimitar familias de situaciones cuyo tratamiento requiera la misma competencia. Porque constituir categorías de situaciones lógicamente aceptables no demuestra la existencia de una competencia única capaz de enfrentarlas. Tomemos el ejemplo de la *gestión de conflictos*. Para simplificar, supongamos que «saber gestionar un conflicto interpersonal» y «saber gestionar un conflicto entre grupos o entre organizaciones» son competencias diferentes. Supongamos que sabemos distinguir un conflicto entre personas de otras relaciones interpersonales «problemáticas»: tensiones, competición, segregación, dominación. Supongamos también que se ha definido claramente lo que entendemos por «gestionar» un conflicto: ¿resolverlo (reconciliando a las personas en conflicto)? ¿Hacerlo desaparecer (separando a las personas en conflicto)? ¿Externalizarlo (expulsándolos)? ¿Atenuarlo para volverlo soportable? ¿Disciplinarlo imponiéndole reglas de negociación? ¿Diferirlo en el tiempo? ¿Tendremos entonces una competencia, refiriéndose a una familia de situaciones?

Contestar de manera afirmativa es afirmar que esta competencia única permite gestionar *todas* los conflictos entre personas, cualesquiera sean sus protagonistas, los intereses en juego, el contexto, la gravedad. Es poco probable. Esto no pone en tela de juicio la pertinencia del concepto de conflicto entre personas, pero sí la unidad del «programa de tratamiento» de las situaciones de conflicto entre personas o la similitud de los recursos movilizados (conocimientos, capacidades, actitudes, etc.)

Si hay más de una competencia, es porque hay conflictos y conflictos. Pero ¿cuáles son las diferencias pertinentes? Se pueden hacer unas hipótesis. Pero ¿cuáles son la diferencias pertinentes? Se pueden hacer unas hipótesis. Pero ¿cuáles son la diferencias pertinentes? Se pueden hacer unas hipótesis. Pero ¿cuáles son la diferencias pertinentes? Se pueden hacer unas hipótesis.

- Que las situaciones perteneciendo a esta familia se abordan y manejan más o menos con los mismos recursos, mismos conocimientos, mismas habilidades, mismas actitudes, etc.
- Que los procesos mentales en juego en la puesta en sinergia de estos recursos tienen como trasfondo los mismos esquemas.

Ningún razonamiento estrictamente lógico o teórico podría validar la existencia de una competencia única. Sólo observaciones empíricas permiten establecer la similitud de los procesos y recursos. No es porque conceptualizamos y nombramos unas situaciones y las acciones correspondientes de la misma forma («gestionar situaciones de conflicto entre personas») que estamos en derecho de agruparlas en una familia remitiendo a una sola competencia. La pertenencia de las acciones a una misma clase *lógica* no garantiza la existencia de una competencia única.

Debe mencionarse que el tratamiento de las situaciones perteneciendo supuestamente a la misma familia nunca moviliza exactamente los mismos recursos y, sobre todo, en las mismas proporciones. En la mediación de un conflicto entre personas, uno de los recursos es la capacidad de ser o parecer equitativo (o neutro), otro, el captar lo que realmente está en juego en el conflicto, otro más el saber idear y proponer un arreglo aceptable. Es probable que estos recursos siempre estén movilizados, pero en ponderaciones muy diferentes. La debilidad de algunos recursos puede ser compensada por la fuerza de otros, de manera a producir la misma prestación.

Es escaso que los recursos disponibles estén totalmente suficientes, excepto en situaciones sencillas, rutinarias. Pero las carencias difieren de una situación a la otra, en el seno de la misma familia.

¿Agruparán todas las personas las situaciones en familias idénticas? Existen más bien buenas razones para pensar que cada uno construye la realidad a su manera, y construye y remodela sus familias de situaciones conforme a su experiencia. Un experto reúne situaciones que un principiante diferencia y, a la inversa, separa situaciones que el principiante sitúa en una misma familia.

Se deduce de ello que una familia de situaciones, tal como es asociada a una competencia enunciada en un referencial o lista de objetivos de formación, es un conjunto que corresponde *de manera aproximativa* a la forma en que cada individuo clasifica las situaciones. Se trata de cierta forma de un arreglo, un tipo de construcción válida para un sujeto «medio», una manera de sujeto epistémico. Es difícil proceder de otro modo, pero nosotros sorprendamos que ningún referencial sea considerado realmente satisfactorio por los actores involucrados, que no encuentran en él, o no completamente, su propia construcción del mundo.

4

Confusiones conceptuales

Los sistemas educativos suelen apropiarse de la definición de competencia como un poder de actuar eficazmente en una familia de situaciones. En Quebec, por ejemplo:

El concepto de competencia utilizado en el Programa de formación se define de la siguiente manera: un saber-actuar fundado en la movilización y uso eficaz de un conjunto de recursos.

Se entiende por saber-actuar, la capacidad de recurrir de forma apropiada a una diversidad de recursos tanto internos como externos, en particular los aprendizajes realizados en contexto escolar y los que provienen de la vida cotidiana. Un programa enfocado al desarrollo de competencias apunta, entre otras cosas, a que los conocimientos puedan servir de herramientas para la acción al igual que para el pensamiento, que también es una manera de actuar. Así, la competencia moviliza varios recursos y se manifiesta en contextos de cierta complejidad, en oposición a un saber hacer que sería aplicado de forma aislada. La noción de recursos remite no sólo al conjunto de los aprendizajes escolares del alumno, sino también a sus experiencias, habilidades, intereses, etc. A esto, que podríamos calificar de recursos internos o personales, se suman cantidad de recursos externos a los que puede recurrir el alumno, como sus padres, su profesor, los recursos documentales, etc. Finalmente, las ideas de movilización y de uso eficaces sugieren que el saber-actuar propio de la competencia rebasa el nivel del reflejo o del automatismo. Este saber-actuar supone, persiguiendo un objetivo claramente identificado, una apropiación y un uso intencional de los contenidos nocionales y habilidades tanto intelectuales como sociales. Estos contenidos y habilidades vienen apropiados tanto a través de una respuesta apropiada a una pregunta o de una yanado su búsqueda de una respuesta apropiada a una pregunta o de una solución adecuada a un problema. La competencia es compleja y evolutiva. Va más allá de una simple suma o yuxtaposición de elementos y su grado de dominio puede progresar a lo largo del recorrido escolar y después del mismo.⁴

En otros sistemas, la definición va en el mismo sentido, pero de forma aún más breve, entonces muy abstracta, lo que la hace compatible con inter-

4. En www.mels.gouv.qc.ca/DICSE/dhp/programme_de_formation/primaire/pdf/pjform2001/pjform2001-010.pdf