

El planteamiento por competencias: una mistificación pedagógica

NICO HIRTT

L'école démocratique nº 39, septiembre 2009

Traducción: Fátima Lizarduy

“Planteamiento por competencias”, “evaluación por competencias”, “competencias básicas”, “competencias transversales”, “competencias mínimas”, “competencias terminales”... La idea de “competencias” se ha vuelto ineludible en los escritos sobre la enseñanza. Su éxito es planetario. Tras los EE. UU., Québec, Suiza, Francia, la Comunidad francófona de Bélgica y Holanda, “la obsesión por las competencias” [Boutin y Julián, 2000], este nuevo “pensamiento pedagógico único” [Tilman, 2005] ahora está conquistando Flandes. Pero bajo la envoltura de un discurso generoso y modernista a menudo podría esconderse en realidad una operación de reorientación de la enseñanza: el sometimiento de esta a las necesidades de una economía capitalista en crisis.

En el mundo francófono el movimiento de reforma pedagógica bautizado como “enfoque por competencias” comenzó a desarrollarse en Québec y en la Suiza francófona antes de extenderse por Bélgica, Madagascar y de forma más tímida en Francia. En la comunidad francófona de Bélgica fue el “*Décret missions*” de julio de 1997 el que dio el pistoletazo de salida para la reforma. Se trataba de “conducir a todos los alumnos a la aprehensión de conocimientos y a la adquisición de competencias que los capaciten para aprender a aprender durante toda su vida y para ocupar un espacio en la vida económica, social y cultural”. De este modo, aparecían asociadas oficialmente y por primera vez dos ideas: la de aspirar al desarrollo de “competencias” (aunque en 1996 todavía se situaran al mismo nivel que los conocimientos) y la de utilizar más eficazmente la enseñanza obligatoria al servicio de la “vida económica”. En mayo de 1999, el Parlamento de la comunidad francófona [de Bélgica] adoptaba los “umbrales de competencias” para la enseñanza primaria y el primer ciclo de secundaria y un año después, votaba las “competencias terminales” que deberían ser alcanzadas al finalizar la enseñanza secundaria. El año 2001 y los sucesivos vieron la progresiva llegada, en todos los niveles y redes de enseñanza, de nuevos currículos basados en el planteamiento por competencias.

Un planteamiento ni reciente ni original

Estas reformas tuvieron lugar en el momento en el que, paralelamente, el Parlamento europeo y el Consejo de ministros europeos aprobaban (de 2000 a 2006) un marco de referencia para las “competencias clave” necesarias “para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, para el desarrollo personal, para la ciudadanía activa, para la cohesión social y para el acceso al empleo” [Parlamento europeo, 2006]. Este programa europeo daba continuidad a iniciativas similares en el OCDE y en el Banco Mundial, quienes a su vez, propusieron sus listas de “competencias básicas para entrar en la economía del conocimiento”.

Al recorrer la literatura francesa, belga, quebequense o de la Suiza francófona dedicada al planteamiento por competencias, se podría tener la sensación de que se trata de una invención puramente francófona y bastante reciente. Nada más alejado de la realidad. Los trabajos teóricos de los investigadores anglosajones sobre la “*competency based education*” se remontan a principios de los años 70 [Houston y Howsam 1972,

Schmiedler 1973, Burus y Klingstedt 1973]. Sin embargo, estos trabajos se centran fundamentalmente en la formación profesional.

También fue a través de la enseñanza profesional inicialmente como irrumpió el “*competentiegericht leren*” en Holanda. Pero esta tendencia pedagógica iba a extenderse muy rápido por todos los niveles y tipos de enseñanza holandesa. No obstante, la reforma hubo de encajar serias críticas desde principios de la década del 2000, sobre todo a causa de la extrema confusión ligada a las múltiples interpretaciones del concepto de “competencia”. Hasta tal punto que el *Onderwijsraad* (Consejo de educación) holandés encargó en 2001 un informe de expertos destinado a clarificar y justificar el uso del concepto de “competencias” [Merryënboer *et al.*, 2002].

En Flandes la introducción de un planteamiento por competencias en la enseñanza fue un poco más tardía y progresiva. Y aún sigue en curso. En el marco del proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) iniciado por la OCDE, las autoridades flamencas reunieron a un grupo de expertos que en 2001 publicó un primer informe. Se trataba fundamentalmente de atestiguar la importancia que se venía concediendo a las competencias clave en Flandes [DVO 2001]. A partir de 2004 y sobre todo en 2005, el VLOR (*Vlaamse Onderwijsraad* o Consejo de enseñanza flamenco, instancia de un multipartito encargada de aconsejar al ministro orientaciones en materia de política educativa) decidió, dentro del ámbito de su función investigadora, lanzar un estudio exploratorio relativo a la enseñanza basada en competencias. En 2008, en su *Ontwerpaanbeveling over de hervorming van de secundair onderwijs* (Proyecto de recomendación sobre la reforma educativa de la enseñanza secundaria), el VLOR da un paso más allá al decretar que una de las funciones esenciales de la enseñanza secundaria, para garantizar la integración social de los jóvenes, es permitirles “desarrollar suficientemente competencias a fin de poder evolucionar de forma socialmente aceptable en una sociedad velozmente cambiante y en la vida profesional”. En el mismo documento el VLOR estima que el planteamiento por competencias¹ es uno de los principales mecanismos para adaptar mejor la enseñanza secundaria a los retos de la sociedad moderna. [VLOR 2008 a]. Un año antes, a petición de Frank Vandenbroucke, ministro flamenco de educación pero al mismo tiempo ministro de trabajo, un grupo de expertos publicó un informe titulado “*Competentieagenda*” en el que examinaban qué competencias clave se requerían en el presente marco de desarrollo del mercado de trabajo y qué implicaciones tenían en cuanto a las prácticas pedagógicas y a los objetivos de la enseñanza en Flandes [Buyens *et al.*, 2006 y 2007]. Finalmente, el programa del nuevo gobierno flamenco resultante de las elecciones de junio de 2009, prevé explícitamente “promover el planteamiento por competencias y la formación en competencias” [Vlaamse Regering, 2009].

¿Qué cambia todo esto?

Lo que caracteriza el planteamiento por competencias es que los objetivos educativos no se refieren a la transferencia si no más bien a la capacidad de acción que ha de conseguir el alumno. Una competencia no se reduce a conocimientos, ni a habilidades o comportamientos. Estos no son sino “recursos” que, por otra parte, el alumno no necesariamente debe poseer, sino que debe ser capaz de “aplicar” de una manera u otra con vistas a la realización de una tarea dada. Una competencia, al decir de uno de los promotores de este modelo, es “una respuesta original y eficaz frente a una situación o una categoría

¹ El término utilizado en holandés es “*competentiegericht onderwijs*”, que se traduce literalmente como “enseñanza orientada a las competencias”. Por lo tanto, cabría destacar cierto matiz en comparación con el “*approche par compétences*” de la Bélgica francófona. [Aquí se ha traducido al español como “planteamiento por competencias”]

de situaciones y que necesita de la aplicación, de la integración de un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades...” [Bossman et al, 2000]. Según un documento de análisis publicado por la Fundación Rey Balduino a petición del gobierno flamenco, la competencia es “la capacidad real e individual de aplicar, con vistas a una acción, conocimientos teóricos y prácticos, destrezas y comportamientos en función de una situación de trabajo concreta y cambiante y en función de actividades personales y sociales” [De Meerler, 2006]. Muchos autores también insisten en que la tarea por realizar para probar una competencia debe ser “inérita”. El alumno (o el trabajador) competente debe poder desenvolverse en situaciones nuevas e inesperadas, aun si estas permanecen confinadas dentro del marco de una “familia de tareas” determinadas [Bossman et al, 2000; Roegiers, 2001].

El planteamiento por competencias nació del encuentro de una doble expectativa del mundo de las empresas —disponer de una mano de obra formada adecuadamente y racionalizar sus costes de formación— y de concepciones pedagógicas basadas en el resultado individual más que en los conocimientos —la pedagogía por objetivos inspirada en el conductismo anglosajón y en el cognitivismo [Bossman et al, 2000]. Algunos afirman que habría sentado sus bases en la escuela pedagógica del constructivismo: más adelante mostraremos por qué esta pretensión nos parece no solo infundada, sino además, diametralmente opuesta a la realidad.

En el mundo anglosajón, tras un período de latencia, el planteamiento por competencias ha vuelto a colocarse en primera fila. Desde la publicación del famoso informe “*anation at risk*” sobre la calamitosa situación de la enseñanza americana [US DEPARTMENT of EDUCATION, 1983] ya no se habla sino de educación basada en resultados (*out come-based education*), en rendimientos, en excelencia, en estándares de contenido (aquello que un individuo debe ser capaz de llevar a cabo) y de estándares de eficacia o *benchmarks* (puntos de referencia de nivel que permiten concretar un estándar de contenido con respecto a un nivel de formación dado). Es en este contexto donde el planteamiento por competencias retorna triunfal. Sin embargo, esta “pedagogía” tan de moda (o más bien, como veremos más adelante, esta filosofía de la educación tan de moda) también tiene sus detractores. Entre ellos se encuentran a veces los portavoces de las concepciones más reaccionarias de la enseñanza, los que atacan el planteamiento por competencias porque se presenta como “innovador” y porque afirma querer fomentar la igualdad de oportunidades. En Flandes un tal Raf Feys, que publica una revistilla de derechas “*Onderwijskrant*” vinculada al elitismo y que abomina de todo aquello que pueda parecerse a una democratización de la enseñanza, la toma con el planteamiento por competencias por considerarlo como una parte de “la ideología nefasta de la igualdad de oportunidades”.

Detractores... ¡Y no pocos!

También entre los docente, los hay que rechazan *a priori* el planteamiento por competencias, simplemente porque esto les obliga a revisar su forma de trabajar. Pero se oyen de igual manera críticas serias y cada vez más numerosas. En Quebec, Gérald Boutin y Louise Julien publicaron en 2000 un virulento panfleto contra la introducción del PPC (planteamiento por competencias): “los poderes públicos manipulan las «cuestiones educativas» en aras de una ideología del rendimiento y de la eficacia en detrimento de la cultura y del desarrollo de las personas e incluso, del propio aprendizaje” [Boutin y Julien, 2000]. Estos mismos autores estigmatizan a “una estrategia de lanzamiento que se presenta bajo la apariencia de un «marketing» bien orquestado (vídeos, notas de prensa, publicidad en torno a jornadas de formación, etc.) y oculta las miras reduccionistas. Los fundamentos paradójicos y la puesta en práctica precipitada de esta vasta operación. Se hace caso omiso de forma manifiesta del punto de vista de la mayoría de los formadores

de los profesores, de los docentes en activo en los centros y de los propios estudiantes en período formación.”

La nave de las competencias hace aguas desde el interior. En 2005, Cuadernos del Servicio de Pedagogía Experimental de la universidad de Lieja (U Lg) publicaban un número explosivo titulado “Las competencias: conceptos y repercusiones” en el que distintos investigadores de ciencias de la educación transmitían su opinión, a veces muy crítica, sobre el PPC. Por estas razones el profesor Bernard Rey de la ULB, proponía una crítica severa del concepto de “competencias transversales”, pese a encontrarse en el centro de estas reformas. En 2002 el propio Bernard Rey había tratado de matizar un poco el dogma de las competencias distinguiendo entre ellas las “competencias de primer, segundo y tercer grado”, lo que suponía “reconocer la utilidad de los automatismos en el funcionamiento cognitivo de los individuos” [Rey, 2005; Crahay, 2006]. En el mismo número de los Cuadernos, Dominique Lafontaine (U Lg) evocaba la “deriva de los docentes y de los practicantes de campo que se preguntarán cómo es que aquellos que deciden los han lanzado tan rápido a una aventura pedagógica cuyos peligros parecen numerosos”. Pero la mayor contribución y la más sorprendente fue con toda seguridad la de Marcel Crahay. El que fuera una de las piezas clave de las reformas de la Bélgica Francófona a finales de los noventa calificaba ahora el PPC de “mala respuesta a un verdadero problema”. En el plano teórico, hoy por hoy, estima que el concepto de “competencia es una ilusión simplificadora que no ha sido sostenida por una teoría fundada” y que “es una especie de cajón de sastre conceptual en la cual es posible encontrar yuxtapuestas todas las corrientes teóricas de la psicología por opuestas que sean”. Estas críticas serán retomadas y desarrolladas por Marcel Crahay en un artículo para la “*Revue française de pédagogie*”. [Crahay, 2005; Crahay, 2006].

Nosotros mismos hemos dedicado varios artículos a la crítica del planteamiento por competencias y especialmente a las extremas situaciones de deriva a las que la aplicación de los nuevos programas de las competencias básicas y terminales nos ha conducido en ciertas disciplinas como las ciencias y las matemáticas [Hirtt, 2001, 2005, 2008].

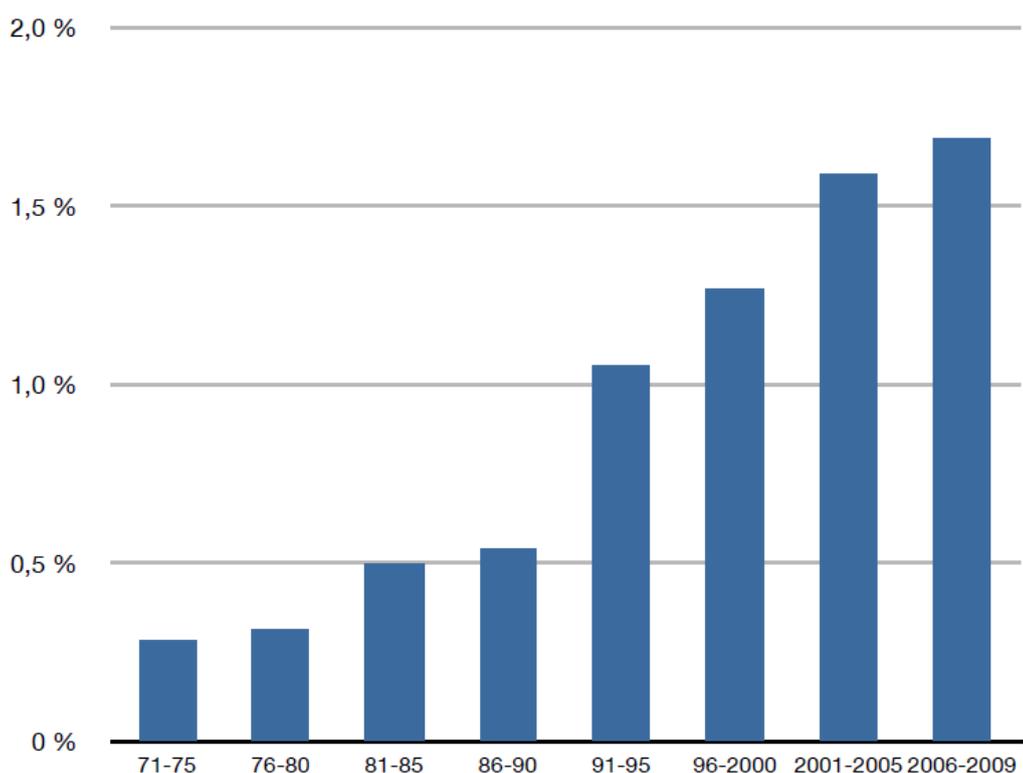
En el presente artículo pretendemos profundizar en esta crítica y mostrar que:

1. Tras el modelo por competencias se esconden básicamente objetivos económicos ligados a la evolución del mercado de trabajo.
2. El planteamiento por competencias constituye exactamente, digan lo que digan sus defensores, un abandono de los conocimientos.
3. El modelo por competencias de ninguna manera puede reivindicarse como constructivismo pedagógico: se sitúa en las antípodas de las pedagogías progresistas.
4. Lejos de favorecer la innovación pedagógica el planteamiento por competencias encierra a los docentes en una burocracia rutinaria.

Un concepto ligado históricamente a la era de la globalización

¿Fenómeno de moda? Se podría caer en la tentación de creerlo al observar la fulgurante difusión del vocablo “competencias”. Al analizar el catálogo del Sistema Universitario de Documentación (SUDO) francés, se observa que dicho término se hallaba prácticamente ausente de la literatura científica hasta finales de los ochenta. De 1971 a 1975, por ejemplo, a penas se censan 33 obras francófonas que contengan el vocablo competencias en su título. Hay 615 entre 2001 y 2005. En el siguiente gráfico hemos relacionado estas cifras con el número total de obras relativas a la enseñanza (aquellas cuyo tema contiene las palabras “educación”, “enseñanza” o “escuela”). Se constata que la frecuencia de aparición relativa del término “competencia” se dispara literalmente a partir de principios de los noventa. Es decir, en el momento preciso en el que se empieza a hablar de “sociedad del conocimiento”, de “globalización” y de “mundialización”.

Frecuencia relativa de la palabra “competencias” en los títulos del catálogo SUDOC



PARTE I

¿Quién saca provecho de las competencias?

A la sombra de la OCDE y de la Comisión Europea

En cuanto se rasca un poco en el discurso romántico de ciertos pedagogos, el planteamiento por competencias se evidencia como lo que es: una concepción de la educación abocada por completo a hacer de la escuela un instrumento dócil al servicio del rendimiento económico y de la rentabilidad.

De entrada, no es posible sino sorprenderse por la estrecha filiación entre, por un lado, el planteamiento por competencias y por otro, la búsqueda de competencias rentables para la competitividad económica dentro del mundo empresarial. Los conceptos de “familias de tareas” y de “referentes de competencias”, por ejemplo, nacieron directamente en el mundo empresarial: enfrentados a un creciente ritmo de innovación, sus servicios de formación se vieron obligados a realizar cada vez con más frecuencia un análisis preciso de las tareas y a identificar a partir de este las competencias requeridas a los trabajadores. Christiane Bosman, François-Marie Gérard y Xavier Rogiers, tres encarnizados promotores del PPC, vinculados a la Universidad Católica de Lovaina la Nueva (UCL), explican con gran claridad cómo, a continuación, estos conceptos fueron introducidos progresivamente en el ámbito de la enseñanza, primero en la profesional y seguidamente en la general. Su análisis merece ser citado extensamente:

“Habida cuenta de que estos servicios de formación pueden ser gravosos para la empresa, a esta le interesará claramente intervenir en la escuela para empujarla a transformar sus programas en términos de competencias (...) De este modo, las presiones de las empresas europeas a las autoridades de la Unión Europea llevaron a estas a destinar importantes créditos en torno al proyecto UNICAP (Unidades Capitalizables). Este proyecto consistía en definir para cada categoría de profesiones un marco referencial de competencias y en repartir la formación en unidades capitalizables progresivas (...) Fundamentalmente volcadas en los marcos referenciales de competencias profesionales, estas iniciativas desembocaron bastante rápido en la constatación de que los marcos referenciales exigían sobre todo para los puestos de trabajo de alto nivel, competencias transversales o generales, es decir, que se ejercieran en situaciones muy diversas, como por ejemplo, interpretar correctamente un problema, leer instrucciones operativas de forma correcta, ir a consultar en una obra de referencia la información necesaria para un uso determinado, reaccionar de forma crítica ante una situación... Después llegaron presiones a las autoridades de los sistemas educativos para intervenir en los currículos de la enseñanza general e introducir un aprendizaje de esas competencias” [Bosman et al, 2000].

Asimismo, para Jean-Marie De Ketele, otro ideólogo del PPC y profesor de la Universidad Católica de Lovaina la Nueva, “en efecto, el mundo socioeconómico es el que determinó la noción de competencia porque los adultos que formó la escuela no eran lo suficientemente aptos para acceder a la vida profesional”. [De Ketele en Jadoulle y Bouhon, 2001].

No obstante, algunos siguen contestando a este tipo de explicaciones. Otros autores neolovainistas —definitivamente, la UCL es muy activa en el campo del modelo por competencias— estiman que “las explicaciones a la introducción de la pedagogía por competencias debida a los grupos de presión o a una voluntad de reducir el papel de la

escuela parecen erróneas e inútiles. En el mejor de los casos, se habría producido una concomitancia con los sectores de actividad económica que adoptaron un modelo similar”. Estos autores creen que pueden demostrar la independencia del PPC con respecto al mundo económico argumentando que “el examen de las fechas de publicación de las obras relativas a las competencias no permite confirmar que las empresas se anticiparan en poner el énfasis en las competencias” [Denyer et al, 2004]. El argumento es débil, ya que aunque el PPC se haya podido desarrollar inicialmente en el plano teórico, fuera de toda influencia del mundo empresarial, no es menos cierto que ha resultado ser un modelo interesantísimo para los círculos económicos y que es probablemente a esto a lo que debe su éxito actual.

El suizo Philippe Perrenoud, otro pedagogo pro PPC, pero claramente situado a la izquierda, también se aferra a la idea de que sería “reduccionista hacer del interés del mundo escolar por las competencias un mero indicio de su dependencia de la política económica”. En cambio, se ve obligado a reconocer que hay “un punto de unión entre un movimiento desde el interior y una llamada desde el exterior. Tanto uno como otro se alimentan de una forma de duda acerca de la capacidad del sistema educativo a la hora de preparar a las nuevas generaciones para afrontar el mundo de hoy y del mañana” [Perrenoud, 2000].

El pragmatismo flamenco

Las ilusiones de Perrenoud habrán de disiparse. Con la adopción del PPC en Flandes, las volutas del romanticismo pedagógico francófono, proclive a camuflar la esencia de las competencias tras un pseudoconstructivismo (ver más adelante), deben ceder claramente su sitio a un discurso muy distinto por su pragmatismo. Escuchemos lo que nos dicen los autores de un informe encargado recientemente por el *Vlaamse Onderwijsraad* (VLOR): “la creciente popularidad de la doctrina de las competencias en la educación se debe atribuir principalmente a su promesa de acercar la educación y el mercado de trabajo y de preparar mejor a los alumnos para funcionar con flexibilidad y adaptabilidad en su futura vida profesional” [Mulder et al, 2008]. Frank Vanderbrouckee, ministro de Educación y Formación del anterior gobierno flamenco tampoco esconde que su *competentienagenda* “fue creada de un plumazo bajo el signo de los objetivos de Lisboa de la Unión Europea”, es decir, en el marco de la búsqueda de la máxima competitividad de las empresas europeas. En cuanto a Roger Standaert, responsable de la entidad “curriculum” dentro del departamento flamenco de Educación, también piensa que el planteamiento por competencias procede en línea directa de la teoría del Capital Humano y del movimiento de los Recursos Humanos: “las competencias necesarias para participar en el crecimiento económico (...) exigen capacidad de adaptación, flexibilidad y maleabilidad” [VLOR, 2008 b].

Ahora bien, el *Vlaamse Onderwijsraad* subraya que su visión del modelo de las competencias no viene dictado exclusivamente por consideraciones económicas. Insiste una y otra vez incluso, en la necesidad de una formación humanista. “La enseñanza basada en las competencias no significa en ningún caso que la escuela renuncie a su amplia misión educativa. En todo caso, el VLOR desea que los itinerarios de estudios sean cada vez más interesantes y motivadores como una manera de aunar descubrir y comprender” [VLOR, 2004]. La cuestión no es esa. No cuestionamos que sea urgente hacer más viva la educación. Tampoco nos imaginamos que una enseñanza articulada en torno a las competencias pueda significar la desaparición repentina de todos los objetivos no económicos de la escuela, como la socialización o la selección de una élite. Pero el PPC es un medio de reorientar los sistemas educativos con el fin de que concedan mayor importancia y respondan mejor a las demandas del mercado laboral. El hecho de recurrir cada vez con más frecuencia al término “competencia” en el discurso del VLOR

traduce claramente esta tendencia y sin duda también la evolución de la relación de fuerzas en el seno de dicho Consejo.

Lutgart Claessens, consejero pedagógico de la enseñanza católica secundaria en Flandes es aun más explícito: “De hecho, ¿qué significa la enseñanza basada en las competencias? Someramente, que la enseñanza se orienta a la vida empresarial” [Claessens, 2006]. En cuanto a Chris De Meerler, autor de la segunda parte del informe “*Accent op Talent*” (Énfasis en el talento) encargado por el ministro Vanderbroucke, considera igualmente que “llenar el vacío entre la práctica en el mundo de la enseñanza y la práctica en el mundo laboral constituye tanto una necesidad como uno de los puntos fuertes del modelo por competencias. La formación ya no se concibe como un fin en sí misma sino como un medio para adquirir ciertas competencias. El fin es poder funcionar en el contexto laboral, el medio es el aprendizaje y la formación” [De Meerler, 2006].

En la literatura anglosajona y también en la holandesa no hay ninguna duda en lo que respecta a las razones del éxito del PPC. Para Miguel Ángel Sicilia, existen tres motivos esenciales para adoptar el concepto de competencias en la enseñanza: “la respuesta al desarrollo del mercado laboral”, “un mayor interés por las destrezas (*skills*) profesionales y por la «empleabilidad»” y “un nuevo concepto para comunicarse con los empresarios” [Van der Klink et al. en Sicilia, 2007].

Por lo tanto, esto viene a confirmar claramente el análisis de los quebequenses Gerald Boutin y Louise Julien, cuando estimaban, hace ya nueve años, que “el PPC se inspira en una concepción del aprendizaje y de la educación que aspira ante todo a la rentabilidad y cuya ideología bebe fundamentalmente de las fuentes del mundo industrial. Recurre a la «modelización» del pensamiento y de las conductas y deja de lado miras más amplias en lo que respecta a lo cultural y a lo social, los reduce a conductas observables (...) La escuela se pone de este modo al servicio del neoliberalismo” [Boutin y Julien, 2000].

Se buscan trabajadores flexibles

Sin embargo, la mera búsqueda de la rentabilidad, no basta para explicar el ataque al planteamiento por competencias. Entre los cincuenta y los setenta, la función primera de la educación ya era proveer al mercado laboral de mano de obra competitiva. Ahora bien, en esa época nadie se preocupó de inventar el PPC. Para entender el éxito actual de esta concepción de la enseñanza, hay que examinar más en detalle las características específicas del entorno económico y especialmente, las del mercado laboral que se instala a partir de finales de los ochenta y principios de los noventa bajo la falaz denominación “sociedad del conocimiento”.

El motor de estas dos mutaciones es la interacción de los dos términos de un binomio destructor: la crisis de superproducción capitalista y la innovación tecnológica. Por un lado, la acumulación de capitales y de medios de producción entra en contradicción con la dificultad de encontrar salidas solventes. Es la esencia de toda crisis económica bajo el capitalismo. Pero por otro lado para combatir los efectos de esta crisis las empresas y las naciones invierten cada vez más en innovación tecnológica. De este modo esperan mejorar su competitividad y crear nuevos mercados. Sin embargo, a escala “global”, su actuación no hace más que aumentar directamente la sobrecapacidad de producción y por ende, profundizar y acelerar los ciclos recurrentes de las crisis locales y mundiales: crisis llamadas “petroleras” en 1973-79, crisis financieras locales en Europa, en México, en Asia y en Rusia de 1993 a 1998, pinchazo de la “burbuja” Internet en 2000-01, crisis financiera de 2007-08 y hoy (2009) una nueva crisis económica mundial.

Por una parte, esa obsesión por la innovación, por otra, la inestabilidad económica conllevan una imprevisibilidad creciente de los mercados en general y del mercado

laboral en particular. Definitivamente es imposible predecir qué sectores serán los más pujantes de aquí a unos años, imposible prever qué vienen y qué servicios van a desaparecer rápidamente y qué nuevos productos ocuparán de forma efímera o duradera los sectores más rentables. Es imposible saber a qué se parecerán las relaciones técnicas de producción dentro de diez o veinte años. Por lo tanto, es imposible anticipar la naturaleza y el volumen de las cualificaciones que necesitará la economía en el plazo de doce a quince años durante los que se idean y construyen los sistemas educativos.

En este entorno económico y tecnológico inestable viene a implantarse una redefinición de la organización del trabajo: esta ya no consiste en dividir la producción en operaciones parciales y repetitivas cada una de las cuales se confía a un trabajador. En lo sucesivo, cada trabajador debe efectuar tareas variadas y por ende, dominar competencias muy diversas. “Al taylorismo fundado en una distribución precisa de funciones separadas unas de otras, se sucede una organización del trabajo en la que toda tarea se integra en el seno de un conjunto más vasto, en la que el trabajador ya no es un elemento aislado de una cadena, sino un sector con sentido propio que aporta todo su saber hacer y su saber estar en beneficio del objetivo común de la organización” [Bosman, 2000]. En esta autor se perciben una concepción un tanto idílica de lo que son los nuevos empleos, como si estos fueran el resultado de una elección ética y generosa a favor de la emancipación de los trabajadores. Otros estiman que esta reorganización del trabajo resulta del “empuje de la psicología ergonómica, que pretende volver a dar sentido a los quehaceres profesionales” [Crahay, 2006].

Nosotros pensamos que hay que buscar la explicación de estas mutaciones más bien en su base “material”, es decir, en la propia naturaleza de los nuevos medios de producción, en particular en las tecnologías de la información y la comunicación. A menudo estas dejan obsoletas las antiguas formas de división del trabajo. Por ejemplo, en los campos relacionados con la administración, la presencia en cada mesa de trabajo de un PC equipado con tratamiento de texto, de una hoja de cálculo y con un programa de correo electrónico vuelve superfluas a las antiguas funciones de mecanógrafo, taquígrafo, estenotipista, telefonista, manipulador de fax... Hoy es más rentable que un mismo empleado pueda efectuar todas estas tareas diversas que distribuir las entre varias personas, sin duda más cualificados en su especialidad, pero cuya productividad no puede ser mantenida las veinticuatro horas del día y cuya cooperación exige una función de coordinación y por lo tanto, un puesto de encargado intermedio suplementario.

Desde ese momento, como subraya un manual dedicado a la dirección y gestión de las competencias: “En los nuevos marcos organizativos, la polivalencia de los asalariados se convierte en un elemento determinante y las prácticas para desarrollar estas organizaciones de aprendizaje y/o de cualificación tienen como punto en común actuar de modo que las empresas y sus asalariados se hallen en situación de aprendizaje permanente” [Dupuich-Rabasse, 2008]. Polivalente y adaptable, un informe del *Vlaamse Onderwijsraad* también describe así las cualidades primordiales del trabajador moderno: “En el mundo laboral moderno (...) no se buscan en realidad trabajadores que «sepan» y «puedan» mucho, sino trabajadores que sean y sigan siendo competentes —es decir, capaces y adaptables— con el fin de poder hacer frente a la innovación y a procesos complejos” [VLOR, 2008b].

El ritmo de la innovación tecnológica, de las reconversiones industriales y de las sacudidas de los mercados se ha vuelto tan característico de nuestro entorno económico que la inestabilidad de los empleos está considerada como el síntoma de un obstáculo competitivo. “Hace diez años habríamos considerado una antigüedad media elevada como un indicador de carreras profesionales de alto nivel de cualificación, de lealtad

recíproca y de disponibilidad. Hoy, esas carreras estables se asocian a rigidez, a una falta tanto de ambición como de explotación de la experiencia” [Luc Sels et al, 2006].

Un mercado de trabajo polarizado

La segunda gran evolución del mercado laboral afecta a los niveles de formación y de cualificación. El término “economía del conocimiento” evoca a menudo una especie de elevación generalizada de los niveles de instrucción requeridos por el mercado laboral. Pero esta visión es un completo espejismo. En realidad la mayor parte de los estudios sobre esta cuestión apuntan hoy por hoy a una “polarización” del mercado de trabajo. Esta idea cala y dicta a partir de ese momento las orientaciones de la política económica y de formación.

Un informe realizado a petición del ministro Vandenberghe explicaba en 2006: “La mayoría de los estudios internacionales indican que las creaciones más importantes de empleo deben esperarse por una parte, en los puestos directivos y en los empleos profesionales y técnicos de muy alto nivel, pero por otra parte, también en los empleos del sector servicios que exijan una cualificación media o baja. De momento, también en Flandes, los empleos poco cualificados del sector servicios encuentran aun una importante representación” [Sels et al, 2006]. “Aun” ... pero tres años después, en una nota con fecha de mayo de 2009 que la administración flamenca dirige al (futuro) nuevo gobierno, la palabra “aun” ya está olvidada. “Aunque los servicios mercantiles de alto grado de conocimientos sigan creciendo rápidamente, no podemos olvidar la importancia del empleo en los servicios mercantiles que exigen menos conocimientos. En 2005, estos dos sectores representaban respectivamente el 35,1% y el 53,8% del total de los servicios mercantiles” [Vlaamse Overheid, 2009]. El 10% restante representa básicamente los servicios financieros. El informe prevé que de aquí a 2013 los servicios mercantiles de alto nivel de conocimientos seguirán creciendo, pero exclusivamente en detrimento de los servicios financieros. En otras palabras, los servicios mercantiles con bajo componente de “conocimientos” (que por lo tanto requieren trabajadores poco cualificados) no verán disminuir su volumen de aquí a 2013, sino que aumentará. El informe prosigue evocando una “polarización” de los empleos: “En lo referente a las competencias y niveles de cualificaciones exigidos, el sector terciario es muy dual. Junto a empleos de alto grado de conocimientos y bien remunerados también existen empleos de baja cualificación y mal pagados. (...) Según las previsiones de la agencia europea Cedefop, esta tendencia aumentará en el futuro. La economía del conocimiento conduce a un crecimiento de los empleos de alto nivel de conocimiento, como directores y profesionales altamente cualificados. Pero por otro lado, el número de puestos en las “*elementary occupations*” (empleos que requieren poca o ninguna cualificación) sigue aumentando: en los veinticinco países de la UE se ha pasado del 8,6% en 1996 al 10,9% en 2006 y se prevé el 11,8% en 2015”. El investigador Maarten Goos ha calculado que entre 1975 y 1995 el Reino Unido conoció un crecimiento de los “empleos precarios” (*lousy jobs*) “fundamentalmente en los empleos de baja remuneración del sector servicios”. Este crecimiento, prosigue Goos, es sin embargo, menor que el de los empleos de alto nivel de cualificación (*lovely jobs*), pero entre ambos asistimos a un declive del número de empleos intermedios (*middling jobs*): trabajadores cualificados en oficinas e industria [Goos, 2003]. A Goos y a su colega Alan Manning les debemos una hermosa caracterización del mercado laboral que, según ellos, se divide en “*MacJobs and McJobs*” (en referencia al ordenador fetiche de la marca Apple y al *fast-food* McDonald’s).

En la mayoría de los demás países industrializados, la polarización del mercado laboral data de los años noventa. David Autor y sus colegas muestran, por ejemplo, que en Estados Unidos “por lo que respecta a los años ochenta, las estadísticas indican un declive del empleo de bajo nivel de instrucción y un crecimiento cuasilineal en todas las demás categorías. En comparación, la evolución del empleo en los noventa se polariza, con el crecimiento más alto en los empleos muy altamente cualificados, el crecimiento más bajo en los empleos de cualificación intermedia y un crecimiento modesto en los empleos poco cualificados” [Autor et al, 2006].

El mismo escenario se reproduce en Francia donde, durante la segunda mitad de los noventa, el volumen de los empleos no cualificados pasó de 4,4 a 5,1 millones [Chardon, 2001]. Para concluir, en Estados Unidos las proyecciones del Departamento federal de Empleo prevén que de los puestos de trabajo que conocerán la mayor demanda de aquí a 2016 la mitad serán de tipo “*short term on-the-job-training*” (formación práctica de corta duración) [Shniper y Dohm, 2007].

El mayor interés de los trabajos de Autor y de Goos radica en que explican en el plano teórico cómo esta dualización del mercado laboral está unida, una vez más, a la naturaleza de las innovaciones tecnológicas y en particular a las TIC. Por lo tanto, no se trata de una evolución coyuntural, sino de una tendencia profunda, ligada históricamente al desarrollo de las fuerzas productivas.

Las competencias al rescate

El estado de crisis económica cuasipermanente en el que se debate el capitalismo conduce a sus portavoces y a sus defensores a exigir que se utilice mejor la enseñanza en servicio de la competitividad de las empresas. Pero esta expectativa entra en contradicción con la estrechez de los márgenes presupuestarios, que conllevan la imposibilidad de aumentar más el coste de los sistemas educativos.

Desde principios del siglo XX hasta los años ochenta, bajo la presión de las demandas del mercado laboral, la enseñanza secundaria, concebida inicialmente para los hijos de la burguesía, se abrió poco a poco a los hijos de las familias modestas. Esa escuela estimó que debía seguir haciendo lo que de ella habían esperado los padres burgueses: hacer llegar a sus hijos lo más lejos posible. Hoy en día, continuar por ese camino supondría un derroche, considera la OCDE, dado que “no todos abrazarán una carrera en el dinámico sector de la ‘nueva economía’ —de hecho, la mayoría no lo hará— de modo que los programas escolares no pueden ser concebidos como si todos debieran llegar lejos” [OCDE, 2001]. Ha leído usted bien: la escuela y sus currículos *no* deben desarrollarse para que *todos* lleguen lo más lejos posible. Esto sería, como decía Claude Thélot en su gran informe sobre la escuela francesa encargado por Jacques Chirac, “una ilusión para los individuos y un absurdo social, ya que la preparación escolar ya no estaría asociada ni un ápice a la estructura de los empleos” [Thélot, 2004].

Por lo tanto, la cuestión fundamental que se les plantea a los que deben decidir en materia de enseñanza en los países capitalistas avanzados es la siguiente: ¿A qué se tienen que asemejar los contenidos y las prácticas educativos, en especial en los cursos comunes para todos, si se busca que estos respondan a las fuertes tendencias de los mercados laborales? El planteamiento por competencias interviene como un importante elemento de la respuesta a esta pregunta porque permite alcanzar un triple objetivo:

1. Acercar el mundo de la enseñanza al mundo de la empresa
2. Centrar la formación, desde infantil a la universidad, en las exigencias primordiales del mercado laboral: la adaptabilidad y la movilidad de los trabajadores

3. Resolver la contradicción entre una enseñanza ampliamente común (desde infantil hasta los 12, 14 ó 16 años según qué países) y un mercado laboral cada vez más polarizado

El primer punto es evidente y ha sido ilustrado con creces anteriormente. En su informe para la Fundación Rey Balduino, Chris De Meerler lo reconoce abiertamente: “la utilización de las competencias presenta, en cualquier caso, la ventaja de ofrecer un lenguaje y un marco conceptual comunes a la enseñanza y al mundo empresarial. Este caso no se había dado nunca” [De Meerler, 2006].

El segundo punto se desprende de la propia naturaleza del planteamiento por competencias. El alumno aprende más a arreglárselas frente a una nueva situación que adquirir un verdadero dominio teórico de los conocimientos. Se puede dar el caso de que un pintor, un escayolista, un carpintero... tengan que montar o desmontar un enchufe. Sin embargo un empresario no necesita un obrero que sepa interpretar el “voltaje” como una “variación de la energía potencial en un campo de fuerzas”; en cambio lo que espera de él es que sepa manipular un nuevo modelo de voltímetro leyendo su manual de instrucciones o, mejor aun, sin tener que leerlo. No necesita trabajadores que comprendan el mundo natural o social; necesita eficacia inmediata, dentro de situaciones diversas pero dentro de un campo limitado de “familias de tareas”. El modelo por competencias debería procurar esta capacidad de adaptación a las mutaciones tecnológicas o a los numerosos cambios de puestos y de empleos a lo largo de la carrera profesional. El razonamiento ahí expuesto resulta más cierto en el sector de los servicios. Ahora bien, para Andries de Grip, profesor de la Universidad de Maastricht, “El crecimiento de empleo más alto se sitúa en el sector de los servicios. Ahí se encuentran numerosas funciones para las que no es tan necesario aplicar conocimientos profesionales específicos, como más bien competencias genéricas, tales como la capacidad de análisis o de comunicación” [Mulder et al, 2008].

Gracias al modelo por competencias, estima Perrenuod, el alumno será “capaz de aplicar sus adquisiciones escolares fuera de la escuela, en situaciones diversas, complejas, imprevisibles” [Perrenuod, 1995]. Para Guy Le Boterf, experto en gestión y desarrollo de las competencias y autor de numerosas obras y artículos sobre el modelo por competencias, es necesaria una educación que “no se delimite a destrezas concretas, sino que tenga en cuenta la capacidad de gestionar situaciones profesionales cada vez más complejas y contingentes. Ser competente no solo es saber actuar y reaccionar en un contexto particular, es saber hacer frente a lo imprevisto, a lo inédito” [Le Boterf, en Bosman, 2000]. Para el grupo de reflexión del *Vlaamse Onderwijsraad*, la flexibilidad, la adaptabilidad y la polivalencia, también son los argumentos clave para la introducción de una enseñanza orientada al desarrollo de las competencias [VLOR, 2008b].

Instruir a todos los alumnos en el latín, el cálculo diferencial y la historia de la literatura, resulta que es completamente superfluo y por lo tanto, en lo sucesivo, económicamente inadmisibles. Estos conocimientos “gratuitos” no son de ninguna utilidad en el mercado laboral. Por lo que se refiere a los conocimientos técnicos, a las cualificaciones profesionales, son demasiado efímeros y rápidamente obsoletos, para que valga la pena seguir enseñándolos. Por eso, “el modelo por competencias pretende integrar amplios conocimientos profesionales, de cooperación sociocomunicativa, de un pensamiento orientado a la resolución de problemas y de capacidades autorreguladoras. Nos dirigimos hacia formaciones básicas más polivalentes (...) Ser capaz de actuar eficazmente en contextos cambiantes exige que los procesos de aprendizaje partan de situaciones reales, de proyectos concretos” [VLOR, 2004]. En este discurso aparece “la idolatría de la flexibilidad” que Marcel Crahay critica del planteamiento por competencias [Crahay, 2005].

En estas nuevas relaciones laborales hipermóviles, hiperflexibles, las viejas cualificaciones profesionales suponen una relación formación-empleo que resulta demasiado rígida. Una vez más, las competencias parecen aportar la flexibilidad reclamada por los patronos. En cambio, para los trabajadores, “esta lógica de la competencia, impuesta so pretexto de facilitar a las empresas una adaptación más rápida, tiende cada vez más a destruir las formas de sociabilidad que existían entre los empleados” [Elisabeth Dugué, citada por Crahay, 2005].

Por último, el tercer punto se refiere al carácter flexible del propio concepto de competencia. En efecto se trata de reducir los objetivos de la enseñanza obligatoria a aquello que debería constituir el bagaje común a las personas que ocupen empleos situados en los dos extremos de la jerarquía del mercado laboral, empleos tan distintos entre sí como un ingeniero y un vendedor de hamburguesas. Este mínimo denominador común son las competencias básicas, cuya lista se han aplicado a establecer diferentes organismos como la OCDE y la Unión Europea. Los siguientes elementos aparecen sistemáticamente:

- Capacidad de comunicación en lengua materna
- Capacidad de comunicación en una o varias lenguas extranjeras
- Cultura científica, tecnológica y matemática
- Alfabetización numérica (utilización de ordenadores)
- Flexibilidad y adaptabilidad
- Espíritu emprendedor

Estas son las competencias requeridas para todos los trabajadores. En efecto los nuevos empleos “no cualificados”, mencionados anteriormente, apelan a su totalidad a estas competencias. Hoy en día, todo buen trabajador sin cualificación debe poder leer y escribir, realizar multiplicaciones y sumas, chapurrear algunas palabras en inglés y en neerlandés, utilizar un programa de tratamiento de texto, realizar una búsqueda en Google, transferir un fichero a un puerto USB, expresarse educadamente, dar conversación a los clientes, tener carné de conducir y llegar a una dirección con un GPS. También se espera de él que tenga espíritu emprendedor y sentido del trabajo en equipo, que esté disponible el fin de semana, que sepa apretarse el cinturón, que pueda tomar la iniciativa cuando sea necesario, que, sobre todo, no la tome cuando no lo sea, que se haga íntimo de su superior en la barbacoa de fin de año y que reciba con una sonrisa la noticia de que le echarán a la vuelta. El planteamiento por competencias, el trabajo en proyectos de miniempresas escolares y centrarse en las competencias básicas enumeradas anteriormente deben transformar a los trabajadores “no cualificados” en esa especie de “buenos para todo” del mercado laboral. Sus competencias básicas difusas, compartidas por todos, no deberán ser reconocidas como tales en el mercado laboral ni por lo tanto, valoradas. Actualmente, según la Comisión Europea, 75 millones de trabajadores europeos (es decir, el 32%) no poseen esas competencias básicas. Desde ese momento, quedan marginados del mercado de trabajo y no participan en la rotación rápida de mano de obra. Si mañana la reserva de la que se pueden obtener “trabajadores no cualificados pero competentes” aumentara en 75 millones de unidades, imagínense las presiones que los empleados podrían ejercer sobre sus salarios y sus condiciones de trabajo. Como apunta un estudio del consultor británico “*London Economics*”, a la sazón consejero de la Comisión Europea: “Para determinado nivel de demanda, correspondiente a determinado tipo de competencias, el aumento de la oferta de esas competencias se traducirá en una bajada de los salarios reales para todos los trabajadores que ya disponían de las mismas” [CEC, 2005].

Evidentemente, la formulación de las competencias básicas no significa que nadie deba ir más allá. Una parte importante de los futuros trabajadores deberá seguir estudios con vistas a la adquisición de cualificaciones de alto nivel. Y las élites sociales, en consecuencia, seguirán ocupándose de que sus hijos tengan acceso a la formación humanística que les proporcionará la capacidad de dirigir el mundo. Pero esto se hará en parte fuera de la escuela y en parte en las escuelas ya hoy reservadas a las élites. Una vez más se pone de manifiesto la importancia del modelo por competencias, ya que su carácter vago, impreciso, permite precisamente un mismo currículo de forma extremadamente variable (ver más adelante: “Programas que dividen”).

Antonio Gramsci y la enseñanza por competencias...

En sus “Cuadernos de cárcel” de 1931, el dirigente marxista Antonio Gramsci, encarcelado por los fascistas, reaccionaba con fuerza contra la idea de confinar a los niños del pueblo a conocimientos más “prácticos” que los de los niños de la burguesía, conocimientos más “instrumentales”, más orientados a su futura profesión.

En la escuela actual, la profunda crisis de la tradición cultural, de la concepción de la vida y del hombre, conlleva un proceso de degeneración progresiva: Las escuelas de tipo profesional, o sea, preocupadas por satisfacer intereses prácticos inmediatos, toma ventaja con respecto a la escuela formadora, desinteresada por la inmediatez. El aspecto más paradójico es que este nuevo tipo de escuela parece democrática y se promociona como tal, mientras que muy al contrario, está destinada no solo a perpetuar las diferencias sociales sino que también a cristalizarlas (...) La escuela tradicional ha sido oligárquica por estar destinada a las nuevas generaciones de los grupos dirigentes, destinadas a su vez a ser dirigentes: Pero no era oligárquica por su forma de enseñanza. No es la adquisición de capacidades directrices, no es la tendencia a formar hombres superiores lo que marca su impronta social a determinado tipo de escuela. Lo que marca la impronta social es que cada grupo social tenga su propio tipo de escuela, destinada a perpetuar en cada una de estas capas una función tradicional determinada ya sea de dirección o de ejecución. Si se quiere hacer pedazos esta trama, conviene no multiplicar y graduar los tipos de escuelas profesionales, sino crear un tipo único de escuela preparatoria que conduzca al joven hasta el umbral de la elección profesional y que mientras tanto lo forme como persona capaz de pensar, de estudiar, o de dirigir, o de controlar a los que dirigen.

¿Para qué sirve la escuela?

Marcel Crahay, quien sin embargo fuera otrora uno de los defensores de la introducción de las competencias en la educación francófona belga, escribe hoy: “La lógica de las competencias es, inicialmente, un traje hecho a medida para el mundo empresarial. En el momento en que uno se empeña en vestir con él a la escuela, esta se ve encorsetada en una vestimenta demasiado estrecha, habida cuenta de su dimensión humanista. Es urgente que la escuela se desprenda del imperio del economismo que se insinúa en todos sus engranajes, tanto intelectuales como organizativos” [Crahay, 2005].

Porque en el fondo, ¿qué nos están pidiendo? Empobrecer la enseñanza, reducir los objetivos a media docena de “competencias básicas”. ¿En nombre de qué? De las necesidades de un sistema económico cuya quiebra es patente y cuyo final irremediable,

aunque imprevisible. La pregunta planteada hoy por hoy a la humanidad no es ya “¿Tiene algún futuro la economía capitalista?”, sino simplemente: “¿Por qué violencia, qué sufrimientos tendremos que pasar aún para poner fin a este sistema?” Y para la escuela, por lo tanto, la cuestión no es con qué conocimientos armar a los jóvenes para ser los más fuertes, para aplastar a los demás”, sino “¿Qué conocimientos y qué valores necesitarán para sacar al mundo de las crisis económicas, climáticas, ecológicas, energéticas, alimentarias, sociales, culturales... que se encadenan con fuerza redoblada? ¿Qué conocimientos y qué valores debe transmitir la educación —¿y a quién transmitirlos?— para acelerar el fin de un orden anárquico e inicuo que está conduciendo a la humanidad a la ruina”. La respuesta a esta pregunta no reside en el modelo por competencias, sino sobre todo, en una sólida formación general y politécnica.

PARTE II

“Aplicar”, sin conocer ni comprender

El planteamiento por competencias o la negación del saber

Uno de los reproches que más a menudo se le dirigen al modelo por competencias es que relega a un segundo plano y descuida los contenidos consustanciales a las disciplinas enseñadas: el saber y la habilidad. Pese a la negación constante de los promotores del PPC nosotros creemos que este reproche es, no solo justificado sino completamente fundamentado.

En 2001 el efímero ministro de Educación de la Bélgica francófona, Pierre Hazette, publicaba un folleto explicativo sobre el modelo por competencias. Respondía en los siguientes términos a la crítica de un abandono del saber: “Los conocimientos desempeñan un papel fundamental. Siguen siendo objeto de enseñanza pero en tanto que «medios al servicio de», «herramientas que aplicar». ¿Para qué podrían servir conocimientos que nunca se apliquen en situaciones de la vida cotidiana? [Hazette, 2001]. Todo, o casi, queda así dicho.

Menos conocimiento

En primer lugar, se reconoció explícitamente que el acceso al conocimiento ya no constituye un objetivo de enseñanza. Los conocimientos quedan relegados al rango de instrumentos que deben servir para el desarrollo de las competencias. Pero como esta última ocupación cuesta tiempo y energías, forzosamente se lleva a cabo en detrimento del acceso a los conocimientos y a la comprensión. Perrenoud sostiene que “las competencias no le vuelven la espalda a los conocimientos, ya que no pueden pasarse sin ellos”. Sin embargo, se ve obligado a reconocer que “en cambio, es necesario asumir enseñar menos conocimientos si realmente se quieren desarrollar competencias” [Perrenoud, 1999].

Si un conocimiento no tiene cabida en la escuela sino en la medida en que puede ser utilizado en el desarrollo de una competencia, en la realización de una tarea, inmediatamente esto excluye de un plumazo toda una categoría de conocimientos que, por diversas razones, nunca podrán ser objeto de una tarea en el contexto escolar. Piénsese, por ejemplo, en el estudio de la cosmología en Física o en el del neolítico en Historia... De este modo, con demasiada frecuencia, las tareas que deben realizar los alumnos en disciplinas de alto grado de contenido cognitivo se hallan totalmente desconectadas del propio contenido de las clases. Los alumnos pasan horas escribiendo un artículo so-

bre..., realizando un cartel informativo de..., presentando en formato web..., preparando una conferencia con diapositivas,... Algunos profesores tienen la sensación de que esto constituye una pérdida de tiempo. Se equivocan. No comprenden que el objetivo no es simplemente que los alumnos dominen mejor la Física o la Historia, sino precisamente, que aprendan a realizar carteles, páginas web y presentaciones en *PowerPoint*, incluso —¡ante todo!— sobre temas que no dominan y no dominarán jamás. A esto se le llama “comunicación” y es lo que reclama el mercado laboral.

Una definición voluntariamente reductora de los conocimientos

En segundo lugar, la frasecita de Pierre Hazette (o más probablemente de sus consejeros) nos informa de que los únicos conocimientos dignos de algo de magnanimidad a los ojos del planteamiento por competencias son aquellos que puedan ser aplicados “en situaciones de la vida cotidiana”. ¿Ha aplicado usted alguna vez a Émile Zola, el cálculo integral, la pintura expresionista, la tectónica de placas, la revolución industrial del siglo XIX, el genocidio de los indios americanos, el futuro de subjuntivo, el pensamiento filosófico de Descartes o la teoría de la gravitación “en situaciones de la vida cotidiana”? Probablemente no. Por eso, en el planteamiento por competencias ya no se aprenden Lengua, Inglés y Literatura, se aprende a comunicar. En las clases de ciencias ya no se busca comprender el mundo natural, se aprende a colocar un poco de “cultura científica” en un cartel o en un sitio de Internet. Ya no se estudia Historia, se aprende a leer un documento (accesoriamente histórico) y a resumirlo o a atraer a un turista potencial con la belleza de la arquitectura gótica. En Informática ya no se inicia al alumno en la lógica formal y en el análisis de los procedimientos (como intentaron hacer algunos en los primeros tiempos de la informática escolar con sus “*turtles*” y su lenguaje LOGO; a partir de ahora solo se le enseña a “desenvolverse” en el medio *Micfrosoft*).

En los currículos salidos de la reforma en la Comunidad Belga Francófona, este desprecio por los conocimientos se muestra de un modo impactante. Consideremos, por ejemplo, el currículo de Historia de 5º de secundaria de transición, en la enseñanza católica. Contiene setenta páginas en las que lo fundamental se dedica a explicar y a justificar el planteamiento por competencias, a indicar directrices metodológicas extremadamente rígidas (ver: “Una pedagogía dogmática y burocrática”) y a desarrollar algunos “ejemplos de secuencias de aprendizajes”. Tras largas investigaciones el profesor tenaz descubre por fin una tabla de una página en la que supuestamente se le explica cuáles son los contenidos (“Conceptos” y “momentos clave”) que está encargado de enseñar, perdón, que sus alumnos deberán “aplicar con miras a la realización de tareas”. He aquí esta tabla:

Conceptos	Momentos clave
Liberalismo/Capitalismo Nacionalismo	> El tiempo de las revoluciones (finales del s XVIII – XIX)
Socialismo(s) Imperialismo	> La sociedad en el siglo XIX: cambios, continuidad, críticas
	> El imperialismo de los países industrializados y la Primera Guerra Mundial

No hemos omitido ni una línea, ni un solo carácter. Absolutamente todo el contenido que se ha de impartir en un curso, a razón de dos horas de clase semanales, supuestamente se encuentra ahí, en las 39 palabras de esta tabla. ¿Se puede exhibir con más cla-

ridad que los mínimos exigibles a los alumnos de Historia no tienen al fin de al cabo ninguna importancia? Y luego, hay que sorprenderse al descubrir que uno de cada tres alumnos acabe la secundaria sin saber que la población negra de EE.UU. son descendientes recientes de esclavos, que uno de cada dos ignore que el Congo fue colonia belga y que tan solo un alumno de cada cinco sea capaz de reconocer la importancia de la máquina de vapor como factor determinante en los desarrollos económicos del siglo XIX [Hirtt, 2008].

Bernard Rey, por su parte, hace hincapié en hasta qué punto los mínimos de competencias de la Comunidad Francófona descuidan la importancia de conseguir la adquisición de conocimientos rutinarios antes incluso, de poder pensar en desarrollar competencias: “En los mínimos de competencias (...), todo se plantea como si la adquisición de procedimientos elementales se hiciera por sí sola y resultara inútil recordarlos: de este modo el demonio de las operaciones aritméticas elementales no se menciona explícitamente. El texto pasa en la mayoría de los casos, a la puesta en práctica de estos procedimientos básicos en situaciones en las que se debe reconocer la oportunidad de darles uso (...) Es como si los autores hubieran pensado que una verdadera competencia digna de ese nombre, no se podía limitar a la realización de la operación aritmética, sino que debería incluir la identificación, en una situación nueva, de la oportunidad e la operación para el alumno” [Rey, 2007]. La crítica de Bernard Rey nos parece totalmente pertinente pero no cabría ver, en lo que él estigmatiza de ese modo, una especie de “derivación”, una puesta en práctica “excesiva” del planteamiento por competencias. El rechazo de los conocimientos estructurados, ordenados, sistemáticos, en realidad, se encuentra explícitamente formulado en el discurso de los promotores del PPC. Según ellos, los profesores deben “aplacar su deseo de orden y de organización de los conocimientos, llevar duelo por las exposiciones modelo, por las clases sin sorpresa”. [Lannoye *et al.*, 1999]

Cuanto más se descuida la importancia de los conocimientos y de las habilidades específicos de cada disciplina en el PPC, más disfrutan las competencias transversales o pluridisciplinarias de un estatus mítico relacionado más con la creencia que con la ciencia. La “capacidad de aplicar recursos con vistas a la realización de una tarea” se entiende ahí como una capacidad independiente de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes que conforman a dichos recursos. Así, para Guy Le Boterf “la competencia no reside en los recursos (conocimientos, capacidades,...) que se han de aplicar, sino en la propia aplicación de estos recursos. La competencia pertenece a la categoría del «saber aplicar»” [Le Boterf, 1994]. Si lo entendemos bien —si es que hay algo que entender en esta idea absurda— según los pensadores del PPC, existiría en el cerebro humano una especie de potencial para la resolución de problemas matemáticos que sería independiente de las herramientas matemáticas que se ponen en práctica; existiría una especie de capacidad de análisis de un documento histórico que no dependería de nuestros conocimientos de Historia; existirían capacidades de comunicación verbal y escrita independientes, no obstante, del lenguaje... Claramente, se trata de una visión puramente idealista de la competencia. ¿Pero no es también esto una forma de reintroducir lo que algunos llamaban antes “ser un cerebritito para las matemáticas”, “la sensibilidad histórica”, en resumen el don? Esta idea se encuentra especialmente en numerosos documentos del gobierno flamenco, en los que se habla sistemáticamente de realzar los “talentos” de los alumnos: “(los docentes) no solo deben ayudar a desarrollar las competencias de los alumnos/estudiantes, sino que ante todo deben ser capaces de mostrar a estos alumnos/estudiantes cuáles son sus talentos y así, contribuir al conocimiento de sí mismos” [Competentieagenda, 2007]. Tiene usted talentos (que caen del cielo o de su patrimonio

genético, según sus convicciones) y la escuela no tiene más que ayudarlo a descubrirlos y desarrollarlos... ¡Qué simple!

La concepción mítica e idealista de la competencia que se encuentra en los anterior procede igualmente de la insistencia de los promotores del PPC en demandar que cada situación de desarrollo o evaluación de competencias —por lo tanto, cada tarea— sea “inédita” para el alumno. Como señala muy acertadamente Marcel Crahay, “desde el momento en que se especifica que la competencia exige situaciones de complejidad inédita, es que efectivamente hay que aislar un algo de todo efecto directivo de aprendizaje y de enseñanza” [Crahay, 2006]. Así, se idealiza y se naturaliza la competencia, es transformada en una pura abstracción que flotaría misteriosamente por encima de los conocimientos, algo así como el Espíritu Santo flota por encima de la materia...

Santas competencias transversales, rogad por nosotros

La deriva se vería acentuada además por la idea de que existirían competencias por encima de este Espíritu Santo, una especie de divinidades supremas: las supercompetencias transversales. Estas, observa Normand Baillargeon, “no estarían contextualizadas necesariamente en el seno de conocimientos específicos: sería posible así tratar de desarrollar la creatividad en sí misma, la capacidad de resolver problemas y así sucesivamente. ¡Algo así como si a partir de ahora se le pidiera a la escuela que enseñase a jugar pero sin especificar si se trata de hockey, de un rompecabezas o de ajedrez!” [Baillargeon, 2006]. En las clases de la optativa de *Ciencias aplicadas* de la enseñanza francófona, por ejemplo, ya no es cuestión de aprender Física, Química o Biología; a partir de ahora todo se resume a dos “macrocompetencias” etéreas. En primer lugar: “llevar a cabo una gestión científica de resolución de una situación concreta introduciendo una reflexión sobre los resultados obtenidos y sus consecuencias para la sociedad”; y en segundo lugar: “concebir, realizar y presentar un proyecto tecnológico teniendo en cuenta aspectos económicos, sociales y culturales”. Unos objetivos de aprendizaje formulados así son completamente vacíos. Esto es lo que lleva a Bernard Rey a proponer que se redefina el concepto de competencia de forma mucha más restrictiva: “«saber resolver una ecuación de segundo grado» es una competencia. En cambio «saber resolver un problema» no es una competencia, son palabras vacías. Es, como mucho, una especulación de psicólogos. Ahora bien, el estado actual de los trabajos empíricos en este campo no permite acreditar tales construcciones especulativas” [Rey, 2005]. Pero que se abandone el concepto de competencia o que se redefina como un simple saber hacer, por aquello de salvar la cara, no importa: de un modo u otro, será necesario pasar por una refundición completa de los desastrosos currículos que han instaurado los sistemas educativos basados en el PPC.

La enseñanza católica padece más el virus PPC

Un investigador de la UCL, Eric Mangez, ha mostrado que en la Comunidad francesa de Bélgica la interpretación más radical y dogmática del enfoque por competencias hace estragos sobre todo en la enseñanza católica. Comparando los currículos de lengua de las diferentes redes, Mangez ha llegado a la siguiente conclusión: “Mientras que en la red libre la competencia aparece definida de forma amplia, este mismo término encuentra una acepción más restringida en la red de la Comunidad, en la que se recurre más al término «saber», concretamente. En el currículo de la red libre, uno de sus primeros desarrollos referentes a esta cuestión indica que las competencias deben ser combinadas entre sí de modo que formen diferentes «itinerarios» a lo largo del curso: se opera así un mayor incremento de la banalidad. En proporción inversa en el currículo de la Comunidad el primer desarrollo relativo al término competencia consiste en descomponerlo, en fragmentarlo para mostrar cómo la competencia está constituida por elementos aislables, por subcompetencias, por conocimientos y por saber hacer” [Mangez, 2008].

Otro ejemplo de esta diferencia entre las dos redes lo proporcionan los currículos de Física de tercero de enseñanza secundaria de transición. En el de la red de la Comunidad (oficial) se encuentran 121.403 caracteres, de los que 53.672 están dedicados a los contenidos de la materia, o sea, una proporción del 44,2%. Esto, que ya es muy poco, es mucho peor en la red católica. Tras haber eliminado de los currículos de ciencias de la red confesional todo lo específico de la Biología o de la Química con el fin de conservar solo el currículo de Física, resulta un texto de 165.851 caracteres. De esta cifra, solo 18.307 caracteres están dedicados a la exposición detallada de los contenidos: conocimientos y competencias de la materia, contenidos mínimos, explicitación de los contenidos e instrucciones metodológicas específicas (es decir, inherentes a la disciplina o a un punto del currículo, por oposición a las “recomendaciones metodológicas generales”). Todo el resto, es decir, el 89% del texto, presenta “objetivos generales”, “enfoques pedagógicos”, “ejemplos de marcos pedagógicos”, “propuestas de temas interdisciplinares”, “ejemplos de cuestionarios” y “ejemplos de aplicación”. En otras palabras, los contenidos propiamente dichos apenas representan el 11% de las directrices escritas que recibe un profesor de Física de 3º de la red libre. La situación es aproximadamente la misma en 2º. [Hirtt, 2005].

Sin lugar a dudas, esta observación ha de ser relacionada con la ya mencionada constatación de que en la Universidad Católica de Lovaina la Nueva es donde parece encontrarse la mayor concentración de investigadores que “conectan” con el PPC.

PARTE III

¿Piaget, Vigotski, Freinet... Culpables?

El planteamiento por competencias y el constructivismo

El planteamiento por competencias se presenta a veces como heredero de la tradición pedagógica constructivista que, a partir de los trabajos teóricos de Piaget y Vygotski y a través de las aportaciones de algunos de los que los llevaron a la práctica, como Célestin Freinet, ha alimentado toda la reflexión y la acción progresista, particularmente en el período comprendido entre 1950 y 1970. En efecto, en los escritos teóricos del PPC, se encuentran numerosas expresiones que parecen salidas directamente de los trabajos de los pedagogos constructivistas: la voluntad de “poner a los alumnos a trabajar” en “talleres de problemas”, a fin de “dar sentido a los conocimientos y a los aprendizajes”, la importancia concedida a “la actividad del alumno” como motor de la “construcción del saber”, ¡perdón!, de competencias. Ahora bien, al considerar las cosas más de cerca, esta filiación resulta totalmente infundada. A decir verdad, el planteamiento por competencias se sitúa en las antípodas de las pedagogías constructivistas o socio-constructivistas.

Antes que nada, es necesario ponerse de acuerdo sobre el significado de las palabras. Además de su acepción específica en historia del arte, el término “constructivismo” cubre al menos dos teorías extremadamente diferentes, según nos situemos en el campo de la psicología y de la pedagogía, por una parte, en el de la filosofía y de la epistemología, por otra, y a veces, en el de la sociología.

Los dos significados de la palabra “constructivismo”

En pedagogía, el constructivismo designa un conjunto de concepciones salidas especialmente de los trabajos del psicólogo suizo Piaget (1896-1980) y, más aún sin duda, del ruso Vygotski (1896-1934). Para designar la herencia de este último, se habla a veces de “socio-constructivismo”, porque insistía más en la importancia de las relaciones sociales del niño (con su ambiente, sus condiscípulos, sus profesores) que en el desarrollo autónomo de su inteligencia. Esencialmente, en función de observaciones científicas, el constructivismo pedagógico simplemente afirma que los conceptos se adquieren más fácil y más eficazmente cuando durante el aprendizaje el alumno pasa por un proceso de (re)construcción de los conocimientos, es decir, técnicamente, por su participación en un proceso hipotético-deductivo. La “puesta en situación de investigación”, la actividad del alumno sobre “talleres de problemas” que “dan sentido” a los aprendizajes, es más eficaz que un proceso exclusivamente transmisivo, por un lado, porque es fuente de motivación y por otro, fundamentalmente, porque el vaivén de replanteamientos, de ensayo y error y de hipótesis que engendra permite progresar realmente en la comprensión. Consiste de alguna manera en llevar al alumno a recorrer a su vez un proceso idéntico o similar a aquel que vio nacer el saber que estudia. En efecto, toda teoría científica aparece históricamente como respuesta a una pregunta, como producto de un proceso constituido por hipótesis y comprobaciones, pero también de errores y conflictos. Todos los conocimientos son, históricamente, unas “construcciones sociales y culturales” marcadas por las ideas y las contradicciones propias de la época que los vio nacer. En Física, la teoría de Galileo sobre la caída de los cuerpos vio la luz, como todos sabemos, en el seno de la lucha por liberar la ciencia de la dominación ide-

ológica de la Iglesia católica. La concepción de Newton sobre la gravitación universal y los movimientos de los planetas se tuvo que imponer frente a la idea cartesiana de un éter turbulento. La teoría del campo magnético de Faraday y Maxwell solo encontró su formulación “definitiva” tras recorrer caminos tortuosos y conflictivos. Y el desarrollo de la mecánica cuántica en el siglo XX no fue sino un largo combate entre múltiples interpretaciones divergentes. Evidentemente la pedagogía constructivista no dice que cada alumno deba redescubrirlo todo. Ni siquiera que la contextualización de los conocimientos escolares deba necesariamente ser conforme al recorrido histórico. Se puede llevar a los alumnos a descubrir y a formular elementos de las teorías de Galileo y de Newton a partir de cuestionamientos que, hoy, serán más eficaces y más llenos de sentido que quererlos sumergir en el contexto cultural del siglo XVII. Lo importante no es eso, sino en el hecho de que los conocimientos respondan a cuestiones que tengan sentido para el alumno y que éste, mediante sus tanteos, sus hipótesis y sus errores, haya participado suficientemente en el proceso de construcción del saber para comprender su alcance. Esta necesaria actividad del alumno puede adoptar mil formas, desde el simple juego de preguntas-respuestas entre la clase y el profesor hasta la “pedagogía de proyectos”, con tal de que sea dirigida y contextualizada eficazmente. El constructivismo pedagógico bien entendido se sitúa en todo caso a años luz de esa especie de fetichismo metodológico que algunos han querido hacer con sus inmutables “puestas en situación de investigación”, “investigación documental”, “producción individual o colectiva”...

Por su parte, el constructivismo filosófico (que se califica también a veces como “constructivismo radical”) no solo afirma que todos los conocimientos elaborados por la humanidad son construcciones sociales –lo que es una evidencia histórica–, sino que proclama además que todas las teorías no son “más que” construcciones sociales. Estas dos palabras de nada marcan toda la diferencia. Así, establece como dogma que las teorías elaboradas por el hombre no pueden nunca y de ninguna manera pretender el estatus de “verdad objetiva”, que no tienen valor “más que” en función del contexto social, histórico y cultural en el que han sido construidas. Por esta razón, dicha concepción epistemológica también se denomina “relativismo”. Para el constructivista radical, para el relativista, no hay verdad, no hay más que verdades y ninguna de ellas puede aspirar a ser superior a las otras. A sus ojos, las concepciones antiguas de los Egipcios sobre el origen del universo y las del Big Bang no son más verdaderas unas que otras. Simplemente tienen relación con marcos culturales diferentes, responden eficazmente, la una y la otra, a las exigencias de su época. Lo absurdo de tal posición es patente en cuanto se la confronta a la práctica científica y tecnológica. Si se comparan, por ejemplo, las concepciones aristotélica y newtoniana sobre la gravitación, se comprueba que la segunda permite explicar no solo todos los fenómenos descritos por la primera (el hecho de que una piedra caiga, mientras que el humo caliente se eleva en el aire, por ejemplo) sino también los movimientos de la luna, de los planetas, de los cometas, así como las mareas. Desde ese momento, incluso aunque hoy sabemos que la teoría de Newton ha sido sustituida por la relatividad general, aunque no se pueda excluir que las anomalías de los movimientos de las galaxias abran un día la puerta a una revisión más desgarradora de la teoría de la gravitación, es absurdo, no obstante, pretender que no haya diferencias entre la “verdad” de la teoría de Newton y la de Aristóteles. Pues en la práctica, la primera es simplemente superior en todos los puntos. Como indican Jean Bricmont y Alan Sokal, adoptar el punto de vista del constructivismo filosófico o del relativismo “equivale a renunciar a la búsqueda de un saber objetivo y, por tanto, al fin mismo de la ciencia” [Sokal, 2005]. En definitiva, el constructivismo filosófico no es sino una re-

producción postmoderna del viejo idealismo subjetivo para el que no existiría ninguna realidad fuera del sujeto pensante.

Se invierten los fines y los medios

Pero volvamos a lo que nos ocupa: el planteamiento por competencias. Al escuchar algunas declaraciones de sus portavoces, se podría tener la sensación de que el PPC se inscribe definitivamente dentro de una óptica de pedagogía constructivista. Según Perrenaud, por ejemplo, “parte de de los alumnos que fracasan no conectan con los conocimientos descontextualizados y aislados de toda práctica, que constituyen el menú principal de las disciplinas al final de la primaria y durante la secundaria. Para ellos, los conocimientos escolares no tienen sentido en la medida en que quedan desconectados de sus fuentes y de su uso social [Perrenaud, citado por Bosman, 2000]. Aquí, la similitud del discurso con el de las pedagogías constructivistas parece flagrante. Pero este parecido terminológico esconde, en realidad, una inversión total de los medios y los fines.

La diferencia radical entre el planteamiento por competencias y la pedagogía constructivista es la siguiente: en la primera (el PPC), el saber no es más que una herramienta, un accesorio, del que se puede hacer uso ocasionalmente en la realización de una tarea. Por el contrario, en una metodología constructivista debidamente planificada, el saber constituye el fin mismo del aprendizaje. Desde esta óptica, explica muy acertadamente Francis Tilman, del Taller de pedagogía social Le Grain, “el saber no está al servicio de la competencia (...) son las competencias, es decir el uso y la manipulación del saber los que están al servicio de la apropiación de éste” [Tilman, 2005]. En pedagogía constructivista, se pone al alumno a realizar una tarea, solo, en grupo o en interacción con el profesor, a fin de empujarle a formular definiciones o propiedades, de conducirlo a descubrir o a intuir una ley, de llevarle también a reconstruir sus ideas preconcebidas, sus *a priori*... Aquí la resolución de una tarea, de una situación-problema, es un medio, un marco en el que van a construirse conocimientos. En el planteamiento por competencias, se hace justo lo contrario: la resolución de la tarea es el objetivo final y el criterio de éxito. El conocimiento no interviene más que como un accesorio. No importa que se posea o que se encuentre en un libro o en Internet, no importa que se comprenda o que solo se sepa utilizar, no importa que solo se dominen los aspectos útiles en el contexto de la tarea prescrita, siempre y cuando se lleve a cabo la tarea.

Entre estos dos planteamientos, el tratamiento del error está completamente invertido. En la pedagogía constructivista, lo más importante no es que el alumno consiga finalizar la tarea, sino que haya aprovechado su trabajo (y sus posibles errores) para progresar en el descubrimiento y el dominio de sus conocimientos. En el enfoque por competencias, el progreso en el dominio de los conocimientos no es un objetivo en sí mismo. Lo único que cuenta es el resultado final. Adiós al derecho al error y, sobre todo, adiós a la utilización del error como palanca pedagógica.

Cabe objetar que en la vida diaria las cosas funcionan así. Si preparo un ragú de ternera para mis amigos, nadie me preguntará si me sabía la receta de memoria, si la he encontrado en un folleto publicitario o en un prestigioso libro de cocina, o a caso, en un sitio de Internet en el que tenga confianza ciega. Nadie me reprochará nada si desconozco de qué parte del animal procedía la carne. Nadie comprobará si puedo explicar por qué hay que rehogarlo ligeramente para cerrar los poros antes de cocerlo con las verduras en agua fría. Tampoco comprobará nadie si comprendo la razón por la que hay que añadir la yema del huevo una vez retirado del fuego mezclándola con la nata... Todo esto carece de importancia si el resultado es bueno y está bien presentado en la mesa. Y

si el plato no me sale, todos mis conocimientos teóricos no evitarán que la cena sea una catástrofe. Así que, ¿por qué debería de funcionar de otro modo en la escuela?

Y es que la finalidad de la escuela no es preparar ragú de ternera, sino enseñar el arte de la cocina. La finalidad de la escuela no es lanzar al aire un cohete de agua a presión, sino enseñar a los alumnos Matemáticas y Física. El objetivo de la escuela no es comparar un texto de Wiston Churchill y un texto de Charles de Gaulle, sino enseñar a los alumnos los hechos y los métodos de análisis históricos. La finalidad de la escuela no es escribir un artículo periodístico o leer un manual de instrucciones, sino aportar a los alumnos las herramientas que les permitirán leer y escribir lo que necesiten y deseen leer y escribir. En la pedagogía constructivista, hacer un periódico –tal y como lo practicaban los alumnos de Célestin Freinet– trabajar con documentos históricos, con problemas de Física... O con un ragú de ternera, puede servir de soporte al aprendizaje, pero este último sigue siendo el objetivo, el fin de todo trabajo escolar.

Ninguna verdad, ninguna realidad

En el enfoque por competencias, el uso que se hace del conocimiento tiene más importancia que el propio conocimiento. Para Letor y Vanderberghe “los conocimientos se ponen y se vuelven a poner en tela de juicio a perpetuidad y (...) su complejidad es tal, que hay que primar su uso pertinente por encima de su posesión” [Letor y Vanderberghe, 2008]. Insistimos, aun cuando se pudiera admitir semejante concepción dentro de un contexto de productividad, resulta inaceptable dentro de un contexto de aprendizaje. Renunciar al dominio de la complejidad en aras de la eficacia, no es sino una vía productivista que se sitúa en las antípodas de una vía de acceso al conocimiento y a la comprensión del mundo. La idea de “puestos en tela de juicio a perpetuidad” merece que nos detengamos en ella, pues la “continua puesta en tela de juicio” puede significar dos cosas: bien una superación de las antiguas teorías o bien su negación. En el primer caso, no se entiende bien la tesis de los autores, ya que si, por ejemplo, las teorías de Einstein superan con toda seguridad a las de Newton y a las de Maxwell, por el contrario, resulta ilusorio esperar que se domine la Relatividad si no se ha hecho antes el esfuerzo de asimilar estas teorías “en tela de juicio”, que no son otras que la mecánica clásica y el electromagnetismo maxwelliano. En cambio, si por “en tela de juicio” se entiende que los antiguos conocimientos son estrictamente negados por los nuevos, entonces se sobreentiende que la ciencia no es un progreso constante, tendente a acercar nuestras concepciones a una representación lo más fiel posible de la realidad, sino simplemente una sucesión de “realidades relativas” y de “discursos” que cambian al ritmo de los movimientos de opinión y de las evoluciones culturales. En otras palabras, no estamos situando en la posición del constructivismo radical, la de la epistemología relativista. La consecuencia lógica de esa posición se encuentra en autores como Ernst Von Glaserfeld: “El constructivismo radical es un esfuerzo por desarrollar una teoría del conocimiento que no se convierta en ilusoria desde el punto de partida por la asunción tradicional de que la actividad cognitiva debería conducir a una representación «verdadera» de un mundo que existe en sí y por sí mismo, independientemente del agente que lo conoce” [Von Glaserfeld, citado por Baillargeon, 2006]. Considerar que no hay ningún mundo “que exista en sí mismo” es volver a traer el viejo solipsismo del obispo Berkeley (1685-1753): *No existe nada fuera de la conciencia que tengo de esta existencia*. Por inatacable que sea en el plano formal, esta cortina de humo desaparece en cuanto es confrontada al más nimio acto cotidiano. El filósofo idealista más acérrimo deja de dudar al instante que “el mundo exista en sí mismo” cuando ese mundo adopta la forma de un automóvil acelerando en su misma dirección: hace como todo el mundo, se coloca

como es debido, admitiendo al mismo tiempo la existencia objetiva de las leyes físicas que describen la colisión de dos cuerpos.

La idea de que no existiría “verdad” alguna, de que “todas las tesis son válidas” y simplemente expresan opiniones diferentes, es una idea a menudo difundida por los defensores del planteamiento por competencias, pues está implícita en su desprecio por los conocimientos. En su informe sobre una experiencia pedagógica, dos investigadores de la cuerda de la escuela de las competencias escriben: “A partir de un documento que, por ejemplo, presenta un debate sobre el paro entre varios enfoques económicos, sería posible (conducir a los alumnos a) aceptar la idea de que no hay ninguna verdad, ni remedios absolutos (y) que los individuos no se oponen entre sí por razones personales, sino porque se remiten a tablas de lectura fundamentadas en hipótesis diferentes. Así, podríamos decir a los alumnos que no deben buscar quién tiene razón, sino comprender y analizar los argumentos del debate, construirse una explicación sobre la cuestión y desarrollar su espíritu crítico” [Grasbi y Moussaoui, 1998]. Todo el constructivismo radical se encuentra ahí reflejado: “no hay verdad” sobre el paro. Tanto los que lo atribuyen a los propios parados, como los que lo hacen a la enseñanza, o a los empresarios, o al progreso tecnológico, o bien al crecimiento chino, o a las crisis del sistema capitalista, o a una u otra sutil mezcla de interacciones entre los distintos factores, todos tienen razón por igual. Simplemente son “tablas de lectura fundamentadas en hipótesis distintas”. *A fortiori*, no existe, por lo tanto, “ningún remedio absoluto” (afirmación que seguramente compartirán las organizaciones patronales que temen como a la peste que se encuentre dicho remedio absoluto). En cuanto al “espíritu crítico” que se nos propone, consiste, muy valiente, en no escoger un campo de batalla, sino en colocar a todos de espaldas a los demás sin enfrentarse.

Por lo tanto, vemos que, si el planteamiento por competencias no puede de ningún modo reivindicar filiación alguna con el constructivismo *pedagógico*, en cambio sí que presenta estrechos vínculos con el constructivismo *filosófico*. A no ser por que entre estas dos acepciones de la palabra “constructivismo”, hay tanta distancia como entre los dos significados de la palabra materialismo: el materialismo filosófico (solo existe el mundo material) y el materialismo moral (solo me interesa mi bienestar material). ¡La afirmación según la cual el planteamiento por competencias sería una pedagogía constructivista está aproximadamente tan bien fundada como la que calificara a todos los ateos de hedonistas y egoístas empedernidos!

Por fortuna no todos los defensores del PPC se encuentran en las posturas más radicales. En muchos autores se percibe una confusión extrema y una filiación, sin duda sincera, con la pedagogía constructivista. Así, para el Vlaamse Onderwijsraad, se trata de favorecer un “planteamiento que introduzca los contenidos de aprendizaje basándose en cuestionamientos originados en la vida real” [VLOR, 2004]. Por supuesto que no nos vamos a oponer a este principio que da sentido a los aprendizajes, eso sí, siempre y cuando los “cuestionamientos originados en la vida real” no sean entendidos de forma excesivamente restrictiva. El VLOR insiste a menudo en este aspecto del planteamiento por competencias “para hace más atractiva la enseñanza”. Esta preocupación es perfectamente encomiable, pero ¿es necesario, en cambio, tragarse todo el veneno de las competencias? La sumisión a los dictados de la flexibilidad, la polarización de la escuela a imagen y semejanza del mercado laboral, la denigración de los saberes...

Asimismo, creemos en la sinceridad de este colectivo de investigadores belgas para quienes “al entrar en esta vía pedagógica [del PPC], la escuela responde a la necesidad de dar sentido a los aprendizajes, a la constatación de que el alumno no es un continente que el docente deba rellenar, sino una persona que construye sus conocimientos en función de lo que es ella. Al adoptar una pedagogía basada en la construcción de

conocimientos y adquisición de competencias, la escuela espera reducir el volumen de «conocimientos muertos» en pro de los «conocimientos vivos» [Deneyer *et al.*, 2004]. Podríamos suscribir toda la primera parte de este discurso, pero al final, uno se pierde en contradicciones. Se habla de adoptar “una pedagogía basada en la construcción de conocimientos y adquisición de competencias”, pero luego nos dicen que en el planteamiento por competencias los conocimientos ya no deben constituir objetivos de aprendizaje. También somos muy críticos con las expresiones “conocimientos vivos” y “conocimientos muertos”, pues ahí, los únicos conocimientos reconocidos como “vivos” son los que el alumno utiliza de facto, ahora, para realizar una tarea. Eso sí, como el tiempo escolar limita por fuerza el volumen de tareas originales, innovadoras, activadoras... que los alumnos pueden llevar a cabo, de este modo nos deparan un terrible empobrecimiento de la enseñanza.

Una pedagogía dogmática y burocrática

Lejos de favorecer la innovación pedagógica, el planteamiento por competencias confina a los profesores en un trabajo rutinario, burocrático y altamente normativo. Esto es consecuencia de una visión empobrecida y dogmática de las relaciones profesor-alumno. De hecho, la pedagogía constructivista y el planteamiento por competencias tienen una relación totalmente diferente con la actividad de los alumnos en el aula. Para los constructivistas, esta actividad del alumno en “situaciones-problemas” es una de las maneras, pero en absoluto la única, de dar sentido y hacer participar al alumno en la construcción de conocimientos, y lo que es más, la pedagogía constructivista no afirma que todos los conocimientos podrían construirse por o con el alumno. No excluye en absoluto la transmisión directa de los conocimientos y el método “frontal” cuando se hace necesario. Por el contrario, en el PPC no hay que construir ni transmitir conocimientos. Hay que desarrollar competencias y dado que el propio concepto de competencia es especialmente etéreo, es imposible “transmitir” una competencia, enseñarla. Todo lo que se puede hacer, es ejercitarse en la ejecución de tareas y llamar a su resultado “competencia”. Por eso la actividad del alumno en resolución de problemas se convierte en el paso obligado de toda secuencia de trabajo en clase. El papel esencial del docente, entonces, es “darle vueltas a la cabeza para crear situaciones-problema activadoras a la vez que orientadas a aprendizajes específicos” [CDP, citado por Boutin, 2000].

Este fetichismo de la actividad de los alumnos conduce inexorablemente a lo que Denis Lemaître y Maude Hatano llaman un “planteamiento normativo de la práctica” [Lemaître y Hatano, 2007]. Así, el currículo de la Optativa básica “Ciencias aplicadas” de la enseñanza secundaria católica impone a los profesores que empiecen cada sesión por “tareas o actividades propuestas a los alumnos” (nótese que se impone el método a los profesores, pero que estos lo “proponen” a los alumnos...). Y lo que es más, “todas las tareas” deben ser “presentadas” de la misma manera. En una “tabla” el profesor primero deberá mencionar el título de la tarea, la disciplina, el “tema”, la “macrocompetencia” que se ejerce y la “familia de tareas” correspondiente. A continuación, tiene que enunciar “los objetivos de la tarea”: los “objetos de aprendizaje” (conocimientos y saber hacer que no se sabe muy bien cuándo ni dónde se habrán aprendido), así como “el cuestionamiento” al que permitirá responder la resolución de la tarea. Finalmente, la “situación propuesta al alumno” debe descomponerse imperativamente en cuatro apartados: “el contexto”, “la producción esperada”, “las restricciones” y “las consignas”.

Se trata de una auténtica voluntad de *taylorización* del oficio de docente. Si con suerte un profesor llegara a comprender y a aplicar rigurosamente las directrices anteriormente expuestas (cosa que por suerte es humanamente imposible) sumergiría a sus alumnos en un aburrimiento inconmensurable. Año tras año, día tras día, hora tras hora,

estos deberían sufrir sistemáticamente la misma estructura de clases, la misma rutina desoladora. “La reforma en curso raya con la paradoja: por una parte un discurso que profesa la apertura, por otra, prescribe todo un arsenal de competencias (...) en un sistema educativo cuya rigidez apenas se disimula” [Boutin, 2000].

El movimiento de la pedagogía nueva, surgido de las experiencias de Célestin Freinet y de los teóricos del socioconstructivismo, se sitúa en las antípodas de estas tentativas de normalización. “No somos fanáticos de un método, decía Freinet (...) somos ante todo pragmáticos que trabajamos sin ninguna idea preconcebida contra una técnica o un método dados. Quitamos la paja de toda verborrea, luchamos al máximo contra la escolástica: tratamos de devolver al esfuerzo de los niños sus componentes y sus fines naturales y humanos; nos colocamos con valentía frente a los problemas esenciales del interés de la expresión, de la adquisición, de la formación y del esfuerzo.” [Freinet, 1972]. Y puestos a citar al viejo maestro de la Escuela Nueva francesa, también recordaremos que este siempre se rebeló contra las interpretaciones libertarias y no directivas de su pedagogía. Hoy en día, algunos se imaginan que en nombre de “la actividad autónoma de los alumnos” y en nombre del principio consistente en “poner al alumno en el centro” habría que dejar a los alumnos gestionar la clase a su libre albedrío. Freinet: “En la extrema izquierda del movimiento pedagógico, los adeptos a una teoría anarquista de la educación, creyeron en la posibilidad de llegar, con nuestra técnica, a la escuela de sus sueños, donde los alumnos, exentos de toda opresión, dejando de lado todo aprendizaje anterior, componiendo e imprimiendo ellos mismos sus libros sin ningún control de adultos, realizarían la auténtica educación libre y personal (...) Consideramos esta tendencia contraria a las necesidades actuales de la pedagogía popular. Si hemos condenado el aislamiento en el que funciona la escuela, no es para buscar ahora una organización quimérica, aun más abstraída del mundo y de la civilización.” [Freinet, 1972].

Con frecuencia, el discurso de las competencias trata de camuflar su vacío conceptual tras un lenguaje pseudocientífico y oscuro. He aquí un ejemplo que además resulta cómico si tenemos en cuenta que procede de un folleto que se dice de “clarificación”, destinado a hacer el PPC más inteligible a los docentes. Estén atentos: “Se trata de que cada alumno reconozca las situaciones relacionadas en las que estos conocimientos y procedimientos son pertinentes. Parámetros como el parentesco, la evidencia, la cantidad y la calidad facilitan o complican dicho reconocimiento. De hecho, cada nuevo contexto supone un nuevo aprendizaje. Una competencia se adquiere cuando es posible la transferencia, es decir, cuando el alumno haya adquirido la aptitud de poner en práctica la dimensión cognitiva en distintos contextos, en distintas situaciones. Los conocimientos y las habilidades no deben ser puestos en práctica en un único contenido-materia, sino en varios, en las condiciones de aprendizaje en las que este está implicado.” [Hazette, 2001].

Esta jerga contribuye claramente a que los currículos se vuelvan completamente ilegibles e incomprensibles. Esto conduce a los docentes (y a las direcciones) a tratar de adaptarse legalmente a las instrucciones, trabajando durante horas para acomodar la preparación de sus clases al molde las directrices, estresándose por la futura visita de la inspección, multiplicando las “tablas de evolución por competencias transversales”, etc. Todo este trabajo inútil, obviamente, se hace en detrimento de la búsqueda de la eficacia didáctica y del tiempo dedicado a los alumnos. El PPC, que debería transformar nuestras escuelas en colmenas bulliciosas de actividad pedagógica, las ha encerrado en cambio, en un ronroneo burocrático y estéril.

Conclusión

Como subrayan Gérald Boutin y Louis Julien, “La mezcla de socioconstructivismo, de psicología cognitiva y de conductismo que urde sus discursos [los de los defensores del

PPC] se vuelve cada vez más desconcertante y generadora de malentendidos” [Boutin y Julien, 2000]. Marcel Crahay, a quien cederemos la última palabra, parece ser de la misma opinión: “En nombre del constructivismo piagetiano, es importante desmontar la nueva doxa de las competencias metadisciplinarias (...) El estatus científico del concepto de competencia es incierto. Lo que distintos autores han tomado prestado de las diferentes teorías psicológicas para legitimarlo no es plenamente convincente. Le reconocemos un único mérito: el de haber colocado de nuevo en el primer plano del panorama pedagógico la problemática de la aplicación de los recursos cognitivos en situación de resolución de problemas. Auténtico problema al que el concepto de competencia da, a nuestro juicio, una mala respuesta” [Crahay, 2006].

Crahay: La rutina también es necesaria

Además de que representa una carga de trabajo inaudita para los docentes, la evaluación por competencias dista mucho de ser recibida con unanimidad por los investigadores de ciencias de la educación. En concreto, la exigencia de someter a los alumnos solo a situaciones inéditas y complejas es criticada por Marcel Crahay (ULg y Universidad de Ginebra) en los siguientes términos.

“En la vida diaria lo más frecuente –afortunadamente para nosotros– es que nos veamos obligados a gestionar situaciones a las que estamos acostumbrados. Insistimos, esto no significa que el mundo sea inmutable, sino que la variabilidad de las situaciones solamente exige microadaptaciones de nuestros esquemas prácticos y/o conceptuales. Bien es verdad que nos suele suceder que tengamos que afrontar situaciones extremas (una crisis, un accidente, un conflicto, violencia, etc.), pero –como observa pertinentemente Perrenoud (1997)– esas situaciones «se salen, por definición, de lo ordinario y no necesariamente se reproducen». Desde ese momento, no se entiende por qué la evaluación de las competencias debería concentrarse en situaciones a la vez complejas e inéditas para el individuo. ¿Por qué hacer de la excepción la norma de la auténtica competencia? ¿Por qué evaluar a los alumnos en situaciones que no necesariamente se volverán a producir? Semejante exigencia nos parece injustificada (...)”

“En el medio laboral la gestión de los acontecimientos regulares tiene su importancia. A poco que se piense la estandarización de los procedimientos es pertinente y no exenta de nobleza. Está relacionada –al menos en parte– con la voluntad del hombre de reducir la incertidumbre, lo aleatorio y lo accidental en la ejecución de las tareas. Se puede adelantar incluso que la estandarización de los procedimientos u operaciones profesionales es más pertinente cuanto más peligrosa es la tarea. Una intervención quirúrgica es una cuestión delicada y al paciente le interesa que los actos del cirujano sean lo más automatizados y lo más *rutinizados* posible. De mismo modo, el viajero ganará en seguridad con la estandarización de la actividad del pilotaje de aviones. Es cierto que tanto el cirujano como el piloto de avión deben ser capaces de enfrentarse a lo excepcional, pero antes deben aprender a llevar las situaciones regulares. Lo uno no es menos necesario que lo otro” [Crahay, 2006]

PARTE IV

Programas que dividen

El planteamiento por competencias, factor de desigualdad

Si los currículos salidos de la reforma por competencias se caracterizan por su pesadez burocrática en materia de procedimientos y de metodología, hay que reconocer que en cambio son de extrema ligereza en lo relativo a la precisión de los contenidos cognitivos. Esto abre una puerta a interpretaciones completamente divergentes y constituye de este modo un factor de desigualdad.

El aligeramiento de los contenidos forma parte explícitamente de las recomendaciones centrales de los promotores del PPC. “¿De dónde se puede sacar el tiempo que necesita la escuela [para desarrollar competencias]?”, se pregunta Perrenoud. “¿Aumentando el tiempo de estudio?” Ya está demasiado cargado (...) Aumentar la semana del escolar ni siquiera es razonable, puesto que ya es más larga que la del asalariado medio. Además, no se puede aprender de forma tan concentrada. De modo que no hay más que una solución: aligerar la parte conceptual de los currículos, restringir la parte de los conocimientos que se imparten para dejar sitio al entrenamiento de la aplicación en situaciones complejas” [Perrenoud en Bosman, 2000]. Y es tamaño aligeramiento lo que en efecto se observa en los currículos basados en competencias: Su aparente gran peso no es sino una envoltura vacía sin el más mínimo contenido sólido, tal y como hemos visto antes en los currículos de Historia y de Ciencias.

Se podría caer en la tentación de tranquilizarse con la esperanza de que los docentes rectificarán el tiro. Asimismo, dado que el concepto de competencia, al menos tal y como está vehiculado en el PPC es un concepto totalmente hueco y dado que es definitivamente imposible hacerles realizar tareas complejas a los alumnos sin que dominen conocimientos y procedimientos, entonces los profesores no pueden en modo alguno más que transmitir (en el peor de los casos) o llevar a los alumnos a construir (en el mejor) conocimientos. Solo que, como los currículos permanecen prácticamente mudos con respecto a la naturaleza y al nivel de los conocimientos que se han de aplicar, es el propio profesor quien debe dirimir esta cuestión por sí mismo. Ahora bien, es imposible que en su elección no se haya influido por el tipo de alumnos que tiene enfrente, por la anticipación a los niveles de dificultad con los que corre el riesgo de encontrarse. Esto tampoco sería importante si los alumnos de distintos orígenes sociales estuvieran repartidos de forma heterogénea entre los distintos centros escolares. Pero dentro de un tejido escolar altamente polarizado en el plano social, como es el caso en la mayoría de los países occidentales y especialmente en Bélgica, con nuestras escuelas-guetos de ricos y pobres, este hecho viene a reforzar el estrecho vínculo entre dualidad social y dualidad de los logros escolares.

Creemos que esta característica del planteamiento por competencias, que consiste en exponerse al desarrollo desigual de la enseñanza no es una disfunción, sino que al contrario, es una de las razones que explican su éxito. De este modo, el PPC viene de manera muy oportuna a contribuir a la dualización del mercado laboral. En Holanda, Peter Teune ve en el planteamiento por competencias un medio de acotar “una cultura orientada a la nivelación”. Dicho autor lamenta que, en la escuela tradicional “no se diferencie mucho entre los alumnos que no valoran realmente la ambición (...) Ahora se busca un sistema de enseñanza en que cada alumno será valorado en su justa medida; en el que a cada alumno se le juzga por sus capacidades y sus medios. Sin embargo, esto

significa que la enseñanza debe ser individualizada”. Lo que explica que dé la orden de “adelante con la enseñanza que gira en torno a las competencias” [Teune, 2004]. Esta idea de individualización, y por lo tanto de diferenciación, de los itinerarios y de los objetivos de aprendizaje se encuentra de forma bastante sistemática en el discurso a favor del PPC. En Flandes, un tal Chris De Meerler explica que “las ideas de diversidad y de flexibilidad se hallan en el centro de la enseñanza orientada por competencias. Tanto en la escuela como en la empresa, cada uno construye su trayectoria de aprendizaje, cosa que se realiza destacando sus objetivos individuales. Nuevos instrumentos, como los planes de desarrollo personales, los portfolios, los planes de acción y mantenimiento, etc. concuerdan con esta evolución” [De Meerler, 2006]. De acuerdo con esta visión, el profesor ya no tiene como tarea enseñar. No es más que “*coach*”, el monitor, el acompañante de los alumnos que avanzarán cada uno a su ritmo.

No hay que ser ninguna eminencia para entender que lo que determinará por encima de todo ese pretendido “ritmo propio del niño” ¡es el ritmo propio de su clase social! Apostamos a que en las familias de médicos y de empresarios no se satisfarán tareas (y competencias) superficiales.

En un estudio del Girserf, Carolina Letor y Vincent Vandenberghe, sin embargo favorables al planteamiento por competencias, reconocen que también ellos se sintieron “sorprendidos por el margen de matices de las concepciones de las competencias vehiculadas en el sistema educativo (...) Los grados de integración, de complejidad y de novedad introducidos en la evaluación de las competencias difieren hasta tal punto que para algunos, las situaciones-problema se resumen a la aplicación de rutinas más o menos disfrazadas o parciales y para otros, conllevan la combinación pertinente de procedimientos complejos y originales por parte de los alumnos. Podemos preguntarnos con todo derecho qué efectos va a suponer esta diversidad en la evaluación de las competencias y en la heterogeneidad de los resultados de los alumnos” [Letor y Vandenberghe, 2003]. En efecto, “nos lo preguntamos con todo derecho”, pero sin duda uno hubiera estado aun más inspirado haciéndose esta pregunta antes de pleitear en favor del planteamiento por competencias. Por no cuestionarse sus elecciones pedagógicas, los autores prefieren creer que la solución debe de residir en una evaluación centralizada. Esto supone olvidar que los niños que hayan acudido a escuelas distintas también habrán recibido un bagaje de conocimientos y, por lo tanto, de entrenamiento diferentes, cuyo nivel de complejidad y de dificultad será muy distinto. También equivale a olvidar que la evaluación por competencias paradójicamente, exige más un nivel cultural y un dominio del lenguaje altos que la evaluación tradicional, lo que no deja de favorecer automáticamente a los niños procedentes de las familias acomodadas.