



# CUANDO LA ESCUELA PRETENDE PREPARAR PARA LA VIDA

¿Desarrollar competencias  
o enseñar otros saberes?

**Philippe Perrenoud**

# **CUANDO LA ESCUELA PRETENDE PREPARAR PARA LA VIDA**

¿Desarrollar competencias  
o enseñar otros saberes?

Philippe Perrenoud

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS 40



Cuando la escuela pretende preparar para la vida

Colección Crítica y fundamentos  
Serie Fundamentos de la educación

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

© Philippe Perrenoud  
© de la traducción: Benoît Longerstay  
© de la edición española en papel: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.  
C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona  
[www.grao.com](http://www.grao.com)

© del libro electrónico: Interactiva, de IRIF, S.L.  
ISBN: 978-84-9980-537-5  
1.ª edición en formato digital: mayo 2014

Diseño de la cubierta: Maria Tortajada Carenys

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación por cualquier medio o procedimiento, así como el alquiler o cualquier otra forma de cesión de la obra sin la autorización previa y por escrito de los titulares del *copyright*. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra. (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com), 917 021 970 / 932 720 447).

# Prólogo a la edición española: Tenemos otra opción que no sea preparar para la vida?

Antoni Zabala Vidiella

Instituto de Recursos e Investigación para la Formación, Irif-Graó

*Por entre unas matas, seguido de perros,  
no diré corría, volaba un conejo.*

*De su madriguera salió un compañero y le dijo:*

*«Tente, amigo, ¿qué es esto?» «¿Qué ha de ser?», responde;  
«sin aliento llevo...; dos pícaros galgos me vienen siguiendo.»*

*«Sí», replica el otro, «por allí los veo, pero no son galgos.»*

*«¿Pues qué son?» «Podencos.» «¿Qué? ¿Podencos dices?»*

*«Sí, como mi abuelo.» «Galgos y muy galgos; bien vistos los tengo.»*

*«Son podencos, vaya, que no entiendes de eso.»*

*«Son galgos, te digo.» «Digo que podencos.»*

*En esta disputa, llegando los perros,  
pillan descuidados a los dos conejos.*

*Los que por cuestiones de poco momento  
dejan lo que importa, llévense este ejemplo.*

*(Los dos conejos, Tomás de Iriarte)*

Philippe Perrenoud me pide que este prólogo no sea el resultado de un consenso y mucho menos un texto contemporizador con lo que en este libro nos plantea. Me sugiere que exponga las convergencias y las posibles divergencias con el fin de contribuir al debate.

Después de la lectura del libro, puedo decir que son más las coincidencias, las esperanzas y las dificultades en torno a una enseñanza para el desarrollo de las competencias que los posibles desencuentros. En cualquier caso, me parece interesante resaltar la necesidad de alejarnos de un debate que creo sumamente estéril –con disquisiciones más o menos eruditas sobre aspectos terminológicos y conceptuales (¿galgos o podencos?)– y que a pesar de su posible interés nos puede distraer del objeto sustancial e inexcusable:

determinar las finalidades de la enseñanza obligatoria. Y en el caso de que la opción sea preparar para la vida, identificar los aprendizajes que se deben adquirir. Éste es el debate que Perrenoud nos propone y anima a realizar en este libro.

El otro problema, y quizá el reto más difícil de superar, está ligado a establecer el proceso de transformación que ha de seguir una escuela que se ha construido con otros fines para ser considerada una escuela que educa para la vida. En función de la demanda del autor del libro, brevemente voy a exponer lo que para mí representa el abordaje de una escuela que pretende preparar para la vida, y destacaré lo esencial de lo circunstancial y anecdótico del debate.

## **La novedad en la pretensión de que la escuela prepare para la vida**

Preparar para la vida no deja de ser una finalidad inherente a la propia naturaleza humana. Ésta no ha sido una pretensión banal, sino la condición *sine qua non* para la supervivencia de la especie. Existimos como tales por nuestra capacidad para preparar a las nuevas generaciones para que estén en disposición de poder resolver los problemas y las cuestiones que les va a deparar la vida desde el mismo momento en que nacen y en todos sus ámbitos de actuación: el personal, el interpersonal, el social y el profesional.

Desde tiempos inmemoriales, la sociedad se ha dotado de un conjunto más o menos explícito y consciente de medios para formar a los más jóvenes para la vida. De algún modo, podemos considerarlo un «sistema educativo» *avant la lettre*. El devenir histórico –como consecuencia de la mayor complejidad del desarrollo y conocimiento humano y la cada vez mayor complejidad social y laboral– nos ha llevado a la situación actual, en la que este «sistema educativo» está constituido, al menos y de manera esquemática, por tres subsistemas: *la educación formal* (identificada en el sistema escolar), *la educación informal* (representada por la acción de la familia, los medios de comunicación y las relaciones sociales), y *la educación no formal* (conformada por las actividades más o menos orientadas a la formación en el «tiempo libre»). La suma de las experiencias de aprendizaje recibidas por las personas en estos tres subsistemas es la que determina el modo, el cómo la sociedad, mal que bien, prepara actualmente para la vida.

En este esquema, el subsistema escolar puede plantearse distintas

funciones; pero, si analizamos el papel que la escuela ha cumplido en los dos últimos siglos, veremos que ha tenido un carácter claramente profesionalizador desde una doble visión: la preeminencia de la preparación para las carreras universitarias –determinando de este modo los contenidos de aprendizaje– y la idea de que el conocimiento teórico es la base para el *saber hacer* y el *saber ser*. Esta función del subsistema escolar ha dado por supuesto que deben ser los otros dos subsistemas (la educación informal y la no formal) los que provean las experiencias de aprendizaje que preparen para los ámbitos de la vida no profesionales: el personal, el interpersonal y el social.

## **Función profesionalizadora y selectiva de la escuela**

Este papel de la escuela dirigido a la preparación de los futuros universitarios ha cumplido a su vez y consecuentemente una función selectiva, dado que, con toda lógica, no todos los ciudadanos y ciudadanas pueden ni deben ser profesionales universitarios. Esta doble función y una idea de la importancia del saber por el saber han promovido el desarrollo de una enseñanza que ha primado la superación de las distintas fases o etapas del recorrido escolar sobre el propio aprendizaje.

Esta deriva del subsistema escolar y la manifiesta discriminación para aquellos niños y niñas que no están en las mejores condiciones para recibir las experiencias educadoras para la vida desde los otros dos subsistemas, así como la convicción de que la escuela, en una sociedad que se pretende democrática, debe dirigirse a todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas, provocó el surgimiento a finales del siglo XIX y principios del xx de diversas corrientes pedagógicas que cuestionaron la función academicista del sistema escolar vigente, defendiendo una escuela que preparase para la vida. De tal modo que en todo el siglo XX han ido apareciendo colectivos de enseñantes para los que el lema «dejad que la vida entre en la escuela» ha sido y sigue siendo su norte pedagógico.

Es así como la idea de educar para la vida no es una novedad. En todo caso, el problema está en determinar cuáles son los aprendizajes que deben ser objeto de enseñanza en la escuela, especialmente en el período de escolarización obligatoria. Y he aquí el gran reto que se nos presenta. En primer lugar, por la dificultad misma que implica determinar cuáles son las necesidades, los problemas y las situaciones que cualquier persona deberá afrontar a lo largo

de la vida. En segundo lugar, porque teniendo en cuenta la existencia de los otros dos subsistemas, habrá que distinguir aquello que es responsabilidad exclusiva del subsistema escolar de aquello en lo que su función es de corresponsabilidad o sólo de complementariedad. Al tiempo que se precisan los distintos roles de cada uno de los subsistemas, será necesario determinar el grado de liderazgo pedagógico que debe asumir el subsistema escolar en relación con los otros subsistemas y en el conjunto del sistema educativo.

## **Desarrollo global de la persona y los cuatro pilares de la educación**

Actualmente, los principios de los grandes pedagogos del siglo pasado han empezado a ser tenidos en cuenta por las administraciones educativas, a remolque de los pronunciamientos institucionales generados a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y su concreción, entre otros, por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Unesco, 1990), o el concluyente Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), en el que se identifican los cuatro pilares de la educación: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. Una definición de las finalidades de la educación que incide de manera inequívoca en el desarrollo global de la persona como obligación inexcusable de la sociedad, atribuyendo un rol preponderante en esta función a la escuela.

Una vez aceptados los fines de la escuela, en el sentido de la formación integral de la persona, cabe plantearse qué debemos entender por «formación integral» o «desarrollo global» de la persona. Seguramente estaremos de acuerdo en que el resultado de una formación integral sea aquel que permita a la persona dar respuesta e intervenir de la manera más apropiada posible con respecto a los problemas y cuestiones que le va a deparar la vida en todos sus ámbitos de actuación. Esta posición da pie a resolver una cuestión que, de entrada, podemos considerar accesorio: el nombre que pueda identificar el conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer una persona. En este caso, el término «competencia» está siendo el más utilizado, aunque no está exento, como podemos comprobar, de polémicas más o menos fundamentadas.

## **Competencias, capacidades, habilidades, saberes y el uso perverso de los términos**

Como ya sabemos, poner nombre a las cosas tiene sus inconvenientes, si se opta por utilizar un término ya existente, dado que aquello que se pretende definir acaba siendo esclavo de alguna de las acepciones del término adoptado. El peligro de focalizar la polémica sobre el término «competencias» es que nos aparte del verdadero debate. Pronunciarse por una formación integral es fácil, y creo que encomiable y necesario; el problema sustancial e inexcusable consiste en determinar qué es aquello que debe poseer una persona para poder dar respuesta a los problemas y cuestiones, de ahora y del futuro, de la forma más acertada posible, y ser actores sociales integrados, adaptados o transformadores. Si aceptamos el término «competencias», la pregunta sustancial y relevante consiste en determinar cuáles han de ser las competencias que el sistema educativo, y en concreto el sistema escolar, debe establecer como objeto de aprendizaje. Ésta es, en buena parte, la propuesta de debate que nos propone Perrenoud en este libro, y sin lugar a dudas la cuestión más importante que tiene que resolver cualquier sistema educativo y escolar.

### **Posible error al utilizar el término «competencias» para identificar una educación que prepare para la vida**

La asignación del término «competencias» para identificar aquello que posee una persona adolece de un problema de nacimiento. Este término se introduce en primer lugar en el mundo de la empresa, para identificar aquello de que disponen los profesionales «competentes» y que les permite dar respuesta a situaciones reales y nuevas en el ámbito de su puesto de trabajo, más allá de su titulación y conocimiento teórico. Como es bien sabido, el funcionamiento de una escuela nunca se puede asociar a una empresa; por tanto, existe la posible resistencia a su uso por ser un término ajeno a ella que, además, puede relacionarse erróneamente con competitividad, concepto muy alejado de una escuela que entiende que la solidaridad y la cooperación son unos de sus valores más apreciados.

El término «competencia», a mi modo de ver, independientemente de su génesis y trayectoria, sólo es útil si (y sólo si) nos permite identificar de forma

más precisa unas finalidades educativas basadas en una formación integral para la vida, y, al mismo tiempo, como instrumento conceptual para la mejora en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Porque una vez aceptado que la escuela debe contribuir, con distinto grado de responsabilidad, a la formación para la vida, lo de menos es cómo nombramos los aprendizajes que deben ser objeto de la educación. A fin de cuentas, el término «competencias» es sólo un recipiente; el problema esencial no radica en competencias sí o competencias no, sino en cuáles son los aprendizajes que situamos en este recipiente.

## **La forma de enseñanza para el desarrollo de las competencias, una antítesis del modelo tradicional**

El gran desafío de una enseñanza que prepare para la vida se encuentra en los cambios profundos que debe llevar a cabo un sistema escolar que ha sido formado y organizado para una finalidad bien distinta. La escuela heredada ha cumplido, y aún está cumpliendo, con una función de selección del alumnado en relación con una profesionalización dirigida especialmente hacia las carreras universitarias. En coherencia con esta concepción, la escuela se ha encerrado en la uniformidad y en el saber por el saber, generalizándose una forma de enseñar actualmente vigente en la mayoría de las aulas consistente en la transmisión del conocimiento por parte del profesorado y en el estudio del alumnado, muchas veces basado en la memorización, para su posterior reproducción más o menos literal en pruebas o exámenes. Como veremos, un simple análisis de las implicaciones didácticas de una formación para todos y en el desarrollo de competencias para la vida nos permite concluir la ineficacia de los modelos de enseñanza basados en la simple exposición. En esta situación, el problema para la escuela consiste en determinar el proceso de transición de un modelo conocido y notablemente sencillo a una forma de enseñar notablemente compleja. Veamos de forma sucinta las implicaciones didácticas que comporta la enseñanza para el desarrollo de las competencias para la vida.

El primer cambio viene determinado por el carácter de ser una enseñanza para todos, lo que comporta un cambio en una de las funciones básicas de la escuela, al tener que pasar de un modelo pensado para *seleccionar* a otro cuyo objetivo es el de *orientar* al alumnado en función de las características y posibilidades de cada uno de los alumnos y alumnas. Si a ello añadimos el conocimiento científico del que disponemos sobre cómo las personas aprenden,

llegamos a la necesidad de una forma de enseñar que tenga en cuenta de manera consecuente las características diferenciales del alumnado.

Asimismo, el propio hecho de que aquello que se aprende debe poder ser aplicado en unas situaciones concretas conlleva que el saber no puede ser un fin en sí mismo, sino el instrumento para la comprensión e intervención en la «realidad». Lo que no deja de ser, ni más ni menos, la recuperación del verdadero sentido de las distintas disciplinas, traicionadas en la escuela al pervertir su verdadero objeto de estudio, convirtiéndolas en valor por sí mismas.

Una enseñanza que prepare para la vida comporta que todos los contenidos de enseñanza deben tener sentido para el alumnado, es decir, deben ser presentados desde su funcionalidad, pero centrados además en el *saber hacer*, o sea, el trabajo sistemático de las habilidades, técnicas, métodos, estrategias, procedimientos, etc. Contenidos de aprendizaje que implican un trabajo sistemático de ejercitación y aplicación, en el que los distintos ritmos de aprendizaje exigen una dinámica grupal notablemente compleja.

Hasta aquí el desarrollo de competencias representa importantes cambios en la forma de enseñar los contenidos con tradición escolar que tiene un soporte en las disciplinas convencionales. Pero, cuando estamos hablando de competencias para la vida, las consecuencias que tiene en la forma de enseñar son enormes, ya que conlleva la introducción en la escuela de nuevos contenidos que, en muchos casos, ni tan sólo disponen de una disciplina científica que las sustente.

La metodología para que se prepare para la vida exige una enseñanza extremadamente compleja en la que es necesario utilizar estrategias y métodos didácticos variados y complementarios: simulaciones, análisis de casos, resolución de problemas, asambleas, proyectos, investigación del medio, etc. Estrategias y métodos didácticos y una dinámica grupal que no excluyen momentos expositivos, pero que deben ser aplicados en función de las competencias que hay que desarrollar y las características singulares de cada uno de los chicos y chicas.

## **Camino irreversible en un proceso de cambio adecuado a la envergadura y complejidad de una enseñanza que prepare para la vida**

No es posible que un sistema escolar que ha pervivido durante décadas pueda ser sustituido de un plumazo, por muy buenas que sean las intenciones. Si

realmente creemos en la necesidad de adaptar la escuela a las necesidades de la sociedad actual y al conocimiento científico sobre los procesos de aprendizaje, el objetivo no puede ser otro que el de avanzar en un proceso sistemático de cambio y mejora continua de las prácticas educativas. Para ello, es necesario tener claro el horizonte y los medios para alcanzarlo. Identificar exactamente aquello que se debe debatir: cuáles tienen que ser las competencias objeto de aprendizaje en la escuela y cuál debe ser el proceso de transformación de la escuela.

Se trata de transitar un camino que entendemos irreversible en una enseñanza que, cada vez más, en función del conocimiento adquirido y la capacidad de la organización de la escuela y del profesorado, se dirige al desarrollo de competencias para la vida. Y ello siendo plenamente conscientes de que este propósito tiene un carácter claramente utópico, pero sabiendo también que sin utopías no hay educación posible.

Sin duda, éste es un buen libro para acompañar el viaje. Perrenoud contribuye a la necesaria reflexión conceptual, individual y colectiva (¿galgos o podencos?) de la que hablábamos al inicio de estas páginas, a la vez que aporta reflexiones, argumentos y sugerencias que pueden ayudarnos a recorrer ese camino hacia una escuela que cumpla el deseo de preparar para la vida.



# Prólogo

El presente libro plantea el estado provisional de mis reflexiones acerca de los programas escolares orientados al desarrollo de competencias. No toma partido a favor ni de un statu quo, ni de las actuales reformas. Intento esbozar una tercera vía al retomar con un nuevo enfoque el currículo de la educación básica formulando la pregunta que le da al libro su subtítulo: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?

Me estoy aventurando en terreno peligroso. No espero recibir el beneplácito de todos los que hablan en nombre de una disciplina o de su didáctica. Como sociólogo de currículo, intento considerarlas todas y examinar lo que dicen sobre la función de la escuela en la preparación para la vida.

Nadie podría tratar a fondo este problema, y menos aún tener la última palabra. Si este libro reactiva el debate renovándolo un poco, habrá alcanzado su meta.

Gracias a François Audigier, Marie-Ange Barthassat, Michèle Bolsterli, Danielle Bonneton, Sylvie Lejour, Benoît Longerstay, Olivier Maulini, Philippe Meirieu, Etienne Vellas y a Jean-Michel Zakhartchouk, que se tomaron su tiempo para leer detenidamente una versión del trabajo y transmitirme sus comentarios.

Gracias a François Audigier por haber aceptado redactar un postfacio. Especialista en didáctica de las ciencias sociales, quien reflexiona sobre las educaciones (ciudadanía, desarrollo sostenible), lleva ya mucho tiempo tratando las mismas cuestiones desde otro punto de vista. Él lanzará el debate.

# Introducción:

## ¿Es posible desarrollar competencias sin cuestionar los conocimientos?

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

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

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

Esta última pregunta es obviamente la más apasionada y tal vez la más apasionante, pero examinarla sin responder claramente a las dos anteriores significa entablar un diálogo de sordos, en el cual cada uno cree tener la razón, pero sin llegar a convencer a nadie, por aludir a un concepto y a un análisis que no son compartidos. ¿Para qué apasionarse con programas enfocados al

desarrollo de las competencias si no hablamos de lo mismo y si diferimos sobre los efectos del sistema actual?

Mi propósito es contribuir a que este debate sea más riguroso. Sé perfectamente que quienes se benefician de esta confusión son unas veces los que desean detener las reformas y otras los que las defienden. La falta de método no es casual. Sin embargo, es lícito pensar que, tratándose de las finalidades del sistema educativo, construir las condiciones de un debate de calidad no sería una mala idea.

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

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

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

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

Lo que está en juego es llegar al fondo del problema: ¿Cumple la escuela con su misión? Lo cual remite a una segunda pregunta: ¿Cuál es esta misión a día de hoy? En numerosos países, se justifica el énfasis puesto en las competencias por la preocupación de ver la escuela *preparar a los jóvenes para la vida que les espera*. La vida es la esfera de la acción, en oposición a la de los exámenes escolares. Así, se puede entender la insistencia que se le da al *uso* de los conocimientos, su *movilización*, en oposición a su simple restitución bajo una forma escolar. Pero, ¿acaso es suficiente? ¿Postular que los conocimientos escolares serán más cercanos a la vida por el simple hecho de que uno aprende

en la escuela a manejarlos para llevar a cabo proyectos, tomar decisiones, gestionar situaciones complejas? Las reformas curriculares actuales no cuestionan la pertinencia de los saberes escolares tradicionalmente enseñados. Se limitan a subrayar la necesidad de aprender a usarlos, a aplicarlos en situaciones complejas. Un uso legítimo, pero que se detiene a medio camino.

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

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

El teorema de Pitágoras es sólo un ejemplo. La pregunta puede y debe plantearse respecto a *todos* los conocimientos que aparecen en el programa de las disciplinas escolares más valoradas, incluyendo los que los docentes juzgan imprescindibles. Son escasos los conocimientos escolares que no pueden servirle a *nadie*. Su dominio es útil, por lo menos, para quienes los enseñan o los divulgan, para los investigadores que los discuten o se basan en ellos para

producir nuevos saberes, o también para los distintos especialistas que, en su oficio, su arte, su deporte, su artesanado, usan ciertos conocimientos escolares especializados. Esta utilidad es innegable, pero es real sólo para una minoría y no basta para justificar que estos saberes sean enseñados a todos, mientras sólo sean útiles para algunos. Como los conocimientos útiles para *todos* los adultos son escasos, habría que poder argüir un uso más amplio.

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

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

#### **Procesos de división celular**

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

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

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

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

de nosotros, a pesar de que la reproducción esté en el centro de la existencia humana.

Podemos afirmar que el conocimiento de los procesos de división celular es parte de la cultura general y que cada uno debe entenderlos, aunque su vida, su trabajo, su tiempo libre nunca lo lleven a reflexionar sobre ellos. Esta justificación no es absurda. La formación escolar no sólo prepara para la acción individual, sino también para la comprensión del mundo y de la acción colectiva.

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

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

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

- Como base para una orientación escolar o profesional elegida «con conocimiento de causa» al finalizar la educación obligatoria o incluso antes.
- Como componente de una cultura general que también es un

componente de la cultura común.

- Como cimiento de una profundización de la disciplina en el bachillerato y más allá.
- Como apertura sobre las civilizaciones, las culturas, las disciplinas y las comunidades de práctica en las cuales se arraigan los conocimientos escolares, en lenguas extranjeras, ciencias, artes, música, etc.
- Como gimnasia mental, aprendizaje del rigor, de la abstracción, del debate contradictorio.
- Como base para seleccionar a los mejores.

La observación pone de manifiesto:

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

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

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

## **Una prudencia comprensible**

Insistir en la movilización de los conocimientos escolares actuales ya es en sí una provocación para una parte de nuestros conciudadanos. En todo el mundo, los programas orientados hacia las competencias se enfrentan al escepticismo o la oposición activa de una parte de los intelectuales, los docentes, los padres de familia e incluso los alumnos. Sucede incluso cuando uno se limita a incorporar

algunos verbos de acción antes que las nociones tradicionalmente enseñadas para dar la impresión de desarrollar competencias. Con un poco de habilidad, cualquier especialista puede, sin cambiar nada esencial de los contenidos de una disciplina, reformularlos de manera que parezcan más claramente conectados con los usos sociales. Esto sin modificar los grandes equilibrios, sin reducir el volumen de saberes enseñados y sin pedirles a los docentes que cambien sus prácticas. Incluso este simulacro de reforma puede causar fuertes oposiciones, porque la simple idea de desarrollar competencias enfurece a ciertos defensores de la cultura.

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

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

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

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

- Los profesores aceptan encontrar tiempo y adoptar procedimientos que

favorezcan el aprendizaje de cómo aplicar los saberes escolares.

- Por otro lado, no se plantea la cuestión de pertinencia de estos saberes.

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

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

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

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

satisfacer sus necesidades tanto fundamentales como accesorias).

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

## **Una prudencia que nos desvía de lo esencial**

La prudencia que consiste en no tocar los saberes escolares dominantes no basta. Algunas reformas, a pesar de su prudencia al respecto, se han visto desvirtuadas, se han atascado o han sido más o menos abiertamente abandonadas a causa de las tensiones, sobre todo en secundaria. Cualquier remodelación importante del mapa de conocimientos y disciplinas escolares provocaría una resistencia más fuerte. No solamente la de los *lobbies* disciplinarios, que no tienen la menor intención de perder la más mínima «cuota de mercado», sino también la resistencia de los «consumidores de escuela» satisfechos con el sistema actual.

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

Quienes realizan estudios superiores entrarán finalmente en la vida, pero será a los 25 ó 28 años, con un título universitario que debería de permitirles acceder a una profesión envidiable. Sus estudios de primaria y secundaria habrán tenido como primera función ponerles en situación de poder acceder a los estudios superiores. Prepararles para la vida antes de los 15 años no era lo más urgente. Razón por la cual un ingeniero, un abogado o un médico puede tener pocas competencias en el campo de las relaciones humanas, la educación de los niños o la ciudadanía. Sin embargo, después de haber sobrevivido a una

fuerte selección escolar y haber alcanzado un nivel de estudios muy elevado, estos profesionales serán capaces de aprender, con bastante facilidad, *si lo requieren para afrontar la vida fuera del trabajo* lo que no han aprendido en primaria, secundaria o bachillerato.

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

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

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

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

Nada permite afirmar que este proceso llevaría a invalidar todos los componentes de los programas escolares actuales. No obstante, a la inversa, nada indica que llevaría a mantenerlos en su totalidad. Lo más probable sería que, después de este filtro, algunos saberes resultarían totalmente inútiles en la

perspectiva de una preparación para la vida, mientras otros superarían la prueba. No me refiero aquí a disciplinas completas, sino a sus diversos componentes.

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

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

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

Pero sobre todo, ya no habría manera de esconder la cabeza bajo el ala, quedaría patente que se enfrentan dos concepciones de la escuela: una que favorece la formación de las élites y considera que la escuela es ante todo una preparación a unos largos estudios para la minoría que tendrá los medios para acceder a ellos, la otra que ve en la escuela una preparación de todos ante la vida, y primero, de los más desfavorecidos, de los que abandonarán la escuela a una edad temprana, sin brillantes perspectivas laborales, sin las bases necesarias para aprender con facilidad lo que les hará falta en un determinado momento de su vida de adultos. Redescubriríamos entonces que, en realidad, nuestra sociedad sigue dividida en cuanto a las funciones de la escuela y a la fracción de la juventud que ésta debe privilegiar. Se vería que hoy, igual que ayer, la escolarización forma parte del conflicto entre clases sociales. También se entendería un poco mejor que este conflicto no concierne únicamente la desigualdad social ante el éxito escolar y la selección, pero que se da primero en la definición de lo que hay que enseñar y exigir, es decir, la cultura escolar.

Así pues, no es nada sorprendente que los autores de las reformas duden en abrir un debate tan difícil. Pero ¿de qué sirve un término medio que de todos modos provoca resistencias y conflictos? Defender un enfoque por

competencias sin cuestionar los saberes escolares equivaldría finalmente a *hacer mucho ruido por nada*.

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

Primer ejemplo: millones de personas en el mundo han perdido su empleo, su casa y su nivel de vida a causa de una crisis económica mundial fabricada por el capitalismo financiero internacional, de un modo que todos los observadores coinciden en considerar como irresponsable y que todos explican, entre otras cosas, por la búsqueda desenfrenada de beneficios. Hoy, los bancos, rescatados por los poderes públicos, gozan de una salud inmejorable, mientras la recesión todavía afecta ampliamente a los demás sectores económicos. Todo el mundo lo admite, Estados Unidos fue el foco de la crisis debido al abuso de préstamos hipotecarios a petición de deudores insolventes, a la creación de productos financieros tóxicos y al considerable debilitamiento de los controles ejercidos por la justicia y la policía en beneficio de la lucha contra el terrorismo. Ahora bien, la economía estadounidense retoma su crecimiento mientras que la crisis dista mucho de menguar en numerosas partes del mundo. Esto, todos lo pueden leer. Pero, ¿cuántos podrán entenderlo, aprehender la complejidad de los mecanismos en juego y de las estrategias de los actores que fabricaron la crisis, generalmente con conocimiento de causa, por no ser capaces de resistir a la tentación de ganar mucho dinero en muy poco tiempo? La realidad es que el sistema educativo no forma a nadie, por lo menos durante la educación básica, para entender los procesos económicos que, sin embargo, estructuran nuestras vidas y pueden precipitarnos en la pobreza, la recesión, pero también en conflictos. ¿Cómo podemos aceptar esta ignorancia masiva que, por cierto, también afecta en gran medida a quienes obtuvieron su bachillerato y, al mismo tiempo, escandalizarnos de que los mismos jóvenes no sepan nada sobre la división celular o la estructura de la materia? Hay allí dos pesos y dos medidas insostenibles, una exigencia de cultura general por un

lado, una indiferencia hacia la ignorancia por la otra, a sabiendas de que esta ignorancia quita a la mayoría de nuestros conciudadanos la posibilidad de entender y, por ende, de actuar colectiva e individualmente. Hoy, muchos ahorradores, modestos o importantes, compran oro o plata porque han perdido toda confianza en las inversiones financieras. Esta desconfianza es tan irracional como la confianza ciega que precedió la crisis.

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

Tercer ejemplo: el divorcio es hoy el futuro probable de la mayoría de las parejas. Se puede afirmar con soltura que no es grave, que la duración de vida es mayor, que uno ya no se casa para toda la vida, que cambiar de pareja es más bien un signo de vitalidad, menos mortífero que encerrarse en una relación

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

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

Los ejemplos anteriores remiten a cuatro ciencias humanas y sociales, la economía, la psicosociología de la familia y de la pareja, el derecho. Estas disciplinas están prácticamente ausentes en la educación básica, aunque remitan a realidades omnipresentes en la vida moderna y quienes las ignoran lo paguen caro. Volveré a estas ausencias de manera más amplia. Era importante presentarlas ya en la introducción porque estos ejemplos deberían disuadir a cualquiera que piense, aunque solo sean cinco minutos, que los saberes escolares actuales están perfectamente ajustados a los saberes pertinentes para vivir en una sociedad post-industrial, globalizada y urbana. Esta tesis tranquilizadora es insostenible.

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

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

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

## **Retomar el currículo de la educación básica**

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

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

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

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

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

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

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

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

que define progresivamente la educación básica como una condición previa, un prerrequisito para las distintas carreras de escolaridad post-obligatoria. Las reformas orientadas al desarrollo de competencias intentan de alguna manera restablecer un equilibrio y reintegrar la referencia a la vida en la reflexión sobre los programas de la escuela obligatoria.

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

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

## **Un libro en tres partes**

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

concepción de la competencia como movilización de un conjunto de recursos, pero se empeña en definir primero los recursos en lugar de intentar saber a qué problemas se enfrentarán los futuros adultos.

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

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

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

1. En [http://es.wikipedia.org/wiki/divisi3n\\_celular](http://es.wikipedia.org/wiki/divisi3n_celular)

## Parte I

# Introducción: Competencias. ¿De qué estamos hablando?

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

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

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

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

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

El capítulo cinco describirá dos perspectivas: limitarse a unas grandes áreas, enunciando «competencias clave»; o, a la inversa, «enaltecer» cada habilidad

trabajada en la escuela considerándola como una competencia en sí.

No pretendo, en ningún caso, tener la última palabra. El debate teórico está lejos de haber concluido y los problemas filosóficos, políticos y pedagógicos que pone en juego prohíben soñar con un consenso, ni siquiera con un debate sereno y organizado. Sin embargo, creo que esforzarse en presentar la complejidad de los problemas puede ayudar a superar los eslóganes, el pensamiento mágico, los diálogos de sordos y las invectivas.

## La fascinación por las competencias

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

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

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

### Situaciones que evolucionan y se diversifican

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

respaldándose en la reserva de conocimientos y competencias adquiridas durante la niñez.

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

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

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

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

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

## **Las transformaciones del trabajo**

En una sociedad tradicional, la adhesión a las costumbres importa más que la eficacia. Hay poca competencia entre individuos, la innovación es una perturbación. En una sociedad moderna, la búsqueda de eficacia justifica una reorganización permanente del trabajo. La globalización obliga a ser más competitivo. Sólo pueden sobrevivir las organizaciones flexibles. Éstas exigen entonces que sus asalariados que se adapten constantemente a nuevos productos, nuevas tecnologías, nuevos conocimientos, nuevos métodos, una división y organización del trabajo en permanente modificación (Zarifian, 1999, 2001, 2003). Las tecnologías no transforman sólo la producción, sino también la concepción y la decisión. Las competencias colectivas han cobrado importancia (Wittorski, 1996; Le Boterf, 2000), hay que integrarse en un equipo, tocar en una orquesta, lo cual aumenta la presión sobre los individuos ya que el funcionamiento del grupo depende de su desempeño personal.

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

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

## **El activismo como modo de vida**

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

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

La pobreza, la enfermedad, el envejecimiento, la soledad, el aburrimiento, ya no son considerados como fatalidades que deben ser aceptadas («¡Así es la vida!»), sino como males evitables a condición para trabajar en prevenirlos o combatirlos. Nada escapa al anhelo de control, pero los individuos pagan el precio trabajando sin descanso para ser más felices o mantener una situación envidiable.

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

## **Una aceleración y una toma de conciencia**

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

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

De manera natural, el mundo laboral se interesa más en el trabajo que en otras prácticas sociales y requiere entonces el desarrollo de competencias profesionales adaptadas a las transformaciones de la producción en una sociedad cada vez más terciaria y en una economía globalizada. A este respecto, se puede por ejemplo consultar el informe «New Skills for News Jobs:

Action Now» (Nuevas competencias para nuevos empleos: actuar ahora), publicado por la Comisión Europea en 2010. El proyecto es presentado de la siguiente manera en la web de la UE:

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

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

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

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

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

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

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

En otras áreas (educación, salud, ciudadanía, consumo, relación con los

medios de comunicación, desarrollo sostenible, relaciones interculturales, etc.), se denuncia también la falta de competencias, pero las necesidades se expresan con menos claridad, a través de asociaciones menos ricas y mucho menos influyentes. También por este motivo es común escuchar que la escuela hace hincapié en el desarrollo de las competencias a petición de la economía: los portavoces de los demás campos sociales son más discretos.

## **El papel de los organismos internacionales**

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

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

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

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

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

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

### Prácticas y campos conceptuales

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

Podemos retomar la idea de *campo contextual* de Vergnaud (1990), cada campo conteniendo las nociones y conocimientos necesarios para hacer inteligible un sistema en el que se quiera intervenir para guiar una acción racional. Efectivamente, el conocimiento se convierte en una herramienta para la acción sólo si permite entender la realidad física, química, biológica, psicológica, económica o social, sobre la que uno quiera tener la posibilidad de actuar. Sin representación, sin conceptualización, sin modelización de la realidad, el ser humano es impotente. Para entender y evaluar los riesgos, no todas las matemáticas son necesarias, sino únicamente la teoría de las probabilidades. Asimismo, no se moviliza toda la química para entender los pesticidas, ni toda la biología para entender las patologías reumáticas, ni toda la física para entender y regular los intercambios térmicos.

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

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

No existe nada similar para la educación escolar básica, común a todos. A los 8 o 12 años, los destinos profesionales aún no están establecidos, por lo que las prácticas de referencia no podrían ser prácticas profesionales. Tampoco pueden corresponder a las de una comunidad de prácticas particulares, adeptos

a un arte, un deporte, un juego, un artesanado, un culto, una actividad de ocio. Es fácil admitir que el papel de la escuela no es preparar a todos para el mundo de la filatelia, el paracaidismo o la pintura sobre porcelana. Podemos suponer que a cualquier persona que desee o necesite practicar estas actividades se le dará los medios para adquirir las competencias requeridas, atribuyendo la responsabilidad de la sociedad en capacitaciones para adultos o financiarlas.

Será menos fácil el consenso si se trata de educar a sus hijos, contratar un seguro, financiar la compra de una vivienda o una jubilación, gestionar su ahorro, conservar o recuperar un empleo, defender sus derechos, participar en las decisiones, velar por su salud o el medio ambiente. Bernard Rey escribe:

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

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

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

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

La racionalidad estadística (número de adultos involucrados) puede ser complementada tomando en cuenta lo que está en juego. Así, la prevención de

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

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

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

¿Estarán adoptando este procedimiento los sistemas educativos que reorientan su currículo hacia el desarrollo de competencias? ¡Pues no! Son

escasos los argumentos refiriéndose a situaciones y prácticas sociales identificables, si obviamos las ineludibles evocaciones de la ciudadanía y la salud. Todo está sucediendo como si se afirmara que es preciso tener competencias, pero sin sentir la necesidad de decir qué situaciones de la vida permiten enfrentar.

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

## **Unas competencias diversamente y débilmente conceptualizadas**

Es difícil encontrar un país que se haya quedado totalmente apartado del movimiento planetario que fomenta el desarrollo de competencias desde la educación básica para preparar a las nuevas generaciones para la vida. En algunos casos, este movimiento se limita a insistir en las competencias disciplinares y eventualmente, introducir alguna que otra competencia transversal. En otros países, los programas han sido reformulados integralmente en el lenguaje de las competencias, para todas las disciplinas, desde la educación preescolar hasta la formación profesional y la educación superior.

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

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

menos desarrollados.

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

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

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

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

- Cada uno da a la noción de conocimiento, competencia, habilidad un

sentido arraigado en su propia experiencia del mundo y en su «teoría espontánea» de las relaciones entre mente y acción.

- Cada palabra tiene connotaciones filosóficas, ideológicas, hasta teológicas que gustan o molestan según los sistemas de valores y creencias de las personas o grupos.

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

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

No es mi propósito aquí. Intento más bien compartir unas interrogantes que, *mutatis mutandis*, podrían plantearse a todos los sistemas nacionales que orientan su currículo hacia el desarrollo de competencias, más allá de las diferencias de terminología y de conceptualización. Porque si hay diferencias, también hay similitudes y motivos para hacerse unas preguntas que atraviesan las fronteras, incluso si las controversias y las respuestas son nacionales o regionales.

Así que después de dudarlo mucho, decidí no empezar por un análisis del contenido de las reformas disponibles, sino por un esfuerzo de conceptualización de las competencias. Me parece a la vez necesario y coherente, toda vez que se busca saber si la educación escolar debe y puede preparar para la vida y cómo. Así, no parto de los programas escolares sino de

una pregunta tan fácil de formular como difícil de tratar: ¿qué competencias necesitan los adultos para hacer frente a las situaciones que la vida les obliga a afrontar?

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

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

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

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

1. Una situación imposible para un esquiador principiante.
2. Una situación suicida para un esquiador de nivel medio si se arriesga.

3. Una situación peligrosa para el esquiador de nivel avanzado que quiera intentar.
4. Una situación de desafío para un esquiador experto.
5. Una situación de entrenamiento para un esquiador profesional.

*Este ejemplo muestra que una situación nunca es exactamente idéntica de una persona a otra. En realidad, dos tipos de modalidades condicionan lo que la situación significa para una persona: modalidades internas a la persona y modalidades externas a la persona. Una situación depende entonces a la vez de las posibilidades de la persona y de las posibilidades ambientales.*

*Las modalidades internas se refieren a los recursos que tiene la persona, entre otros sus conocimientos en esquí. Las modalidades externas se relacionan con el conjunto de circunstancias en las que se encuentra la persona: inclinación de la pendiente, condiciones meteorológicas, estado de la nieve, calidad del material de esquí y así seguido.*

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

## Competencias y situaciones

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

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

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

Para Guillevic (1991, p. 145):

*Se considerará como competencia de los operadores el conjunto de los recursos disponibles para enfrentar una situación laboral nueva. Estos recursos son conformados por conocimientos almacenados en la memoria, así como medios de activación y coordinación de los mismos. Se considera entonces la noción de «competencia» en su sentido clásico (las potencialidades del sujeto) en oposición a la noción de «desempeño» que es la transposición total o parcial de la competencia en una tarea específica.*

Para Gillet (1991):

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

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

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

Para Le Boterf (1994, p. 17):

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

Así, hay competencia si el actor:

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

- Se apropia o desarrolla nuevos recursos en caso de necesidad.

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

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

## **La cuestión de los recursos**

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

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

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

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

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

- Saberes declarativos, modelos de realidad.
- Saberes procedimentales (saber cómo hacer), métodos, técnicas.
- Saberes condicionales (saber cuándo intervenir de tal o cual manera).

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

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

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

Entramos aquí en uno de los debates aún abiertos entre investigadores: ¿Debe la noción de saber ser restringida a las representaciones del mundo, de sí mismo o de la acción a realizar para dominar la realidad? ¿O se deben considerar como saberes todos los elementos cognitivos que sostienen la acción? Si se identifica saber con cognición, se incluirán los esquemas, con o sin representación. Si, por el contrario, hacemos una distinción entre los saberes

*relativos* a un objeto o un proceso, y el *dominio práctico* de las operaciones, se considerará que hablar de saberes de acción o saberes en actos oscurece la noción de conocimiento. No se trata aquí de negar la existencia e importancia de unos procesos cognitivos que, aunque relativa o totalmente inconscientes, guían eficazmente la percepción, la anticipación y la acción en condiciones estables. Lo que importa es decidir si los consideramos o no como *saberes*, y atenerse a esta decisión.

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

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

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

Por mi parte, propongo que se hable de *competencia* cuando se trata de dominar globalmente una situación, y de *habilidad* si se trata de dominar una operación específica que no basta por sí sola para enfrentar y manejar la totalidad de los parámetros. Esto lleva a referir las competencias a unas familias

de situaciones y las habilidades a unas operaciones o unos esquemas que puedan funcionar como recursos al servicio de múltiples competencias.

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

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

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

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

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

disposiciones son valoradas de forma unánime. Pero si nos centramos en la acción eficaz, nada justifica que los recursos política o moralmente correctos sean los únicos objetos de atención.

## La cuestión de la movilización

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

1. El actor no dispone de todos los recursos necesarios para enfrentar la situación, por lo que debe adquirirlos lo antes posible. Esta configuración se vuelve un dispositivo didáctico en el aprendizaje basado en problemas: ponemos a los estudiantes frente a unos problemas que sólo pueden ser resueltos apropiándose de unos recursos que no dominan aún. Lo provechoso en una lógica de formación es obviamente problemático en una situación de acción, particularmente de trabajo profesional, ya que el tratamiento de la situación será diferido hasta que los recursos faltantes hayan sido adquiridos. Si se trata de informaciones sencillas o saberes que sólo requieren ser leídos o escuchados, la toma de decisión no demorará mucho. Si se requiere un largo aprendizaje para subsanar la falta de conocimientos o de habilidades, la acción, de no ser transferida a otro operador, será o postpuesta, o inadecuada.
2. Segunda configuración: el actor dispone de los principales recursos necesarios pero no está acostumbrado a ponerlos en sinergia, por haber tenido pocas confrontaciones con esta situación. En este caso, usa su inteligencia, reflexiona, prueba. La acción es más lenta, menos segura, pero es realizable si el actor dispone de una capacidad de razonamiento suficiente. No se dirá en este caso que es competente, pero tiene la «inteligencia» suficiente para superar el problema honrosamente. Es lo único que se puede hacer frente a situaciones inéditas, que exigen a la vez razonamiento y tanteo para saber cómo

combinar los recursos disponibles.

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

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

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

Así concebida, una competencia presenta todas las características de un *esquema* como lo ya definió Piaget (1973, p. 23) en *Biología y conocimiento*:

*Las acciones efectivamente no se suceden unas a otras al azar, sino que se repiten y se aplican de forma similar a situaciones comparables. Más precisamente, se reproducen tal cual cuando situaciones análogas corresponden a los mismos intereses, pero se diferencian o se combinan de manera distinta si las necesidades o las situaciones cambian. Llamaremos esquemas de acción lo que, en una acción, se puede así extrapolar, generalizar o diferenciar de una situación a la otra, es decir, lo que hay de común a las diversas repeticiones o aplicaciones de la misma acción.*

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

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

Se podría hablar de un «macroesquema» para designar lo que subyace detrás

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

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

## La cuestión de las familias de situaciones

Nadie es competente en todo. ¿Cómo delimitar entonces el *campo de una competencia*? En otros términos: ¿cómo enunciar las tareas, problemas y situaciones en los que una competencia es pertinente y, asimismo, en contrario, las tareas, problemas y situaciones en los que no tiene (legítimamente) utilidad alguna?

Decir que una competencia siempre se refiere, de forma explícita o implícita, a una «familia» de tareas o, de manera más global, a *situaciones con la misma estructura* no da ninguna indicación de cómo constituir estas familias; y sin una respuesta clara y estable a esta pregunta, no se puede construir un referencial

de competencias satisfactorio. Efectivamente, cada ítem de un referencial debe remitir a una familia de *tareas* que la competencia enunciada permite *realizar*, o de *situaciones* que permite *dominar*.

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

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

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

Un esquema, que trate de una habilidad aislada o de la coordinación de un conjunto de recursos o esquemas de menor nivel, no se ajusta completamente a una situación particular. Es a la vez su límite y su fuerza. No basta, pues, con activarlo; hay que adaptarlo, proceso que Piaget nombra *acomodación*. Si esta adaptación sucede una vez, el esquema no cambia. Si se repite, el esquema evoluciona o se diferencia en varios esquemas que se estabilizan. En un momento dado, una competencia, concebida como un «macroesquema», sólo

conviene más o menos para tal o cual situación singular. Esta aproximación se volverá problemática únicamente si la parte de acomodación es muy importante, frenando la acción y mermando su eficacia.

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

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

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

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

soportable? ¿Disciplinarlo imponiéndole reglas de negociación? ¿Diferirlo en el tiempo? ¿Tendremos entonces una competencia, refiriéndose a una familia de situaciones?

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

Si hay más de una competencia, es porque hay conflictos y conflictos. Pero ¿cuáles son las diferencias pertinentes? Se pueden hacer unas *hipótesis*, por ejemplo distinguir entre un conflicto de personas en el seno de una organización donde ambas tienen un estatus y un papel, y un conflicto entre personas fuera de un marco de este tipo. Pero una hipótesis sólo puede validarse a través de observaciones empíricas, comparando los recursos movilizados en un caso y en el otro, así como la manera de movilizarlos. Se dirá que un conjunto de situaciones constituye una familia si el actor puede encarar cada una de estas situaciones con una sola y única competencia. Esto significa:

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

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

Cabe mencionar que el tratamiento de las situaciones perteneciendo supuestamente a la misma familia nunca moviliza exactamente los mismos recursos y, sobre todo, en las mismas proporciones. En la mediación de un conflicto entre personas, uno de los recursos es la capacidad de ser o parecer equitativo (o neutro), otro, el captar lo que realmente está en juego en el

conflicto, otro más el saber idear y proponer un arreglo aceptable. Es probable que estos recursos siempre estén movilizados, pero en ponderaciones muy diferentes. La debilidad de algunos recursos puede ser compensada por la fuerza de otros, de manera a producir la misma prestación.

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

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

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

## Confusiones conceptuales

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

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

*Se entiende por saber-actuar, la capacidad de recurrir de forma apropiada a una diversidad de recursos tanto internos como externos, en particular los aprendizajes realizados en contexto escolar y los que provienen de la vida cotidiana. Un programa enfocado al desarrollo de competencias apunta, entre otras cosas, a que los conocimientos puedan servir de herramientas para la acción al igual que para el pensamiento, que también es una manera de actuar. Así, la competencia moviliza varios recursos y se manifiesta en contextos de cierta complejidad, en oposición a un saber hacer que sería aplicado de forma aislada.*

*La noción de recursos remite no sólo al conjunto de los aprendizajes escolares del alumno, sino también a sus experiencias, habilidades, intereses, etc. A esto, que podríamos calificar de recursos internos o personales, se suman cantidad de recursos externos a los que puede recurrir el alumno, como sus padres, su profesor, los recursos documentales, etc.*

*Finalmente, las ideas de movilización y de uso eficaces sugieren que el saber-actuar propio de la competencia rebasa el nivel del reflejo o del automatismo. Este saber-actuar supone, persiguiendo un objetivo claramente identificado, una apropiación y un uso intencional de los contenidos nocionales y habilidades tanto intelectuales como sociales. Estos contenidos y habilidades vienen apoyando su búsqueda de una respuesta apropiada a una pregunta o de una solución adecuada a un problema. La competencia es compleja y evolutiva. Va más allá de una*

*simple suma o yuxtaposición de elementos y su grado de dominio puede progresar a lo largo del recorrido escolar y después del mismo.*<sup>4</sup>

En otros sistemas, la definición va en el mismo sentido, pero de forma aún más breve, entonces muy abstracta, lo que la hace compatible con interpretaciones y comprensiones muy diversas. El texto francés nada más indica que «dominar la base común, es ser capaz de movilizar lo aprendido en tareas y situaciones complejas en la escuela y, después, en la vida».

Así, no hay que sorprenderse de que en los debates sobre las reformas, se manifiesten una gran diversidad de concepciones de las competencias, lo cual suele producir un diálogo de sordos. La misma diversidad se hace patente a la hora de identificar una competencia particular o construir un referencial. De tal manera que, si bien los prólogos de los programas se refieren a una definición general bastante cercana a la que estoy adoptando aquí, no se retoma sistemáticamente la misma definición al momento de formular unos objetivos de formación en términos de competencias.

Estos desplazamientos semánticos se ven favorecidos por una serie de confusiones que, por no ser identificadas y tratadas, perturban la transposición didáctica, tanto en su fase externa (la formulación de los objetivos terminales y la redacción de los programas que los detallan) como en su fase interna (la elección por cada docente de los contenidos de su enseñanza). Éstas son algunas de las confusiones que tienden a aparecer en casi todos los países:

- La confusión entre situaciones de formación y situaciones de referencia.
- La supuesta oposición entre conocimientos y competencias.
- Las relaciones entre competencias y disciplinas.
- La diferencia entre habilidades y competencias.
- La seducción de las competencias transversales.
- La relación entre competencias y objetivos.
- La relación entre competencias y constructivismo.

Examinemos de más cerca estas confusiones e intentemos disiparlas.

## **Situaciones de referencia y situaciones de aprendizaje**

El desarrollo de competencias pasa por una puesta en situación. En la medida en que este desarrollo corresponde más a un entrenamiento que a una enseñanza, se procurará crear situaciones de aprendizaje tan cercanas como

sea posible a las situaciones a las que se espera preparar a los alumnos. En la formación profesional, se pone a los estudiantes en situaciones laborales o en situaciones similares, con esta diferencia que presentan menos riesgo, son menos costosas, pero también menos sujetas a plazos, y también facilitan una forma de *coaching* y de reflexividad.

No examino en absoluto en el presente libro el problema de los procesos de formación. Por supuesto, se está dando y los obstáculos didácticos pueden hacer peligrar el desarrollo de competencias en el marco de la educación básica. Lo que me importa aquí, es enfatizar una confusión bastante frecuente, que equipara el desarrollo de competencias con un trabajo basado en situaciones o en problemas.

Es necesario hacer una doble distinción:

- El desarrollo de competencias no se limita a la confrontación repetida a situaciones complejas.
- El trabajo por situaciones o por problemas contribuye a otros aprendizajes, en particular la construcción de conocimientos.

Afirmar, por ejemplo, que desarrollamos competencias al trabajar por situaciones problema es ignorar que éstas han sido pensadas por pedagogos y especialistas en didáctica con el fin de desarrollar conocimientos nuevos, por ejemplo, el principio de Arquímedes y el concepto de *gravedad*.

Según Astolfi (1993):

1. Una situación-problema se articula alrededor de la superación de un obstáculo por el grupo, obstáculo claramente identificado con anterioridad.
2. El estudio se organiza alrededor de una situación de carácter concreto, que permita efectivamente al alumno formular hipótesis y conjeturas. Así, no se trata de un estudio depurado ni de un ejemplo adaptado, con carácter ilustrativo como se ven en las situaciones clásicas de enseñanza (incluso en los trabajos prácticos).
3. Los alumnos perciben la situación que se les presenta como un verdadero enigma por resolver y en que tienen la capacidad de involucrarse. Ésta es la condición para que funcione la transmisión: el problema, a pesar de haber sido inicialmente propuesto por el profesor, se vuelve «el asunto de ellos».
4. Los alumnos no disponen, al inicio, de los medios de la solución buscada, debido a la existencia del obstáculo que deben superar para alcanzarla. Es la necesidad de resolver la que lleva al alumno a elaborar

o apropiarse colectivamente de las herramientas intelectuales que serán necesarias para la construcción de una solución.

5. La situación debe ofrecer una resistencia suficiente, llevando al alumno a emplear sus conocimientos anteriores disponibles, así como sus representaciones, para ayudarlo a cuestionarlos y a elaborar nuevas ideas.
6. Sin embargo, la solución no debe ser percibida como fuera de alcance para los alumnos, por no ser la situación-problema una situación de carácter problemático. La actividad debe obrar en una zona de desarrollo próximo, apropiada para el desafío intelectual a enfrentar y para la interiorización de las «reglas del juego».
7. La anticipación de los resultados y su expresión colectiva anteceden la búsqueda efectiva de la solución, el «riesgo» que toma cada uno siendo parte del «juego».
8. Así, el trabajo de la situación-problema funciona bajo la forma del debate científico dentro del aula, estimulando los conflictos socio-cognitivos potenciales.
9. La validación de la solución y su ratificación no son el producto de la intervención externa del docente, sino que resultan del modo de estructuración de la propia situación.
10. La revisión colectiva del camino recorrido permite una retroacción reflexiva de carácter metacognitivo; ayuda a los alumnos a tomar conciencia de las estrategias que implementaron de forma heurística, a estabilizarlas como procedimientos disponibles para nuevas situaciones-problema.

Se nota que este dispositivo no busca el desarrollo de competencias, aunque pueda contribuir a ello de forma indirecta.

Se puede hacer exactamente el mismo razonamiento acerca del aprendizaje basado en problemas. El dispositivo parece más parecido aún a una «didáctica de las competencias». Sin embargo, en las formaciones profesionales que practican el apc (*Problem Based Learning*), la función principal de un problema es obligar a que los estudiantes identifiquen unos *conocimientos* o *habilidades* que les hacen falta, y se apropien de ellos para volver al problema con los medios para resolverlo. Sin duda, este funcionamiento permite que el estudiante conecte directamente los conocimientos y habilidades con unos problemas y, así, los considere de entrada como recursos para plantear y resolver un problema. Pero se puede perfectamente practicar el aprendizaje basado en

problemas privilegiando las situaciones que exigen la construcción de nuevos conocimientos o habilidades sin preocuparse, por lo menos a corto plazo, por transformarlos en recursos al servicio de unas competencias.

Registrar el desarrollo de competencias en la lista de los objetivos de la educación básica reclama nuevos métodos de formación, entre los cuales figura el trabajo basado en situaciones y basado en problemas. Pero trabajar por situaciones y por problemas no implica que se busque desarrollar competencias, porque estos enfoques también permiten construir saberes.

Es probable que esta confusión nazca de una representación imprecisa del trabajo por situación-problema o del aprendizaje basado en problemas. Pero tal vez no sea totalmente inocente:

- Los adversarios de los programas orientados hacia las competencias suelen usar la referencia a los métodos activos y al trabajo por situaciones como un espantapájaros capaz de asustar a los profesores apegados a una enseñanza frontal y al paradigma de la transmisión. Se les informa claramente que la implementación de un programa de esta índole les llevará a los límites de sus propias competencias pedagógicas y didácticas y les obligará a volver a adquirir una formación o incluso, aprender un nuevo oficio.
- Los partidarios de los programas orientados hacia el desarrollo de competencias pueden, a la inversa, tener la tentación de presentar la renovación de los métodos de formación como una reforma curricular: «Ya que estamos trabajando por situación y por problema, significa que desarrollamos competencias».

Podríamos arriesgar la hipótesis que el primer argumento es más eficaz en la educación secundaria, donde numerosos profesores están muy apegados a métodos pedagógicos «tradicionales». En la educación primaria, los métodos activos y el trabajo basado en problemas asustan menos, mientras que el desarrollo de competencias aludiendo a situaciones de vida muy lejanas es aún más difícil.

## **Conocimientos y competencias**

Una de las críticas más corrientes que se hace a la orientación del currículo en cuanto al desarrollo de competencias consiste en acusarlo de dar la espalda a los conocimientos y, por consiguiente, a la cultura. Mencionemos primero que reducir la cultura a los conocimientos es una visión insostenible desde un punto

de vista antropológico. El ser humano es antes que nada acción, su pensamiento y su cultura se inscriben generalmente en una relación pragmática al mundo. Las competencias son parte de la cultura.

Algunos adversarios de las reformas fingen no ver que hay conocimientos de diversa índole en juego en toda acción humana. No son los únicos recursos movilizados pero juegan un papel determinante en cualquier acción racional. Por una muy sencilla razón: nadie puede actuar sobre la realidad sin hacerse de ella una *representación* que le indica entre otros qué recursos activar para transformarla. Semejantes representaciones van más allá de una simple imagen mental del objeto de la acción, constituyen una especie de *teoría* de causalidades en acción. Por supuesto, a un «erudito», teorías de este tipo le parecerán aproximativas o erróneas. Decir que hay conocimientos en juego en cualquier acción no significa que sean todas válidas de un punto de vista científico. Ciertos conocimientos, que sean construidos por los actores en función de su experiencia o transmitidos por la cultura de una comunidad de prácticas, pueden entrar en contradicción con los saberes eruditos homologados.

El desafío de la escolaridad es evidentemente sustituir los conocimientos de sentido común cuando estos últimos entran en contradicción con el estado de los saberes eruditos y de los conocimientos fundamentados por la investigación y la experimentación. Es por esta razón que la enseñanza no puede evitar los *conflictos de saberes* (Jonnaert, 1988). La didáctica de las ciencias pone de manifiesto la existencia de representaciones que preexisten a la enseñanza científica, esta última teniendo como tarea la ratificación y justificación de dichos conocimientos en unos casos, su invalidación, en otros. Se sabe que los conocimientos escolares pueden coexistir durante toda la vida con saberes de otro origen: puede haber contradicción por ejemplo entre la cultura científica de un físico y la teoría «espontánea» que implementa en sus movimientos cotidianos.

El desarrollo de ciertas competencias empieza antes de la escolaridad y se prolonga fuera de ella. Movilizan entonces conocimientos que la escuela no podría validar o, por lo menos, considerar como suficientes. Pero es preciso proceder con inteligencia, porque contentarse, en nombre de la ciencia, con despreciar los conocimientos ostentados por los alumnos, conducirá a censurar la manifestación de los mismos, en lugar de abandonarlos. Este problema se presenta independientemente del currículo vigente, pero es posible que enfatizar las competencias se haga más patente en la medida en que ya no se trata únicamente de restituir los saberes enseñados, sino de usarlos.

El verdadero problema, el único que debe ser discutido seriamente es el de la *cantidad de saberes* que la escuela puede enseñar durante la escolaridad obligatoria. Desarrollar competencias toma tiempo: el tiempo de asimilar saberes y el tiempo de entrenarse a usarlos. Se sabe hoy que la transferencia y la movilización de los conocimientos adquiridos no vienen regaladas y que también se aprenden (Develay, 1998 ; Mendelsohn, 1996, y 1998). Sin duda, este aprendizaje es de una naturaleza un poco distinta ya que requiere sinergias, la coordinación de los conocimientos, habilidades, actitudes adquiridos, y a la vez requiere tiempo.

Para desarrollar competencias basta, con prever unos ejercicios de transferencia al final de cada capítulo del programa nocional. El aprendizaje de la movilización pasa por una confrontación reiterada de situaciones que ponen en marcha múltiples recursos adquiridos en momentos distintos de la vida o de la trayectoria escolar, a menudo en más de una disciplina. No es insensato que se contemple otorgar un tercio del tiempo pasado en la escuela para un entrenamiento de esta índole. Obviamente, esta opción entra en conflicto con la voluntad de enseñar el máximo de conocimientos durante la escolaridad. Si se toma en serio, el desarrollo de competencias en la escuela lleva a renunciar a una parte de los conocimientos que figuran en el programa cuando no era necesario ejercer su puesta en marcha.

Esto puede llevar a renunciar a enseñar algunos saberes, o a diferir el momento de su aparición en los estudios. Considerando la totalidad de la escolaridad obligatoria, no se podrá evitar una disminución del número y diversidad de los conocimientos que puedan ser enseñados. Para los docentes que no ven el interés de desarrollar competencias, el tiempo invertido en la confrontación con situaciones complejas representa un empobrecimiento intolerable de los programas. Así, los programas orientados hacia situaciones complejas requieren un verdadero debate sobre los conocimientos que deben ser sacrificados para dar paso a algo distinto. Cabe señalar que este debate no es nuevo: lo provoca cualquier enfoque constructivista de la adquisición de los conocimientos escolares. Los métodos activos exigen más tiempo que el modo transmisivo. ¿De dónde tomarlo?

No hay que engañarse: los adversarios de las reformas seguirán acusando las competencias de dar la espalda a los conocimientos, estimando que lo hacen «en buena guerra» ya que se consideran como la última defensa contra la barbarie y la ignorancia. Una postura más abierta podría llevar a un verdadero diálogo sobre el equilibrio justo que falta encontrar entre la transmisión de los saberes y el entrenamiento para usarlos... sabiendo que se arbitrará en

detrimento de uno de los componentes, por no disponer del tiempo suficiente.

Un diálogo de este tipo pasa por una clarificación del sentido de los saberes enseñados en primaria y en secundaria. Astolfi afirmaba en un debate que un saber digno de tal nombre, un «verdadero saber», un saber «de pleno derecho» implica la facultad de usarlo para pensar y actuar. Concluía que no necesariamente necesitamos el concepto de competencia y todas las controversias que conlleva. Habría estado de acuerdo con él si el saber fuese comúnmente considerado como inseparable de la facultad de usarlo para pensar y actuar. Pero dista mucho de ser el caso.

¿Por qué? Porque el saber escolar se ha vuelto el prototipo del saber en nuestra sociedad, el único al que todos los adultos han sido expuestos (con éxito variable) y al que puedan referirse más allá de la diversidad de sus historias de vida y prácticas. Ahora bien, según el mismo Astolfi (1982), los saberes escolares no son ni teóricos ni prácticos. Dicho en otras palabras, no introducen al debate científico, sin por eso preparar para la vida.

Si se le da la razón, es indispensable preguntarse cómo volver los saberes escolares más teóricos o más prácticos. Pero esta interrogación sería ingenua si no nos preguntáramos antes: ¿no habrá también algunas ventajas inconfesables en el hecho de que los saberes escolares no sean ni teóricos ni prácticos? ¿No es ésta una condición para poder enseñarlos con esta densidad y continuidad, sin tener que «detenerse» en sus raíces en la historia humana o sus usos en la sociedad? Dominar los saberes escolares, ni teóricos ni prácticos, basta para salir adelante en la escuela, es decir, sobrevivir a la selección escolar y seguir estudiando. ¿Acaso se espera otra cosa? Los docentes saben muy bien que no fue la escuela la que fabricó los saberes que hay que enseñar y que tampoco es ella la que los utiliza para actuar. Y tal vez prefieran olvidar los orígenes de los saberes y sus usos para concentrarse en su contenido y su transmisión. Lo cual es tanto más fácil cuanto que los estudios universitarios les dan poco espacio a la historia de las ciencias y la epistemología y menos aún a la familiarización de los estudiantes con los usos de los saberes en un mundo laboral u otras comunidades de prácticas.

Si todos los profesores convinieran del sentido limitado de los saberes meramente escolares, ni teóricos ni prácticos, tal vez la controversia de las competencias sería menos fuerte, tal vez sería más fácil reconocer que, lejos de menospreciar los conocimientos, quienes quieren desarrollar competencias desde la escuela primaria reconocen su importancia y su valor.

Esta reflexión desplazaría parcialmente el debate y permitiría tal vez superar una oposición simplista aunque persistente, entre una visión del saber

«gratuito» (y tanto más noble cuanto que es gratuito) y una visión estrechamente utilitarista, vinculando los conocimientos con preocupaciones «meramente prácticas», de la misma forma que se reduce la lectura a la comprensión de los clasificados, instrucciones de uso y contratos. Frente a este reduccionismo, es aún necesario insistir en dos puntos:

- La relación pragmática al mundo va mucho más lejos que lo meramente práctico; se encuentra en el mundo laboral, el mundo de la acción colectiva y política, el mundo de la creación artística.
- El deseo de inteligibilidad del mundo está en relación con la búsqueda de sentido, las angustias metafísicas, los deseos de coherencia. Está muy lejos de responder a una simple curiosidad y no es más gratuito que el anhelo de saber para actuar.

Todo esto puede y debe ser discutido. Abrir una discusión de esta naturaleza basta para tomar conciencia que oponer competencias y conocimientos es absurdo. No es que no haya argumentos a verdaderas polémicas. Tengamos la cordura de admitir que éstas son más complejas, que conciernen al sentido de los saberes y sus relaciones con la acción humana.

## Competencias y disciplinas

Tal vez la oposición entre conocimientos y competencias oculte otro temor: que las competencias debiliten las disciplinas y las hagan desaparecer como elementos clave de la estructuración del currículo. Por más que se reafirme la importancia de las disciplinas en afán de tranquilizar, la orientación hacia las competencias las preocupa, en parte con razón:

*Sin embargo, afirmar la importancia de las disciplinas no resuelve para nada la cuestión del uso que el alumno y luego el ciudadano de pleno derecho pueda tener de los saberes y competencias que ha construido. Una disciplina escolar sirve primero para resolver ejercicios estándar –incluso en los exámenes de fin del bachillerato– que elaboró, estabilizó e hizo evolucionar progresivamente. Nada nos informa sobre el uso que hacen los alumnos de los saberes y competencias disciplinares en la vida fuera de la escuela y después de la escuela, la vida por supuesto no es disciplinar. (Audigier, 2010)*

Como lo subraya Audigier, las situaciones de la vida no son disciplinares. Si una

competencia se refiere a una familia de situaciones, es probable que los recursos movilizados (conocimientos, habilidades y actitudes) no dependan de una única disciplina. De tal forma que la competencia será un *no man's land* disciplinar.

¿Es un problema? Sí, si se piensa que *todos* los aprendizajes escolares deben ser fomentados y evaluados en el marco de una disciplina o, en todo caso, en el marco de las disciplinas. Efectivamente, ninguna tendrá legitimidad para adueñarse por sí sola de una competencia cuyos recursos sean verdaderamente pluridisciplinarios. Es menos difícil aceptar la idea de que dos o tres disciplinas especialmente implicadas se hagan cargo del desarrollo de tal o cual competencia, en particular en el marco de un aprendizaje basado en proyectos o de un aprendizaje basado en problemas. Esto sólo pone de manifiesto la importancia de pensar unos espacios-tiempos de formación que sean compartidos por varias disciplinas. Todas las reflexiones sobre lo inter, lo trans o lo pluridisciplinar llevan a esta conclusión independientemente de la insistencia en el desarrollo de competencias. Pero esta última refuerza el análisis y tal vez, de hecho, represente la única oportunidad de lo pluridisciplinar: estructurar la cooperación interdisciplinar para desarrollar la puesta en sinergia de los conocimientos provenientes de varias disciplinas.

Las formaciones profesionales de alto nivel muestran que es perfectamente factible hacer coexistir, en un mismo plan de estudios, situaciones disciplinarias y unidades de formación centradas en la integración o la puesta en sinergia de recursos que atañen a distintas disciplinas, para resolver un problema o tomar una decisión en el mundo tecnológico, pedagógico, clínico, comercial, etc.

Tal vez esta declaración deba ser matizada: si bien ninguna competencia es estrictamente disciplinaria, muchas competencias se refieren prioritariamente y masivamente a una disciplina: biología, matemática o geografía. Y aunque se pueda identificar recursos de orígenes distintos, la contribución mayor no deja de ser atribuible a una disciplina. Nada se opone en este caso a que esta disciplina se haga cargo del desarrollo y evaluación de esta competencia, con posibles colaboraciones menores. Se suele subrayar que la redacción de un informe de física, química o biología requiere un buen dominio de la lengua y el grafismo. ¿Será por eso necesario considerar que el desarrollo de esta competencia depende por igual de la ciencia de referencia así como de la enseñanza de la lengua y la educación artística? Claro que no.

Tal vez estas cuestiones podrían tratarse con más serenidad si cada profesor de una disciplina reconociera que posee recursos que atañen a otras disciplinas y que los puede enseñar. ¿Por qué, para formar en la redacción de un informe

de experimento, debería el profesor de ciencias pedir el apoyo del profesor de lengua? Si él mismo ha adquirido esta competencia durante sus estudios disciplinarios, es capaz de enseñar unos recursos que, sin depender de la teoría física, química o biológica, pertenecen a las prácticas de estas disciplinas, en particular las prácticas de investigación a las que se pretende formar a los futuros profesores del nivel de maestría.

Sería interesante, una vez establecido un referencial de competencias, ponerse, sin prejuicio, en busca de la mejor división del trabajo, con tres configuraciones:

- Competencias encomendadas a una disciplina definida (incluyendo las «educaciones para»).
- Competencias encomendadas a dos o tres disciplinas en un espacio-tiempo común.
- Competencias cuyo desarrollo sólo es posible en un *no man's land* disciplinario a crear desde cero.

En lugar de gritar que están en peligro, a las disciplinas tal vez les convendría reivindicar explícitamente la responsabilidad de las competencias en las que juegan un papel importante y asociarse a otras. Cada una podría también considerar que proveer recursos para unas competencias que no dependen directamente de ella no constituye una tarea menor, y que ésta podría ser tanto más interesante cuanto que se tomasen en cuenta los posibles usos de un conocimiento o habilidad disciplinaria al enseñar. Los métodos activos, los enfoques por proyecto y el aprendizaje por problemas conducen de manera bastante natural a tomar en cuenta contextos de acción pluridisciplinar pero que requieren prioritariamente tal o cual habilidad o conocimiento disciplinar.

## Competencias y habilidades

La confusión oculta aquí un verdadero interrogante, también manifestado por los maestros que no se oponen a los programas orientados hacia el desarrollo de competencias. Efectivamente, a veces estas reformas dejan entender que la escuela no desarrolla ningún saber hacer. Lo cual, por supuesto, es insostenible. Dominar una lengua, sea materna o no, constituye en gran medida una práctica. La educación física, la educación artística, la educación musical, la educación para la ciudadanía y probablemente todas las demás disciplinas pretenden desarrollar prácticas. Incluso las disciplinas aparentemente más centradas en saberes apuntan también al desarrollo de saber hacer, en

matemáticas, historia, geografía, biología, física, química.

En la escuela, se aprende a leer, escribir, calcular, medir, simplificar las fracciones, construir figuras geométricas, resolver ecuaciones, consultar diccionarios y obras de referencia, buscar, clasificar, evaluar y sintetizar informaciones, resumir, transformar, comentar o traducir textos, leer o elaborar mapas, gráficos, diagramas, producir o verificar razonamientos lógicos. Sería infinita la lista de los conocimientos trabajados y evaluados en la escuela, incluso en disciplinas que parecen tener por primera vocación transmitir saberes. Entonces, dos cosas: o estos saber hacer son competencias y, por ende, el sentido de las reformas tambalea; o no son competencias y hay que explicar claramente en qué consiste la diferencia.

La conceptualización propuesta en el capítulo anterior me parece que ayuda a clarificar este punto. Considerar los saber hacer como habilidades no los menosprecia de ninguna manera, sino que especifica su estatuto: son recursos al servicio de competencias más globales, cada una apuntando a dominar todos los componentes de las situaciones que pertenecen a la misma familia. Por supuesto, importa saber leer, calcular, medir, clasificar, buscar, comparar, etc. Pero ninguna de estas habilidades permite, por sí sola, enfrentar la totalidad de una situación compleja.

La evaluación escolar tuerce nuestra percepción, en la medida en que crea situaciones que pensamos poder dominar con la ayuda de una sola habilidad. Olvidamos que estas situaciones están estandarizadas, delimitadas, estructuradas por los usos escolares, las expectativas de los profesores y la astucia de los alumnos. Cuando un alumno ve en su hoja una serie de operaciones, seis divisiones por ejemplo, sabe exactamente lo que el maestro espera de él y puede desinteresarse del resto de la situación que no es ni pertinente ni problemático. Sin embargo, no ignoramos, gracias a la didáctica de las matemáticas, que dominar las operaciones no presenta el menor interés, si no se sabe qué operaciones efectuar para resolver un problema. Propongamos a unos alumnos de secundaria el siguiente problema: «El capitán de un carguero tiene 47 años. Tiene una hija de 22 años. Trabaja en la marina desde la edad de 19 años, pero comanda este buque sólo desde hace 13 años. Qué edad tenía él al nacimiento de su hija?». Los números propuestos son inferiores a cien, las operaciones aritméticas necesarias son elementales, basta hacer una simple resta ( $47-22$ ), pero a varios alumnos, les costará identificar los datos pertinentes y la operación requerida, aunque la única trampa consiste en la presencia de algunos datos realistas pero inútiles. Así, una simple habilidad – dominio de la sustracción– no basta para resolver este problema.

Podríamos estar tentados a definir una competencia general llamada por ejemplo «saber resolver un problema matemático». Lo cual significaría: disponer de todas las habilidades, todos los conocimientos y todas las actitudes permitiendo identificar los datos y encontrar la solución o, por lo menos, una solución aceptable. Dudo que exista una competencia semejante, válida para todos los problemas matemáticos. Es indispensable distinguir entre varias, en función del tipo de obstáculos a superar y del tipo de razonamiento a efectuar.

Un problema matemático, por difícil que sea, no requiere el manejo de una situación global si lo enfrentamos en el contexto de una prueba escolar clásica. Una tarea exige la gestión de la situación en su conjunto cuando el problema no ha sido formulado y debe ser planteado y elaborado; cuando los datos pertinentes deben ser identificados y buscados; cuando se dispone de un tiempo y medios limitados; cuando se tiene que trabajar en equipo o solicitar ayuda; cuando el error puede tener graves consecuencias para personas o bienes; cuando están en juego factores emocionales y relacionales, angustias, luchas de poder que complican el trabajo intelectual. Entonces, el actor debe manejar una gran cantidad de parámetros apoyándose en recursos que no son todos matemáticos.

Se puede, con fines de evaluación escolar pero también de racionalización del trabajo, crear situaciones en las que el alumno/trabajador pueda concentrarse en una sola operación, de manera que la realice «bien y rápido». En un contexto de evaluación, esto permite saber si el alumno domina esta operación, lo que no garantiza una competencia, sino una habilidad. En un contexto profesional –al menos ésta es la visión taylorista del trabajo–, durante tiempo, ha parecido más productivo pedir a los trabajadores que hicieran una y otra vez la misma operación, en un contexto totalmente optimizado para este fin, normalizado y protegido de toda interferencia. Sin embargo, las ciencias del trabajo nos enseñan que las cosas no son tan sencillas. En *Los tiempos modernos* (1936), Charlot, que trabaja en una cadena enroscando, a un ritmo desenfrenado, tornillos idénticos todo el día, gestiona al mismo tiempo otras tareas, que los ingenieros a cargo del diseño de la cadena de producción no tenían previstas: reservarse momentos de descanso, no aburrirse mortalmente, darle un mínimo de sentido a su vida, hacer reconocer el valor de su trabajo por sus colegas, mantener con ellos relaciones de solidaridad, etc.

Del punto de vista del trabajo prescrito, es tentador asimilar una competencia a una habilidad sin tomar la situación en consideración. Cuando se analiza el trabajo real, esta simplificación pierde sentido: se observa que el trabajador está lidiando con situaciones multidimensionales y debe gestionar múltiples

parámetros que, por lo regular, dejan a los prescriptores indiferentes: la mirada y las expectativas de los colegas de trabajo, ejecutivos, usuarios, la calidad y pertinencia variable de los materiales y herramientas o incluso su ausencia, las informaciones faltantes o dudosas, las presiones para la productividad, el cansancio, el estrés, el aburrimiento. La gestión de todos estos parámetros conforma la competencia, que requiere habilidades y conocimientos más amplios y diversos que las previstas por la definición del puesto de trabajo. Es una manera de subrayar uno de los motivos por los que el desarrollo de competencias exige situaciones más complejas que los ejercicios escolares clásicos, ya que se trata de entrenar a los alumnos a manejar con destreza una gran variedad de componentes de la situación, poniendo en sinergia múltiples recursos.

Esto no invalida de ninguna manera la necesidad de ejercer inicialmente cada habilidad en un contexto empobrecido y normalizado a propósito, escolar de alguna manera, de algún modo que en cuidados de enfermería, uno se ejerce a poner inyecciones primero en naranjas, maniqués, luego con un compañero, antes de «probarse» con un verdadero paciente. Lo importante es no confundir una habilidad con la competencia que la moviliza, incluso si esta habilidad es un recurso importante, incluso cuando da su nombre a la tarea, a la situación o a la propia competencia. Por ejemplo, «sintetizar una discusión» (verbalmente o en una reseña) exige una habilidad de contracción de texto, resumen, síntesis. Pero la competencia consiste en, de manera simultánea, hacer justicia a las contribuciones de todos, no herir a nadie, evidenciar los puntos de consenso, olvidar los puntos fuera de tema, construir lo que sigue. Estas otras habilidades no dan su nombre a la competencia, que se ve de alguna manera reducida a la capacidad técnica de resumir informaciones.

## **Competencias transversales**

Se puede entender la atracción que sienten numerosos sistemas educativos por las competencias llamadas *transversales*. La idea seduce: si pudiéramos extraer unos denominadores comunes de la diversidad de prácticas humanas, la educación básica podría concentrarse en su desarrollo, sin perderse en la complejidad, ni agotarse en conflictos ideológicos insuperables. La lista de las competencias transversales no está establecida definitivamente. Sin embargo, en casi todos los sistemas, se encuentran competencias como saber comunicar, saber observar, saber analizar, saber buscar y clasificar informaciones, saber adaptarse, saber innovar, saber decidir, saber negociar, saber argumentar.

¿Quién no desearía preparar un número inmenso de situaciones y prácticas, desarrollando una decena de competencias transversales? ¿Pero existen tales competencias? Todo el mundo estará de acuerdo en que casi todas las situaciones de la vida requieren razonar, analizar, observar, negociar, decidir, comunicar. Queda por determinar si estos rasgos casi universales de la acción humana corresponden a igual número de competencias.

Tomemos el ejemplo de «saber comunicar». La comunicación usa el lenguaje y otros códigos más específicos, incluso no verbales. Entonces, puede uno tener la tentación de asimilar el «saber comunicar» al dominio de estos códigos. Pero este dominio no garantiza en absoluto una comunicación eficaz, afortunada, pertinente. Alguien con labia, un experto del código no es de por sí un buen comunicador; y algunos comunicadores consiguen resultados con un dominio limitado del lenguaje y demás códigos. El dominio de los códigos sólo es un recurso o, más bien, un *conjunto de recursos*: saberes lingüísticos, habilidades (léxicas, sintácticas, argumentativas, retóricas) y actitudes (respeto por la palabra del otro, escucha, buena fe, paciencia).

Se podrían agregar a estos recursos los conocimientos adquiridos por las ciencias de la comunicación, los conocimientos construidos por las ciencias humanas y sociales, la psicología, la lingüística, la sociología, la antropología. Estos últimos prolongan, matizan e (in)validan una parte de los discursos de la filosofía, pero también una parte de los conocimientos de sentido común, saberes de experiencia relativos a la *comunicación humana*, por ejemplo, los que vehiculan los proverbios como «La palabra es plata, pero el silencio es oro», «Las palabras vuelan, lo escrito permanece», «Quien calla otorga», «Hay un tiempo para hablar y otro para callar». Así como saberes profesionales relativos a la comunicación.

¿Es posible, en base a esto, postular que quien poseyera recursos de esta índole, *polivalentes*, sería competente para comunicar lo que fuera a quien fuera, por el motivo que fuera, con cualquier intención y en cualquier contexto? Podemos dudar de ello. Claro, el que tenga todos estos recursos estará menos desprovisto que quien no posea ninguno, será menos torpe, cometerá menos errores. ¿Será igualmente competente para afrontar todas las situaciones de comunicación? Significaría que sabe, en cualquier situación, acusar, reivindicar un valor, arbitrar un conflicto, velar por la solidaridad, regañar, tranquilizar, aconsejar, pedir ayuda o una autorización, distraer, dar una orden, compartir una información o un saber, evaluar, pedir disculpas o una prestación, explicar una noción, expresar un sentimiento, felicitar, formular una expectativa, prohibir, invitar e incitar a tomar una decisión, justificar una prescripción, lanzar un

debate, llevar una investigación, advertir, negociar un acuerdo, obtener una información, organizar una acción colectiva, ofrecer disculpas, agradecer. Esto sin recursos específicamente adaptados a estas diversas situaciones. Este breve recordatorio de la diversidad de situaciones de comunicación y actos de palabra lleva a dudar de la existencia de una competencia universal de comunicación, independiente del contexto, del contenido, de lo que esté en juego y de los actores en presencia.

Tomemos otro ejemplo, el *saber analizar*, una «competencia transversal» regularmente citada. «Analizar» se refiere sin duda a un funcionamiento de la mente que presenta cierta unidad, ya que se trata de descomponer, desmenuzar, aprehender los componentes de un sistema y sus relaciones. En todos los casos, entran en juego algo de lógica, método, memoria, razonamiento. ¿Bastará para definir una competencia?

Si fuera cierto, quien tuviera esta única competencia sabría analizar con igual eficacia un mercado financiero, una película, una roca, una radiografía, un partido de hockey, la escena de un crimen, un presupuesto, un plato cocinado o una crisis política. Sin embargo todos saben que incluso una persona inteligente, lógica, metódica, no podrá analizar con fineza un sistema del que ignora la génesis, la composición y las leyes de funcionamiento. No hay análisis un tanto minucioso sin conocimiento del objeto. Los recursos *genéricos*, movilizados por todas las competencias (inteligencia, lógica, dominio de la lengua) no son suficientes. Deben ser complementados por conocimientos y habilidades *específicos*, propios del objeto analizado. Es este complemento el que define una competencia de análisis específica, propia del experto en un campo determinado. Como tal, esta competencia no es utilizable en otros campos o en otros ámbitos. Un crítico de arte no se vuelve enólogo transfiriendo a los vinos los esquemas de análisis de una pintura y un músico es incapaz analizar un partido de rugby mientras, sí, sabe desmenuzar una obra sinfónica. Por supuesto, existen recursos polivalentes cuyo dominio puede favorecer la construcción de un saber de análisis en otros campos. Y algunos parecidos también facilitan esta transferencia: es más sencillo pasar del análisis de un partido de fútbol al de un partido de *rugby*, que pasar del análisis de un partido al de un perfume o de un programa informático.

Llegamos entonces a la misma conclusión que en el caso de la comunicación: existen varias competencias, cada una se adapta a una determinada modalidad de comunicación o análisis y moviliza recursos específicos, conocimientos, habilidades y actitudes pertinentes para tal familia de situaciones, y que difieren en el caso de tener otra familia. Me sumo aquí a

las dudas que expresaba Rey (1996) en *Las competencias transversales cuestionadas*.

Es cierto que algunos recursos son comunes a varias competencias de comunicación o de análisis. Pero dominarlos no basta para garantizar una competencia precisa para cada familia de situaciones si no los complementa el dominio de recursos específicos. Si la educación escolar no tiene tiempo para desarrollar varias competencias de comunicación, puede:

- O elegir limitarse a enseñar unos recursos comunes, como el dominio de los códigos y la comprensión de los procesos sociolingüísticos en juego, lo que incrementará el desarrollo de competencias de comunicación específicas.
- O decidir desarrollar una o dos competencias específicas de comunicación, porque se consideran útiles para la mayoría de los seres humanos, por ejemplo la toma de decisiones o la expresión de emociones.

Ambas opciones pueden combinarse: adquirir recursos comunes y centrarse en una o dos competencias específicas. Independientemente de lo que se decida, ya no será posible inscribir en el currículo «Competencia de comunicación» sin más precisión.

## Competencias y objetivos

Se escucha con frecuencia que un programa orientado hacia el desarrollo de competencias es un avatar de la «pedagogía por objetivos». Este atajo presenta claras virtudes polémicas, ya que la pedagogía por objetivo ha dejado malos recuerdos en los países de habla francesa y particularmente en Francia. Por cierto, la palabra «recuerdos» es un tanto exagerada, ya que una parte de aquellos que se declaran opuestos a la pedagogía por objetivo apenas sabe de qué se trata.

Recordemos que en los años 1970-1980, la pedagogía por objetivos, abreviada en PPO, se volvió la versión en francés, a menudo caricaturesca, del mastery learning desarrollado por Bloom (1979), noción traducida al francés, de manera discutible, por «pedagogía del dominio», traducción que transforma el aprendizaje (*learning*) en pedagogía...

Bloom defendía una tesis que sigue siendo absolutamente válida hoy: si están en buenas condiciones de aprendizaje, casi todos los alumnos pueden

apropiarse de los conocimientos escolares básicos (Huberman, 1988). Pero hay que conocer con precisión lo que ya han adquirido, de manera a orientar lo que Bloom llamaba «enmienda», una intervención que corresponde a lo que, más tarde y de manera más global, será llamado el apoyo pedagógico, luego la pedagogía diferenciada e individualización de los itinerarios. Bloom insistía sobre la necesidad de una evaluación formativa, contribuyendo a la regulación de los aprendizajes, y la quería «criterial», es decir vinculada con criterios de dominio. Pretendía entonces, y tenía absoluta razón, que no se puede regular ningún aprendizaje si no se sabe de manera precisa hasta qué tipo y qué nivel de dominio debe llevar. Como cualquier regulación, la de los aprendizajes se refiere a la distancia que queda por recorrer para alcanzar el objetivo. Por lo mismo, es necesario explicitar los objetivos de aprendizaje. De hecho, Bloom (1975) dejó su nombre asociado a una «taxonomía» de los objetivos de aprendizaje.

En Europa, este movimiento ha sido objeto de frecuentes críticas por dos motivos distintos que, combinados, han conducido a dejarlo atrás:

- En la medida en que insistía en la definición de los objetivos en términos de conductas observables, se le asoció al conductismo, a la psicología del comportamiento de la que Skinner fue la figura emblemática en el siglo XX. Estas teorías entraban en contradicción con el constructivismo de Piaget y que con la psicología de Vygotskiy, teorías que inspiraban y siguen inspirando las nuevas pedagogías en Europa.
- La voluntad de definir los objetivos producía una segmentación rayando en lo absurdo y una organización del trabajo, objetivo tras objetivo, que no correspondía a la realidad del desarrollo ni a las interdependencias entre los aprendizajes.

Como suele suceder en educación, se quemó lo que se había adorado y se tiró el grano con la paja. Se hicieron amalgamas indefendibles y le fueron atribuidas a Bloom ideas simplistas que correspondían en realidad a los burócratas que se adueñaron de los objetivos para normalizar la redacción de los programas y la evaluación de los alumnos. Por motivo de estos excesos, queda en la memoria colectiva de la gente de escuela esta impresión que la pedagogía por objetivos fue un error y un error, una reclusión culpable en una psicología conductista a la que se sumaba una tentación tecnocrática.

Asimilar la orientación a las competencias a un regreso de la pedagogía por objetivos, puede entonces bastar para que la descalifiquen quienes asocian esta

expresión con un espantapájaros, sin saber nada en este momento de las ideas. Caillot (1994) ha descrito la complejidad de esta historia de veinte años, al menos en lo que se refiere a la enseñanza de las ciencias. Hameline (1979) ha mostrado perfectamente –y esto sigue totalmente cierto hoy– que sin objetivos explícitos claramente enunciados por la institución escolar, no hay pedagogía diferenciada posible y deja el campo libre para el desarrollo salvaje de las desigualdades.

Así, definir y anunciar objetivos no es para nada una idea obsoleta. El mismísimo fundamento de cualquier pedagogía racional consiste en saber qué aprendizajes quiere favorecer y en qué nivel de dominio. Si no se contesta claramente a esta pregunta, será imposible rendir cuentas, decir si la escuela hace su trabajo o si, por lo contrario, dista mucho de cumplir sus promesas. Las investigaciones internacionales de las que se habla mucho actualmente, en particular Pisa, obligan a que se expliciten los objetivos, cuyo cumplimiento es precisamente el objeto de las comparaciones internacionales y mediciones de las evoluciones de tres en tres años.

Por supuesto, importa ser vigilantes en dos registros:

- Para que la clarificación de los objetivos no esté favoreciendo aprendizajes observables pero de importancia secundaria, o una división excesiva de los aspectos del desarrollo.
- Para que los objetivos sean más bien esquemas de lectura de los aprendizajes y no los principales organizadores de las secuencias pedagógicas; en síntesis, cuidar que se evalúe refiriéndose a los objetivos (en lugar de comparar a los estudiantes), pero sin enseñar objetivo por objetivo, por lo menos cada vez que el trabajo en paralelo de varios objetivos permita darles más sentido a las situaciones de aprendizaje y favorezca el desarrollo global de los alumnos.

Ningún programa moderno puede renunciar a decir lo que los alumnos deberían haber aprendido al final de un programa. La instancia de la Unión Europea sobre la explicitación de los «resultados de aprendizaje» (*learning outcomes*) va a reforzar esta exigencia, con el riesgo de normalizarla más allá de lo necesario.

El surgimiento de los programas orientados hacia las competencias se da en este contexto y son en parte impulsados por las mismas organizaciones internacionales. También es cierto que, en la medida en que se piensa que el sistema educativo no desarrolla de forma suficiente ciertas competencias, éstas deben ser nombradas. Si son numerosas, pueden tomar la forma de listas o referenciales evocando las taxonomías o listas de criterios asociadas a la

pedagogía por objetivos.

De ahí surgen numerosas confusiones, a menudo alimentadas por una cierta mala fe. Para intentar salir adelante, algunas ideas sencillas:

- Un objetivo de formación es un propósito, una intención cuya realización es aleatoria y desigual en función de las escuelas y los alumnos. Así, el enunciado de los objetivos de una formación no puede, de ninguna forma, hacer las veces de descripción de los aprendizajes reales de los alumnos. Pero debe ser una referencia que permita medir la progresión de los aprendizajes y saber entonces si el trabajo de formación ha alcanzado su meta. Nadie debería enseñar sin seguir objetivos suficientemente explícitos y precisos como para guiar su acción y permitirle saber si ha provocado o no los aprendizajes apuntados.
- Todo aprendizaje, todo desarrollo humano que una educación pueda favorecer, es susceptible de volverse un objetivo de formación (en el sentido amplio). Se puede entonces apuntar al desarrollo no sólo de competencias, sino también de saberes, habilidades, valores, actitudes, identidades, relaciones a sí mismo, al mundo, al saber, al poder, a las diferencias, a las instituciones, a las posturas, a los rasgos de personalidad.
- No hay ninguna razón para conceptualizar como competencias todos estos objetivos de desarrollo de los alumnos. Los currículos que formulan todas las finalidades de la educación escolar en términos de competencias contribuyen a aumentar esta confusión.
- Acrecienta la confusión el hecho de que una parte de los conocimientos, habilidades, actitudes apuntados sean pensados hoy como recursos al servicio de competencias. Esto no hace de ellos competencias de pleno derecho. Y se debe poder legítimamente enseñar ciertos conocimientos, ciertas habilidades sin presentarlos como recursos al servicio de competencias identificables. Pueden tener funciones identitarias, servir de base para aprendizajes posteriores o formar parte de la cultura general. En resumen: ningún ser humano se reduce a la suma de cierto número de competencias.

Asociar el desarrollo de competencias a pedagogías cuestionadas u obsoletas es una manera hábil de combatirlas, jugando con la falta de conocimiento de la historia de las ideas. Hay que reconocer que, en algunos países, los ministerios no han hecho nada para desarmar estas críticas fáciles, en particular cuando no han sido capaces de expresar (¡y tal vez ni siquiera de pensar!) que no es ni útil,

ni sensato nombrar competencia todo lo que merece ser aprendido en la escuela.

## Competencias y constructivismo

En repetidas ocasiones, se ha asociado los programas orientados hacia el desarrollo de competencias a una defensa del constructivismo. En la medida en que este último es uno de los blancos favoritos de los «antipedagogos», no es de sorprenderse que amalgamen competencias y constructivismo y vean en cada uno una plaga a combatir radicalmente en nombre de los saberes y de la cultura.

¿Es justificable esta asociación? Voy a intentar dar una respuesta breve pero matizada a esta pregunta. El constructivismo es, antes que nada, una *teoría general del aprendizaje*. Como tal, vale también para el desarrollo de las competencias. Tal vez cobre más pertinencia aún por el hecho de que las competencias no se enseñan, de manera que su desarrollo impone pasar por la creación de situaciones de desarrollo, enfatizando entonces el papel del docente como creador de estas situaciones, en una postura bastante diferente de la de transmisor de saberes.

Esto no significa que la escuela renuncie a transmitir saberes. Astolfi lo decía claramente en una entrevista para *Le Café Pédagogique*:

*En realidad, hay una ambigüedad fundamental con la palabra «transmisión». Todo depende de qué estamos hablando... Siempre hay que volver a Gaston Bachelard para quien «la enseñanza de los resultados de la ciencia nunca es una enseñanza científica». Podríamos traducir esto en el lenguaje contemporáneo recordando que el alumno no dispone de una memoria USB en la sien que permitiría una transmisión de la información entre la cabeza del maestro y la suya. Aprender supone una reconstrucción personal de cada individuo (alumno o adulto) de lo que ya ha sido construido por las disciplinas pero que le sigue siendo ajeno. Y quien dice re-construcción, dice primero deconstrucción, es decir reorganización mental lenta y compleja de un sistema completo de representaciones que viene de lejos.*

*Sin embargo, la totalidad de la escolaridad apunta efectivamente a una transmisión generacional de la cultura, pero se trata de una transmisión cultural y social que no es la suma de todas las pequeñas transmisiones*

*cognitivas individuales tales como las suponemos.*<sup>5</sup>

«¿Está usted a favor o en contra de la teoría de la gravitación?» Semejante pregunta carecería de sentido, ya que la gravitación universal es una ley de la naturaleza de la que sólo se puede tomar nota. Sin embargo, conocerla permite usarla en beneficio propio o neutralizar sus efectos apoyándose en otras leyes de la física para hacer volar un avión o crear un estado de ingravidez por ejemplo.

El constructivismo es de la misma índole, es una «ley» del aprendizaje humano que afirma que, independientemente de su contenido y naturaleza, éste siempre pasa por una actividad mental del sujeto, una actividad de *reorganización* de su sistema cognitivo. Sin esta actividad de (re)construcción, generalmente tan intensa como invisible, ningún elemento nuevo puede ser integrado. Recordemos que en la psicología de Piaget, esta reorganización en el registro cognitivo es paralela a los procesos metabólicos que transforman la materia y la energía, para hacer de ellas unos componentes de nuestro organismo.

Tomemos un ejemplo sencillo: la construcción del número. Se hace primero a partir de colecciones de objetos concretos, de tal forma que los primeros números que construye un niño son *enteros positivos*. Aceptar que un número pueda ser nulo exige una reconstrucción del concepto, asociada a la idea de conjunto vacío o de elemento neutro en una operación aditiva. Se requieren nuevas reorganizaciones para pensar números decimales (3,84), fraccionarios ( $3/7$ ) o reales ( $\pi$ ). Otras reconstrucciones permiten también pensar números negativos, números imaginarios, números complejos. Nuestra concepción de los números no deja de reconstruirse a lo largo de la escolaridad y a veces de la vida adulta, con fases de estabilidad y fases de reestructuración repentina, en función del programa escolar, los problemas que se presentan o las etapas del desarrollo intelectual.

No sirve de nada explicar a un niño de 6 años lo que es una fracción, no tiene los medios intelectuales para construir esta noción. Cuando alcanza el nivel necesario de desarrollo intelectual, la construcción no es automática, pasa por un trabajo de reorganización de sus representaciones y conceptos. El aprendiente deberá luchar contra lo que le dicta su intuición, su experiencia del número, sus aprendizajes anteriores, para sustituirlos por una concepción más abstracta que, en cada etapa, lo aleja un poco más del sentido común y de la evidencia perceptiva. Se puede decir lo mismo de sus concepciones del mundo físico, del idioma, del tiempo, del espacio, de la energía, de la sociedad.

Al insistir en la construcción, se ha forjado la expresión de «constructivismo»,

una apelación en «ismo» que evoca *marxismo*, *racismo*, *sexismo*, *individualismo*, *esclavismo*, *optimismo* o *igualitarismo*, todas doctrinas, ideologías, concepciones militantes del mundo. Tal vez porque, en ciertos momentos de su historia, la ciencia milita contra el sentido común. Cada uno «ve» que el Sol gira alrededor de la Tierra. Para romper con esta evidencia, para afirmar que, al contrario, es la Tierra que gira alrededor del Sol, Galileo tuvo que luchar y mostrar por qué lo que pensamos que es una verdad sólo es una apariencia engañosa. El *darwinismo* en biología o el *relativismo* de Einstein en física combatían representaciones de sentido común o representaciones científicas falsas pero bien instaladas. El avance de los conocimientos científicos de la humanidad pasa también por una reorganización, una reconstrucción incesante de los conocimientos establecidos. Por cierto, los grandes constructivistas, como Jean Piaget, tejieron lazos entre los procesos de desarrollo de las ciencias y los procesos de desarrollo intelectual de cada ser humano.

Si el constructivismo tiene un aspecto militante, es porque pone en tela de juicio una representación muy antigua del aprendizaje humano visto como el resultado de una simple transmisión, como la transmisión de un *flujo* de informaciones y conocimientos de la mente del educador hacia la mente del alumno. Por supuesto, el objetivo es obviamente que a final de cuenta, se encuentre en la mente del alumno un saber cercano al que posee el maestro. Lo que no se ve, es que este proceso se emparenta más con una reconstitución, una re-creación que a una fotocopia.

El constructivismo correctamente entendido tiene fuertes implicaciones didácticas: nadie puede llevar a cabo la actividad de reorganización de la red de conceptos y representaciones del mundo en lugar del sujeto que aprende. Un docente sólo puede estimular esta actividad, darle sentido, sustentarla, hacerla más rápida, más segura, menos desalentadora. Es el papel de la pedagogía y de las distintas didácticas de las disciplinas. Es el papel de los medios de enseñanza. Es el papel de los maestros. Se habla a menudo de «pedagogía constructivista». Es una expresión torpe, generalmente signo de confusión, para nombrar la necesidad de tener en cuenta, al enseñar, el hecho de que los saberes se construyen. Sería más complicado pero más acertado hablar de una «pedagogía apoyada en el constructivismo», para insistir en el hecho de que el constructivismo es una teoría del aprendizaje compatible con diversas pedagogías, pero *no con todas*.

¿Por qué resistimos a esta evidencia que el conocimiento se construye? En parte porque se le olvida a uno el trabajo de reconstrucción una vez que está

hecho. Además, este trabajo se vuelve invisible en las carreras más exigentes, las que los maestros han cursado con éxito. En cierto nivel de estudios, se puede observar a los maestros hablando o escribiendo frente a unos estudiantes que escuchan y toman apuntes: el saber parece transitar por el discurso. Las operaciones de reconstrucción son rápidas, las actividades interiorizadas tanto durante la clase como durante el estudio. Aún jóvenes, algunos niños acceden rápidamente a esta reconstrucción mental. Sin embargo, la mayoría necesita intervenir sobre la realidad para entenderla. Por esto, se amplían los «medios de enseñanza». Más allá de los ejercicios, reglas, demostraciones y resúmenes, se da por una parte mayor cabida a *materiales* susceptibles de ser manipulados y, por otra parte, a situaciones (problemas, enigmas, decisiones que tomar, experimentos u observaciones a realizar, pequeños proyectos) que exigen una acción eficaz. Lo paradójico, es que el éxito de esta acción concreta no es más que un desvío para generar nuevos aprendizajes siendo ellos lo que realmente está en juego.

No se puede reprochar al modelo transmisivo no pedir ninguna actividad a la persona que aprende, ni estar totalmente opuesto a la idea que los conocimientos se construyan a través de reorganizaciones sucesivas en la mente de quien aprende. Pero este modelo *subestima la amplitud de la reorganización*, el tiempo que toma, sus dudas (dos pasos adelante y un paso atrás). A muchos docentes, sobre todo a partir de la secundaria, les gustaría creer que la palabra magistral bien llevada basta, que la reorganización se opera por el simple hecho de que los alumnos escuchen, reflexionen, memoricen, finalmente aprendan «bebiendo la palabra profesoral» y revisando sus apuntes. A su manera, el modelo transmisivo confía en la actividad del alumno, la exige. Incluso el más tradicionalista de los maestros piensa que sus alumnos o estudiantes deben concentrarse, cavilar, leer, trabajar, hacer ejercicios, interrogar. Pero privilegia una actividad esencialmente mental, discursiva, abstracta: el estudio.

Desgraciadamente, este modelo es inoperante para una parte de los alumnos, y también para los estudiantes de educación superior, incluyendo a la universidad. El principal defecto del modelo transmisivo es de ser eficaz sólo para los mejores alumnos o estudiantes, los que tienen la capacidad de *reconstruir sus conocimientos al ritmo de la clase magistral*, de forma ampliamente autónoma, es decir de actuar sobre los saberes de manera esencialmente simbólica y abstracta, sin tener que manipular objetos concretos o realizar proyectos, aprendiendo de alguna manera por simples «juegos de la mente».

Que el aprendizaje pase por la actividad no es idea nueva. Es el trasfondo de los ejercicios escolares tradicionales. Está, desde el siglo XIX, en el corazón de la nueva educación y de los llamados –precisamente– «métodos activos». Tampoco el constructivismo es una teoría muy reciente, los más grandes psicólogos del siglo XX son constructivistas: Piaget, Wallon, Vigotsky, Bruner. Los pedagogos y didácticos se apoyan todos, desde hace varias décadas, en una visión constructivista de los conocimientos y del aprendizaje. Se habla de socioconstructivismo, para subrayar el papel considerable de las interacciones sociales y del conflicto llamado «sociocognitivo». Se habla también de auto-socio-construcción para recordar que el aprendizaje pasa por una auto-organización. Así, las teorías no son ni estereotipadas, ni unificadas; la investigación y el debate siguen adelante, pero las grandes líneas ya tienen tiempo de haber sido establecidas.

Lo que hay de nuevo hoy, es que muchos sistemas educativos han hecho del constructivismo su «teoría de referencia», orientando en este sentido la formación de los maestros, la redacción de los programas, la concepción de los medios de enseñanza, y hasta las herramientas de evaluación. Que una teoría científica se vuelva una consigna oficial la hace sospechosa de ser un avatar del pensamiento único. La insistencia de un ministerio en el constructivismo y sus implicaciones no sería necesaria si todos los docentes tuvieran una formación adecuada en ciencias sociales y humanas, y particularmente en ciencias de la educación. Entonces, el constructivismo sería parte de su cultura teórica básica. Ya no sería una cuestión de opinión, sino un saber profesional compartido, basado en múltiples trabajos de investigación. Cuando los docentes estén formados como expertos en procesos de aprendizaje, ya ni siquiera imaginarán que un profesor pueda no ser constructivista... Les parecerá tan anacrónico como un médico que negaría el papel de las bacterias o un físico, la ley de la gravitación universal.

Desde una perspectiva constructivista, la actividad nunca es un objetivo en sí. Tampoco sirve para mantener a los alumnos ocupados. Está pensada en función de los obstáculos cognitivos que obliga a enfrentar. «Lo importante, es el obstáculo», este título de un número de *Cahiers Pédagogiques* (1998) nos recuerda que la actividad sólo es una manera de poner al alumno ante unos obstáculos cuya superación exige la construcción de conceptos y de saberes nuevos. Ahora bien, esta confrontación no es natural: hay en una aula mil maneras de huir o evitar el obstáculo, esto es el cimiento del oficio de alumno (Perrenoud, 2010).

Los métodos activos buscan principalmente que el saber sea alcanzado por

una mayoría, proponiendo actividades más concretas, inscritas en proyectos, o procesos de investigación o manipulación. Los que se identifican con los métodos activos, se insertan en las «nuevas pedagogías» o «movimientos de escuela moderna», que vehiculan otros valores: emancipación, autonomía, justicia social. Así, sus detractores tienen la tentación y a veces la facilidad de presentar estas pedagogías como utopías tan llenas de buenos sentimientos como ineficaces. Esta crítica es fundada si la actividad se vuelve un fin en sí misma.

Desde hace unos años, en numerosos países, los «anti-pedagogos» denuncian la pedagogía en nombre del elitismo republicano. ¿Malentendido radical o mala fe sin límites? ¿Cómo preocuparse por instruir a cada uno sin tener en cuenta las resistencias y los obstáculos que tiene al aprendizaje? La pedagogía no es pues sino el conjunto de dispositivos, contratos y astucias que incitan a unos alumnos –que nada predisponía a aprender–, a interesarse por el juego del saber. Rechazar la pedagogía para valorar únicamente el modelo transmisivo, es fabricar el fracaso escolar, es excluir a aquellos a los que este modelo no conviene. Lo más grave es que semejantes diálogos de sordos, absurdos, alejan del debate de fondo, el que debe entablarse entre partidarios de los métodos activos y del constructivismo.

El peor adversario de las pedagogías activas es, de forma paradójica, la preocupación por lo humano de quienes se suman a ellas. El mayor riesgo sería que los métodos activos se dissociaran de sus ambiciones igualitarias (por ende, de su dimensión política) para devenir una manera vivir tranquilamente en clase, en buena inteligencia con los alumnos, haciendo cosas interesantes. Este riesgo crece si los métodos activos se vuelven una vulgata desconectada de sus raíces históricas militantes. Es posible que, de Freinet y otros grandes pedagogos, profesores de la clase media sólo conserven unos dispositivos desvinculados de su razón de ser. Textos libres, correspondencia, proyectos: estos procesos se han vuelto relativamente comunes y cualquier persona los puede adoptar por encontrarlos atractivos, sin sospechar que al inicio, se inscribían en una lucha política para una escuela popular y democrática. Nadie puede hacer de los docentes de clase media unos militantes comunistas, al igual que Célestin Freinet. Pero se les puede incitar a interrogar el sentido de los dispositivos y a nunca alejar los métodos activos de su única justificación: hacer aprender mejor y ofrecer más oportunidades a los alumnos que el modelo transmisivo hace fracasar.

«Yo explico, pero, ¿aprenden ellos?» Nada exime los métodos activos de la pregunta de Saint-Onge (1996). No es porque uno no enseña *ex cátedra* que

no debe hacerse preguntas acerca de la eficacia de sus prácticas. Sin duda, una pedagogía activa puede incrementar el sentido de las situaciones de clase y, así, favorecer una mayor implicación subjetiva del alumno en el trabajo escolar. Pero lo que está en juego es controlar lo que sucede en el aula para evitar en la medida de lo posible la proliferación de actividades «interesantes» pero que no enfrentan a la mayoría de los alumnos con unos obstáculos cognitivos capaces de hacerles progresar.

La confrontación sólo se da en una comunidad de trabajo y una cultura reflexiva que no nacen por arte de magia. Incluso cuando las predisposiciones de las personas y la cultura del grupo son favorables, se requiere un dispositivo a la vez muy riguroso y muy flexible para alcanzar a los alumnos en su zona de desarrollo próximo. Así que todo depende de la naturaleza de la actividad y de los conflictos sociocognitivos que provoca. La reorganización de los conocimientos requiere condiciones muy particulares y, por consiguiente, una didáctica muy prevista.

También hay que cuidarse del elitismo que amenaza las pedagogías activas. Aprender implicándose en una investigación, un debate, un proyecto debería volver la actividad más significativa, más cercana a una práctica social y entonces más accesible a cada uno. Pero las pedagogías activas pueden desestabilizar a los alumnos que necesitan un marco tranquilizador, tareas precisas, criterios claros para distinguir lo verdadero de lo falso. Además, estas pedagogías se acompañan a menudo de tareas interactivas, con dinámicas de grupo complejas, conflictos y repartición de tareas. Philippe Meirieu recuerda regularmente que no es el tartamudo quien recibirá el papel estelar en una obra. La lógica de éxito inherente a toda actividad confía las tareas más formadoras a quienes ya tienen conocimientos y competencias. La desigualdad de la actividad aumenta por el hecho de que lo que cada uno tendrá que hacer (aprender pues), depende de su implicación y liderazgo en el grupo: «Sólo se presta a los ricos». Este conflicto entre lógica de éxito y lógica de formación puede marginar a una parte de los alumnos más débiles. De manera paradójica, las pedagogías activas pueden ir en contra de su proyecto de democratización del acceso a los saberes.

Estos riesgos exigen que se trabaje en un *constructivismo controlado*. No significa en absoluto abandonar los métodos activos, sino que invita a someterlos a la crítica de quienes se adhieren a sus fundamentos pero no se satisfacen con buenas intenciones. El constructivismo sólo es una teoría del aprendizaje. No pregona ningún método pedagógico preciso, afirma simplemente que el alumno es quien aprende, que no se puede aprender en su

lugar, que la acción didáctica pasa por la implementación de situaciones de aprendizaje y actividades susceptibles de provocar las reorganizaciones cognitivas apuntadas. Así que no es suficiente afirmar que el saber se construye a través de la actividad, hay que precisar en qué condiciones. Es normal que no se tengan respuestas definitivas al respecto, los trabajos están en proceso. Asimismo, nadie domina totalmente la organización del trabajo a implementar para que la mayoría de los alumnos, y primero los que más lo necesitan, estén expuestos con frecuencia a situaciones productivas. Es lamentable que, en lugar de trabajar seriamente en estas cuestiones, haya que desgastar su energía en un debate ideológico estéril.

Lo esencial es entender que la cuestión de los métodos activos es pertinente incluso si no se busca el desarrollo de competencias. Las reformas que superponen constructivismo y enfoque por competencias, alimentan una lamentable confusión intelectual.

Desde luego, puede ser que la orientación de los programas hacia las competencias sea un factor de renovación del debate sobre el constructivismo. La movilización de los recursos en situación no se enseña de forma magistral. Tampoco puede aprenderse sólo a través de los ejercicios tradicionales. No se puede desarrollar competencias sin poner a los estudiantes ante situaciones y problemas similares a los que encontramos en la vida. Por lo mismo, la enseñanza tiene que inventar «situaciones» y «problemas». Y, entre otras cosas, desarrollar para este fin los procesos de proyecto. La mayoría de los métodos activos favorecen los procesos de proyecto sin limitarse en ellos. La fuerza del proyecto es ser un *generador de problemas*, los mismos que plantea la propia realización del proyecto, es decir la superación de obstáculos sucesivos. Es también su limitación: los problemas deben ser resueltos en una lógica de éxito, de una manera u otra. No producen necesariamente aprendizajes en cada estudiante y pueden favorecer a los más avanzados. Por lo que es importante prevenir las desviaciones demasiado elitistas o pragmáticas; asimismo, es importante diseñar dispositivos reflexivos que permitan explicitar los razonamientos y acciones para así transformar las experiencias positivas o negativas en aprendizajes. Llevar a cabo procesos de proyecto exige entonces una conceptualización didáctica rigurosa.

Es cierto que el desarrollo de competencias exige un constructivismo más ambicioso que el curso dialogado. Pero poner los programas orientados hacia las competencias bajo el estandarte del constructivismo oscurece inútilmente el debate, lo desplaza hacia los procesos de formación y las teorías del aprendizaje.

Por supuesto, cualquier remodelación de las finalidades de la educación básica plantea la pregunta de su implementación y por ende, de los procesos y teorías de aprendizaje a los que se refiere. Se puede imaginar que la cuestión de los procesos pueda inmiscuirse en el debate sobre el currículo cuando se valore su viabilidad, es decir el costo y la complejidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje requeridos por los nuevos programas. Pero esta irrupción degenera en cuanto la controversia sobre las teorías de aprendizaje y métodos de formación ocupe el primer plano e impida debatir de las finalidades. Cuando Crahay (2006) propone dejar de hablar de competencias para interesarse en el aprendizaje, contribuye a la confusión. Las competencias resultan de un aprendizaje, al igual que los conocimientos, las habilidades, las actitudes. Reflexionar sobre los procesos de aprendizaje no exige de conceptualizar la diversidad de los aprendizajes buscados.

El debate sobre las competencias versa sobre las finalidades de la educación escolar. Dichas finalidades no pueden de ninguna manera ser dictadas por unas teorías del aprendizaje o por elecciones didácticas. Deben ser debatidas a la luz de las diversas funciones asignadas a la escuela, en particular la preparación para la vida. Nombrar las disposiciones estables que permiten a un sujeto aprender o actuar es una cosa, entender cómo estas disposiciones se desarrollan es otra, y saber qué hacer para contribuir a este desarrollo es una tercera. Desde luego, existen lazos teóricos e ideológicos entre finalidades de la educación escolar, teorías del aprendizaje y métodos de formación. Es la razón por la que se pasa con facilidad de un registro al otro, a veces sin darse cuenta, a veces al quedar sin argumentos. Es una fuente importante de amalgamas y de confusiones.

## **Confusiones por superar**

Las problemáticas que acaban de ser abordadas no agotan las controversias y las confusiones posibles. Las he seleccionado porque el papel de la cuestión de la conceptualización es central en ellas, mientras que otras controversias son más ideológicas, relativas a la concepción de la cultura por ejemplo, o más didácticas, cuando se trata de discutir de los dispositivos de formación o evaluación más favorables para el desarrollo de competencias.

La clarificación de los conceptos nunca es el punto fuerte de las reformas escolares. Las simplificaciones son probablemente necesarias para ser entendido por los padres de familia, el público en general, el personal político. Esto no debería impedir una elaboración más fina dirigida a los profesionales,

sin encerrarlos en una ortodoxia, menos aún en la teoría de un gurú, sin imaginar que se podrán crear representaciones absolutamente comunes y sin embargo precisas de objetos tan complejos como lo son las relaciones entre mente humana y acción. Aun así, se podría esperar un acercamiento de los puntos de vista o, por lo menos, una identificación rigurosa de las divergencias. Sería un signo de la profesionalización de los oficios de la educación.

Esto requiere tiempo, tiempo de discusión, tiempo de lectura, tiempo de reflexión, tiempo de redacción. No es común que se otorgue este tiempo a los docentes; el calendario de las reformas les obliga a pasar a la acción muy rápido. Después de unos años, los conceptos no han ganado en claridad pero cada maestro se ha desentendido del asunto y ya no siente la necesidad de confrontarse al pensamiento de los demás. Trabajar en las representaciones y conceptos debería ser una prioridad, una actividad a organizar incluso antes de implementar una reforma de los planes de estudio, y a seguir durante los primeros años. Debería ser uno de los objetivos de la formación continua, que suele buscar llegar demasiado rápido al cómo hacer, a pesar de que las razones para innovar no sean claras y los conceptos derivadas de la reforma escolar sigan siendo borrosos o entendidos de formas muy diversas.

La institución sin duda tiene una parte de responsabilidad, podría proponer clarificaciones conceptuales más sustanciales que las que se encuentran en los textos oficiales. Tal vez haya que deshacerse de algunas ideas falsas, por ejemplo:

- Que los docentes quieren herramientas, o incluso recetas y no están interesados en el debate de ideas.
- Que a los padres de familia se les debe tranquilizar con ideas sencillas, enunciadas como certidumbres.
- Que conducir las reformas, es pasar a la acción con un mínimo de conceptualización.

Se podría soñar con contribuciones sustanciales que no tendrían como vocación cerrar el debate sino al contrario, fomentarlo. Sólo la confrontación de las representaciones, que pasa por conversaciones pacientes y rigurosas, puede desarrollar un mínimo de consenso en cuestiones complejas, lo que podríamos llamar una verdadera «comunidad epistemológica».

4. En [www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme\\_de\\_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-)

[010.pdf](#)

5. En [www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2008/96\\_JPAstolfi.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2008/96_JPAstolfi.aspx)

## Líneas de fuga: dos guiones posibles

Las confusiones conceptuales que acabamos de evocar no se encuentran de forma paroxística en todo momento, dentro de cada sistema educativo. Además, una parte de los actores trabaja para despejarlas. Nadie podría condenar un sistema educativo por no lograr que la mayoría de los actores adopte una conceptualización a la vez común y concreta. Sin embargo, se puede lamentar que la inversión conceptual sea a veces ligera, lo que abre la puerta a unas controversias tan apasionadas como insuperables, en la medida en que se usan las mismas palabras pero para hablar de cosas distintas.

Estas confusiones conceptuales tienen un efecto paradójico: provocan y, al mismo tiempo, ocultan la extrema dificultad de los sistemas educativos para hacer corresponder las competencias deseadas a unas verdaderas familias de situaciones.

Ahora bien, esta dificultad está inscrita en el estatuto mismo de la educación básica. En las sociedades desarrolladas, la educación obligatoria antecede cada vez menos la entrada en la vida activa. Los alumnos de 15-16 años siguen acudiendo a la escuela, a veces a tiempo completo, a veces uno o dos días a la semana en los sistemas de formación dual por ejemplo. Los alumnos con menos recursos inician directamente una formación profesional, los demás cursan tres o cuatro años de escolaridad general en el marco de un bachillerato o institución equivalente. Esta formación general puede incluso extenderse al primer ciclo de los estudios universitarios. Que la formación profesional sea de larga duración o no, independientemente de que uno la tome de forma inmediata o después de una formación general más extendida, tiene una característica común: en las sociedades desarrolladas, son muy pocos los jóvenes que entran plenamente en la vida laboral a los 16 años.

¿A qué vida debe pues referirse la escolaridad obligatoria? Al no ser iniciada o por lo menos completada la orientación profesional, no es tiempo aún de preparar a los alumnos para un oficio, ni siquiera para una condición social particular. ¿Cuáles son entonces las prácticas sociales de referencia?

El problema no radica tanto en la falta sino en el exceso de opciones. Por supuesto, se pueden identificar grandes áreas: la salud, la ciudadanía, el mundo

laboral, el ocio, el consumo, los medios de comunicación. Pero, ¿cómo identificar situaciones en estas grandes áreas y, por ende, competencias específicas? Tomemos el ejemplo de la salud y de las problemáticas consideradas como importantes en esta área: la alimentación, el tabaco, el alcohol, las drogas, las enfermedades sexualmente transmisibles, la prevención de patologías que no afectan prioritariamente a los jóvenes pero que les amenazarán luego si no se han cuidado: enfermedades cardíacas, diabetes, enfermedades degenerativas, reumatismos, cáncer. En estos distintos registros, es posible identificar los peligros y sensibilizar a los mismos, dar conocimientos e informaciones, proponer precauciones, invitar a tomar en serio alertas o signos precursoros, incitar a consultar o a pedir ayuda. Pero ¿será realmente útil identificar de manera precisa familias de situaciones a sabiendas de que cada una se aplicará únicamente a una fracción de cada generación?

Por supuesto, podemos seleccionar algunas por ser particularmente frecuentes o particularmente delicadas. Por ejemplo, se puede preparar a todos los jóvenes para situaciones de relaciones sexuales no protegidas, ubicándonos o antes (¿cómo tenerlo en mente o imponer una protección a una pareja despreocupada o que niega los riesgos?) o después (¿en qué momento hacer una prueba?, ¿qué hacer si sale positiva?). Sin embargo, ¿habrá que preparar a los jóvenes para situaciones de embriaguez, sobredosis, agresión sexual, bulimia o anorexia? ¿Habrá que prepararles para saber cómo enfrentar todos los accidentes que les puedan suceder, a ellos o a sus familiares? ¿Habrá que sensibilizarles a la depresión y al suicidio, sus causas, sus signos precursoros?

Se encomienda al sistema educativo que desarrolle competencias, pero no se le otorga realmente los medios para identificar las situaciones de la vida para las que importa preparar a cada uno en prioridad. Se podría delegar esta elección a los maestros o a instituciones escolares, pero sería hacerles un regalo envenenado, hacer depender de sus propios valores y experiencias de vida la identificación de las situaciones a las que convendría preparar a los alumnos. Una institución podría perderse en debates agotadores sin llegar a ningún consenso.

Por lo mismo, se puede entender la tentación de resolver el problema mediante un cambio de nivel de abstracción. Se pueden describir al menos dos casos. El primero consiste en insistir en las competencias, pero definiéndolas de manera muy general, de manera que cada área remita a un número muy importante de situaciones distintas que, por no ser explicitadas, no serán trabajadas por todos los maestros. Es el camino que eligió Francia al adoptar la «base común de conocimientos, actitudes y competencias». Otros países

hicieron la elección opuesta, transformando cantidad de conocimientos y todas las habilidades en competencias, lo cual es otra manera de hacer desaparecer las situaciones de la vida.

## Limitarse a grandes áreas

En el año 2006, al adoptar la base común de conocimientos y competencias, Francia definió «grandes competencias», puntualizando:

*Cada gran competencia de la base es diseñada como una combinación de conocimientos fundamentales para nuestro tiempo, de capacidades para implementarlos en situaciones diversas, pero también de actitudes indispensables a lo largo de la vida, como la apertura a los demás, la inclinación por buscar la verdad, el respeto hacia sí mismo y los demás, la curiosidad y la creatividad. (Decreto 2006-830)<sup>6</sup>*

Sigue una lista de siete «grandes competencias»:

- El dominio de la lengua francesa.
- La práctica de una lengua viva extranjera.
- Los principales elementos de matemáticas, y la cultura científica y tecnológica.
- El dominio de las técnicas usuales de información y comunicación.
- La cultura humanista.
- Las competencias sociales y cívicas.
- La autonomía y la iniciativa.

¿Qué pensar de esta lista?:

- El concepto de competencia adoptado, en su definición abstracta, es bastante cercano al núcleo duro de las concepciones en uso en el mundo laboral, en la formación profesional y en otros sistemas escolares que optaron por «currículos por competencias»: tener recursos y movilizarlos en situación compleja.
- Los conocimientos y las capacidades son claramente definidos como recursos, son enumerados, la lista es limitada.
- El abanico de recursos se extiende a las actitudes, mismas que son identificadas y, por ende, deberán supuestamente ser desarrolladas y evaluadas en el aula, y no consideradas como aprendizajes que le incumben a la familia.

- La base propone una visión de conjunto de las finalidades de la escuela, que da un marco unificado y coherente a los diferentes programas.
- Se refiere «de manera global» a ciertos campos de práctica: la ciudadanía, el dominio de por lo menos una lengua viva extranjera, el dominio de las técnicas usuales de la información y comunicación.

A este alto nivel de abstracción, es difícil oponerse al contenido de base. ¿Quién podría rehusar el dominio de la lengua francesa o de uno o varios idiomas extranjeros? ¿Quién no aceptaría una cultura básica en matemáticas, ciencias o tecnología? ¿Quién rechazaría el acceso a las técnicas de comunicación? ¿Quién querría darle la espalda a la cultura humanista o negar a los jóvenes competencias sociales y cívicas, de autonomía e iniciativa?

Y sin embargo:

- La lista no describe en absoluto competencias. Ni siquiera se trata de una lista de grandes áreas de competencias; es heterogénea y causa confusiones.
- Así, el enunciado de las competencias efectivamente apuntadas y evaluadas pertenece a otros textos, y es de esperar una gran heterogeneidad de conceptos y referenciales.
- No aparece ninguna referencia a familias de situaciones de estructura idéntica.
- Se puede anticipar una tensión entre el concepto de competencias, tal como es utilizado en la base y las herramientas que necesitarán los maestros para desarrollar y evaluar competencias más parecidas a las acepciones comunes.

Se alegrará que la base no se limita a estos grandes títulos. Veamos de más cerca una de las siete entradas, por ejemplo «los principales elementos de matemáticas, y la cultura científica y tecnológica», y más precisamente la sección A: «Los principales elementos de matemáticas».

Puntualiza el texto oficial:

*En cada uno de los campos que son el cálculo, la geometría y la gestión de datos, las matemáticas proporcionan herramientas para actuar, elegir y decidir en la vida cotidiana. Desarrollan el pensamiento lógico, las capacidades de abstracción y de visión en el plano y en el espacio por el uso de fórmulas, modelos, gráficos y diagramas. También se trata de desarrollar el razonamiento lógico y la inclinación para la demostración.*

*El dominio de los principales elementos de matemáticas se adquiere y ejerce esencialmente mediante la resolución de problemas, en particular a partir de situaciones cercanas a la realidad.*

*Las competencias adquiridas en matemáticas condicionan la adquisición de una cultura científica.*

Mencionemos de paso que la afirmación según la cual las competencias adquiridas en matemáticas condicionan la adquisición de una cultura científica, no es cierta en un mismo grado para todas las ciencias duras (la física, la química y la biología difieren al respecto), y considera las ciencias humanas y sociales como ciencias únicamente en la medida en que recurren a las matemáticas.

La referencia a la vida cotidiana se limita a una afirmación: «Las matemáticas proporcionan herramientas para actuar, escoger y decidir en la vida cotidiana.» Se evita cuidadosamente sostener esta afirmación y, en particular, definir los conocimientos matemáticos que cada uno necesita supuestamente para decidir y actuar en la vida cotidiana.

Una respuesta un poco más precisa se encuentra en la lista de las capacidades:

Al salir de la escuela obligatoria, el alumno debe estar capacitado para aplicar los principios y procesos matemáticos básicos en la vida cotidiana, en su vida privada como en el trabajo. Para esto, debe ser capaz de:

- Razonar lógicamente, practicar la deducción, demostrar.
- Comunicar, por escrito y oralmente, usando un lenguaje matemático adaptado.
- Efectuar a mano, una operación aislada sobre números en escritura decimal de tamaño razonable (suma, resta, multiplicación, división); con una calculadora, una operación aislada sobre números relativos en escritura decimal: suma, resta, multiplicación, división decimal con una aproximación de  $n$  decimales, cálculo del cuadrado, del cubo de un número relativo, raíz cuadrada de un número positivo; mentalmente, operaciones sencillas y determinar rápidamente un orden de magnitud.
- Comparar, sumar, restar, multiplicar y dividir los números en escritura de fracciones en situaciones sencillas.
- Efectuar trazados con ayuda de los instrumentos usuales (regla, escuadra, compás, transportador): paralela, perpendicular, mediatriz, bisectriz; círculo dado por su centro y su radio; imagen de una figura por simetría axial, por simetría central.
- Usar y construir cuadros, diagramas, gráficos y saber pasar de un modo de expresión a otro.
- Usar herramientas (tablas, fórmulas, herramientas de dibujo, calculadoras, programa informático).
- Entender cuando una situación de la vida cotidiana puede tratarse con las matemáticas, analizarla planteando los datos y emitiendo luego hipótesis, emprender un razonamiento o un cálculo con el fin de resolverla y, para esto: saber cuándo y cómo utilizar las operaciones básicas; controlar la verosimilitud de un resultado; reconocer las situaciones referentes a la proporcionalidad y tratarlas escogiendo un

medio adaptado; utilizar las representaciones gráficas; usar los teoremas de geometría plana; orientarse en el espacio; utilizar un mapa, un plano, un esquema, un sistema de coordenadas.

En este caso también, cabe mencionar dos cosas:

1. Esta lista propone *habilidades*, es decir, recursos al servicio de competencias, que no son identificadas por lo que no remiten en absoluto a familias de situaciones de la vida cotidiana. Por supuesto, los lectores pueden hacerse una idea de las situaciones de la vida en las que es pertinente sumar, elaborar un diagrama o utilizar un plano. Pero el texto evita cuidadosamente vincular estas habilidades con unos usos identificados.
2. Todas las habilidades mencionadas son implícita o explícitamente parte de los objetivos clásicos de la enseñanza de las matemáticas en casi todos los países. ¿Bastará esto para justificar su pertinencia en la vida cotidiana?

Finalmente, nos volvemos a encontrar con la habilidades que las matemáticas siempre han pretendido desarrollar, afirmando, sin argumentación ni investigación, que son útiles para la vida cotidiana. A pesar de que, obviamente, son principalmente requeridas para seguir estudiando matemáticas y ciencias puras. Lo cual por supuesto ha de tranquilizar a los profesores de matemáticas, pero no manifiesta ninguna preocupación nueva por la vida de la gente.

Se puede razonar de la misma manera acerca de los conocimientos matemáticos enumerados. Encontramos allí por ejemplo «las nociones de azar o de probabilidad». Este conocimiento aparece bajo el título «la organización y gestión de datos y las funciones», lo que nos indica que los redactores de esta lista retomaron el índice de cualquier tratado de matemáticas, sin preguntarse si algunos conocimientos tienen más *pertinencia* que otros para la vida cotidiana. «Las nociones de azar o de probabilidad» tienen exactamente el mismo estatuto que «el cálculo del valor de una expresión literal para distintos valores de las variables». Ahora bien, en su vida cotidiana, los seres humanos no dejan de estimar oportunidades o probabilidades para decidir el rumbo más prometedor de la acción, mientras el cálculo del valor de una expresión literal es mucho menos frecuente. En cuanto a las actitudes, son objeto de un tratamiento muy pobre:

El estudio de las matemáticas permite a los alumnos de aprehender la existencia de leyes lógicas y desarrolla:

- El rigor y la precisión.
- El respeto de la verdad racionalmente establecida.
- La inclinación hacia el razonamiento fundado en argumentos cuya validez queda por comprobar.

La base común francesa se promulgó en el 2006, dentro de una dinámica nacional particular, a propuesta de un ministro en fin de ejercicio. Este legado causó malestar entre sus sucesores, a pesar de que pertenecieran a la misma mayoría, y los actores del sistema educativo no saben muy bien, por ejemplo, qué relación hay entre la base y los programas.

Esta singularidad no debe hacer olvidar que la base francesa se inserta completamente en la concepción de las competencias clave propuestas por la Comisión Europea, de la que todos los países miembros de la Unión deben supuestamente inspirarse:

El presente marco define ocho competencias clave y describe los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales que se vinculan a cada una de ellas. Estas competencias clave son:

- La comunicación en la lengua materna, que es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales.
- La comunicación en lenguas extranjeras, que implica, además de las mismas competencias básicas de la comunicación en lengua materna, la mediación y comprensión intercultural. El grado de dominio depende de varios factores y de las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir.
- La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología. La competencia matemática es la capacidad de desarrollar y aplicar un razonamiento matemático para resolver problemas diversos de la vida cotidiana, haciendo hincapié en el razonamiento, la actividad y los conocimientos. Las competencias básicas en ciencia y tecnología remiten al dominio, la utilización y la aplicación de conocimientos y metodologías empleados para explicar la naturaleza. Por ello, entrañan una comprensión de los cambios ligados a la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.
- La competencia digital, que conlleva un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y, por tanto, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Aprender a aprender, competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles.
- Las competencias sociales y cívicas. La competencia social remite a las competencias personales, interpersonales e interculturales, así como a todas las formas de comportamiento de un individuo para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Esta competencia se corresponde con el bienestar personal y colectivo. La comprensión de los códigos de conducta y de las costumbres de los distintos entornos en los que el individuo se desarrolla es fundamental. Un individuo puede asegurarse una participación cívica, activa y democrática gracias a estas

competencias cívicas, especialmente a través del conocimiento de las nociones y las estructuras sociales y políticas (democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles).

- El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa, que consiste en la habilidad de transformar las ideas en actos y que está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Las personas son conscientes del contexto en el que se sitúa su trabajo y pueden aprovechar las ocasiones que se les presenten. El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa son el fundamento para la adquisición de cualificaciones y conocimientos específicos necesarios para aquellos que crean algún tipo de actividad social o comercial o que contribuyen a ella. Dicho espíritu debería comportar asimismo una sensibilización a los valores éticos y fomentar la buena gobernanza.
- La conciencia y la expresión culturales, que suponen la conciencia de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios (la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas). <sup>7</sup>

En otros países, se encuentran unas listas un poco distintas, pero con el mismo grado de generalidad, por ejemplo en Luxemburgo:

- Ser responsable hacia sí mismo, los demás y su medio.
- Respetar las reglas de la convivencia.
- Cultivar el respeto hacia los demás, el diálogo, la apertura de la mente.
- Expresar su solidaridad con los demás.
- Enriquecerse al contacto con las diversidades.
- Vivir la igualdad entre hombres y mujeres.
- Ser consciente de sus emociones y expresarlas.
- Desarrollar su pensamiento crítico.
- Construir una imagen positiva de sí mismo.
- Aprender y preservar su salud física y mental.
- Vivir su creatividad.
- Desarrollar su personalidad y proyectos.
- Ser curioso e ir descubriendo lo nuevo.
- Entender la información.
- Procesar la información.
- Memorizar la información.
- Usar la información.
- Producir una información nueva.
- Comunicar la información.
- Aprender a aprender.
- Aprender de manera consciente y autónoma.
- Gestionar su aprendizaje.
- Vincular aprendizaje y bienestar.
- Conocer a los demás y aceptar sus diferencias.
- Adaptar su comportamiento.
- Vivir los valores democráticos.
- Motivarse.
- Conocerse y tomar confianza.
- Identificarse con el oficio de alumno.

Nada de esto es absurdo pero estamos muy alejados de familias de situaciones identificables en la vida cotidiana.

Asimismo, al tomar conocimiento de las competencias apuntadas por la educación primaria en Quebec, en ciencias y tecnologías:

- Proponer explicaciones o soluciones para problemas de índole científica o tecnológica.
- Sacar provecho de las herramientas, objetos y procedimientos de la ciencia y la tecnología.
- Comunicar recurriendo a los lenguajes utilizados en ciencia y tecnología.<sup>8</sup>

Sigue siendo muy general, muy lejos de cualquier referencia a unas familias de situaciones identificables y por ende, a unas competencias en el sentido de ciencias del trabajo.

De igual manera, en Suiza, el plan de estudios romanche (PER) define cinco «capacidades transversales» igualmente «estratosféricas»:

- La capacidad para colaborar se enfoca en el desarrollo del espíritu cooperativo y la construcción de habilidades necesarias para realizar trabajos en equipo y llevar proyectos colectivos.
- La capacidad para comunicar se enfoca en la movilización de las informaciones y los recursos que permitan expresarse recurriendo a diversos tipos de lenguajes, tomando en cuenta el contexto.
- La capacidad para desarrollar un proceso reflexivo y un sentido crítico permite tomar distancia con los hechos e informaciones, al igual que con sus propias acciones; contribuye al desarrollo del espíritu crítico.
- La capacidad para desarrollar un pensamiento creativo se enfoca en el desarrollo de la inventiva y la fantasía, así como el fomento de la imaginación y flexibilidad en la manera de abordar cualquier situación.
- La capacidad para desarrollar estrategias y reflexión metacognitiva remite a la capacidad que tiene el alumno para analizar, manejar y mejorar sus procesos de aprendizajes, y formular proyectos personales de formación.<sup>9</sup>

Es probable que con un poco de buena voluntad y conocimiento de la vida en sociedad, cualquier lector pueda imaginar situaciones de la vida en relación con estas capacidades transversales (denominadas «competencias transversales» en las versiones anteriores). Pero el mismo plan de estudios no propone ninguna referencia.

## Limitarse a las capacidades más clásicas

Los sistemas educativos que no se dirigen a unas «grandes competencias» o competencias clave, buscan una solución tomando el camino contrario: apegándose lo más estrictamente posible a los contenidos disciplinarios.

En la Bélgica francohablante, se buscan cuatro competencias en historia:

- A partir de una situación del pasado o del presente, elaborar una problemática de investigación y seleccionar informaciones útiles en diversos espacios de información y documentación.
- En función de una pregunta determinada, volver a poner en su contexto histórico, analizar y criticar un conjunto limitado de fuentes.
- En base a un número limitado de datos, organizar una síntesis evidenciando, en función de los casos, permanencias, procesos evolutivos, cambios o sincronismos, y formular hipótesis explicativas.
- Diseñar, preparar y llevar a cabo una estrategia para comunicar un saber histórico, recurriendo a distintos modos de expresión, escrito, oral, visual u audiovisual.

En geografía, la base belga distingue competencias disciplinares:

- Orientarse y desplazarse con la ayuda de un plano o un mapa.
- Localizar y ubicar en diferentes escalas el territorio o el problema, es decir situarlo en un mapa; situarlo con respecto a su contexto espacial y con respecto a los grandes referenciales (orohidrográficos, bioclimáticos, geopolíticos, económicos).
- Identificar los componentes del territorio o del problema y analizarlos operando entre otras cosas el cambio de escala.
- Poner en relación estos componentes mediante mapas y croquis de síntesis.
- Buscar las causas y consecuencias de los fenómenos estudiados así como los actores involucrados.

Y unas competencias transversales:

- Enunciar una situación-problema relativa a un territorio-sociedad (interrogarse).
- Recoger informaciones diversificadas que pudieran responder a la situación-problema (documentarse, informarse).
- Procesar y analizar (leer, describir, interpretar) informaciones (mapas topográficos y temáticos, gráficos, tablas).
- Relacionar los resultados del conjunto de análisis.
- Comparar los resultados de su investigación con modelos o teorías.
- Construir una síntesis con distintas formas (sistémica, cartográfica, gráfica, esquemática...).
- Redactar una respuesta a la situación-problema y emitir propuestas de mejoras.
- Presentar los resultados de la investigación en varios soportes (mapas, gráficos, esquemas...).

Nuevamente, las referencias a unas familias de situaciones incumben al lector. «Enunciar una situación-problema relativa a un territorio-sociedad» podría traducirse por «Explicar por qué Bruselas, ciudad enclavada en FlandesFlandes, pero cuya población es mayoritariamente de habla francesa, impide toda partición estable y equitativa de Bélgica en dos comunidades territoriales, una flamenca, la otra, valona». Pero semejante formulación siendo no políticamente correcta, es abstracta e impide ver que la cuestión de los territorios está en el corazón de la vida, de los conflictos de cercanía de la geopolítica nacional o mundial.

Lo cual lleva a preguntar: ¿Cuántas «competencias» que podrían referirse a la vida se encuentran, en los textos oficiales publicados por los ministerios, enunciadas en una lengua estereotipada que, para no enojar a nadie, no habla a nadie y deja a los profesores tomar solos sus responsabilidades?

Cabe sin embargo subrayar que los programas belgas no se limitan en poner verbos de acción delante de unos conocimientos y se esfuerzan por referirse a unas prácticas. Pero la inserción de estas prácticas en relaciones sociales y situaciones de la vida se omite o remite a unas prácticas de investigación o, por lo menos, a unas prácticas eruditas, o también al oficio de alumno: comparar los resultados de su investigación, presentarlos...

*6. Décret no 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation*

*7. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm)*

*8. [www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme\\_de\\_formation/primaire/\\_pdf/prform2001/prform2001-062.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/_pdf/prform2001/prform2001-062.pdf)*

*9. [www.globaleducation.ch/globallearning\\_fr/resources/PER\\_complet.pdf](http://www.globaleducation.ch/globallearning_fr/resources/PER_complet.pdf)*

## Parte II

# Introducción: Un currículo desequilibrado

Esta segunda parte esboza una respuesta provisional a la cuestión de saber si los conocimientos enseñados en la escuela obligatoria preparan para la vida. Esta respuesta es provisional porque no disponemos de investigaciones que nos permitan saber a qué situaciones los adultos se enfrentan realmente, en qué proporción y cómo se desenvuelven. Tomemos nuevamente el ejemplo del divorcio: en las sociedades contemporáneas, es algo que puede suceder a todas las parejas, y más de una de cada dos acaban por separarse. ¿Cómo gestionan este momento difícil, dentro de su relación de cónyuges, pero también con sus hijos, amigos y familias respectivas? ¿Qué recursos utilizan en el terreno de la ética, la emoción, la repartición de bienes, el derecho civil? Para saberlo con precisión, habría que organizar investigaciones *ad hoc*, o bien efectuar un análisis secundario de investigaciones realizadas con otros fines pero que aclaran las (in)competencias de los adultos que se encuentran en situaciones de este tipo. Se puede aplicar este razonamiento en las situaciones de importancia y frecuencia similares.

La simple revisión de las investigaciones disponibles supondría un trabajo inmenso, no sólo por el número de situaciones por explorar, sino también por la dificultad de hallar trabajos que fueron diseñados con otro propósito, y hacer comparables datos dispares. Un sociólogo de la familia que estudia el divorcio no piensa necesariamente en analizarlo bajo la perspectiva de las competencias requeridas, ya sean presentes o ausentes, y menos aún en reconstruir su génesis y vincularlas con los conocimientos adquiridos dentro o fuera de la escuela.

Podría haberme limitado a afirmar la necesidad de llevar a cabo investigaciones a todas las escalas y de crear observatorios de las prácticas sociales y competencias. Volveré sobre esto en el último capítulo de esta segunda parte.

Me pareció, sin embargo, que esta propuesta metodológica quedaría muy abstracta si no entrara en materia. Por ello, tomé el riesgo de repasar los saberes disponibles y preguntarme cuáles son susceptibles de faltar en la vida porque la educación básica no les ha dado un lugar, al menos en la escuela. Esta ausencia no significa que no haya otras formas de apropiarse de ellos, ni

que la escuela debería integrarlos en sus programas. Pero por lo menos este análisis podrá servir de base para plantear la pregunta y abrir el debate.

Sería poco justificable interesarse exclusivamente por los saberes ausentes de los programas de la educación obligatoria. De tal manera que voy a diferenciar tres áreas:

1. Los conocimientos que aparecen en el programa de disciplinas ya establecidas y centradas en un área de conocimientos, lo cual no excluye que apunten también al desarrollo de habilidades o actitudes propias de la disciplina, o incluso competencias pluridisciplinarias en las que la disciplina juega un papel importante.
2. Los conocimientos que aparecen en el programa de disciplinas ya establecidas y centradas en un área de conocimientos, lo cual no excluye que apunten también al desarrollo de habilidades o actitudes propias de la disciplina, o incluso competencias pluridisciplinarias en las que la disciplina juega un papel importante.
3. Los conocimientos que acompañan a las disciplinas que Audigier (2000) propone nombrar las «*educaciones para...*» El sistema educativo las ofrece, algunas desde hace mucho tiempo (educación física, educación musical, educación artística, educación sanitaria, educación cívica), otras desde hace poco y de forma más irregular según el sistema (educación para la ciudadanía, educación intercultural, educación para el desarrollo sostenible, educación para los medios de comunicación, educación para el consumo, etc.). Las «educaciones», como lo indica su nombre, buscan desarrollar competencias, valores, actitudes, habilidades de las personas, pero a este fin deben también transmitir algunos saberes.
4. Los conocimientos que están ausentes amplia o totalmente en los programas de la escolaridad obligatoria y que sólo tienen una presencia limitada a nivel de bachillerato; dejando abierta la cuestión de saber si están destinados a volverse disciplinas de enseñanza de pleno derecho o en conocimientos al servicio de una educación.

La diferencia entre «disciplinas centradas en un campo de saber» y «educaciones para...» merecería por supuesto ser discutida, porque la diferencia no es siempre obvia:

- Cualquier disciplina centrada en saberes tiene una dimensión educativa, en particular en lo relativo a los valores y actitudes que conlleva su ejercicio. Por ejemplo, las disciplinas científicas enseñan a

dedicar atención a la prueba, el rigor, la confrontación, el reconocimiento de las influencias externas, la cita de las fuentes, la honestidad en el tratamiento de los datos.

- A la inversa, las educaciones recurren a unos saberes cada vez más extensos y estructurados, a medida que se toma conciencia sobre los límites de todo «catecismo» que no se apoyara en una comprensión de los procesos en juego: no se educa para un respeto mutuo de las culturas sin analizar todo lo que lo impide; no se educa a la ciudadanía sin pensar las complejas relaciones que los seres humanos mantienen con el poder.
- Algunas disciplinas, en particular los idiomas, no se dejan clasificar fácilmente. La historia los instaló en el corazón de los currículos, situación que ha ido consolidándose. Pregonan saberes de referencia, anteriormente la gramática, hoy la lingüística. Sin embargo, la evolución de las didácticas de las lenguas, como valorizan la comunicación, invitaría a clasificarlas entre las educaciones...

De tal modo que se puede encontrar educación en las disciplinas centradas en los saberes, así como enseñanza en las educaciones. La confusión proviene en parte del hecho que ya no se pueden superponer disciplinas de investigación y disciplinas escolares. Desde un punto de vista sociológico, las «educaciones para...» son unas disciplinas escolares constituidas desde el momento que ocupan una franja horaria, siguen un programa, proclaman objetivos, evalúan los aprendizajes y son asumidas por un cuerpo docente formado para este fin. Pero no corresponden a una disciplina homóloga en el campo de la investigación y en las universidades.

Además, utilizan generalmente unos conocimientos provenientes de diferentes ciencias naturales y humanas. La educación para la salud recurre a la biología pero también a las ciencias humanas para todo lo que se refiere a los modos de vida, la prevención, los valores y la educación para el desarrollo sostenible, recurre a las ciencias naturales y ciencias sociales.

Estos mestizajes hacen que sea difícil estimar con precisión las referencias al derecho, la economía, la psicología y las ciencias sociales en la educación obligatoria. Por este motivo, es importante que de la ausencia de las ciencias humanas y sociales en la lista de las disciplinas escolares (exceptuando la historia y geografía), no se infiera una ausencia total en el currículo de la escuela obligatoria, en el marco de las educaciones y probablemente también de la literatura, la filosofía e incluso la biología. Pero a la inversa, no es un motivo

para renunciar a examinar estas disciplinas una a una *en su identidad original*, para preguntarse si los saberes que proponen son útiles en la vida y, si es así, si la escuela se refiere o no a ellos, y por qué.

Está claro que pasar revista a tantos campos de saberes obliga a ser superficial. Cada uno daría de sí para un capítulo completo y hasta para un libro. Interrogar los saberes disponibles desde el ángulo de su contribución a las competencias útiles en la vida de la mayoría de nuestros contemporáneos podría ser el objeto de una enciclopedia que elaborarían especialistas. Esto pondría de manifiesto la necesidad de conceptualizar de manera más precisa los criterios que permitan:

- Identificar con cierta seguridad las competencias útiles para la vida de la mayoría.
- Atestiguar que un conocimiento, una habilidad o una actitud es un recurso para una competencia u otra.

A esto se sumaría el difícil problema de la anticipación de las situaciones a las que la mayoría de los individuos se enfrentarán dentro de veinte o treinta años. Los futurólogos se han vuelto más modestos. Lo más razonable es pensar que algunas situaciones seguirán siendo bastante similares a las que conocemos y que otras serán radicalmente nuevas, en concreto en las áreas donde las tecnologías, y sobre todo las biotecnologías, van a cambiar la vida misma, la relación con la enfermedad y la muerte, el espacio, el tiempo, el pensamiento, el trabajo, la familia, la delincuencia, el aprendizaje...

De este panorama de los saberes que podrían preparar para la vida, concluiré esencialmente que es necesario efectuar grandes investigaciones para superar la etapa de las hipótesis y elaborar unos sinopsis. Por lo tanto, hay que considerar lo que sigue como una invitación a entrar en materia, y no a concluir. Y pido que se me perdone un tratamiento poco estandarizado, irregularmente informado y, probablemente, a veces injusto de los distintos campos de conocimientos.

## **Las disciplinas establecidas centradas en un campo de saber**

Estas disciplinas aparecen en el programa de la educación obligatoria en la mayoría de los sistemas escolares. De modo que el debate concierne a los contenidos enseñados y a la parte que hemos reservado a los que preparan ya sea para la vida o para los estudios superiores.

Evidentemente, el diagnóstico varía según las disciplinas, según los sistemas escolares nacionales o regionales, según las épocas. No estoy en disposición de proponer aquí un estudio comparativo detallado. Me limitaré a señalar unos conocimientos que corresponden a las disciplinas enseñadas durante la escolaridad básica y que pueden preparar más para la vida que para los estudios superiores. Que estos conocimientos «correspondan» a una disciplina no significa que sean efectivamente objetos de enseñanza en la escuela obligatoria y tampoco presupone el espacio y tiempo que se les otorga en los programas.

Una vez más, mi propósito es invitar a que se realice colectivamente un doble trabajo: un análisis de los contenidos del currículo formal en relación con la vida, el cual requiere a la par el análisis de los conocimientos que los jóvenes adultos necesitan o necesitarán en una sociedad compleja.

### **La biología**

La biología escolar prepara para los estudios superiores en biología, química, medicina, enfermería. También prepara para algunos programas profesionales menos exigentes pero que requieren nociones de biología. ¿Prepara para la vida fuera del trabajo? Por supuesto esto depende del país considerado. Se necesitaría un estudio comparativo en profundidad para identificar las similitudes y diferencias. Este estudio podría intentar determinar si la biología enseñada en el marco de la escolaridad obligatoria permite, por ejemplo, cuidar la salud y la de los allegados, o también llevar una alimentación equilibrada, sin efectos

nocivos, orientarse en la jungla de los «complementos alimenticios» (¡30.000 productos ofrecidos en Francia!) que pretenden disminuir el colesterol, reforzar las defensas naturales, luchar contra la depresión y favorecer dietas adelgazantes.

De manera más general, convendría saber si la enseñanza escolar de la biología les da a los adolescentes y jóvenes adultos los medios para entender los aspectos biológicos:

- De los modos de vida.
- De la sexualidad.
- Del sueño, el cansancio, los ritmos.
- De la reproducción, el nacimiento, el desarrollo del niño y del adolescente.
- Del envejecimiento (por empezar, el de sus padres).
- Del funcionamiento psíquico (emociones, angustia, depresión, estrés, *burnout*, memoria, aprendizaje).
- Del trabajo, el deporte y toda actividad que ponga a prueba el organismo.
- De las toxicomanías y otras dependencias (alcohol, tabaco, medicamentos).

Estamos lejos de que esto sea así. La medicina debe tratar a diario gente que ha desarrollado patologías no por imprudencia, sino por desconocimiento de los riesgos vinculados a ciertas dietas, sustancias tóxicas, experimentos farmacéuticos, relaciones o abusos. La prevención de la que tanto se habla en el campo de la salud supone por supuesto una forma de prudencia y responsabilidad, pero lo esencial se juega en las representaciones de los riesgos.

Por otra parte, estamos presenciando el incremento desenfrenado de los dispositivos de autodiagnóstico y automedicación, que exigen unos conocimientos biológicos y médicos que eran hasta ahora exclusivos de los médicos, aunque unas tecnologías sofisticadas eximan en parte de entender los fundamentos científicos de los análisis y tratamientos. Todo esto concierne a la vida personal.

También se puede esperar de la biología claves de inteligibilidad de los desafíos colectivos en numerosas áreas:

- La evolución de las especies, la biodiversidad.
- Las armas biológicas (ántrax, neurotóxicos, etc.).
- Los efectos de las transformaciones del clima y de otros fenómenos

ecológicos.

- La ingeniería genética (procreación, transplantes, eugenismo, etc.).
- Los riesgos ligados al desarrollo de las industrias farmacéuticas, cosméticas, agro-alimentarias.
- El funcionamiento de la cadena alimenticia, de todo lo relativo a los animales, frutas, verduras que consumimos y que son cada vez más los productos de la biología e ingeniería genética.
- El desarrollo de la medicina, vacunas, antibióticos y otros productos de prevención o terapia.
- El desarrollo de biotecnología y nanotecnologías aplicadas a los sistemas vivos.

Este último punto es particularmente importante. Laurent Alexandre (2011), fundador del sitio médico *Doctissimo*, anuncia «la muerte de la muerte», en otros términos la posibilidad de dominar los procesos de envejecimiento y reparar o reemplazar las células deficientes: la genómica y las terapias génicas, las células madres, las nanotecnologías reparadoras, la hibridación entre el hombre y la máquina van a crear posibilidades que, hace un cuarto de siglo, pertenecían al mundo de la ciencia ficción y que llegan rodeadas de numerosos dilemas éticos, competiciones entre naciones, entre clases sociales, excesos, manipulaciones, delincuencias. No cabe duda de que no todos tienen las mismas oportunidades en la carrera hacia la inmortalidad.

En estos numerosos campos, la investigación biológica y la industria transforman la vida humana a gran escala y este proceso sólo puede acelerarse. Parece pertinente que la biología, la «ciencia de la vida (bio)», permita tener un mínimo de comprensión de ella, lo que supone frecuentes conexiones con otras disciplinas, química y física sin duda, pero también medicina, derecho y ciencias sociales.

## La química

Las sustancias y procesos químicos ocupan un lugar importante en el funcionamiento de nuestro cuerpo –una planta química sofisticada– y sus intercambios con su medio. A lo largo de los siglos, la química ha invadido nuestra existencia mucho más allá de los procesos naturales. La química:

- Es omnipresente en la agricultura «no biológica» (fertilizantes, pesticidas).
- Se encuentra en el corazón de la alimentación y de la cocina, ya que a

medida que avanza el «progreso», los alimentos y los «complementos alimenticios» se han convertido en productos de la industria agroalimentaria.

- Es un pilar de la industria de los cosméticos, del conjunto de los productos que consumimos para nuestra higiene, para cuidar nuestra piel, cabellos, apariencia, ropa, etc.
- Es parte de la fabricación y acondicionamiento de todos los carburantes de los que depende nuestra movilidad.
- Interviene de forma masiva en todas las operaciones de limpieza, desinfección, en nuestro cuarto de baño o nuestra cocina, al igual que en los espacios públicos.
- Es la base de prácticamente todos los medicamentos; incluso los que existen en la naturaleza son, en la medida de lo posible, reproducidos a escala industrial.
- Interviene masivamente en la producción de drogas legales o ilegales.
- También está presente en la coloración, decoloración, protección, revestimiento, envoltorio y mantenimiento de todos los objetos que nos rodean o que utilizamos, sea en la casa, en los transportes públicos, en el trabajo...
- Ocupa un lugar central en los fenómenos de contaminación.
- Juega un papel importante en la depuración de las aguas negras y el reciclaje de los residuos.
- Interviene en un sinnúmero de procesos industriales, sin que se evidencie en el producto acabado.

Todos estos usos de la química constituyen en ciertos aspectos progresos, conquistas de la ciencia al servicio de nuestro bienestar, nuestra salud, nuestro confort. Pero los productos industriales obedecen a unas lógicas económicas: las de las multinacionales de la alimentación, farmacia, cosmética, petróleo o de los cárteles de la droga. Así, existe un riesgo permanente de conflicto, patente u oculto, entre la seguridad de las personas y las ganancias de las empresas.

¿Tienen nuestros contemporáneos los conocimientos necesarios para entender la composición de los alimentos que ingieren, los efectos de los medicamentos o drogas que toman, los riesgos inherentes a los productos que se aplican en la piel, los peligros que algunas sustancias o juguetes pueden ocasionar a sus hijos? Podemos dudar de ello. Incluso con el bachillerato uno está lejos de tener todos los conocimientos necesarios para entender la química que interviene en nuestra vida cotidiana. Porque la enseñanza de la química, al

igual que la de las demás disciplinas, no tenía originalmente como objetivo preparar para la vida cotidiana sino para unos estudios largos.

En algunos países, su enseñanza ha evolucionado y reserva ahora un lugar a unos conocimientos que permiten entender, y en parte dominar, los fenómenos químicos presentes en nuestra vida cotidiana. Pero este movimiento sólo acaba de empezar y ya entra en conflicto con las expectativas que tiene la enseñanza superior sobre los bachilleratos, y por lo mismo, los bachilleratos sobre las secundarias.

A los conocimientos químicos directamente utilizables en la vida cotidiana, habría que añadir todos los que permiten entender fenómenos que afectan nuestra vida de forma indirecta pero masiva, la contaminación del aire o de las aguas por ejemplo. O los peligros ligados a las contaminaciones químicas achacables a la industria y al transporte de materias peligrosas.

## La física

La física es una disciplina paradójica. Los procesos que estudia están en el corazón de nuestra experiencia. Cuando caminamos, corremos, hacemos un movimiento, agarramos un objeto, abrimos una puerta, calentamos agua, respetamos leyes físicas sin necesariamente conocerlas «intelectualmente». El conocimiento físico está en gran parte incorporado, es de la índole de lo que Vergnaud llama *teoremas-en-acto*, al menos que se encuentre al principio de tecnologías que funcionan sin que sus usuarios sepan cómo.

Se podría entonces alegar que los conocimientos en física no son necesarios en nuestra vida cotidiana, que podemos tener confianza sea en nuestro cuerpo, sea en los objetos técnicos. Tal vez. Aunque numerosos accidentes automovilísticos, laborales, deportivos o domésticos demuestran una falta de comprensión de las leyes físicas básicas: gravedad, fuerza de inercia, fricción, procesos de combustión, circulación de los fluidos o gases, de formación o ruptura de los sólidos, magnetismo, radioactividad, cambios climáticos, etc. Asimismo, la exposición temeraria a riesgos sísmicos, avalanchas, incendios, huracanes, maremotos, inundaciones, erupciones volcánicas, radiaciones e incluso intemperies. Los seres humanos podrían limitar los peligros que corren si tuvieran una comprensión más exacta de los procesos de física que están en juego. El conocimiento incorporado basta para asegurar nuestro equilibrio y nuestros gestos cotidianos, pero en contextos más extremos, menos habituales, una cultura teórica se vuelve necesaria, aunque fuera para entender, y así tomar en serio, los avisos de los expertos.

Tomemos un ejemplo: la planta nuclear de Fukushima busca unos «liquidadores», es decir gente que acepta arriesgar su vida para contribuir a la descontaminación del sitio. Los busca mediante clasificados, sin mencionar en lo más mínimo la radiactividad ni los riesgos importantes que esto conlleva. Podemos imaginar que cualquier persona que tenga un mínimo de conocimientos en física no contemplara ni un segundo, incluso si busca desesperadamente un empleo, responder a este anuncio. Así, la planta contratará personas que pondrán su vida en peligro porque no se ha considerado necesario explicarles lo que les esperaba y que no tienen los conocimientos necesarios para entenderlo por sí mismos, ni encuentran estos conocimientos en su entorno inmediato. Más allá de la cuestión ética, este ejemplo muestra que en una sociedad hiperdesarrollada e hiperescolarizada hay gente tan poco instruida como para poner su vida en peligro por desconocimiento de los peligros o incluso de la existencia de la radiactividad.

También necesitamos una física aplicada para no derrochar la energía y los recursos naturales, proteger nuestros datos numéricos, protegernos de los riesgos más importantes.

A la par de estos usos prácticos de la física, hay que tener en consideración los conocimientos físicos que nos ayudan a entender los desafíos sociales como:

- El agotamiento de las energías no renovables.
- Los riesgos de la energía nuclear civil y de sus desechos radioactivos.
- Los riesgos de la energía nuclear militar y de otras armas de destrucción masiva.
- Los riesgos radiológicos en el campo de la salud o de la seguridad.
- La densificación de las ondas electromagnéticas en la atmósfera.
- El calentamiento del planeta, el efecto invernadero, los desajustes climáticos.
- El agotamiento de las materias primas.
- Las catástrofes naturales (erupciones volcánicas, tsunamis, seísmos, inundaciones).

La física es una disciplina difícil que recurre a conceptos abstractos y formalizaciones matemáticas. Así pues, los profesores necesitan tiempo para enseñar los conceptos básicos y preparar para los estudios largos a los alumnos que se orientarán hacia estudios científicos. Esto explica que los escasos fenómenos físicos de la vida cotidiana, si se llegan a evocar en el trabajo escolar más como ilustraciones que con la finalidad de dar conocimientos útiles

para la acción ordinaria o la comprensión de desafíos planetarios.

La debilidad de la enseñanza científica es motivo de quejas desde hace mucho tiempo. Y sin embargo, ¿quién se atrevería a afirmar que los jóvenes de hoy están cada vez mejor preparados para el razonamiento y la observación científica? Tal vez sería preferible alejarse un poco de la preparación para los estudios largos y hacer hincapié en unos fenómenos científicos en acción en nuestro entorno cotidiano. Si no hay primero un «deseo de ciencia», cada vez menos estudiantes tomarán el camino de la teoría. Es probable que Hubert Reeves atraiga por sí sólo a más jóvenes hacia la astrofísica que la escuela secundaria, porque ésta supone que los alumnos ya han entendido la necesidad de entender el universo, mientras que lo que realmente está en juego es *suscitar ganas de saber*. La física escolar suele olvidar que se arraiga en una *metafísica*, un cuestionamiento fundamental sobre los orígenes del universo, el sistema solar, los planetas, la vida. Una enseñanza de la física orientada hacia la preparación para la vida podría, de forma paradójica, suscitar unas vocaciones para seguir con estudios en este campo.

## Las matemáticas

Históricamente, las matemáticas están al servicio de la acción: la aritmética permite operaciones comerciales, intercambios, préstamos con intereses, conversiones, medidas, divisiones equitativas de bienes o terrenos; la geometría guía la navegación, al igual que la construcción de monumentos (templos, pirámides, catedrales), ciudades, vías de comunicación, puentes, presas, acueductos, puertos, naves o máquinas de guerra.

En numerosas profesiones, se recurre a una matemática llamada aplicada, la de los ingenieros, aseguradores, arquitectos, meteorólogos, economistas, constructores, corredores de apuestas, encuestadores, investigadores, previsionistas, de todos aquellos que necesitan calcular, comparar, dibujar, calibrar, prever. Estos conocimientos se enseñan en formación profesional. A la inversa, esta matemática «práctica» ha abandonado paulatinamente la escuela obligatoria. Si bien es cierto que el cálculo mental permanece, que la aritmética no desapareció, saber calcular una tasa de interés, por ejemplo, ya no es un objetivo valorado. Mientras que esta aritmética práctica ocupaba la mayor parte de los programas de la escuela primaria, ha sido relegada al margen, para darle paso a la matemática de los conjuntos. Se suele defenderla presentándola como un aprendizaje de la lógica, juzgada como extremadamente útil para cualquier persona que intente razonar, aun sin ejercer ninguna actividad científica. Por lo

menos haría falta que el aprendizaje de la teoría de los conjuntos se concibiese en este enfoque y fuese más allá del mero formalismo del juego sobre las inclusiones, intersecciones o biyecciones.

Fuera del cálculo y de la geometría (descriptiva o analítica), la teoría de las probabilidades y la estadística probablemente sean los componentes matemáticos más útiles para la acción de un gran número de personas, incluso si no ejercen profesiones científicas. Efectivamente, cualquier práctica racional recurre a una estimación de los efectos *probables* en una dirección u otra. Sin llegar a enseñar la teoría de los juegos, la enseñanza de las matemáticas podría volver menos intuitiva la apreciación de las probabilidades, fundamentarla en el conocimiento de cierta cantidad de leyes matemáticas.

La ausencia de cultura matemática en el campo de las probabilidades es particularmente visible en la relación de la gente con los juegos de azar, ya se trate de apostar en pruebas deportivas, jugar a la lotería o en los casinos. Por ejemplo, la mayoría piensa que las oportunidades de un apostador aumentan a medida que va apostando y que, inevitablemente, terminará ganando gracias a su perseverancia, lo que, matemáticamente, no tiene ningún fundamento. Se ve cada día en los juegos televisivos gente que elige un número o una combinación de números después de un razonamiento complejo, ignorando que cualquier número o cualquier combinación tiene la misma oportunidad de salir en un sorteo.

El desconocimiento de las probabilidades lleva a tomar riesgos exagerados en otras áreas de la existencia, hacer locuras en la carretera, aventurarse en el mar o en la montaña sin tener en cuenta los peligros, ignorar los riesgos de contagio, participar en juegos en los que sólo se puede perder, como el del avión. Todo lleva a pensar que años de enseñanza de las matemáticas no nos ayudan a estimar las probabilidades de los eventos de los que depende el éxito de nuestras acciones cotidianas. ¿Por qué será así? Probablemente porque el cálculo de las probabilidades no es un componente de las matemáticas tan noble como la álgebra, las ecuaciones, los polinomios, las funciones, las derivadas, los límites, los números complejos, que son considerados como objetos matemáticos más sutiles, más dignos de interés teórico.

Aquí, al igual que en otros campos, se enfrentan concepciones distintas de la disciplina y sus funciones. Para unos, la enseñanza de las matemáticas prepara para proseguir con esta disciplina en niveles de estudios más avanzados. Para otros, se trata de una gimnasia mental, una fuente de desarrollo de la inteligencia y la lógica. Para otros más, se trata de una matemática aplicada a problemas de la vida cotidiana y la vida profesional. Por supuesto, la concepción

dominante tiene consecuencias para el currículo formal, pero también intervienen las interpretaciones que los profesores pueden hacer de este currículo, su relación con las matemáticas, la concepción que tienen de su disciplina y sus usos en la vida.

## **La literatura**

La literatura no es la «literacia». Ya no se trata de aprender a leer, sino de familiarizarse con unas obras consideradas como literarias, a sabiendas que esta calificación es en sí misma objeto de debate, unos adoptan una definición elitista y muy restrictiva, otros abogan por una definición más amplia, que incluya, por ejemplo, la novela policiaca o incluso el cómic como géneros literarios. Sin duda, el ampliar el abanico de la literatura incrementa las posibilidades de que ésta contribuya a preparar para la vida. Pero aun ateniéndonos a una definición restrictiva, podemos ver en la enseñanza de la literatura la posibilidad de una formidable iniciación a la vida, sobre todos en sus dimensiones psicológicas y sociológicas. Pero para esto por supuesto, la literatura debería al menos ser enseñada con este enfoque e ir más allá de los aspectos formales y estilísticos.

Es probable que la concepción de la literatura dependa más del profesor que del programa. No todos los docentes utilizan las obras para conducir a sus alumnos hacia una reflexión sobre las pasiones, las emociones, las relaciones sociales, las instituciones, el poder, las historias de vida o las relaciones entre el individuo y la sociedad. Por este motivo, no se puede considerar que esta disciplina prepare para la vida en todas las aulas, aunque fuera involuntariamente, ya que esta decisión depende de la autonomía del docente. Algunos preparan para la vida mientras que otros utilizan la misma autonomía para transmitir el patrimonio, o analizar la escritura o los géneros literarios.

## **La filosofía**

La filosofía es una disciplina que puede concebirse de forma muy distinta en función de las épocas y los sistemas. Es una disciplina universitaria, generalmente establecida en las facultades de letras y ciencias humanas, con a veces una cátedra de filosofía de las ciencias, del derecho o de la medicina en las facultades correspondientes. Así, la filosofía enseñada en el bachillerato, a veces en secundaria, puede entenderse como la introducción a esta disciplina

universitaria, a los autores, las obras, la historia de la filosofía y las problemáticas clásicas.

También puede considerarse como una sabiduría práctica, un momento reflexivo, un espacio que permite interrogarse sobre la identidad, los valores, los actos, el sentido de la vida. En este caso, nada impide filosofar con los alumnos ya desde el preescolar. Corrientes importantes abogan hoy en día por un enfoque de este tipo. Tal vez habría que hablar en este caso de una educación filosófica.

Algunos dirán que es posible y necesario transmitir conocimientos eruditos a la par que se inicia en una práctica de la reflexión filosófica. No es seguro que esta «iniciación» sea explícitamente pensada como una preparación para la vida. Puede corresponder a una visión que considera la filosofía como una comunidad de prácticas socráticas más que como una disciplina erudita.

Desde fuera, se puede pensar que cualesquiera que sean los motivos de los filósofos –iniciar en una reflexión personal sobre el sentido, los valores–, la acción prepara mejor para la vida que el conocimiento de las obras y autores, más útil para los estudios superiores.

Al igual que la literatura, la filosofía es una disciplina que, según la concepción que tenga el profesor de ella, puede contribuir a la preparación para la vida o, al contrario, desinteresarse de ella en beneficio de una cultura general que, lejos de guiar en la acción cotidiana, prepara para la «disertación filosófica» como género escolar y universitario. Es cierto que los programas ofrecen orientaciones, pero la autonomía de los profesores parece más grande que en matemáticas, probablemente porque lo que se juega en términos de selección y continuidad es menos importante, por no decir prescindible.

## **La historia**

Nadie espera que la historia esclarezca las decisiones cotidianas de la gente común. Pero se suele decir que permite entender mejor el mundo contemporáneo. Bajo este punto de vista, formaría parte de la formación del ciudadano, ayudándole a aprehender, a la luz del pasado, los desafíos políticos, económicos, demográficos o culturales de hoy y, por ende, a forjarse una opinión.

Esta concepción de la historia está muy lejos de dominar en todos los sistemas educativos. No todos los profesores de historia se suman a ella, incluso cuando el currículo formal va en este sentido. Algunos incluso consideran que la historia perdería toda credibilidad científica si trabajara

activamente para educar a la ciudadanía. Sólo debería contribuir a ello de forma indirecta, transmitiendo ciertos saberes.

Efectivamente, la historia puede ayudar a los alumnos a construir conceptos que permiten entender el pasado pero también el mundo contemporáneo: Estado, élite, jerarquía, imperio, reino, monarquía, oligarquía, dictadura, democracia, estratificación, desigualdades, clases sociales, minorías, inmigración, mestizaje, esclavitud, dominación, conflictos, revolución, crisis, golpe de Estado, ocupación, colonización, segregación, intercambios, impuestos, legislación, servicio militar, gobierno, parlamento, justicia, tratado, negociación, declaración de guerra, rendición, etcétera. Todas estas palabras remiten a unos conceptos indispensables tanto para clarificar situaciones del pasado como para entender el tiempo presente. Un profesor de historia que se preocupa por establecer paralelismos y favorecer transferencias puede incluso introducir conceptos contemporáneos (globalización, mundialización, relaciones Norte-Sur, naciones emergentes, clase media, movilidad social, etc.) para enseñar que algunos de estos fenómenos ya existían en el pasado, aunque se les llamasen de otro modo.

Este tipo de enseñanza de la historia supone que los profesores tengan conocimientos relativamente amplios en ciencias políticas, sociología, economía, demografía, derecho, lo cual depende de los estudios universitarios que hayan cursado, de la adscripción universitaria de la historia (más bien letras o más bien ciencias sociales), pero también de los motivos que tenían estos profesores para elegir estudiar esta disciplina y luego enseñarla.

## **La geografía**

La enseñanza de la geografía ha tenido y tiene aún la ambición de otorgar saberes útiles en la vida, ya que nuestra vida transcurre en un territorio en el que hay que saber desplazarse, calcular distancias, trazar itinerarios, cruzar fronteras, utilizar medios de transporte adecuados, elegir dónde asentarse, delimitar territorios.

Durante mucho tiempo, la lectura de mapas ha sido una de las aportaciones de la enseñanza de la geografía a la construcción de competencias útiles en la vida cotidiana. Hoy en día, esta necesidad no ha desaparecido, aunque los mapas estén dejando de ser hojas de papel inmensas que uno dobla torpemente, y sean cada vez más imágenes que aparecen en la pantalla de un teléfono móvil, un ordenador o un instrumento de navegación en un coche, un avión o un barco. Los principales usuarios de este tipo de mapas no son ni

senderistas, ni militares, sino gente que, para su trabajo o su tiempo libre, necesitan orientarse en una ciudad o un territorio más extenso. Podemos desear que la geografía enseñe a utilizar herramientas informáticas y de geolocalización por GPS en lugar de entrenar a los alumnos a poner nombres de lugar sobre mapas mudos o dibujar mapas manualmente.

Si bien es necesario dominar las relaciones entre el mapa y el territorio, las aportaciones de la geografía a la conducción de la acción cotidiana no pueden limitarse a este aspecto técnico. Hoy la gente viaja más que nunca. Para organizar sus vacaciones o sus fines de semana, para hacer compras o eventualmente para encontrar trabajo, nuestros contemporáneos organizan continuamente desplazamientos cada vez más complejos que, por ser cada vez más baratos, ya no están reservados para las clases privilegiadas. Más allá de controlar los trayectos y desajustes horarios, deben saber elegir para optimizar sus desplazamientos en términos de tiempo, costos, riesgos, energía, clima o confort. Deben identificar los sitios que, retomando las expresiones de una famosa guía, «valen el viaje» o «merecen el desvío». Y los sitios que hay que evitar por motivos sanitarios (epidemias, contaminaciones) o por algún tipo de inseguridad (delincuencia, inestabilidad política o catástrofes naturales).

Bajo este punto de vista, a la inversa de la historia, la geografía sigue siendo un saber de uso práctico. Pero al igual que la historia, también permite entender los desafíos contemporáneos. Hoy, no se puede entender nada de lo que está en juego en el planeta sin hacer geopolítica, sin entender la geografía de la energía, del agua, de las rutas marítimas, de las religiones o de las centrales nucleares. También se requieren conocimientos geográficos para entender los conflictos económicos o étnicos, las guerras civiles, los efectos del calentamiento climático, la colonización y el imperialismo, las relaciones de competencia o dominación entre regiones, entre países, entre continentes.

Para enseñar su disciplina en esta perspectiva un profesor de geografía debe tener una cultura suficiente en demografía, economía, ciencias políticas, sociología, antropología cultural. Lo cual supone que sus estudios universitarios le han preparado para este enfoque y formado en ciencias sociales. Pero también supone que el currículo formal de la geografía vaya en este sentido y que los profesores, en su mayoría, se sumen a esta orientación. No obstante, estas tres condiciones distan mucho de ser cumplidas en todas partes. En algunos sistemas educativos, en algunas aulas, la enseñanza de la geografía sigue focalizándose en la geografía física o en saberes enciclopédicos, listas de ríos o de capitales que uno olvida directamente después de haberlas memorizado en previsión de un examen.

Entre las disciplinas acomodadas en el sistema escolar, la geografía ocupa sin duda una posición privilegiada en la preparación para ciertas dimensiones de la vida cotidiana. Sin embargo, esto supone una clara orientación de la disciplina en este sentido, lo que no genera unanimidad porque, para ciertos geógrafos, no es en absoluto su vocación.

## **La informática**

La escuela ha dado un pequeño espacio a la informática. ¿Es a quien debemos las competencias, muy desiguales, de las nuevas generaciones en este campo? Podemos dudarlo. Probablemente porque la escuela no hizo de entrada un análisis preciso de su posible contribución al desarrollo de competencias en un campo que evoluciona con extrema velocidad. Ha tenido primero la tentación de iniciar a los alumnos en la manipulación de un ordenador: encenderlo, usar el teclado y el ratón, formatear un disquete, crear y guardar un documento, usar menús desplegables. Sin darnos cuenta que el mundo de la informática se hace cargo, con sus propios medios, de formar al usuario, primero haciendo que los comandos sean cada vez más intuitivos y cercanos al sentido común, para después poner a su disposición manuales, videos, una ayuda en línea, foros en Internet. Hoy, cualquier persona se puede iniciar en el uso de un microordenador con alguien que tenga un poco más de experiencia, antes de seguir formándose usando los recursos disponibles en línea. Y esto se hará más cierto aún cuando los comandos por voz o por mirada, incluso por el pensamiento, sustituyan los modos actuales de comunicación con las máquinas.

La escuela también pensó en iniciar a los alumnos en algunos programas informáticos ampliamente utilizados, como un procesador de texto, una hoja de cálculo o un organizador de archivos. En este caso también, la evolución es muy rápida y hace obsoleto cualquier aprendizaje relacionado con un programa informático específico. Tal vez siga siendo adecuado iniciar no en el detalle de tal o cual programa, sino en grandes familias de programas informáticos y en los conceptos básicos comunes a todos (hoja de cálculo, base de datos relacionales, conexiones Internet, procesador de sonido o de imágenes, por ejemplo).

La escuela está empezando a entender que le convendría más concentrarse en lo que no hacen los vendedores de ordenadores y programas informáticos: el desarrollo de una relación informada y crítica a unas tecnologías muy potentes, pero que formatean progresivamente, sin que nos demos cuenta, nuestra forma de trabajar, aprender, buscar o verificar informaciones, comunicar con otras

personas, registrar datos, procesarlos y más globalmente, para así decirlo, nuestra forma de pensar, decidir y explorar cualquier cosa. A este respecto, hay que evitar caer en la demonización, así como en el angelismo. Intereses económicos mayores estimulan y canalizan el desarrollo de las máquinas y programas. Microsoft, Adobe, Google, Apple hacen mucho más que poner herramientas prácticas y rápidas a nuestra disposición porque estas herramientas transforman la cultura, el trabajo, la comunicación, la naturaleza de los saberes disponibles y su volumen o nuestra relación con estos saberes, etc. La escuela también puede sensibilizar a cerca de los desafíos políticos importantes, sobre todo el control de intercambios a través de Internet, preocupación de todos los regímenes autoritarios como se puede ver con los altercados entre Google y China. A finales de enero de 2011, el poder egipcio impidió el acceso a Internet en todo el país. Y China, temiendo que sus «ciudadanos» fueran contagiados por ideas de rebelión, prohibió cualquier consulta que hiciese referencia a Egipto en los motores de búsqueda.

La escuela podría también sensibilizar sobre los riesgos de reducción de la esfera privada, ahora que todos nuestros actos cotidianos ya dejan huellas: navegación y búsquedas en Internet, informaciones íntimas confiadas a unas redes sociales, inscripción en múltiples sitios, correo y agenda electrónicos, compras en línea o pagos con tarjeta de crédito, viajes, tratamientos médicos, etc. Y también sobre los riesgos que la comunicación y el pensamiento se vean formateados por los gigantes de la informática.

Los mayores desafíos tal vez sean epistemológicos: jamás en la historia de la humanidad había sido posible acceder tan rápido y tan fácilmente a unas informaciones y saberes disponibles en cualquier rincón del planeta. Este progreso viene acompañado de una creciente incertidumbre sobre la confiabilidad de las informaciones y conocimientos accesibles por esta vía. El papel de la escuela parece más que nunca el de construir competencias que permitan no ahogarse en este océano y no creer a pies juntillas todo lo que se encuentra en Internet.

También debería la escuela preocuparse por desarrollar competencias que permitan orientarse en el mundo de las redes sociales y el de las transacciones en Internet, desde las compras en línea hasta las operaciones bancarias. En el mundo virtual, el ciudadano de a pie puede cada vez menos verificar si una empresa o un banco en línea existan realmente, y tiene cada vez menos control sobre el uso de las informaciones personales que facilita.

Todo esto no conduce a sugerir que la escuela debería desinteresarse por la informática, al contrario; sino que su papel específico es identificar los usos más

complejos o más problemáticos y desarrollar las competencias correspondientes. En lugar de partir de las máquinas o programas, precisaría describir las prácticas que conllevan e identificar los errores, evitar riesgos, abusos, estafas o manipulaciones de las que los usuarios ingenuos pueden ser víctimas de la informática, sitios Internet, correo electrónico, redes sociales y cualquier tipo de futura innovación, de las que no tenemos la menor idea, pero de las que ya sabemos que nos seducirán, nos divertirán, nos darán servicios y al mismo tiempo nos expondrán a ciertos riesgos y nos harán dependientes de poderes más difíciles de desenmascarar que cuando se presentan bajo los auspicios de empresas comerciales o servicios de interés general.

## **La lengua «materna»**

Se podría hablar de educación lingüística más que de enseñanza de las lenguas, y esto con más razón en la medida en que se insiste cada vez más en las competencias lingüísticas y las competencias de comunicación, dejando los saberes sobre la lengua en un segundo plano. Plantear el aprendizaje de la lengua como el fruto de una educación no significaría en absoluto que no hubiese ningún conocimiento que transmitir, sino que el corazón del aprendizaje está hecho de competencias y actitudes. Pero respetemos las costumbres que hacen de las lenguas un objeto de enseñanza.

La enseñanza de la lengua llamada «materna» (o «primera»), como el de las lenguas segundas, se inscribe sin lugar a dudas en la preparación para la vida. Ciertamente, en los países caracterizados por una fuerte inmigración, la lengua escolar no es necesariamente la lengua materna o lengua paterna de todos los alumnos, ni su primera lengua en el sentido cronológico. Pero es la lengua del país en el que nacieron o llegaron, país en el que probablemente seguirán viviendo durante cierto tiempo, tal vez toda su vida, y es entonces absolutamente necesario, tanto para la sociedad que los acoge como para ellos mismos, que aprendan la lengua del país.

Preparar para la vida no significa encerrar a cada uno en su cultura y lengua de origen sino, al contrario, permitir el acceso a nuevos mercados lingüísticos (Bourdieu, 1982) y hacerse entender en ellos, cualquiera que sea el idioma que se aprendió en familia. La vocación de la escuela no es enseñar a los niños y adolescentes a hablar mejor o escribir la lengua que ya hablan en su familia. Más bien se trata, aunque no sean inmigrantes, de iniciarlos en una lengua que no tiene vigencia en los intercambios cotidianos, la lengua oficial del país, la que se usa en los medios de comunicación, administraciones, hospitales, palacios de

justicia, instituciones políticas y en una parte del mundo laboral. Por ello, al considerar la distancia entre la lengua familiar y la lengua enseñada en la escuela, no se puede concluir, ni mucho menos, que la escuela no se preocupa por preparar para la vida, incluso si esta distancia presenta problemas identitarios, provoca dificultades de aprendizaje y requiere estrategias pedagógicas y didácticas complejas.

Los debates sobre la enseñanza de la primera lengua han llevado, en casi todos los países, a privilegiar, por lo menos en el discurso, la adquisición de competencias de comunicación en oposición a la asimilación de un saber formal sobre la lengua, la sintaxis y la morfosintaxis. Bajo este punto de vista, la enseñanza de la lengua escolar se encuentra claramente cada vez más del lado de las competencias que de los conocimientos, consciente de que los saberes formales no juegan un papel tan determinante como se pensaba para el dominio práctico de una lengua, incluso escrita, y que este dominio se desarrolla esencialmente mediante la práctica de la comunicación.

Durante mucho tiempo, la enseñanza de la lengua oficial se ha concentrado en la lengua escrita, considerando que la lengua oral se aprendía de manera espontánea fuera de la escuela. Los trabajos de los sociolingüistas y didácticos de las lenguas han mostrado que la expresión oral que se aprendía fuera de la escuela no era necesariamente la que conviene en el mundo laboral y en las instituciones, ni tampoco en el mundo escolar a partir de secundaria. Así, poco a poco, se le ha dado más importancia al desarrollo de competencias de comprensión y expresión oral, aplicadas a distintos géneros dialógicos, privilegiando la información, la narración o la argumentación, por ejemplo. Hoy, se puede considerar que, teóricamente, la enseñanza de la lengua oficial apunta a un abanico bastante amplio de situaciones de comunicación, donde predomina lo escrito para algunas y lo oral para otras; algunas preparando para unos mercados lingüísticos tensos, donde las normas tienen una importancia inmensa, y otras para mercados donde la comprensión y la eficacia de la comunicación importan más que el respeto de la sintaxis o la elegancia del léxico.

Sin embargo, estas evoluciones distan mucho de generar unanimidad en la clase política, en la opinión de padres de familia e incluso de los propios docentes. Algunos orientan claramente la enseñanza de la lengua hacia una preparación para la comunicación en la vida cotidiana. Otros siguen privilegiando un saber sobre la lengua, más relacionado con la cultura que con un dominio práctico, aunque los trabajos de investigación permiten dudar que el dominio teórico de la sintaxis sea tan indispensable como se pensaba antes

para producir enunciados inteligibles y poder comunicarse.

Esta diversidad de concepciones impide considerar que estemos más en presencia de una educación para la comunicación lingüística y sus códigos que de una enseñanza de la lengua como objeto de conocimiento abstracto.

## **Las segundas lenguas**

La enseñanza de las lenguas vivas ha cobrado una importancia creciente en las misiones de la escuela, bajo la presión de los padres de familia que piensan que el inglés es ineludible en una sociedad mundializada. Aprender uno o varios idiomas extranjeros prepara obviamente para encarar situaciones de viaje, migración, trabajo en otros países o cooperación con personas o instituciones que hablan otro idioma. Las pedagogías de las segundas lenguas, que dan mucha cabida a la comunicación, subrayan que estos idiomas se aprenden para ser utilizados y no por un simple anhelo de erudición.

Esta loable intención produce efectos diversos, generalmente mediocres. Quien tenga, por motivos familiares o profesionales, que aprender un idioma extranjero puede lograrlo en unas semanas de inmersión o con clases intensivas, mientras que los alumnos a los que se enseñó el mismo idioma durante seis u ocho años, dos o cuatro horas por semana, apenas consiguen un dominio medio, con algunas excepciones.

En cuanto a las lenguas muertas, no es absurdo sostener que, aunque no ayuden a comunicar en lo cotidiano, pueden contribuir a la comprensión y expresión escrita de las lenguas contemporáneas, introducir a algunas civilizaciones de las que somos herederos, o también favorecer el desarrollo de la lógica. Aunque habría que demostrarlo.

## **La preparación para la vida: una preocupación variable**

Las disciplinas escolares a las que acabamos de pasar revista no pueden ser el objeto de un diagnóstico uniforme. Para algunas, lo esencial es proporcionar las bases que permitirán seguir estudiando la misma disciplina en el bachillerato y enseñanza superior. Esto no significa que esas disciplinas se despreocupen totalmente de la preparación para la vida, sino que ven a esta última principalmente como una acumulación de saberes que permitirán estudiar más

tiempo y, así, salir del sistema educativo con una formación de nivel superior.

Otras disciplinas, en concreto las «educaciones para...», pero a veces también alguna ciencia pura o la geografía, le dan más cabida a la preparación para la vida cotidiana de todos los alumnos, que se destinen o no a unos estudios largos. Esto varía de un sistema al otro en función de las relaciones de fuerza dentro de cada disciplina en el sistema educativo: siempre hay profesores (y también inspectores y formadores disciplinares) que se identifican más con la preparación de las élites y otros, más preocupados por preparar para la vida. El alcance de esta preparación y sus modalidades son actualmente objeto de debate en numerosos sistemas educativos. En las disciplinas en las que el currículo formal no excluye ninguna de estas finalidades y finge pensar que son perfectamente conciliables, el predominio de una u otra dependerá de los valores y concepciones de la mayoría de los profesores. Este debate se prolonga en las escuelas, sin olvidar un factor importante, que es la autonomía de cada docente en la interpretación del currículo formal.

Cuanto más selectivas son las disciplinas, más determinante es el papel que juegan en el éxito escolar y menos se preocupan por preparar para la vida a los jóvenes que no harán estudios largos. Las disciplinas más secundarias, periféricas, pueden de alguna manera «permitirse el lujo» de interesarse por la vida de los futuros adultos, porque no constituyen una condición previa e ineludible para los estudios de larga duración. Uno puede llegar a ser médico, abogado, profesor o ingeniero siendo nulo en historia o geografía...

Cuando una disciplina pretende preparar a los jóvenes para la vida, es necesario examinar en qué y preguntarse cómo los autores de los programas y profesores se representan a los jóvenes adultos de mañana y la vida que les espera. La *intención* de preparar para la vida es una cosa, la pertinencia de esta preparación es otra. Así, se puede imaginar que una disciplina tenga la intención de preparar para la vida, pero favoreciendo aprendizajes que no tienen (o ya no tienen) mucho interés. La preparación para la vida no puede únicamente derivarse de «buenas intenciones», debería apoyarse en investigaciones y operaciones de transposición a partir de un conocimiento tan preciso como fuera posible de las prácticas y necesidades de los jóvenes adultos de mañana.

Es bien sabido que el currículo real nunca corresponde a la estricta implementación del currículo prescrito. Los profesores interpretan los programas y hacen elecciones en función del nivel de los alumnos, de sus opciones pedagógicas, sus preferencias culturales y muchos otros parámetros. Se puede analizar el uso de esta autonomía, que sea legítima o clandestina, desde distintos ángulos. Aquí, cabe subrayar que esta autonomía permite a algunos

profesores «jalar» hacia la preparación para la vida un programa que no fue diseñado con este enfoque, por ejemplo buscando sistemáticamente vincular los saberes a unas prácticas sociales y situaciones de la vida en las que podrían ser útiles, o también, más directamente, otorgándoles más tiempo e importancia a los saberes que preparan para la vida. La misma autonomía permite a otros profesores atribuirles poca importancia a los aspectos del programa que pretenden preparar para la vida, enfatizando la preparación para los estudios largos. De este modo, el simple análisis de los programas puede inducir a error: en algunas aulas y disciplinas, los maestros preparan para la vida más de lo que se les pide o incluso de lo que están autorizados. Por el contrario, otros profesores no se toman en serio este componente de su misión.

Esta autonomía relativa crea un dilema. Hay que alegrarse de que los profesores tengan un margen de interpretación e iniciativa. Pero no debería llegar al punto de poder, con toda impunidad, alejarse de las prioridades asignadas al currículo. Al respecto, se puede temer que la parte de autonomía de los profesores tenga como resultado principal alejarles de la preparación para la vida, más que acercarlos a ella, por varios motivos:

- Los saberes que preparan para vida no son el objeto de una evaluación tan precisa como los saberes esperados para el año siguiente; ahora bien, si no se valoran los aprendizajes de los alumnos, es difícil controlar el trabajo de los profesores.
- Los padres de familia que le dan prioridad a la preparación para los estudios largos ejercen más influencia y pueden causarle problemas a un profesor que no tuviera en cuenta sus expectativas, las cuales van a menudo más allá de los objetivos de un programa.
- Es posible que a las autoridades escolares, les parezca confortable poder afirmar su deseo de preparar a los jóvenes para la vida, a sabiendas de que los profesores no irán en este sentido hasta el punto de poner en riesgo la preparación para las oposiciones.

Así, se aprecia cuan imprudente sería delimitar de manera precisa el papel de la escuela limitándose a analizar el currículo prescrito. Si se examina el currículo real, las inflexiones aplicadas por los profesores toman direcciones inesperadas. Isambert-Jamati (1990) ha mostrado por ejemplo que los profesores, al dirigirse a niños de las clases populares, insisten en la naturaleza mientras que los que están frente a niños provenientes de la burguesía les hablan de las condiciones laborales en la industria. Esta lógica insólita se encuentra representada en un dibujo realizado por Daumier en 1846, en el que el profesor dice: «Mañana, nos

interesaremos por Saturno... y les invito a prestar a este planeta toda su atención ya que es muy probable que nunca en su vida tengan la oportunidad de divisarlo.» Tal vez muchos profesores razonen de la misma forma: presentar a sus alumnos realidades que no vivirán. Para saberlo, necesitamos numerosas investigaciones sobre el currículo real.

## Las educaciones

Mientras que las disciplinas de enseñanza se construyen principalmente alrededor de un corpus de conocimientos, las *educaciones* apuntan más abiertamente a un desarrollo del alumno como persona, sus actitudes, valores, competencias, ciertos componentes de su identidad, lo cual exige por supuesto conocimientos, pero no se reduce a ellos. Estas educaciones preparan para las prácticas físicas, musicales, artísticas, o para otras prácticas en el campo de la salud, ciudadanía, consumo, etc. No lo podrían hacer sin transmitir conocimientos, pero éstos se conciben como recursos al servicio de competencias, por lo que se encuentran más directamente conectados a la acción y la vida que las disciplinas de enseñanza anteriormente evocadas.

Las educaciones buscan de manera bastante clara proveer a todos los adolescentes, cuando terminen la escolaridad obligatoria, un mínimo de competencias y actitudes pertinentes, no sólo para manejar su vida, sino también para encontrar y conservar un empleo. El número creciente de las educaciones que la escuela debe supuestamente impartir podría sugerir una preocupación más fuerte de las sociedades por estas dimensiones de la escolaridad y, consecuentemente, por la preparación para la vida. Sin embargo, esta apreciación se debe matizar tomando en cuenta el número limitado de horas atribuidas a las distintas educaciones en el horario. En la enseñanza secundaria, entre todas, apenas ocupan un cuarto de las horas de clase, los tres cuartos se reservan para las disciplinas de enseñanza, llevándose las matemáticas y los idiomas la mejor parte.

Las educaciones preparan para la vida buscando el desarrollo de habilidades y competencias al servicio de las personas, pero también de la sociedad. En cuanto a las actitudes y valores, contribuyen en una amplia medida a la socialización iniciada dentro de la familia y forjan, más o menos abiertamente, personas conformes a un modelo de sociedad y de individuo. Los saberes enseñados por las disciplinas no son neutros, también vehiculan representaciones del mundo y opciones de sociedad, pero de manera implícita. Los componentes ideológicos de las educaciones son más fáciles de descifrar, aunque estén generalmente presentados, en las «democracias», como

conformes a los derechos humanos y más apegados a unos valores universales que a las orientaciones privilegiadas por la clase dominante. Lo cual subraya que preparar para la vida nunca está desvinculado de unas elecciones políticas y filosóficas.

Pasemos revista a las educaciones instituidas o en vías de serlo. Algunas son de creación reciente, otras existen desde la invención de la escuela obligatoria.

## **La educación física**

La educación física se ubica claramente del lado de una preparación para la vida, sea que esté pensada como una iniciación en las actividades deportivas o que se enfatice el desarrollo equilibrado de la persona y las relaciones armoniosas entre cuerpo y mente. Obviamente, según la orientación que elija el sistema escolar o algunos profesores, los conocimientos pertinentes nunca son exactamente los mismos ni preparan para los mismos componentes de la vida.

Hace varias décadas, la educación física se pensaba específicamente como una preparación para la vida *militar*, principalmente para los varones. Sigue presente esta preocupación, menos explícita. Pensemos lo que pensemos, esto no aleja la educación física de la preparación para la vida, pero tal vez explica por qué el número de horas que le son asignadas es superior al de otras educaciones... sin olvidar que en la competencia entre las naciones, las competiciones deportivas tienen una importancia considerable, ya que las medallas mejoran la imagen y autoestima de un país, desarrollan su economía y refuerzan los poderes establecidos. Motivos suficientes para otorgarle a la educación física cierta importancia.

## **La educación musical**

La educación musical no prepara para entrar en el conservatorio, mucho menos para volverse músico profesional. Así que tiene todas las características de una preparación para la vida individual y colectiva, en la que la música suele ocupar un lugar importante. Sin embargo, la preparación para la vida puede ser limitada por una visión de la música como componente de la Cultura con una C mayúscula. Para algunos profesores, queda claro que la vocación de la educación musical es abrir a todas las músicas, desde la música clásica hasta el rap, pasando por el jazz, la canción y un gran número de otros géneros o estilos

musicales. Así, estos profesores familiarizan a sus alumnos con distintos tipos de músicas, sin jerarquizarlas. En el otro extremo, algunos profesores siguen pensando que la única música digna de interés es la música clásica y que todas las demás no tienen cabida en la escuela. Si la escuela debe preparar para la vida, es obvio que la reducción de la música a sus componentes más elitistas presenta un problema.

Otro debate se refiere a la cuestión de saber si hay que educar a escuchar la música o, además, enseñar a cantar o tocar un instrumento, al menos por afición. Otro punto controvertido: ¿Debe la educación musical limitarse a la música en sí o interesarse a todo lo que la rodea en la sociedad? Hoy en día, la música es un producto de las industrias culturales, se vende en el mercado del disco, se difunde mediante las radios y televisiones, se descarga en Internet, legal o ilegalmente. Es objeto de derechos de autor, protecciones, retribuciones, impuestos, beneficios. Viven de la música no sólo los músicos, sino también el conjunto de profesionales que producen o distribuyen música grabada, organizan conciertos o animan revistas, emisiones o sitios dedicados a la música. ¿Qué lugar debe darse, en la educación musical, al conocimiento de las instituciones, mercados, legislaciones, actores colectivos que estructuran la producción y consumo de las obras? ¿Será importante que los alumnos entiendan cómo financiar y hacer funcionar un grupo musical o una orquesta? ¿Un *musichall*? ¿una página web dedicada a la música, publicaciones o emisiones de radio o televisión que hablan de música? No cabe duda que la descripción de este mundo complejo y en constante evolución podría entrar en competición con la educación musical en su sentido más estricto, dedicada a las obras o la práctica de un instrumento.

Así que el debate interesante es saber cuál es el papel principal de la escuela en este campo, la misma pregunta que también le será planteada a la educación artística.

## **La educación artística**

La educación artística abarca la iniciación al dibujo y a la pintura, pero también a la escultura, a las dimensiones artísticas de la arquitectura, a las artes visuales más recientes, incluyendo el mimo, el cine, el video, el multimedia. Se puede además incluir el teatro, aunque dependa también de la enseñanza de la literatura. De modo que es un campo muy amplio, que potencialmente remite a todo lo que tiene que ver con las artes en la sociedad contemporánea.

Los debates o dilemas evocados con respecto a la educación musical tienen

sus equivalentes en el campo de la educación artística. ¿Dónde empieza y dónde termina el arte visual? Los anuncios, collage, grafitis, *tags*, ¿son obras artísticas? ¿Será necesario proponer una distinción entre artes menores y artes mayores o debe la escuela iniciar a la totalidad de la producción pictórica y escultural, sin excluir las tendencias más modernas o más populares?

Al igual que para la música, cabe preguntarse si la educación artística consiste en formar la mirada y el gusto, o en iniciar a la creación. También se presenta la cuestión de la extensión de la educación artística al conocimiento del mercado del arte, su economía, su historia, los creadores y las instituciones.

La educación artística prepara para ciertos componentes de la vida. Sus ambiciones varían en función de los sistemas educativos y de la concepción del arte que defienden los profesores, que a veces toman algunas libertades con el currículo formal al servicio del que deberían estar.

## **Las educaciones «prácticas»**

Bajo esta denominación bastante general, estoy agrupando «disciplinas» como manualidades, costura, artes domésticas, cocina, educación familiar, eventualmente jardinería o crianza. Todas apuntan prioritariamente a la preparación para la vida, pero se dirigen antes que nada a los alumnos de primaria y de las modalidades menos valoradas de la secundaria. Algunas sólo conciernen a las mujeres, mientras que otras son reservadas para los varones, las mujeres aprendiendo por ejemplo a coser, planchar y cocinar mientras que los varones se inician en los trabajos manuales...

Debido a la posición marginal de estas educaciones prácticas, se puede considerar que sólo preparan para la vida a una fracción reducida de cada generación.

## **La educación cívica, ahora «educación para la ciudadanía»**

En los coloquios, se reclama una renovación de la educación a la ciudadanía. Pero en los programas escolares, sigue siendo el pariente pobre. ¿Y en las prácticas? En el pasado, se le encomendaba claramente a la escuela formar buenos creyentes, luego buenos ciudadanos al servicio de las repúblicas emergentes y buenos trabajadores al servicio del desarrollo industrial. En el

transcurso del siglo XX, esta misión se hizo menos crucial, antes de volver a cobrar importancia con el aumento de la incivilidad y de la violencia, en un trasfondo de individualismo y de ruptura del vínculo social. Así que, nuevamente, se pide a la escuela que realice un trabajo de educación, ahora adaptado a una sociedad del siglo XXI. En algunos casos, toma la forma de una disciplina de pleno derecho, a la que se otorga generosamente una hora semanal. En otros casos, se asigna a todos los profesores, independientemente de su disciplina, un papel de educación a la ciudadanía; en algunos casos más, el mismo papel se ve asignado, de manera formal o informal, a los profesores de historia y geografía.

En todos los casos, nada garantiza efectos relevantes, porque los dispositivos implementados obviamente no están a la altura del desafío pedagógico que significa enseñar la democracia, la solidaridad, la igualdad, la honestidad a unos jóvenes que ven cada día en la televisión estos valores pisoteados por los adultos. Invocar la ciudadanía en una sociedad individualista, donde el «cada uno por su cuenta» lo lleva sobre la atención al bien común, es una tarea sumamente difícil, que requeriría cambios importantes en las prácticas pedagógicas de la totalidad de los profesores, así como más tiempo.

Como lo muestra Audigier (2003, 2006 y 2008), la propia concepción de la educación a la ciudadanía no está estabilizada, fluctúa entre una educación política y jurídica, y una educación más amplia para «convivir», está dividida entre un catecismo democrático y una iniciación a las ciencias sociales. Audigier recuerda que la ciudadanía es antes que nada un estatuto de derecho público y que educar a la ciudadanía apunta a ofrecer los medios para asumir este estatuto, lo que supone el ejercicio de derechos pero también el respeto de obligaciones.

Lo que se vuelve cada vez más obvio, es que conocer las instituciones políticas sólo es un componente secundario de una educación para la ciudadanía, su aspecto más formal. Ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades, es primero entender lo que está en juego, lo cual supone mucho más que algunas nociones de derecho constitucional: conocimientos en el campo de las ciencias duras y tecnologías (nuclear, energía, contaminación), biología (ingeniería genética), ecología (desarrollo sostenible), pero también economía y ciencias sociales. Formar para que ejerzan su juicio político apoyándolo en unos saberes: estamos muy lejos del mecanismo de elección de los parlamentarios... No es seguro que esta visión ambiciosa seduzca a quienes tendrían más que perder que de ganar si todos los ciudadanos tuvieran los medios para entender los pormenores de las políticas públicas.

Se podría tener la tentación de hacer de la educación para la ciudadanía el núcleo de la preparación de todos para la vida así como la misión principal de la escuela, pero sería olvidar que la ciudadanía sólo es una dimensión de la vida, la más pública.

## **La educación para los medios de comunicación**

Se trata aquí de iniciar a los usos críticos de la prensa, radio, televisión, cine y los diferentes soportes multimedia. Este campo se está extendiendo ya que una parte de los contenidos culturales antiguamente reservados a los medios clásicos se encuentran ahora accesibles en línea o en dvd y pueden ser vistos en un ordenador, tableta táctil o teléfono en lugar de ser escuchados en una radio o vistos en un televisor. La explosión de Internet y del multimedia amplía el campo de la educación a los medios de comunicación y obliga a pensar su articulación con el campo de la informática y cultura digital.

Estamos de hecho en el marco de una preparación para la vida, ya que los medios de comunicación y el multimedia ocupan un lugar creciente en nuestra vida, nuestro tiempo libre, pero también nuestro trabajo, la elaboración de la opinión, el campo de la publicidad y del consumo así como muchos otros.

## **La educación para la salud**

En principio distinta de la biología, pero frecuentemente encomendada a los biólogos, la educación para la salud apunta claramente a transmitir conocimientos y desarrollar actitudes y competencias en beneficio de la salud física y mental. Potencialmente, está conectada con la higiene, la alimentación y la dietética, la prevención de las afectaciones músculo esqueléticas y las enfermedades más comunes, la salud mental, las vacunas, la lucha contra las toxicomanías (alcohol, tabaco, abuso de medicamentos, otras drogas), la conducta que adoptar frente a las epidemias (gripes, patologías animales, enfermedades de transmisión sexual, etc.), las precauciones que se deben tomar para protegerse del sol, de la contaminación y de los productos cancerígenos.

Esta educación cobrará más importancia que el incremento de los costos de la medicina incitan a delegar a los pacientes una parte de los actos médicos, asistidos por unas biotecnologías que permiten diagnosticar y curar las patologías banales.

En este caso, se trata muy claramente de preparar a los niños y niñas, y principalmente a los adolescentes, para la vida que les espera, inmediatamente y en la edad adulta, desde el punto de vista de los riesgos sanitarios en el sentido más amplio. Pero más se estudia la prevención, más se entiende la eficacia limitada de los consejos que no se arraigan en una comprensión de los procesos en juego. Como en otras áreas, algunos apuestan sobre los valores, otro sobre los saberes.

## **La educación sexual**

Ahora ineludible en todos los sistemas escolares, la educación sexual busca claramente la preparación para esta dimensión de la existencia. Reducida en un primer tiempo a una información científica relativa a la reproducción y luego a las relaciones sexuales, se extiende progresivamente a las dimensiones culturales, relacionales, emocionales, estéticas de la sexualidad y tiende a volverse una educación de pleno derecho. Permite hablar de la identidad y preferencias sexuales, prostitución, masturbación, homosexualidad, bisexualidad. Considerada originalmente como una ampliación de la biología o un aspecto de la educación para la salud, la educación sexual puede convertirse en una transposición didáctica no de la fisiología sino de la sexología o incluso de elementos de psicología o psicoanálisis. Una verdadera enseñanza pues, recurriendo a las ciencias humanas y sociales.

## **La educación intercultural**

La mundialización de los movimientos migratorios hacen de la coexistencia y confrontación entre lenguas y culturas diversas, unas realidades cotidianas. ¿Está la educación intercultural a la altura de la globalización?

Es cierto que no nos faltan buenos sentimientos, llamados a la tolerancia, al respecto de los demás, al diálogo, a la solidaridad. Pero casi no pesan frente a las actitudes de rechazo, desprecio, segregación, egoísmo que imperan en una parte de las familias y del mundo de los adultos. Al suponer que la escuela sea más virtuosa que la sociedad, lo cual queda por demostrar, debería empezar un trabajo de fondo para deconstruir estereotipos que vienen de lejos, ir más allá tanto de los temores como de los sentimientos de superioridad, permitir a los niños y adolescentes entender que un mínimo de justicia y solidaridad responden a un cálculo racional si uno quiere evitar vivir en una sociedad dual y

un planeta que seguirá siendo explosivo mientras algunos países ricos dispongan de lo esencial de los recursos y poderes después de haber robado a los países pobres sus riquezas naturales y su autonomía.

Para abrirse a la diversidad de las culturas, un individuo promedio, al menos que sea particularmente virtuoso, necesita una formación económica, sociológica, antropológica para entender que la igualdad y la justicia, al nivel planetario, son condiciones de supervivencia a mediano plazo. De no ser así, el discurso sobre la equivalencia de las culturas coexistirá de forma esquizofrénica con la explotación y dominación de los países del Sur por los países del Norte.

Tal vez, más que lecciones de moral, la toma de conciencia del desarrollo de los países emergentes pueda contribuir a una ciudadanía planetaria, como la que Edgar Morin (2000) desea ver advenir. Entender que los centros de decisión ya no estarán ubicados en Europa y América del Norte, sino cada vez más en Asia, América Latina o África, puede llevar a más humildad y consideración hacia las otras culturas. En este caso también, tal vez los llamados a la tolerancia y solidaridad puedan tener mayor audiencia si son asociados a unos saberes, como por ejemplo los que Albert Jacquard se esfuerza de divulgar en su *Elogio de la diferencia* (1987) y sus obras posteriores.

## **La educación tecnológica**

Se han introducido enseñanzas de tecnologías en algunos países, pero sobre todo en las modalidades de secundaria en las que los alumnos se orientan a empleos técnicos subalternos. La cultura tecnológica no está aún sistemáticamente incorporada a la cultura escolar general.

En nuestra vida cotidiana como en nuestro trabajo, somos cada vez más dependientes de tecnologías diversas de las que a duras penas entendemos el funcionamiento. ¿Es esto un problema? Únicamente si uno piensa que el honor del ser humano es entender lo que hace y no actuar como un autómatas descerebrado. Más allá de este ideal, existen motivos más pragmáticos para disponer de un mínimo de cultura tecnológica, aunque sólo sea para escoger en conocimiento de causa las herramientas que realmente necesitamos y, de este modo, no ponernos en la dependencia absoluta de los especialistas y comerciantes. Cada uno ya ha vivido esa situación común: llevar un ordenador, una grabadora, un teléfono móvil o un electrodoméstico al servicio posventa esperando hacerlo reparar y recibir como respuesta que una reparación de este tipo costaría más caro que el producto nuevo. Ante esta afirmación, los consumidores suelen estar totalmente indefensos, incapaces de pedir

explicaciones, evaluar la fiabilidad de éstas y, en su caso, resistir a la evidencia que ya nada es reparable.

En algunos países poco desarrollados, saber reparar por sí solo diversas máquinas es vital. En los países desarrollados, competencias de este tipo no son necesarias y no se trata de que la gente se vuelva totalmente autónoma, sino permitirles entender lo que les proponen o imponen diversos especialistas y, si necesario, resistir. El papel de la escuela no podría ser iniciar en el funcionamiento de máquinas en particular, pronto reemplazadas por otras. Pero se pueden plantear algunos conocimientos relativos al funcionamiento de aparatos que casi todo el mundo usa, así como sus componentes electrónicos, energéticos, ecológicos: televisión, ordenador, nevera, horno, calefactor, vehículo, teléfono móvil, cámara fotográfica, grabadora por ejemplo. Por supuesto, estos conocimientos tecnológicos se apoyan en conocimientos básicos en física o química.

La educación tecnológica también es una puerta de entrada a las ciencias, ya que los que buscan entender cómo funciona, se interesan, sin siquiera darse cuenta, por las leyes físicas, químicas o biológicas.

## **La educación para el desarrollo sostenible**

En los medios de comunicación, el desarrollo sostenible y la ecología están en la primera plana. Pero ¿quién podría afirmar que el currículo escolar se ha adaptado o está adaptándose a esta nueva visión, excepto en los discursos?

Y, sin embargo, entre todos los intentos para movilizar la escuela al servicio de buenas causas, el desarrollo sostenible tal vez esté a punto de tener éxito. Unos dirán que la certidumbre de las catástrofes ecológicas que nos amenazan obliga incluso a los más optimistas a una cierta toma de conciencia. Los demás alegarán que los «verdes», los científicos, los partidarios del desarrollo sostenible han logrado constituirse en *lobbies* cuyo poder ningún gobierno puede ignorar.

Sin duda, esta educación supone unos buenos conocimientos científicos para entender el agotamiento de los recursos naturales, el calentamiento del planeta, la contaminación, la geopolítica de la energía. Estos conocimientos no se limitan a las ciencias naturales; se extienden a la psicología y a las ciencias sociales, ya que el desarrollo sostenible reclama nuevos comportamientos que se enfrentan a resistencias cuando obligan a unos sacrificios o complican la vida cotidiana, por ejemplo para desplazarse en una ciudad. Más allá de la economía psíquica de cada uno, cada ciudadano debería tener los medios para entender

los desafíos económicos, geopolíticos, industriales y militares del desarrollo sostenible.

Sigue siendo una educación, en la medida en que el desarrollo sostenible va más allá de una ciencia del medio ambiente y promueve actitudes, valores, una relación con el planeta y sus recursos, que dependen de una elección ideológica. Bajo este punto de vista, la educación para el desarrollo sostenible no es más neutra que la educación para la ciudadanía, con la que, además, tiene mucho que ver.

## **La educación del hecho religioso**

La separación entre Iglesia y Estado está lejos de haberse acabado en todo el mundo. Sin embargo, en los países en los que la laicidad se ha impuesto, la cuestión del papel de la escuela en éste sigue abierta. Ciertamente, ya no le corresponde impartir una educación propiamente religiosa, lo cual sería inapropiado ya que las sociedades desarrolladas actuales son multiconfesionales y que la mayoría de los establecimientos escolares cuentan con alumnos provenientes de familias cristianas, judías, musulmanas, ateas, agnósticas o adheridas a otras creencias. La laicidad puede llegar hasta negar que una educación religiosa impartida por las iglesias esté incluida más o menos abiertamente en el horario semanal, o incluso que se lleve a cabo en los centros escolares.

Para algunos, esta ley es una conquista republicana, mientras que otros la viven como una pérdida de espiritualidad. Tal es el caso para los movimientos religiosos, obviamente, ya que no tienen acceso a las nuevas generaciones a través del sistema educativo público, de modo que ahora dependen de la práctica de las familias; y, precisamente, son cada vez más numerosos los padres de familia que declaran no tener confesión o anuncian una religión aunque sin practicarla más que de manera ocasional, o incluso oportunista, sin llegar a preocuparse por dar una educación religiosa a sus hijos.

Si la educación del hecho religioso sólo fuese reclamada por los eclesiásticos y movimientos religiosos, se parecería mucho a un retroceso, por lo menos para quienes consideran que la laicidad es un progreso fundamental. A sabiendas de que tratar el islam aviva nuevamente la cuestión de la laicidad y reclama replantear el conjunto de religiones, por temor a estigmatizar una de ellas.

Si la instauración de una educación del hecho religioso es actualmente propuesta a los sistemas educativos y a veces implementada, es porque esta

idea tiene el apoyo de personas laicas o incluso ateas que consideran que el hecho religioso es un componente de nuestra cultura que hay que conocer, incluso sin adherir a ninguna fe. El hecho de que lo jurídico, lo económico y lo político no sean objeto de ningún reconocimiento de este tipo sugiere que lo que está en juego no es únicamente de índole cultural. Podríamos imaginar que lo religioso fuese tratado en historia y geografía, como un componente de la sociedad *entre otros*. La idea de una educación del hecho religioso indica con bastante claridad que el objetivo no es únicamente dar a conocer las religiones como realidades históricas o contemporáneas, sino inducir una forma de respeto hacia las religiones. De la misma manera que la educación artística no se limita a estudiar el arte, sino que pretende que se ame y se respete, constituirlo en valor. La diferencia es que el amor al arte es un valor laico mientras que el amor a la transcendencia o a la espiritualidad rompe el equilibrio entre creyentes y ateos... pero eso es otro debate.

## **La educación no sexista**

La multiplicación de los «estudios de género» pone de manifiesto la persistencia de las desigualdades entre hombres y mujeres en diferentes áreas fundamentales: el acceso a los estudios superiores, el acceso al empleo, los ingresos (en puestos idénticos), la división de las tareas domésticas o educativas así como el acceso a distintos puestos de poder en el campo político, económico o sindical.

Estas desigualdades tienen causas múltiples, pero una de ellas incumbe claramente a la educación. La mirada de los varones de 10 años sigue siendo muy sexista con respecto a las niñas. Con los años, se expresa con menos crudeza pero no desaparece. Los estereotipos son difundidos por los medios de comunicación, a pesar de un esfuerzo hacia lo políticamente correcto, pero sobre todo por las familias. Los militantes de la igualdad esperan entonces de la escuela que combata los estereotipos sexistas y explique a los alumnos que la diferencia entre los sexos no debería servir de base ni a una jerarquización ni a desigualdades, ya sea en lo privado, el mundo laboral, o el campo político o cultural.

Una educación de este tipo se apoya en conocimientos en genética, biología, pero también en antropología, sociología, psicología. Sigue siendo una educación ya que se trata de orientar a los alumnos hacia unas actitudes, valores y conductas no sexistas.

## **La educación moral y/o ética**

¿Está aún a la orden del día hablar de educación moral? ¿De dónde vendrían los valores morales susceptibles de ser transmitidos por una escuela laica? ¿No será arcaico esperar un consenso sobre la moral de referencia en una sociedad individualista, pluricultural y cuando parte de ella pisotea cotidianamente los principios morales más elementales, como el deseo de verdad o de justicia?

Pero, ¿cómo podría la escuela renunciar a todo tipo de educación en este campo al mismo tiempo que se le pide contribuir a la lucha contra la violencia o la disolución del vínculo social? Tal vez la educación moral esté tan presente en el currículo que ya no aparece abiertamente en él y se encuentra de cierta forma repartida entre diversas educaciones aparentemente más modernas: la educación no sexista, la educación para la ciudadanía, la educación intercultural, la educación para el desarrollo sostenible. En todas estas áreas, se inculcan valores sin dar la impresión de «dar lecciones de moral». Pero al proceder así, se les quita a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre los fundamentos de valores como el contrato social o el surgimiento del juicio moral. Asimismo, se evita intentar formular valores que puedan reunir un amplio consenso más allá de la diversidad de los modos de vida y las relaciones al mundo.

Tal vez sea necesario olvidar la moral y hablar de ética, que evoca menos catecismo y normatividad impuesta por las instituciones y, en cambio, aboga por la responsabilidad y el juicio personal.

Mi objetivo aquí no es zanjar esta cuestión, sino subrayar el dilema de los sistemas educativos y sus intentos para eludirla, a falta de no poder darles una respuesta clara.

## **Educaciones todavía marginales**

Sin duda, cada una de las educaciones pretende preparar para la vida más que para el ciclo de estudios que sigue. Todas ellas constituyen de cierta forma una fianza, la garantía de que la escuela se preocupa por preparar a los jóvenes para la vida. Lo cual puede eximir de interrogarse sobre las responsabilidades de las disciplinas más académicas. Lo cual no es razonable, sobre todo si se tiene en cuenta el número limitado de horas asignadas a las educaciones semanalmente y su estatuto marginal en el sistema educativo.

La lista de las educaciones se alarga, y se está pensando en agregar

algunas: educación para el consumo, las decisiones, la autonomía, la tolerancia, etc. Se puede temer que estas adiciones sean en la mayoría de los casos unas concesiones hechas por el sistema educativo en respuesta a las angustias de la opinión pública o las expectativas de un grupo de presión denunciando las carencias de la escuela en un campo donde lo que está en juego adquiere repentinamente una gran importancia.

Este desarrollo oportunista no favorece una reflexión global sobre el estatuto de las educaciones, su relación con las enseñanzas, la pertinencia de especializar a los docentes o de confiar las educaciones a unos profesores que intervienen en otras disciplinas. Éstas constituyen un *patchwork* sin unidad de concepción en el que los actores de cada área se preocupan antes que nada por su propia existencia, a veces en detrimento de los vecinos, en lugar de construir un proceso colectivo.

La incipiente reflexión sobre el conjunto de estas educaciones (Audigier, 2010) debería contribuir a clarificar lo que está en juego. Pero tal vez el análisis comparado de las educaciones conduzca a evidenciar la ausencia de una respuesta clara y construida a la cuestión del papel educativo del sistema escolar, de los valores y representaciones de la vida a los que puede legítimamente referirse.

Todas las educaciones transmiten saberes provenientes de las ciencias físicas o sociales, pero surgen dos preguntas:

- ¿Todos los profesores en ejercicio tendrán la formación requerida en los distintos campos científicos implicados? En ausencia de un programa de formación específico, los profesores que se hacen cargo de una educación suelen tener una identidad disciplinar principal, a partir de la cual se han interesado por la educación para la ciudadanía, la religión, la salud, la tecnología o los medios de comunicación. Un profesor de geografía, letras, biología, física usará los conocimientos que domina como puerta de entrada a tal o cual educación, de modo que el «tinte» de sus aportaciones dependerá no sólo de sus convicciones, sino también de sus conocimientos e ignorancias... ¿Es esto un problema?
- ¿Los conocimientos impartidos llevarán sistemáticamente a apoyar un conjunto de valores, o incluso una ideología? Por ejemplo, ¿toma partido la educación para el desarrollo sostenible en la controversia entre los científicos que anuncian lo peor sobre el clima o calentamiento del planeta y los «escépticos del clima»?



## Las disciplinas ausentes en la enseñanza obligatoria

En lugar de hablar de disciplinas, podríamos enumerar las problemáticas o los temas que ameritarían ser abordados en la escuela: el hambre en el mundo, el racismo, las guerras, el petróleo, la desigualdad entre los sexos, la crisis económica, la mundialización, el sistema bancario, los medios de comunicación, etc. En cambio, nada se opone a que la psicología, las ciencias sociales y el derecho agrupasen las horas que les serían asignadas y trabajasen por temas y proyectos pluridisciplinarios.

Sin embargo, en el mundo escolar, las disciplinas son las únicas realmente dignas de respeto, en particular porque tienen en su mayoría un homólogo en la Universidad y porque las representa un cuerpo de especialistas: los docentes de física, de historia, de música, etc.

Propongo entonces, en primer lugar, identificar unas disciplinas ausentes del currículo de la enseñanza obligatoria, es decir, campos de saberes constituidos que también son campos de investigación. Si se introdujeran estas disciplinas en la enseñanza obligatoria, sería preciso debatir de su descompartimentación y sus didácticas.

### La psicología y el psicoanálisis

Muchos de nuestros contemporáneos parecen cada vez más deseosos de tener éxito en su vida en términos de relaciones, emociones, espiritualidad. Los estantes de las librerías están repletos de obras de «psicología humanista» que supuestamente pueden ayudar al lector para descubrir y afirmar su identidad, agrandar, seducir, hacer amigos, resistir a la manipulación, tener éxito en su vida de pareja o en la educación de sus hijos. Ahora bien, esta dimensión de la existencia está ausente del currículo escolar.

En una sociedad altamente individualista, no hay nada sorprendente en que los individuos se preocupen por su propia psique y la de sus compañeros, en la

vida privada como en la vida profesional o asociativa. Una vez satisfechas las necesidades materiales, tener éxito en la vida, la pareja, la familia, las amistades, la educación de los hijos, se convierte en una preocupación mayor. Estos éxitos dependen en gran medida de la comprensión de la manera de funcionar de los demás, pero también de la forma en la que uno mismo funciona. El éxito del psicoanálisis y de una gran variedad de psicologías humanistas muestra hasta qué punto las personas buscan claves para entender lo que les ocurre en el registro de las emociones, los amores y odios, las «relaciones humanas». Es cierto que nuestra sociedad, los medios de comunicación y diversos expertos ponen a disposición del público unos conocimientos vulgarizados de psicología clínica. De tal forma que la escuela podría desinteresarse de la psicología dejando a las revistas y las emisiones de televisión el cuidado de instruir a la gente sobre la complejidad del alma, las emociones y las relaciones humanas. Antes de concluir en este sentido, examinemos de un poco más cerca la naturaleza de los problemas a los que los seres humanos se enfrentan y el contenido de los conocimientos psicológicos que les son entonces necesarios para encarar situaciones de este tipo.

Las relaciones amorosas y sexuales se encuentran en el corazón de nuestras preocupaciones desde la adolescencia o incluso antes. En una sociedad donde las parejas se hacen y deshacen, encontrar una pareja, vivir con ella, dejarla de manera civilizada exigen competencias que movilizan conocimientos diversos. Algunos son económicos, jurídicos, culinarios, domésticos, indumentarios, etc. Sin embargo, se trata esencialmente de manejar la relación y, por ende, entender las emociones, los miedos, los deseos, las expectativas y decepciones del otro.

Los historiadores y sociólogos de la familia han evidenciado la transformación fundamental del estatuto del niño a lo largo de los siglos y las décadas. A la vez adulto en miniatura, fuerza de trabajo y cantidad despreciable, el niño y su educación no eran objeto de preocupación para los padres de familia en el pasado. En cambio, hoy en día, el niño se ha convertido en el símbolo del éxito de una pareja, un ser que tiene derechos, incluso y pese a que no funcione como un adulto, un ser que hay que cuidar, que hay que educar para que tenga las mejores oportunidades de éxito en la escuela y luego en la vida. Desde incluso antes de su nacimiento y hasta la edad adulta, los padres tienen esta preocupación de hacer bien las cosas, cometer los menos errores posibles en su manera de hacer crecer, desarrollar, educar a su hijo. Para esto, necesitan conocimientos en el campo de la salud, alimentación, desarrollo motor y perceptivo, y el mismo número de conocimientos psicológicos que movilizan,

por ejemplo, para elegir el término medio óptimo entre permisividad y represión, entre principio de placer y principio de realidad, entre autonomía del niño y autoridad parental.

Con la extensión de la esperanza de vida, la mayoría de los adultos se enfrentan al envejecimiento de sus propios padres. En este caso también, les hace falta conocimientos médicos, jurídicos y económicos. Pero una parte de los problemas son de índole psicológica, ya que los adultos deben a la vez vivir su propia vida y hacerse cargo de sus padres mayores, con las ambivalencias y conflictos que esto provoca. En una sociedad tradicional, cuidar a sus padres cae por su propio peso, el sacrificio de su propia vida es vivido como algo normal. En una sociedad moderna, los adultos deben encontrar la delgada línea que separa el egoísmo del altruismo, el abandono de las personas mayores de una abnegación sin límite en detrimento de su propia existencia.

Los adultos también deben encontrar los recursos necesarios para mantener un equilibrio entre un ensimismamiento completo de la familia nuclear y una fusión total en la familia extensa. En las sociedades tradicionales, la pareja no se pertenece a sí misma. Suele ser el resultado de una construcción de los padres, que convienen un matrimonio por motivos prácticos o financieros, sin que tengan mayor importancia la voluntad o el amor de los que van a casar. En una sociedad moderna, a la inversa, la pareja se constituye por una elección mutua que entra a veces en conflicto con los valores o expectativas de sus familias respectivas. Para que todo salga bien, hay que encontrar un equilibrio que permita la autonomía sin la ruptura. La extensión de la vida permite la coexistencia más duradera de tres generaciones; los abuelos, siendo más disponibles y más acomodados que sus hijos, pueden ejercer un poder capaz de crear tensiones, en particular en materia de custodia, de salud, de seguridad y de educación de los nietos. Los padres deben encontrar un término medio entre buscar el apoyo de sus propios padres y conservar su autonomía.

Si bien la familia sigue siendo el lugar por excelencia de las relaciones afectivas, éstas no están ausentes en otros escenarios, como el mundo laboral. Se sabe la importancia que han cobrado hoy las problemáticas del acoso, el sufrimiento en el trabajo, el estrés y el *burnout* (Clot, 2010; Dupuy, 2011; Dejours, 1998, 2000; Gaulejac, 2011; Zarifian, 2003). Los asalariados ya no están dispuestos a sacrificar su vida en beneficio de la empresa que los emplea. Desean que su medio laboral contribuya a su realización personal, les permita cierta autonomía y una parte de creatividad, reconozca sus aportaciones e iniciativas, les trate como personas singulares y no como números y, finalmente, les permita un desarrollo profesional y personal, el acceso a nuevas funciones o

puestos nuevos, e incluso favorezca el desarrollo de una verdadera carrera. Estas expectativas entran en conflicto con la organización laboral, el encuadramiento, los anhelos de los demás asalariados. De modo que cualquier organización se vuelve un campo en donde aparecen tensiones, esperanzas abortadas, frustraciones y enojos, así como alianzas, amistades o relaciones amorosas.

Es posible representarse (tal vez erróneamente) al trabajador de la revolución industrial como un ser sin miramientos, que sólo pedía un empleo y un salario decente en cambio de su fuerza laboral. En nuestros días, la relación con el trabajo es más compleja. A cada uno le gustaría, al menos en un inicio, que su empleo no fuese un simple medio de sustento, sino un lugar privilegiado para realizarse, existir plenamente y hasta ser feliz. Los futurólogos, en el último tercio del siglo XX, nos anunciaron triunfalmente que el trabajo iba a volverse marginal en nuestra vida y que, en una sociedad del ocio, podríamos dedicarnos a todo tipo de actividades de nuestra elección que contribuyesen a nuestra plenitud. Sabemos hoy que el trabajo sigue ocupando una parte importante de nuestra vida despierta, incluso de nuestros sueños o pesadillas. Ya no se trata pues de sacrificar esta parte de nuestra vida. Por otra parte, el mundo laboral requiere más que una fuerza de trabajo, exige de los asalariados una inversión subjetiva importante, una forma de creatividad al servicio de la empresa, una implicación casi afectiva en el desarrollo de la misma. Es por este motivo que el trabajo moderno exige conocimientos psicológicos. En las profesiones de lo humano o de la relación de servicio, se supone que estos conocimientos son el producto de la formación profesional. En las demás profesiones, son conocimientos requeridos no para hacer el trabajo, sino para *sobrevivir en el mundo laboral*, para «salir adelante» en relación a los colegas y los directivos. Cualquiera que sea la naturaleza del trabajo, hay angustias, competiciones, conflictos, relaciones de poder, amenazas y, por ello, estados anímicos tan difíciles de vivir que no se llega a entender lo que los genera y no se puede entonces controlarlos.

Este razonamiento es extensible a las demás organizaciones o sistemas de acción colectiva. Las asociaciones, sindicatos, clubes, partidos no compran la fuerza laboral de la misma manera que las empresas, pero quienes se afilian esperan un equilibrio equitativo entre contribución y retribución; así que deben luchar para ser escuchados, hacerse respetar, eventualmente llevar una carrera, lo que puede provocar estados anímicos tan complejos y difíciles de vivir como en el mundo laboral.

Todo esto también es cierto en el mundo más informal de las relaciones

amistosas o mundanas. No es por casualidad que se pueden encontrar tantos consejos en las revistas sobre la forma de hacer amigos, tratarlos, intervenir adecuadamente en su vida y dejarles intervenir en la de uno mismo. Más allá de las relaciones amistosas, hay otras relaciones que generan tensión o preocupación. Por ejemplo, las relaciones de vecindad, en las concentraciones urbanas como en el medio rural; representan desafíos importantes en lo relativo a la tranquilidad, la solidaridad, la repartición de algunos recursos, la división de ciertas tareas. Los conflictos de vecindad pueden llegar a amargarle a uno tanto la vida como lo hacen los conflictos laborales. En este caso también, necesitan los actores conocimientos psicológicos.

También los requieren en todos los momentos de crisis que uno atraviesa en una vida: rupturas, fracasos, lutos, conflictos, accidentes, enfermedades, depresiones, e injusticias, persecuciones, segregaciones, desempleo, inmigración, aparición de una minusvalía o patología crónica, pérdida de autonomía, envejecimiento. A esto se agregan las crisis de sociedad, guerras, crisis económicas, catástrofes ecológicas que tienen incidencias en los individuos. Por diversos que sean, todos estos eventos ponen a dura prueba la psique humana, amenazan la felicidad, la identidad, a veces la vida misma, y exigen entonces recursos psicológicos considerables para no resignarse, reorganizar su vida, adaptarse, razonarse, etc. Para un individuo afectado por un trauma, la resiliencia consiste en tomar acto del evento traumático para dejar de vivir en la depresión. Es un recurso mal compartido porque depende del azar de las historias personales o terapias y no es objeto de ninguna formación en el marco de la escolaridad.

También se requieren recursos psicológicos para vivir con sus temores, ya sean fundados o fantasmales. Por supuesto, hay una gran variedad de amenazas. En los países en guerra, las ciudades abandonadas a la delincuencia, los estados totalitarios, en todos los sistemas que recurren al chantaje y a la violencia, vivir con miedo es parte de la realidad cotidiana. Pero los lugares y épocas más tranquilos no están exentos de miedo. Ahora bien, dominar, domesticar, controlar sus temores y angustias exigen conocimientos, relacionados tanto con sus orígenes (verdaderos y falsos peligros) como con los mecanismos que amplifican o dramatizan los riesgos.

En una sociedad laicizada, la relación a la muerte y al suicidio ya no depende exclusivamente de la religión, sino de una forma de ética y sabiduría que también necesitan quienes no pertenecen a ninguna iglesia y no creen en la vida eterna u otra forma de transcendencia. La enfermedad, el sufrimiento, el envejecimiento, la dependencia, la muerte son objetos de reflexión menos

alejados de los niños y adolescentes de lo que se podría pensar, y que acompañan la vida de adulto.

El aparato psíquico de los seres humanos es frágil, fuente posible de sufrimiento, de depresión o locura cuando se enfrenta a dolencias que lo rebasan. Cada uno puede llegar a tener que encargarse de personas allegadas en un estado de esta índole o ser amenazado por una situación similar. Precisa entonces tener los conocimientos necesarios para no minimizar lo que le sucede, no acudir a la magia negra o astrología y pedir apoyo a unos profesionales de la psicoterapia, sin volverse dependientes de ellos. Existe hoy un mercado de la psicología clínica tan diversificado y complejo como el de los productos financieros, mercado en el que también hay que saber orientarse. Importa que cada uno disponga de los conocimientos necesarios para entender lo que le sucede, buscar las causas de ello y darse los medios de salir adelante, con o sin ayuda.

No hay que concluir con esto que la escuela debería preparar para todas las situaciones de la vida en las que se movilizan conocimientos psicológicos. No acabaría y estos intentos serían además insignificantes en relación con todas las situaciones que se producirán mucho más tarde en el ciclo de vida o incluso al acercarse a la muerte. Sin embargo, sería probablemente muy útil proveer a los alumnos con unos conocimientos psicológicos que les permitieran dominar mejor su vida de niño o adolescente, sus relaciones con sus compañeros al igual que con los adultos, padres, educadores, docentes, sacerdotes, entrenadores, *camellos*.

Más allá de estos conocimientos movilizables de forma inmediata y que la escuela sólo podría impartir en número limitado, convendría más desarrollar un conocimiento general de la psique humana, unos elementos de psicoanálisis, de psicología de las emociones, cognición, desarrollo, interacciones sociales. No se trata de formar a unos psicólogos, ni preparar a algunos jóvenes para que se orienten hacia estudios de psicología en la enseñanza superior. No, al igual que en otras disciplinas escolares clásicas, se trata de dar algunas bases permitiendo un inicio de comprensión psicológica de las conductas y situaciones humanas, y adquirir conocimientos complementarios para encarar situaciones específicas, por ejemplo saber cómo comportarse con un niño adoptivo o minusválido, un pariente senil, uno cónyuge violento, un niño que no trabaja en la escuela, un patrón, un educador, un jefe practicando una forma u otra de acoso.

Lo cual plantea un problema a la vez epistemológico y didáctico que hay que tratar en cada disciplina: si no se puede enseñar todo, ¿qué hay que enseñar

para que, en contextos específicos, el acceso a conocimientos complementarios sea posible?

## La sociología

La mayoría de los fenómenos tienen a la vez un componente psicológico y un componente sociológico. Disociarlos es siempre relativamente arbitrario. Algunos de los conocimientos que van a ser evocados pudieron ser tratados antes. Sin embargo, opté por aislarlos, para enfatizar el hecho que conocer la psique humana no basta, que para vivir, es necesario disponer de un mínimo de conocimientos que dependen de la sociología de los pequeños grupos, de las organizaciones y de campos sociales más amplios, entre los cuales la sociedad global y, ahora, el planeta.

En la vida cotidiana, la gente se encuentra incluida en unos *sistemas de acción colectiva*. Una parte de nuestra vida se desarrolla en pequeños grupos, empezando por la familia, el círculo de amigos o el de colegas de trabajo. En este último caso, la vida se desarrolla también en el marco de una organización, empresa, administración, hospital, escuela o cualquier otra red estructurando las actividades profesionales de un conjunto de personas. En el marco asociativo, sindical, político, también vivimos en organizaciones, a veces de igual complejidad.

En 1956, un investigador estadounidense, William H. Whyte, publicaba un libro titulado *The organization man*. Evidenciaba la omnipresencia de las organizaciones en nuestra vida. Hoy, se amplificó el fenómeno y, por supuesto, no deja a las mujeres de lado. Incluso los niños y los adolescentes, desde su más temprana edad, se integran en organizaciones tales como la escuela, a veces la iglesia, un centro recreativo, un club de deporte. Ahora bien, la vida en las organizaciones exige competencias específicas. Más allá de sus tareas particulares, el actor de la organización gestiona territorios, relaciones de poder, redes de comunicación, sistemas de cooperación o de división del trabajo.

La organización y la división del trabajo se deciden en las instancias directivas pero a veces, estas decisiones son objeto de una concertación con los miembros de la organización, que tienen así la posibilidad de influir en ellas. Incluso cuando no es el caso, los asalariados conservan ciertos grados de libertad en la implementación de las estructuras formales y del trabajo prescrito, se arreglan con los colegas de oficina o taller, con la complicitad o a espaldas de los responsables inmediatos, según los casos.

Como lo han mostrado los trabajos de Crozier y Friedberg (1977), los individuos no son los engranajes de un gran reloj, sino actores que multiplican las estrategias para maximizar su poder o autonomía, hacer recaer la incertidumbre sobre otras personas, rechazar o delegar las tareas ingratas o difíciles, hacerse atribuir unas tareas más gratificantes, hacer aceptar proyectos o innovaciones o simplemente obtener el derecho de realizar ajustes a sus puestos de trabajo o a los procedimientos que les son asignados. Las competencias en juego movilizan saberes sociológicos y psico-sociológicos a veces muy finos. Los actores que disponen de ellos no lo deben de ningún modo a la educación escolar básica. Algunos los han adquirido durante su formación profesional, otros por la acción sindical o la socialización familiar, otros más son autodidactas que, a lo largo de su trayectoria en las organizaciones, progresivamente han llegado a entender las reglas del juego.

Sin pretender ser exhaustivos, citemos algunas competencias que todos los asalariados deberían tener:

- Saber identificar las reglas formales y hábitos que tienen importancia y de los que no se puede apartar uno sin correr riesgos.
- Saber descifrar las relaciones de poder, la jerarquía formal pero también la influencia de los líderes informales, de las organizaciones sindicales o de algunas categorías de profesionales.
- Saber acomodar una zona de autonomía sin provocar una reacción represiva por parte de la dirección.
- Saber negociar su salario, las especificaciones de sus tareas y responsabilidades, su formación, su movilidad en la empresa, su carrera, eventualmente las condiciones de su despido.
- Saber negociar con sus colegas o jefes inmediatos todo lo que facilite el trabajo, las relaciones al trabajo o la articulación entre vida profesional y vida privada.
- Saber hacerse indispensable, resaltar sus propios méritos, protegerse de los riesgos de despido económico.
- Saber construir alianzas con base en afinidades o sistemas de intercambios.
- Saber implicarse en la acción sindical sin convertirse en un proscrito.

La lista no es exhaustiva y cada tema puede ser discutido. Lo esencial es tomar conciencia de la extensión de los saberes sociológicos y psico-sociológicos movilizados en las organizaciones.

Aquí también, el papel de la escuela no puede ser el de preparar para todas

las situaciones posibles en todos los tipos de organizaciones, sino de promover conocimientos básicos relativos a unos procesos casi universales o, en todo caso, comunes a numerosas organizaciones, independientemente de la naturaleza de su producción o actividad. No estoy pensando aquí en una cultura del *management*, que es la cultura profesional de los dirigentes, sino en la cultura del actor *ordinario* de la organización, cuya tarea no consiste en guiar los sistemas de acción colectiva, pero sí, ser parte de ellos sin enajenarse en el ejercicio de su trabajo.

Las organizaciones son campos sociales particulares, más estructurados, más cerrados que otros. Los actores también se mueven en unos campos más amplios, en los que interactúan organizaciones, movimientos sociales, grupos informales, redes e individuos aislados. Lafaye resume así la noción de campo en la sociología de Bourdieu:

- Un campo es un espacio estructurado –y por ello jerarquizado– de posiciones o puestos cuyas características son relativamente independientes de sus ocupantes.
- Cada campo es definido por unas metas e intereses específicos irreductibles a los de otro campo: lo que hace correr a un científico no es lo que hace correr a un hombre de negocios o a un eclesiástico.
- Un campo también implica el detener o constituir un capital propio del mismo. Detener un importante capital económico es esencial en el campo de los negocios pero totalmente incongruente en el campo científico donde el capital pertinente es de otra índole: una tesis, publicaciones de alto nivel, un reconocimiento internacional, etc.
- Un campo necesita que agentes sociales dotados de disposiciones apropiadas –lo que Bourdieu llama «habitus»– se involucren en él, lo cual supone conocer las reglas del juego del campo considerado.
- La estructura de un campo es el resultado, en un tiempo *t*, de una relación de fuerza entre agentes o instituciones que ocupan posiciones distintas.
- Un campo también es un espacio dinámico en el que se dan luchas para conservar o subvertir el estado de las relaciones de fuerza: ocupar las posiciones dominantes, transformar posiciones dominadas en posiciones dominantes, estabilizar posiciones inestables, hacer que se reconozcan posiciones ubicadas en las fronteras del campo, descalificar otras, etc. Estas luchas participan a la evolución de la estructura del campo. Disciplinas como la homeopatía o la acupuntura, que durante tiempo permanecieron en el margen del campo médico, han conseguido

hoy ser reconocidas e integrarse al mismo.

- Un campo no es un espacio cerrado. En particular, las fronteras del campo constituyen un objeto permanente de luchas entre los agentes u organizaciones que lo conforman. El ejemplo del campo médico que acaba de ser mencionado ilustra plenamente esta característica.
- Finalmente, dentro de un campo, la lucha que mantienen los partidarios de las distintas posiciones presupone un acuerdo fundamental sobre el interés mismo de luchar (Lafaye, 1996).

Un adulto vive y actúa en múltiples campos sociales: el de la parentela, las relaciones humanas, el derecho y la justicia, la religión, la salud, el consumo, la educación, la política, el trabajo, el saber, los medios de comunicación, la vida asociativa, la cultura, la familia y otros más. En cada uno de estos campos, para preservar su autonomía o ejercer influencia, un individuo necesita entender a la vez las leyes generales de funcionamiento de todo campo social, así como las metas y configuraciones de los actores específicos de un campo en concreto.

Actuar en cualquiera de estos campos, moverse en él, defender sus derechos, ejercer una influencia: todo esto exige competencias en parte específicas, un conocimiento de las leyes, los hábitos, los objetos, las instituciones del campo. Como Bourdieu lo mostró, los campos sociales responden a unas regularidades que trascienden sus especificidades y que importa conocer si uno no quiere siempre encontrarse, en cada campo, del lado de los marginales o de los dominados.

Al reflexionar sobre la autonomía de los actores en cualquier campo social (Perrenoud, 2001), puedo por ejemplo, establecer la siguiente lista de competencias:

- Saber identificar, evaluar y hacer valer sus recursos, derechos, límites y necesidades.
- Saber, de manera individual o grupal, elaborar y conducir proyectos, desarrollar estrategias.
- Saber analizar situaciones, relaciones, campos de fuerza de manera sistémica.
- Saber cooperar, actuar en sinergia, participar en un colectivo, compartir un liderazgo.
- Saber construir y liderar organizaciones y sistemas de acción colectiva de tipo democrático.
- Saber gestionar y superar los conflictos.
- Saber jugar con las reglas, utilizarlas, elaborar algunas.

- Saber construir órdenes negociados más allá de las diferencias culturales.

Cada una de estas competencias exige saberes sociológicos o psico-sociológicos, afortunadamente válidos a grandes rasgos en numerosos campos sociales. El dominio muy irregular de estos saberes es una de las causas más importantes de las desigualdades dentro de cada campo, desigualdades de medios para defender su autonomía y más aún para ejercer una influencia.

## Las ciencias políticas

La esfera política tiene un estatuto particular porque contiene las demás esferas en el marco de una sociedad global o incluso del planeta. El Estado interviene en todos los campos sociales de cierta importancia, pero está en el corazón del campo político, cuya meta sustancial es el control del Estado. Las ciencias políticas tienen como objetivo el hacer inteligibles las dinámicas del campo político a nivel local, regional, nacional e internacional.

Si bien las ciencias políticas no aparecen como tales entre las disciplinas enseñadas en la primaria, secundaria o bachillerato, se podría sin embargo avanzar la idea que la educación a la ciudadanía aborda parcialmente los procesos políticos, al igual que la historia, en lo relativo a las sociedades del pasado, o a veces la geografía, cuando considera el territorio o el acceso a las fuentes de energía como problemas políticos claves. Si se enseñan verdaderamente la historia y la geografía como ciencias sociales, dándole un lugar importante a lo político, es posible estimar que las ciencias políticas no están totalmente ausentes de los programas escolares, aunque se oculten tras otras disciplinas.

El mismo razonamiento se puede hacer en relación con la educación para la ciudadanía, si esta última es pensada, al menos en parte, como una «lección de cosas», es decir un saber sobre los procesos políticos. Pero como lo indica su nombre, se trata antes que nada de una *educación*, que tiene como finalidad desarrollar valores, el respeto hacia la democracia, etc. En cuanto a la instrucción cívica clásica, ofrece informaciones sobre el funcionamiento de las instituciones y una iniciación básica en el derecho constitucional, más que una enseñanza que permitiría entender el funcionamiento real de los sistemas políticos.

Tener una cultura básica en ciencias políticas es, entre otras cosas:

- Entender cómo funcionan los partidos políticos, representárselos como

máquinas para ganar las elecciones, organizaciones en las que se enfrentan corrientes y se despliegan las estrategias de los que constituyen la «clase política» o sueñan con acceder a ella.

- Entender el papel de los grupos de presión, los lobbistas, en el funcionamiento de los parlamentos y gobiernos, tomar conciencia de las relaciones entre el personal político y las potencias económicas.
- Entender las implicaciones entre la política y los medios de comunicación, las influencias recíprocas, la espectacularización de lo político.
- Entender los juegos de autonomía y dependencia que se generan entre los poderes locales, regionales, nacionales, continentales y el embrión de poder planetario que constituyen las organizaciones internacionales.
- Entender las relaciones entre la política y la religión, lo que está en juego con la laicidad y la separación entre Iglesia y Estado.
- Entender el proceso real de fabricación de las leyes y políticas gubernamentales, representarse los procesos de negociación, los tratos entre diversos tipos de actores colectivos.
- Entender el funcionamiento de la opinión pública, la fabricación y el papel de las encuestas de opinión, los procesos de manipulación de la opinión.
- Entender los motivos de la participación electoral o abstención, los vínculos entre comportamiento político y pertenencia a una clase social, una confesión, una comunidad lingüística o étnica.

Sin ser exhaustiva, esta lista basta para evidenciar la diferencia entre una ciencia de lo político y la descripción de cómo están organizados los poderes públicos.

Los conocimientos de lo político podrían y deberían extenderse al entendimiento de los más importantes desafíos políticos del tiempo presente y de lo que se puede entrever en el futuro. Las guerras civiles o regionales, los golpes de estados, las depuraciones étnicas, las catástrofes ecológicas no previstas o no controladas, las hambrunas que pudieron haber sido evitadas, las amenazas terroristas o nucleares, los flujos de refugiados, las relaciones Norte-Sur son el fondo común de la actualidad mediática. ¿Dónde aprende uno a descifrar estos fenómenos socio-políticos planetarios de los que depende el futuro de todos o parte de los habitantes del planeta?

La pregunta es idéntica para todo lo que está en juego a escala continental, nacional, regional, local. En algunas regiones del mundo, es la imbricación entre

tráfico de drogas y política lo que se trata de entender; en otras, el integrismo y la confiscación del poder por unos movimientos religiosos; en otras más, la lucha para el abastecimiento energético, el acceso al mar, o los choques entre comunidades étnicas o lingüísticas en conflicto. Debido a la globalización, las cuestiones en juego lo son cada vez más a escala mundial. Pero los ciudadanos también necesitan entender lo que, arraigado en su historia regional o nacional, se juega específicamente en su propio país.

## Las ciencias económicas

El mercado regula nuestro acceso al consumo. El crédito, el leasing, los préstamos hipotecarios nos permiten vivir encima de nuestras posibilidades, se recomienda a cada uno ahorrar, invertir sus ahorros. Nuestra vida depende de las buenas disposiciones de los bancos, cada uno está bajo la amenaza de perder su empleo en un momento u otro de su vida. ¿Dónde se aprende el mínimo vital para desenvolverse en esta jungla?

La mundialización transforma el trabajo, los medios de comunicación hablan al diario de inflación, balance de los pagos, deuda pública, fiscalidad, financiación de las pensiones. ¿En qué nos ayuda la escuela a entender la economía que rige nuestra vida? En este campo, sería necesario hacer una distinción entre dos usos complementarios de los conocimientos económicos:

- Por una parte, permiten al individuo, en calidad de actor económico, tomar decisiones conformes a sus intereses. Es, en cierto modo, la educación del homo oeconomicus.
- Por otra parte, permiten al individuo entender los procesos macroeconómicos que influyen en su vida, incluso si no los puede controlar. Se trata más bien allí de educar para hacer que el mundo sea inteligible y en parte previsible.

En lo que se refiere a los saberes económicos útiles para la decisión del ciudadano ordinario, se pueden mencionar:

- La comprensión mínima del sistema bancario y de los riesgos inherentes a tal o cual operación, con una atención particular para el ahorro, el pequeño crédito, el sobreendeudamiento.
- La comprensión de los sistemas de seguros, seguro social, renta vitalicia cubriendo distintos tipos de riesgos.
- La comprensión de la publicidad y de las distintas estrategias de las empresas para seducir al consumidor, rebajas, acciones, paquetes (por

ejemplo, en el campo de los teléfonos móviles), pagos diferidos o fraccionados.

- La comprensión de los derechos del consumidor y las implicaciones de un contrato de venta.
- La comprensión de los costos directos e indirectos de cierto número de prestaciones que la casi totalidad de los ciudadanos necesitan: policía, justicia, vivienda, transportes, salud, educación, alimentación, seguro social, etc.
- La comprensión de los mecanismos de la jubilación y las consecuencias de distintos regímenes y distintas opciones.
- La comprensión de los mecanismos fiscales.

En cuanto a la comprensión de los fenómenos macroeconómicos, exige conocimientos básicos relativos a la moneda, la inflación, el presupuesto del Estado y la deuda pública, el funcionamiento de los mercados, los factores determinantes de las políticas económicas, el impuesto, las inversiones, los mercados, los intercambios internacionales. Esta cultura permite emitir un voto con conocimiento de causa sobre objetos muy complejos o por lo menos forjarse una opinión: ¿Hay que aumentar o disminuir los impuestos? ¿Dejar crecer la deuda pública o reducirla? ¿Penalizar o prohibir las deslocalizaciones? ¿Transferir parte de las cargas del Estado hacia los municipios o a la inversa? ¿Prohibir el secreto bancario? ¿Imponer las plusvalías bursátiles? ¿Retrasar la edad de la jubilación? ¿Privatizar algunos servicios? Nadie puede estar seguro de hacer las conexiones adecuadas entre estas opciones y el bien público, si bien en la medida que uno adquiere conocimientos económicos, menos dependiente es de eslóganes simplistas y consignas de voto que seguimos sin entender.

## **El derecho**

Vivimos en una sociedad regulada por el derecho civil, comercial, fiscal, penal, administrativo, constitucional, derecho de la vivienda, derecho de las obligaciones, derecho laboral, derecho del consumo, derecho del divorcio. Sin embargo, en la mayoría de los países, el derecho sigue estando casi ausente de los programas de la enseñanza obligatoria.

Las personas se casan, forman parejas de hecho, se separan, se divorcian, tienen o adoptan hijos. Todo esto tiene incidencia sobre su estado civil, sus bienes, sus derechos y sus deberes. En una sociedad donde la gente vive cada

vez más tiempo, las familias se forman, se deshacen, se recomponen. Todas estas transformaciones son reguladas por el derecho civil. Requieren la intervención de a un magistrado y a menudo obligan a recurrir a un abogado. Incluso cuando reciben la asistencia de un consejero jurídico, las personas deben entender lo que está en juego y hacer elecciones. Hay que buscar acuerdos, seguir procedimientos, a veces iniciar un proceso para negociar el derecho de custodia de los hijos, o el reparto de los bienes, las pensiones alimenticias y una gran diversidad de arreglos más o menos equitativos. La gente muere, lo cual causa problemas de herencias, de reparto de bienes. Pero mueren cada vez más viejos, lo que crea una cuarta, luego una quinta edad, que se caracterizan por la dependencia, la pérdida de autonomía, el incremento de los gastos de salud, pero también problemas jurídicos inéditos: no es escaso hoy en día que una persona ya jubilada tenga a su cargo padres casi centenarios.

En definitiva, a lo largo de la existencia, la gente se enfrenta a situaciones que tienen componentes jurídicos cada vez más numerosos y complejos, y cuya comprensión es sin embargo necesaria para entender lo que está en juego y tomar las decisiones menos inapropiadas. Los textos legislativos relativos a la familia y las filiaciones son abstractos, generalmente escritos en un lenguaje técnico, hermético para quien no ha recibido una cultura jurídica básica. Los desarrollos de la adopción, de la procreación asistida, de la ingeniería genética van a crear complicaciones jurídicas cada vez más complejas. Y, a menudo, en esta área, al igual que en otras, la gente más necesitada no tiene posibilidad de pagarse una asistencia jurídica de calidad.

La vivienda se encuentra en el corazón de la existencia. La gente que es dueña de su vivienda debe dominar elementos de derecho hipotecario y derecho fiscal, cuestiones de servidumbres, acceso al agua, derechos de paso o también conflictos de límites (muros, vallas, plantaciones y otras construcciones litigiosas). Los inquilinos deben entender el derecho de arrendamiento, los procedimientos de amparo, las reglas relativas al mantenimiento de los espacios, las condiciones de un subalquiler, la repartición de las cargas, las posibles evoluciones del alquiler en función del mercado hipotecario, etc.

La mayoría de la gente debe ganarse la vida, es decir vender su fuerza de trabajo a un empleador o trabajar como autónomo en un mercado de prestaciones. Los dos estatutos presentan problemas jurídicos distintos, a veces complejos. Un asalariado debe respetar un contrato laboral cuyos componentes no son siempre explícitos, sobre todo cuando se inserta en una legislación o convenio colectivo. Es raro que este contrato prevea todo lo que puede suceder

en caso de despido, desempleo parcial, desplazamiento hacia otro puesto, otro lugar de trabajo, disminución de la fuerza de trabajo a causa de un accidente o enfermedad, jubilación anticipada.

En las sociedades desarrolladas, una parte de los riesgos está cubierta por los seguros: enfermedad, accidente, incapacidad, fallecimiento, incendio, daños diversos, responsabilidad civil, robos, pérdida del empleo. A estos contratos clásicos, se agregan una multitud de seguros específicos, para viajes, vacaciones, rentas, obras, etc. Se necesitan conocimientos jurídicos para orientarse en el laberinto de las cláusulas, condiciones, excepciones, procedimientos, plazos y la totalidad de las reglas implícitas o desconocidas que pueden limitar las prestaciones a las que uno cree tener derecho, o aumentar las cuotas más allá de lo necesario.

El derecho rige también los regímenes de pensiones y otras modalidades de previsión para el último periodo de la vida durante el que la gente ya no tiene empleo que garantice sus ingresos. Los regímenes de pensiones suelen ser de una gran complejidad y las personas que no entienden las reglas del juego no pueden defender sus intereses en todos los casos en los que la legislación es ambigua y requiere una interpretación discutible o una sutil jurisprudencia.

El dinero se ha convertido en algo abstracto, un juego de escritura que pasa cada vez más por operaciones informáticas susceptibles de efectuarse desde casa a través de Internet. Por supuesto, esto supone conocimientos técnicos y financieros, pero también conocimientos jurídicos relativos, por ejemplo, a las tarjetas de créditos, a los tipos de préstamos o inversiones, a las obligaciones y derechos ligados a distintos tipos de cuentas bancarias, a las protecciones utilizables en caso de error o de estafa.

El derecho también regula varias formas de transacciones, a través del derecho de las obligaciones, que se trate de préstamos, de servicios o de prestaciones. Hoy, las prácticas comerciales, incluso en Internet, crean obligaciones que no siempre resultan nítidas y que, a veces, uno descubre a *posteriori*. ¿Cómo anular una compra? ¿Cómo obtener reparación o reemplazo en caso de defecto de fabricación o fallas en el funcionamiento? ¿Cómo saber exactamente a que compromete un pequeño crédito o un contrato de *leasing*?

Todos debemos pagar impuestos y entender los elementos esenciales del derecho fiscal, las retenciones, las exenciones, las sanciones en casos de fraude o de evasión, los casos particulares vinculados a ciertas configuraciones familiares, ciertas cargas, etc.

Cualquier acción colectiva de cierta duración, de cierta complejidad también se sujeta al derecho, ya se trate de una manifestación, una asociación, una

fundación o cualquier otra estructura beneficiando de una personalidad moral y jurídica.

La legislación regula también los derechos civiles y cívicos, la participación electoral, la elegibilidad, la financiación de los partidos políticos, el acceso a los medios de comunicación, el derecho de respuesta y un gran número de disposiciones que canalizan la acción cívica a escala local, regional o nacional.

No hay que olvidar el derecho penal, desde las pequeñas infracciones hasta los delitos más graves de los que cada uno puede, en un momento de su vida ser víctima o autor. En este caso también, los justiciables pueden recurrir a un consejo jurídico, pero esto no les exime de conocer sus derechos y sus deberes, de manera a apreciar correctamente los riesgos y defender sus intereses. En numerosos países, una persona desprovista de cultura jurídica puede ser implicada, sin darse cuenta, muy a pesar suyo o por motivo de su ignorancia o negligencia, en actos que atañen al código penal: corrupción, comisión ilegal, acoso, segregación, pedofilia, difamación, uso de documentos falsos, violación de la esfera privada o del secreto de la función, abuso de bienes sociales, fraude fiscal, falsas facturas, infracción a las reglas de seguridad o transparencia, delito de iniciado, conflicto de intereses, etc.

Internet se ha convertido en un campo importante del derecho, para todo lo relacionado con el comercio, pero también con la propiedad intelectual y el derecho de autor. Importa que cada uno sepa lo que arriesga y cuáles son sus posibilidades de protección o recursos, por ejemplo cuando compra algo o responde a una oferta de empleo en Internet. También es importante que sepa en qué momento ha infringido la legislación, por ejemplo, al descargar obras protegidas por derechos de autor. Surgió una polémica en Francia porque un empleado fue despedido por haber criticado a sus jefes en Facebook. La cuestión en este caso es saber si lo que circula en las redes sociales es de la orden de la vida privada o pública. En nuestros tiempos de realidad virtual y bienes inmateriales, preguntas de este tipo se serán muy frecuentes y las respuestas constituirán una jurisprudencia evolutiva que habrá que entender para no tomar riesgos que no se habían considerado, así como defender y usar todos sus derechos.

La vida de nuestros contemporáneos se rige también por el derecho administrativo, el conjunto de las obligaciones hacia los poderes públicos, por ejemplo en términos de residencia, desplazamiento, acceso a los equipamientos colectivos, estado civil, inmigración, construcción, servicio a la colectividad, información útil a la estadística o a ciertos procedimientos civiles y penales. Los ciudadanos también tienen derechos: protección de los datos, acceso a su

propio expediente, derecho de amparo, respeto de sus convicciones, su vida privada y su libertad de expresión, etc.

En todos estos campos, y probablemente haya olvidado algunos, el derecho concierne a numerosos ciudadanos, sea cual sea su actividad profesional. En otras palabras, no se trata aquí de los conocimientos y competencias jurídicos requeridos en ciertos oficios, que se adquieren en los programas de formación profesional correspondientes. Obviamente, un médico, un arquitecto, un periodista, un alguacil, un policía o un empresario debe tener una cultura jurídica más extensa que el ciudadano medio. La educación básica no es responsable de la adquisición de conocimientos específicos de este tipo. Sin embargo, debería apuntar al desarrollo de conocimientos y competencias jurídicos comunes aquellos que son pertinentes para la inmensa mayoría de la gente en un momento u otro de su vida.

En este caso también, sería absurdo que la escuela enseñase todas las reglas de derecho que *podrían* ser pertinentes en tal o cual momento de la vida de una persona, la cual de cualquier modo no podría acordarse de todos estos conocimientos; serían menos útiles en cuanto que sólo una escasa parte de ellos se verían movilizados, en función de la vida de cada uno. Por otra parte, en algunas áreas, las reglas de derecho evolucionan rápido. No se trata entonces, estando en la escuela, de memorizar el código civil o el código de las obligaciones como se aprende la tabla de multiplicaciones, sino de ser capaz de encontrar y entender las reglas de derecho que se refieren a un problema en concreto, en el momento en que éste se presenta. En algunos casos, la competencia consiste en desenvolverse solo, mientras que en otras situaciones, hay que saber pedir ayuda a sus allegados más experimentados o a profesionales. Poder recurrir a consejeros jurídicos no exime de entender sus consejos ni de conservar cierta autonomía de juicio sobre ellos.

Otro aprendizaje básico se refiere no a la sustancia del derecho, sino a los procedimientos, poderes, competencias de las distintas instancias policiales y judiciales. ¿Qué hacer si su hijo de 16 años fue atrapado en flagrante delito de robo en un supermercado, de compra de marihuana o extorsinando niños más jóvenes? ¿O si sospecha de alguien que comete malos tratos o tiene conductas de pedofilia? ¿A quién dirigirse y cuáles son sus derechos si su patrón se apodera de la correspondencia privada o fotografías que usted dejó de manera imprudente en su ordenador profesional? ¿Cómo comportarse si usted es testigo de un fraude, estafa, abuso de poder, agresión?

## **La criminología**

¿Por qué querríamos enseñar elementos de criminología en la escuela obligatoria? ¿En qué prepara esto para la vida?

¡Obviamente, la idea no es formar a futuros criminales! Por cierto, a un criminal profesional, le convendría mucho hacer estudios de criminología para poner todas las oportunidades de su lado. Pero la escuela del crimen no tiene cabida en el sistema educativo...

Sin embargo, cabe mencionar, conociendo el riesgo de la provocación, que evitar la policía no necesariamente es la manifestación de un comportamiento delincuente. Es evidente en las dictaduras y en países ocupados: escapar de la policía política es una cuestión de supervivencia para los disidentes, resistentes, todos aquellos que no encajan en el modelo y, por consiguiente, podrían ser enviados a un campo de reclusión o, por lo menos, marginados y hostigados en su vida cotidiana. También es necesario defenderse de la policía si es corrupta, si está vendida a unos intereses particulares, o al servicio de un grupo étnico o clase social.

Incluso en países considerados como democráticos, sucede, en situaciones de crisis o debido a la lucha contra el terrorismo, que las libertades individuales se vean mermadas por la voluntad de controlar a todos los ciudadanos para limitar los riesgos. Entonces, uno puede pasar, desde la primera sospecha, del estatuto de ciudadano al de sospechoso: ser fichado; tener el correo postal o electrónico vigilado; el contenido de la basura, revisado; los vecinos, interrogados; las conversaciones telefónicas, escuchadas; las cuentas bancarias y el uso de sus tarjetas de crédito, analizados. Es de esta manera que la legislación antiterrorista estadounidense permite a la policía detener a cualquier persona sin explicarle el por qué y sin autorizarle recurrir a un abogado. La misma legislación autoriza jurisdicciones de excepción en zonas donde los derechos ciudadanos son anulados ante la razón de Estado, como sucede en Guantánamo.

En principio, en un Estado democrático, la policía se encuentra del lado de la gente honesta, pero siempre son posibles los atropellos durante los períodos turbios o cuando un partido muy autoritario accede al poder. Hay que recordar que los fascismos europeos surgieron con elecciones democráticas, que los personajes legítimamente electos se convirtieron en unos dictadores sólo de manera progresiva, esta evolución acompañándose por una transformación paulatina de la policía ordinaria en policía política. De modo que no sería absurdo formar a los futuros adultos para que se previnieran contra los posibles excesos de la vigilancia o represión policiales. Esta competencia también podría tener cierta pertinencia en el marco de las empresas, en caso de que estén

obsesionadas por la seguridad y se doten de una policía privada, vigilantes, guardaespaldas que no están exentos de abusos de poder.

Pero, para volver a lo esencial, la criminología no apunta prioritariamente a proveer medios para defenderse contra la policía, sino contra los criminales. Incluso si el tema de la seguridad suele ser explotado con fines políticos, la vulneración de la integridad de las personas o de sus bienes no es una ilusión. En algunas zonas urbanas, el temor de ser agredido, violado, robado no carece de fundamento. Saber un poco más sobre los comportamientos criminales no hace daño. Pero la criminalidad violenta, incluso sexual, no agota la lista de los delitos de los que cada uno puede ser víctima, empezando por las múltiples formas de estafa, actualmente facilitadas por Internet. Hay que pensar también en el riesgo de acoso, el uso de datos confidenciales, cierto tipo de chantaje, extorsión, expoliación.

Una cultura criminológica también permite no dejarse llevar hacia conductas criminales sin darse cuenta. En contextos de espionaje político pero sobre todo económico, puede ser tentador entregar ciertas informaciones aparentemente insignificantes contra unos billetes. Del mismo modo, uno puede verse implicado, sin darse cuenta de inmediato, en la escritura de falsos documentos, discriminaciones raciales o sexuales, ataques contra la reputación de las personas, revelación de secretos industriales o médicos, fraudes diversos, fiscales, aduaneros, comerciales. No todos los delincuentes son criminales empedernidos; llegan a serlo de manera ocasional, porque se enfrentan a una tentación más difícil de resistir, en cuanto que no conocen el derecho penal o no saben exactamente a qué castigo se exponen.

A los usos de conocimientos criminológicos para fines privados, hay que sumar por supuesto todos los saberes que permiten entender cómo funciona la sociedad. Tomemos algunos ejemplos.

La crisis económica mundial de 2008 se desencadenó en Estados Unidos a partir de la práctica de los *subprimes*, es decir hipotecas otorgadas a personas insolventes para permitirles que sean propietarios. Dichos préstamos eran aceptados con mucha facilidad, porque los organismos que los concedían podían volver a vender directamente estos créditos tóxicos a bancos de negocios que los incorporaban, a menudo en altas dosis, en productos financieros complejos y opacos. Gayraud (2011) muestra que este encadenamiento sólo se puede explicar teniendo en cuenta los desvíos no sólo con respecto a la ética, sino también al derecho penal, y esto, en cada etapa: mentiras de quienes solicitan los préstamos sobre su situación financiera, falsificaciones o falta de control por parte de los agentes y organismos de

préstamo, acuerdo precipitado con base en expedientes incompletos o falsificados, mentiras de las agencias de evaluación de créditos, compra deliberada de deudas hipotecarias tóxicas por parte de los bancos, mentiras destinadas a los clientes de los fondos de inversiones, manipulación de las cuentas, complicidad de las agencias de notación o de los gobiernos.

El mismo autor, en otro libro, al evocar a Al Capone y la prohibición, muestra que el mundo de las mafias no es una realidad obsoleta, muy al contrario: no se puede entender nada de la prostitución, los negocios inmobiliarios, el deporte profesional, el comercio de armas, drogas, productos falsificados, piedras preciosas, productos radioactivos, órganos, si no se entiende que estos mercados se encuentran, total o parcialmente, entre las manos de mafias múltiples, modernas, extremadamente organizadas, a menudo más poderosas que los Estados.

Otras áreas:

- El fraude y la evasión fiscal preocupan a todos los Estados, que ven escaparse miles de millones gracias a la habilidad de los montajes financieros que permiten a los más ricos pagar menos impuestos de los que deberían.
- Las leyes sobre la contaminación, seguridad nuclear, seguridad alimenticia, control de medicamentos, construcción de edificios suelen ser burladas.
- En numerosos países, la corrupción gangrena la administración, la justicia y la policía.
- Instituciones «por encima de toda sospecha» (Iglesia, escuela) ocultan desde hace décadas actos de pedofilia.
- La delincuencia está presente en la cabeza del Estado: cuentas falsificadas para esconder la explosión de la deuda pública, invento de armas de destrucción masiva para justificar la invasión de Irak, fraudes electorales.

Finalmente, la delincuencia de cuello blanco, el crimen organizado, la corrupción, el espionaje económico y los múltiples fraudes o infracciones a las leyes existen a muy gran escala y no tienen nada que envidiarle a la violencia física.

Una cultura criminológica básica permitiría no sólo entender el alcance de la delincuencia y sus evoluciones, sino también sus conexiones con los poderes políticos y económicos.

## **La arquitectura y el urbanismo**

Juntaré estas dos disciplinas porque me parece que actualmente están estrechamente conectadas y que ya no se puede construir, sobre todo en una ciudad, sin integrar cada edificio en un conjunto urbano, teniendo en cuenta los transportes, las dimensiones ecológicas, el acceso a los equipamientos colectivos y espacios verdes, los problemas energéticos, de seguridad, etc.

Aquí también, el papel de la escuela no puede consistir en formar futuros arquitectos urbanistas. Los conocimientos y competencias individuales y colectivos que hay que desarrollar son los de los habitantes, para que puedan dialogar con los arquitectos, urbanistas, ingenieros civiles, al menos en el marco de asociaciones o de consultas a escala de los poderes locales.

Hoy, sólo disponen de conocimientos en materia arquitectural y urbanística quienes hicieron el esfuerzo de adquirirlos por sus propios medios, a menudo con ocasión de «disputas urbanísticas» en las que se implicaron para proteger su entorno urbano, conservar una oficina de correos, un parque, un hospital, una escuela en los alrededores, u oponerse a unas vías de circulación que amenazaban su tranquilidad o su seguridad. Por supuesto, en este campo, los actores defienden sus intereses, a veces sin tomar en consideración el bien común. Pero es un derecho, y la preocupación por hacer triunfar el bien común en la concepción de los edificios o en la organización de la ciudad y del espacio debería fundarse no en la ignorancia, sino en conocimientos bastante extensos para que cada uno tomara conciencia de la complejidad de las políticas urbanas, su costo, los acuerdos necesarios entre distintas lógicas, por ejemplo la de los residentes de una zona residencial y la de las personas que atraviesan esta zona para llegar a su trabajo o escuela.

## **Conocimientos tan útiles para la vida como olvidados en el currículo**

Se podrían evocar otras ciencias sociales, la lingüística, la demografía, la antropología. Sólo evidenciaría aún más su ausencia en los programas de la escolaridad obligatoria.

Es cierto que si la historia y la geografía se piensan y enseñan como tales, no se puede concluir que las ciencias sociales están totalmente ausentes del currículo. Sin embargo, el derecho, la psicología, la economía, la sociología, las ciencias políticas siguen siendo disciplinas marginadas en la educación escolar

básica. Empiezan a ser enseñadas en el bachillerato, pero a menudo en calidad de preparación para una orientación en la enseñanza superior más que para la vida.

En la escuela obligatoria, hacen breves «apariciones» en algunas ocasiones (salud, ciudadanía, desarrollo sostenible, intercultural) pero sigue habiendo un desfase impresionante entre los saberes que un adulto necesita para entender la sociedad contemporánea y moverse en ella, y las disciplinas que, en los programas escolares de la educación básica, se llevan la mejor parte, porque están acomodadas desde hace tiempo y no permiten a nuevas disciplinas tener acceso.

¿Habrá que concluir de esto que es necesario dejar de enseñar las matemáticas y ciencias naturales para reemplazarlas por la psicología y las ciencias sociales? ¡Por supuesto que no! Pero no sería descabellado pensar introducir nuevas disciplinas y, por consiguiente, cuestionar la dotación en horas de las disciplinas mejor establecidas en el sistema educativo. Es por lo menos lo que se debe hacer si se pretende asignar a la escuela la misión de desarrollar competencias para la vida y si se reconoce que una parte importante de estas competencias recurren a unas ciencias poco representadas en los programas escolares actuales.

Se puede valorar hasta qué punto este enfoque puede provocar la resistencia de todos los *lobbies* disciplinarios que se han apropiado de una fracción del currículo de la educación escolar y no aceptan en absoluto renunciar a lo que han ganado, el número de horas asignadas en el horario, el peso adquirido en los procesos de selección al igual que para los empleos. ¡Cuánto valor político debería tener un ministro de Educación para soltar semejante bomba.

## Empezar por unas investigaciones

El vistazo que acabamos de dar sólo pretende mostrar que el problema existe, que nadie puede afirmar a la ligera que la escuela de hoy prepara realmente a los jóvenes para la vida que les espera en el siglo XXI. Espero haber justificado una duda razonable pasando revista a los programas y evidenciando entre otras cosas la ausencia de las ciencias humanas y sociales. Para ir más lejos, más allá de las convicciones íntimas y los pleitos ideológicos, es absolutamente necesario detenerse en investigaciones serias a gran escala.

Las investigaciones sobre los aprendizajes escolares, como Pisa,<sup>10</sup> clarifican parcialmente las carencias de la escolarización. Sin embargo, y éste es su papel, se refieren a los objetivos actuales de los sistemas educativos y buscan valorar en qué medida se cumplen dichos objetivos. Estas investigaciones tienen como objeto la eficacia y eficiencia de la enseñanza, pero no la pertinencia del currículo. Convendría complementarlas por unas investigaciones sobre la vida de la gente, las prácticas sociales, las competencias que exigen y los conocimientos, habilidades y actitudes que dichas competencias movilizan.

Investigaciones de este tipo necesariamente deberán apoyarse en un análisis secundario de las investigaciones existentes. Pero esto no bastará. Ahora bien, llevar a gran escala investigaciones sobre la vida de la gente, en numerosos países y en todos los sectores de la existencia, con bases metodológicas y conceptuales comunes, no está al alcance de un simple equipo de investigación, aunque disponga de medios. Este mandato requiere un trabajo en red, encuadrado por un consorcio internacional tal como los que tratan los aprendizajes escolares (PISA, TIMMS,<sup>11</sup> etc.). Trabajos de esta naturaleza no se concretarán sin una voluntad política perseverante y común. Y aunque fuesen financiados por un mecenas, no tendrían mucho sentido si sus conclusiones no fueran esperadas por los gobiernos. Así que tienen una condición previa impredecible: una voluntad de favorecer la preparación de todos los jóvenes para la vida que les espera y entonces saber en qué medida los programas escolares actuales van en este sentido.

Es poco probable que esta voluntad sea objeto de consenso. Se opondrán a ella todos aquellos que se benefician del *statu quo*, los padres de familia cuyos

hijos tienen éxito en la escuela y siguen estudios largos, los docentes cuya identidad está más ligada a los saberes disciplinarios que transmiten que a su utilidad en la vida, los privilegiados que tendrían todo que perder con un cambio del orden establecido.

Esto no debería impedirnos reflexionar sobre las orientaciones teóricas y metodológicas de investigaciones de este tipo.

## **Un observatorio de prácticas sociales y de la vida de la gente**

Las prácticas sociales y la vida de la gente cambian. Por ello, sería razonable que cada sociedad se dotara de un observatorio de las prácticas y de las competencias que ponen en juego. Un observatorio de esta índole debería beneficiar de una gran *legitimidad* para que sus trabajos no fuesen rechazados de entrada por aquellos a los que podrían incomodar, empezando por los gobiernos. De hecho, existe una tensión entre la persistencia de desigualdades y condiciones de vida difíciles, y las promesas hechas una y otra vez por los gobiernos que pretenden erradicar la pobreza, reducir las desigualdades, garantizar la seguridad y el pleno empleo, etc. ¿Cómo podrían estos gobiernos autorizar o incluso invitar a la escuela a preparar a los jóvenes para unas situaciones que supuestamente no existen o están a punto de desaparecer gracias a la política vigente? Reconocer su existencia duradera sería como confesar una forma de impotencia de los poderes públicos. Así pues, prefieren decir por ejemplo que se están reconstruyendo viviendas salubres a escala humana en lugar de reconocer que varias generaciones de jóvenes seguirán creciendo en barrios caracterizados por la marginalidad, el desempleo y la inseguridad.

Un observatorio de las prácticas sociales y la vida de la gente debería tomar distancia con lo políticamente correcto para describir los problemas y situaciones a los que realmente se enfrentan los jóvenes adultos y, en la medida de lo razonable, prever las evoluciones en un plazo de 20 o 30 años. Sería deseable que un observatorio de este tipo no dependiera del Ministerio de la Educación y que su estatuto le garantizase el máximo de libertad posible para investigar y publicar. Tal vez debería ser pensado como un instrumento de un Consejo superior de la educación, encargado de orientar las políticas educativas a largo plazo, independientemente del gobierno en turno y de las urgencias del momento.

Semejante observatorio sólo se puede concebir a escala nacional, o incluso regional. Incluso ahora que la globalización progresa, las condiciones y los modos de vida siguen siendo muy distintos de un continente al otro e incluso de una nación a la otra en un mismo continente. Esto no significa que estas diferencias y desigualdades sean deseables, ni que haya que resignarse en ellas, sino que evolucionarán sólo paulatinamente. Hacer como si no existieran o si fueran al punto de desaparecer sería ignorar la realidad. El carácter regional o nacional de las observaciones no excluye, al contrario, que se pueda trabajar en red o tener reflexiones comunes sobre las metodologías y herramientas. Pero las organizaciones internacionales deberían abstenerse de definir unas competencias presentadas como pertinentes para todo el planeta, mientras que, en una gran medida, no son más que las que tienen vigencia en la vida de las clases medias de las sociedades postindustriales desarrolladas.

Por supuesto, un observatorio de las prácticas sociales y vida de la gente sería pluridisciplinar, con tal de permitir la colaboración de investigadores en ciencias sociales, psicólogos y especialistas de las distintas áreas en las que se ejercen las actividades humanas. No hablo en este caso de los portavoces de los *lobbies* disciplinarios, sino de expertos de la evolución de las necesidades y prácticas en el campo de la salud, el derecho, las tecnologías, el consumo, los medios de comunicación, la familia, etc.

## **Una selección razonada de las prácticas que requieren preparación**

Al suponer que se identifique con cierta claridad de qué está hecha la vida de los jóvenes adultos y que se anticipe sus probables evoluciones, queda por sacar conclusiones respecto a las responsabilidades del sistema educativo y particularmente las misiones de la educación básica. El sistema educativo no es responsable de todo. Se supone que algunos aprendizajes dependen de otras instancias de socialización (familia, grupo de pares, comunidad, trabajo, etc.). Otros se harán más tarde, en función de las necesidades. De modo que la responsabilidad de la escuela es hacer que los jóvenes sean capaces de desarrollar nuevas competencias en el momento que las necesiten.

En este caso también, la concepción del papel de la escuela puede legítimamente variar según los países o regiones, sobre todo en función de la idea que se tiene de la división pertinente del trabajo entre la educación escolar y otras formas de educación. Depende por supuesto de los recursos del sistema

educativo, pero también de como se piensan la familia, la educación, la responsabilidad de la sociedad civil o del Estado hacia los individuos. Por este motivo, unas sociedades que hayan observado las mismas necesidades o previsto las mismas evoluciones de las prácticas sociales no necesariamente sacan las mismas conclusiones en cuanto al papel de la escuela.

## La transposición didáctica

Una vez identificadas las prácticas para las que la escuela debe supuestamente preparar, una operación de *transposición didáctica* debería iniciarse. En función de la naturaleza, fineza, precisión del análisis de los trabajos realizados por el observatorio de prácticas, el sistema educativo decidirá en algunos casos que las competencias que hay que desarrollar son claramente identificadas; en otros casos, optará por profundizar el análisis, realizando por ejemplo un inventario más preciso de los recursos que necesitan ponerse en sinergia.

La transposición didáctica se entiende aquí a partir de las prácticas. Es un poco más compleja que la transposición a partir de los saberes eruditos, porque las prácticas no existen bajo la forma de un texto del saber. La cadena de transposición didáctica puede entonces esquematizarse de la siguiente manera:

- Prácticas de referencia
- Identificación y descripción fina de estas prácticas
- Identificación de las competencias y de los recursos
- Elaboración de los objetivos de formación
- Construcción del currículo

Sobra mencionar que este trabajo no es totalmente lineal. En cada etapa, se deben tomar decisiones. Algunas obligan a remontar a las etapas anteriores, sea para realizar unos arbitrajes cuando no todo es posible, por ejemplo, clarificar el enunciado de las competencias cuando el intento de traducirlas en objetivos de formación evidencia una ambigüedad o una muy fuerte abstracción.

Evidentemente, hay muchos otros problemas por resolver para construir un currículo equilibrado, que garantice tanto la adquisición de recursos como el entrenamiento para movilizarlos de forma conjunta:

- Procesos, dispositivos y herramientas de formación.
- Criterios e instrumentos de evaluación, tanto de los recursos como de su movilización.
- Una estrategia de implementación progresiva y negociada.

- Una formación de los docentes a la altura del nuevo currículo.
- Un trabajo con los padres de familia para explicar y tranquilizar.

Todo esto es muy importante, pero ya no depende de una reflexión sobre las finalidades de la educación básica.

[10.](#) PISA (Programme for International Student Assessment): Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.

[11.](#) TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study): Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias.

## Parte III

# Introducción: Un reequilibrado necesario pero poco probable

Las sociedades contemporáneas viven con una tasa de desempleo estructural que condena a una parte de los activos a unos períodos de desempleo más o menos largos, empleos precarios, reconversiones repentinas. Esto exige de ellos competencias en varias áreas: acumular reservas, retomar unas formaciones, enfrentar la soledad y la pérdida de autoestima que acompañan la marginación del mundo laboral. Nada en los programas se refiere a esta realidad.

El incremento del nivel de vida a lo largo de las décadas pone a los individuos ante unas necesidades y posibilidades de consumo cada vez más complejas, muy lejos de los niveles básicos de la pirámide de las necesidades, con una publicidad que fabrica de forma sutil imágenes de éxito y de felicidad a través del consumo. De ahí, frustraciones y endeudamiento.

Se incrementa la esperanza de vida. En las sociedades desarrolladas, la salud y la enfermedad se han vuelto unas preocupaciones dominantes. Cuestan cada vez más caro. Parece indispensable que la prevención se desarrolle y, por lo tanto, los saberes relativos a la alimentación, la contaminación, el control del estrés, la actividad física, los trastornos músculo-esqueléticos en el trabajo. ¿Contribuye la enseñanza de la biología a que se entiendan estos retos?

La capa de ozono, el calentamiento de la tierra, la destrucción de los recursos naturales, el fin de las energías clásicas, la contaminación, la deforestación, la desertificación: es imposible abrir su periódico o encender su televisor sin que estén presentes estos temas. ¿Deja la escuela que se encarguen los medios de comunicación, la publicidad, las campañas electorales?

Una crisis económica mayor azota el planeta y deja a millones de personas en la pobreza, la precariedad o el desempleo, mientras que los bancos ya vuelven a tener beneficios. ¿Nos ha preparado la escuela para entender lo que está sucediendo?

Podríamos multiplicar los ejemplos. Cualquier persona de buena fe admitirá que «la escuela podría mejorar su desempeño» o, con más severidad, que no hace casi nada, que hay un desequilibrio espectacular entre lo que se enseña en la escuela y los conocimientos requeridos para entender e intentar dominar lo

que nos sucede, individual o colectivamente. Esto debería conducir a que el currículo de la educación básica les diera más espacio a las educaciones y a las ciencias sociales y humanas, en detrimento de las disciplinas escolares mejor establecidas.

¿Existe la más mínima posibilidad de que tomemos este camino? Se puede dudar de ello, por distintas razones que los capítulos siguientes desarrollarán:

1. En una sociedad pluralista, clarificar de forma durable las finalidades de la escuela es una misión casi imposible, tomando en cuenta la complejidad del problema y la diversidad de los puntos de vista en presencia.
2. La escuela es el objeto de un conflicto de intereses entre las clases sociales. Su primera vocación, del punto de vista de las élites, es preparar a sus hijos para los estudios de larga duración y luego, en una variante más democrática, conducir allí a todos los que tengan el nivel intelectual exigido. Para estos alumnos, la construcción de competencias y conocimientos para la vida no es prioritaria, se hará a lo largo de la enseñanza superior, cuando tengan entre 20 y 25 años. A su manera de ver, el currículo de la educación básica debe ser totalmente dedicado a la acumulación de saberes fundamentales en las disciplinas tradicionales.
3. La extensión de las educaciones y, más aún, del lugar ocupado por las ciencias sociales y humanas en los programas podría, cuando menos, proveer a los jóvenes adultos de más herramientas para defender su autonomía, su punto de vista y sus intereses en las relaciones sociales. Ahora bien, el hecho de que las clases populares sean desprovistas de los saberes que les permitirían mejorar su capacidad de negociación, contribuye claramente a mantener el orden establecido. De modo que las clases dominantes tienen pocos motivos para facilitar que todos accedan a unos conocimientos jurídicos, psicológicos, sociológicos, económicos y politológicos ampliamente reservados a los que dominan. Podrían verse modificadas las relaciones de fuerza.
4. Finalmente, hay que tener en cuenta los intereses adquiridos dentro del sistema educativo, en particular la repartición del pastel curricular entre los imperios disciplinares. Cada disciplina, una vez instalada en el sistema escolar, se adjudica un territorio, una parte del horario, de los poderes, de los empleos. Cualquier reorganización del currículo sólo puede amenazar los intereses adquiridos, reducir el territorio y el número de horas otorgadas a las disciplinas establecidas. Así que sus

defensores harán todo para oponerse a una remodelación importante.

## ¿Es posible clarificar las finalidades de la escuela?

Uno no va a la escuela por ir a la escuela, sino para salir de ella provisto de conocimientos, competencias, actitudes, valores que permitan enfrentar la existencia humana. Decir que la escuela debe preparar para la vida, es descubrir América: nadie puede oponerse a esta idea, hacer de la escolaridad un fin en sí mismo.

Queda por determinar lo que la escuela debe hacer para preparar a los jóvenes para la vida. Si esta pregunta fuera sencilla, si la respuesta fuera el objeto de un amplio consenso, no habría debates apasionados sobre las reformas del currículo y en particular los programas orientados hacia el desarrollo de competencias. Esta cuestión no es sencilla y es prácticamente imposible poner de acuerdo a todo el mundo en cuanto a la respuesta a dar.

### Ocho figuras de la complejidad

Demos un primer vistazo a las complejidades a las que nos enfrentamos. La primera, frecuentemente olvidada, radica en el hecho de que la vida no empieza después de la escuela: la vida de los niños y adolescentes no puede reducirse a una simple preparación para su vida de adulto. Tienen una vida aquí y ahora, que la escuela no sólo debe respetar, sino a la que debe preparar, sin limitarse a los conocimientos y competencias que necesitarán los futuros adultos. Un niño aprende a leer no solamente para saber leer «cuando sea mayor», sino también para facilitar sus otros aprendizajes escolares y para acceder a lo escrito en su vida fuera de la escuela: libros, revistas, tiras cómicas, programas informáticos, Internet.

Segunda complejidad, muy conocida hoy: la vida evoluciona no sólo entre el nacimiento y la muerte de un individuo, sino también entre su vigésimo y su cuadragésimo año. Pero estas transformaciones no son fáciles de anticipar con precisión. Una parte de las tecnologías que son parte del entorno cotidiano en el

2011, correspondían veinte años antes a la ciencia ficción o a unas tecnologías experimentales, escasas y costosas, reservadas a los militares o científicos. Los cambios tecnológicos son los más claros, pero hay muchos más, vinculados con las fluctuaciones de la economía, la evolución del trabajo, de las patologías y de la medicina, de la genética, de la familia, de los riesgos de todo tipo, o también con la mundialización, las relaciones entre culturas y continentes, los flujos migratorios, los conflictos armados, el terrorismo, las amenazas ecológicas, el papel de la religión en las sociedades.

La tercera complejidad, es que nadie podría prever lo que espera a los jóvenes veinte o treinta años después de haber salido de la escuela obligatoria. Ahora bien, ellos se encontrarán entonces a mitad de camino de su vida, ya que la esperanza de vida se ha incrementado fuertemente. En el mejor de los casos, la educación básica puede pretender preparar para la entrada en la edad adulta y una primera etapa de vida, digamos hasta los 40 años. Más adelante, de esto se encargará la educación continua, la cual se adaptará a las evoluciones de las tecnologías, de los modos de vida, de la producción, etc. El problema es que la «formación a lo largo de la vida» será tanto más deseada, accesible y eficaz cuanto que los adultos habrán construido, ya desde la escuela obligatoria, bases conceptuales y metodológicas firmes así como las ganas de seguir aprendiendo. ¿Cómo proceder, en concreto, para incitar a aprender a lo largo de la vida y preparar para hacerlo?

Una cuarta complejidad tiene que ver con la diversidad de las historias y condiciones de vida. Cuando se dice «preparar para la vida», se hace como si fuera una referencia fácil, idéntica para todos. Y por supuesto, se pueden evocar algunos denominadores comunes, como el ejercicio de la ciudadanía o la preservación de la salud. Pero en realidad, las personas de la misma generación viven vidas muy distintas, que las confrontan a unos problemas y situaciones diversos, debido a sus orientaciones profesionales o a sus «elecciones» de vida, pero también en función de los eventos, encuentros, proyectos, obstáculos, recursos, oportunidades y desgracias, accidentes afortunados o desafortunados, oportunidades que se presentan o no se presentan. Los individuos de una misma generación siguen itinerarios muy diversos, impuestos o elegidos. Es bien sabido que una parte de esta diversidad se debe a la desigualdad de los niveles de formación al salir de la escuela obligatoria. Pero muchos otros factores intervienen. Todos los panaderos, todos los conductores de tren, todos los notarios, todos los dentistas no tienen la misma vida a pesar de que tengan, a grandes rasgos, el mismo nivel de estudios y el mismo bagaje profesional, a pesar de que pertenezcan a la misma comunidad de prácticas. La

vida es plural, mientras que la escuela pretende preparar para ella en singular. ¿Cómo ir más allá de esta contradicción?

Quinto factor de complejidad: la escuela no tiene el monopolio de la preparación para la vida. La educación familiar y otras formas de educación informal lo hacen desde el nacimiento. Se suman a estas unas educaciones más formales, más escolares en unos aspectos, pero que no dependen de la educación nacional: la educación religiosa, una parte de las formaciones artísticas o deportivas por ejemplo. Y, por supuesto, la experiencia misma de la vida del niño, y luego del adolescente, que favorece unos aprendizajes que preparan para la vida de adulto. Estos aprendizajes no dependen del sistema escolar; a veces se articulan con él, a veces van en otro sentido, al igual que las relaciones entre educación familiar y educación escolar.

Sexto factor de complejidad: la escuela produce algunos efectos a pesar suyo, a veces en contradicción con sus intenciones declaradas. Se deben a lo que los sociólogos llaman el *currículo oculto* (Perrenoud, 1995), en otros términos el conjunto de las experiencias produciendo aprendizajes que nadie organizó y que son en gran parte invisibles: la escuela es una organización estructurada por unas reglas, poderes, territorios, jerarquías, competiciones, relaciones humanas complejas; los niños y adolescentes aprenden allí algunos aspectos de la vida en grupos y organizaciones, construyen allí una parte de su identidad, de sus relaciones con los demás. Estos aprendizajes no están inscritos en el programa de las disciplinas enseñadas. No se llevan a cabo únicamente en el aula, sino también en las inmediaciones de la escuela, los patios, los restaurantes escolares u otros espacios que no están bajo la responsabilidad directa de los maestros.

Séptima complejidad: la preparación escolar para la vida de adulto abarca muchos años. Empieza entre los 2 y los 4 años y se prolonga hasta los 15, 20 o 25 años, en función del nivel final alcanzado. Se trata entonces de un recorrido muy largo, segmentado en grandes etapas, los ciclos de estudios, mismos que se dividen en años de programa. De modo que hay una «división vertical del trabajo de formación», cada maestro haciéndose cargo de una etapa anual, a veces durante varios años consecutivos. A partir de la secundaria, se agrega una división horizontal del trabajo, cada maestro trabajando en el marco de una disciplina sin tener que preocuparse de las demás. Ahora bien, para cumplir con los objetivos de etapa, no es requerido, y a veces es hasta disfuncional, dejarse guiar por una visión de conjunto del proceso de formación y por una representación clara del «producto final». No se puede pedir y no se pide a los maestros de primaria y de secundaria, ni siquiera a los de bachillerato, que se

refieran de manera constante a la vida de adulto que espera a sus alumnos. El trabajo escolar cotidiano puede hacerse y se hace sin referencia a sus finalidades lejanas, prepara para la próxima evaluación, el próximo año o el próximo ciclo de estudios, la próxima orientación, la próxima certificación. Si la escuela dispusiera de un solo año para preparar a los alumnos para la vida, viviría en una cuenta regresiva permanente y daría la prioridad a lo que es vital aprender en un tiempo tan reducido. Como la educación escolar está «programada» de manera que se desarrolle a lo largo de 10 a 15 años de la vida de un niño, un adolescente, o incluso un joven adulto, los maestros, sin ser indiferentes a la preparación para la vida, no pueden hacer de ella una obsesión. Deben confiar en los arquitectos del currículo, creer que ha sido construido de forma coherente y asumir su parte del trabajo.

Ningún profesor está en situación de moldear a Émile a su antojo, al suponer que lo quisiera. Sólo es el eslabón de una cadena. Una preocupación marcada por el futuro lejano de sus alumnos pondría al docente en situación de contradicción con las expectativas de los colegas que los recibirán el año siguiente. Hay maestros que, por iniciativa propia, trabajan la ciudadanía, la salud, la comprensión del mundo, el descifrar la actualidad o el desarrollo sostenible al punto de no respetar el programa de su disciplina. Esto les vale la irritación de sus colegas, que les reprochan no darles la prioridad a los aprendizajes en quienes quieren apoyar su propia enseñanza. De modo que la atención a la preparación para la vida es, legítimamente, el asunto del sistema más que de los profesores considerados individualmente. Colectivamente, tal vez podrían hacerse cargo de una parte de la reflexión sobre la preparación para la vida. Pero no es el papel de los sindicatos. En cuanto a los proyectos de centros escolares, no se refieren de forma sistemática a las finalidades de la escolaridad. Se supone que los grupos disciplinares tienen una visión de conjunto de los objetivos de su disciplina, pero de forma general, se preocupan prioritariamente de la preparación para los estudios superiores. Así, estamos en un barco cuyos marineros confían con el capitán que debe de llevarlos a buen puerto. Pero ¿quién es el capitán del sistema educativo? ¿Un ministro? Los ministros sólo están de paso y suelen preferir asociar su nombre a una reforma espectacular en lugar de conducir, durante unos años nada más, una reflexión sobre las finalidades de la escuela que empezó antes de su llegada y que se prolongará cuando ya se hayan ido. En cuanto a los altos funcionarios, saben que es arriesgado que se les identifique a la causa de la preparación para la vida, porque lleva a oponerse a los poderosos *lobbies* disciplinarios.

Octava complejidad: nadie posee la totalidad de las experiencias,

conocimientos, competencias que le permitirían representarse de forma pertinente, por una parte, la vida que espera a los jóvenes al salir de la escuela, por otra parte, las trayectorias, contenidos, dispositivos de formación que les prepararán mejor para esta vida. Las orientaciones de la educación escolar son el producto de una conducción colectiva que se caracteriza a veces por una falta de continuidad y de coherencia. Esta conducción está en última instancia a cargo del gobierno y del parlamento, pero la preparan, y así influyen en ella, un gran número de instancias especializadas. Algunas se enfocan en las disciplinas enseñadas, mientras que otras se encargan de los subsistemas (la escuela primaria, la secundaria, el bachillerato) o trabajan sobre problemas transversales, por ejemplo la literacia, la violencia, las desigualdades, la apropiación de las nuevas tecnologías, el desarrollo sostenible, la ciudadanía, la educación intercultural, etc. Algunas instancias tienen el derecho a referirse abiertamente a la vida, ya que tienen por misión definir o precisar las finalidades de la educación escolar. Otras trabajan el detalle de los planes de estudios, dispositivos, didácticas, métodos, medios de enseñanza o de evaluación; pero no pueden hacer su trabajo sin referirse, al menos de manera implícita, a las finalidades, lo que las lleva regularmente a precisar o interpretar los textos fundadores, sobre todos cada vez que estos presentan imprecisiones o ambigüedades.

Estas ocho figuras de la complejidad no son el signo de un disfuncionamiento del sistema. Traducen la verdadera dificultad de responder de forma coherente, completa y definitiva a la cuestión del papel de la escolaridad básica en la preparación para la vida. Esta dificultad intelectual aparecería incluso en una sociedad donde un poder absoluto pudiera decidir soberanamente de las misiones de la escuela. Para convencerse de ello, basta con ponerse un segundo en la postura de ser el único en decidir: ¿Quién podría pretender saber, exactamente y sin la menor duda, cómo y en qué la escuela debe preparar para la vida? Únicamente un pensamiento que dé la espalda a la complejidad puede llevar a afirmar que «sólo habría que...»

## **La diversidad de los puntos de vista e intereses**

En una sociedad democrática, es aún más complicado construir una respuesta, porque a las confusiones y dudas personales de cada uno, se suma la diversidad de las concepciones sobre la vida y la educación, ligada tanto a la diversidad de las filosofías y culturas como a unos conflictos de intereses. En el debate sobre la escuela se expresan todas las visiones de la vida y de la

sociedad, así como todas las representaciones del saber y de la práctica, todas las teorías del aprendizaje, todas las concepciones didácticas. Las visiones de todos, por incompletas, inseguras, inacabadas, incoherentes y frágiles que sean, deben confrontarse y articularse para que una orientación se esboce y dé lugar a unas decisiones.

Las divergencias nacen en parte de la diversidad de identidades y experiencias entre los actores. Cada uno habla a partir de su propia experiencia de la vida, su formación y profesión, a partir de los conocimientos y competencias que estima necesarios para vivir decente, armoniosa, humana, ética, inteligente o felizmente...

A esto se suman unas diferencias propiamente filosóficas o políticas. Nadie se resigna con gusto a preparar para la vida tal como es, al suponer que se pueda describir y sobre todo prever «objetivamente». Al contrario, se piensa la educación escolar como una forma de preparar para la vida tal como tendría que ser. Unos son sensibles al medio ambiente, otros a las desigualdades entre géneros o clases sociales, otros más a la libertad de las personas o a la constitución de una comunidad coherente. Incluso en un programa de estudios profesionales, se sueña con hacer evolucionar los oficios *mediante la formación*, modernizar las bases de sus conocimientos, aplicarles nuevas tecnologías, métodos más eficaces o nuevas preocupaciones éticas. Aún así, estos sueños de cambio permanecen en los límites de lo razonable, porque se sabe con bastante precisión lo que los profesionales tendrán que hacer y se estima que más allá de cierto grado y realismo, la formación profesional conduciría más al desempleo que a la innovación.

Tratándose de la educación escolar, el realismo es menos restrictivo, no es ni imposible ni prohibido soñar con un mundo mejor, que la escuela contribuiría a hacer surgir. Pero cada uno lo define a su manera. No se piensa en la escuela de la misma forma:

- Según se esté soñando con un mundo en el que el trabajo siga siendo central, o en un mundo de ocio, en el que la actividad profesional sea marginal.
- Según se piense que la sociedad está hecha para los individuos, favoreciendo su diversidad, su singularidad, sus libertades, o que el individuo está al servicio de la sociedad y de las principales comunidades, de su coherencia, de su cultura, de la adhesión a unos valores y principios fundadores de la vida en común.
- Según se tenga de la existencia una visión más bien oportunista y pragmática, invitando a cada uno a «desenvolverse como pueda», o

una visión más idealista, sugiriendo que cada uno se comporte como tenga que hacerlo en virtud de una ética, una moral, una legislación o unos principios de convivencia.

- Según se imagine la vida humana como finita o como el preludeo a una vida eterna.
- Según se acepten las desigualdades y conflictos como constitutivos de la existencia o se sueñe con justicia y armonía.

Esta diversidad de puntos de vista es totalmente legítima en una sociedad pluralista. Se suman a ella conflictos de intereses menos gloriosos y, por ende, menos confesables. El más universal opone las distintas clases sociales, que no tienen las mismas expectativas hacia la escuela ni disponen de los mismos recursos para afrontar las exigencias del sistema educativo. En todas partes, las clases privilegiadas esperan de la escuela que garantice a sus hijos los títulos que les permitirán no retroceder en la escala social, en una sociedad donde la transmisión pura y dura del capital económico ya no es legítima si no es asociada con los títulos que confieren el derecho de ejercer un poder, gestionar una empresa o practicar ciertas profesiones.

Las clases medias, que no pueden transmitir ninguna herencia, quieren que la escuela asegure a sus hijos un estatuto por lo menos igual y, de ser posible, superior al de sus padres. Las clases menos favorecidas esperan de la escuela que prepare a sus hijos para una vida un poco mejor, sin soñar con una ascensión fulgurante.

De modo que las diferentes clases sociales no tienen la misma mirada sobre la duración normal de la escolaridad básica y sus contenidos. Para los más modestos, el certificado de estudios y un aprendizaje profesional dignos de este nombre ya son un éxito, mientras que para las clases privilegiadas, todo lo que alejaría a sus hijos de una formación universitaria ya se asemeja a un fracaso. A los ojos de ciertos padres, salir de la escuela a los 15 o 16 años parece normal e incluso deseable, en la medida en que mantienen una relación ambivalente con la escolaridad que, para ellos, no es la vida. Para las clases privilegiadas, la verdadera vida comienza con una maestría o doctorado, y no les causa ninguna reticencia considerar que el primer tercio de la existencia humana consiste en preparar para los dos tercios que siguen. De modo que no comparten la misma agenda, las mismas urgencias, las mismas expectativas. Tampoco tienen las mismas posibilidades para hacer prevalecer sus intereses. Sin embargo, a pesar de que la confrontación no se dé «con igualdad de armas», la integración del sistema educativo obliga a encontrar acuerdos.

Urgencias y expectativas igualmente divergentes pueden oponer a las comunidades lingüísticas, étnicas o confesionales cuyos hijos se encuentran escolarizados en el mismo sistema educativo. Ciertas comunidades serán más sensibles que otras, por ejemplo, al desarrollo de la persona, a su relación a los demás y a sí mismo, mientras que otras verán en la escolaridad una máquina para adquirir conocimientos para obtener un título. La repartición de tareas entre la escuela y la familia, la articulación entre educación e instrucción se piensan de forma distinta, de modo que para unos, la escuela hace demasiado, usurpando el papel de la familia, mientras que para otros no hace lo suficiente. Este tipo de conflicto opone entre ellos a los «consumidores de escuela», a veces en calidad de usuarios individuales del sistema educativo, pero también como colectividades más o menos constituidas y organizadas para hacer escuchar su voz en el debate sobre las políticas educativas y los programas escolares. Las asociaciones de padres de familia tienen expectativas y exigencias distintas, y a veces contradictorias hacia el sistema educativo.

Otros conflictos oponen, a veces con violencia, a los actores que trabajan dentro del sistema educativo. Los *lobbies* disciplinarios defienden sus «partes de mercado» respectivas. Los sindicatos se oponen a la administración, en debates que no conciernen únicamente a los estatutos, tiempo de trabajo, formación de maestros o pensiones, sino que suelen extenderse al papel del servicio público y al modelo de sociedad en el que se inserta abierta o implícitamente el sistema educativo. Los agentes del sistema educativo, empezando por los maestros, vinculan visiones distintas de las finalidades de la escuela. Es cierto que en una sociedad democrática, se supone que los maestros respeten con lealtad las finalidades establecidas por las instancias de decisión legítimas, el parlamento, el gobierno o la dirección de una red confesional o comercial. Pero los maestros tienen visiones distintas y a veces opuestas de la cultura y la vida. Sus identidades e intereses disciplinarios los conducen a preferir tal o cual formulación de las finalidades de la escuela, unas veces por convicción, otras por motivos menos desinteresados. Ahora bien, para hacer su labor, los maestros no tienen más remedio que interpretar los objetivos y programas cada vez que son demasiado abstractos o ambiguos. Lo hacen inevitablemente en el sentido de sus propios intereses intelectuales y materiales y, al mismo tiempo, según lo que estiman más pertinente, justo y prometedor para el futuro de los alumnos que les han sido confiados. Estas inflexiones se extienden a los componentes más explícitos de los programas, porque a los maestros, les cuesta enseñar lo que no les convence. Pueden seguir sus preferencias con más facilidad ya que la opacidad de las prácticas docentes les

protege de un control férreo de los contenidos reales de su enseñanza.

Así, el debate acerca del papel de la escuela se desarrolla en varios niveles, entre los que hay un vaivén permanente. Al más alto nivel, están las instancias que dirigen la sociedad, las que encuentran acuerdos a veces frágiles, a veces más duraderos, a veces ilusorios, a veces reales sobre las finalidades de la escuela. En una democracia, estas instancias suelen limitarse, para mantener la paz y tomar *decisiones*, a unos acuerdos bastante imprecisos sobre los puntos conflictivos. Por ello, los textos que supuestamente definen las finalidades de la educación escolar se ven formulados con un alto grado de abstracción, lo cual no ayuda a los maestros para saber lo que se espera exactamente que enseñen o evalúen. Además, estos textos son el producto de decisiones tomados en épocas más o menos lejanas en la historia de la escuela, porque no se trata de hacer tabla rasa cada vez que se vuelve a trabajar sobre un programa. Hasta las reformas más radicales retoman buena parte de la herencia, a veces reformulando y reestructurando, es decir haciendo aparentemente más modernos unas finalidades y unos contenidos educativos muy antiguos.

Además, debido a la diversidad y heterogeneidad de los textos que rigen la educación escolar, es imposible hacerlos evolucionar de forma coherente. Siempre permanecen huellas de un antiguo régimen, textos que no han sido formalmente descartados, que el poder «olvidó», pero de los que una parte de los maestros se acuerda oportunamente. Se podría decir que, buscando un poco, siempre se pueden encontrar referencias que justifican las ideas y prácticas de todos. De tal forma que, con un mínimo de ingeniosidad, uno puede no aplicar la totalidad de los textos más recientes sin parecer abiertamente apartarse de la norma.

Por los distintos motivos que acaban de ser recordados, a la dificultad intelectual de pensar la educación en sus relaciones con la vida, se suma la pluralidad de los valores, intereses, representaciones del mundo, evidencias. No hay entonces ninguna razón para sorprenderse que la cuestión del papel de la escuela en la preparación para la vida nunca consiga una resolución definitiva y clara, que sea constantemente debatida, abiertamente o de forma más oculta, porque las respuestas dadas nunca aparecen incontestables, a veces directamente desde su primera formulación pero más aún con el tiempo, ante la evolución del mundo y de los saberes.

Así, sería ilusorio, al escribir un libro sobre este tema, esperar poner a todo el mundo de acuerdo. Como lo dijo muy bien Morin (1977), nadie puede superar las contradicciones que constituyen la complejidad, contradicciones dentro del pensamiento de cada uno y contradicciones entre las visiones de unos y otros.

Asimismo, nadie puede pretender que su punto de vista se sustituya a la diversidad de las ideologías y estrategias. Sin embargo, se puede esperar que la complejidad y la pluralidad sean más fácilmente aceptadas si se entiende que son constitutivas de la condición humana y de las sociedades, pero también que es posible vivirlas de manera más serena, pacífica e inteligente al comprender los procesos y razonamientos en los que se adentran los seres humanos cuando definen las finalidades de la escuela.

Los actuales debates sobre la escuela no muestran una toma de conciencia de la complejidad y de la diversidad. Cada uno lanza su eslogan, intentando hacer creer que las finalidades de la escuela pueden establecerse de manera evidente y consensuada. Las controversias sobre los programas orientados hacia el desarrollo de competencias evidencian nuestras confusiones, ambivalencias y divisiones en cuanto a la respuesta que hay que dar a la cuestión de las finalidades. Cualquier intento de reducción a unas palabras claves nos hará perder tiempo, encerrándonos más y más en la ilusión que nuestra sociedad es capaz de decir con claridad lo que espera de la escuela, de atenerse a lo dicho y de liberar los medios correspondientes. Esta ilusión permite movimientos pendulares, la alternancia entre períodos en los que se espera todo de la eliminación de las calificaciones o de su reposición, todo de la pedagogía o de su erradicación radical, todo de los programas orientados hacia las competencias o de su abolición... Estas alternancias son costosas, unos queman lo que los demás adoran y, a continuación, se invierten los papeles. Cada campo espera imponer su visión. Incluso si lo logra, es para unos años, antes de que otras fuerzas impongan otras evidencias, de manera igualmente efímera. Renunciar a tener la última palabra (Life, 2003) tal vez sea el camino de la sabiduría. Lo cual significa: hacer convivir en paralelo varios tipos de finalidades, aceptar una división y unos acuerdos insatisfactorios, pero preferibles a aquellos movimientos de péndulo.

Un trabajo serio permitiría, si no superar todas las contradicciones ideológicas, cuando menos encontrar un acuerdo razonable, a condición de que los interlocutores sean de buena fe. Pero ¿es posible superar los conflictos de intereses?

## Las dos misiones de la escuela

En la mayoría de los países, existe ahora un sólo sistema educativo, aunque numerosas escuelas pertenezcan al sector privado. Y este sistema escolariza a todos los niños en la misma escuela primaria, la orientación hacia programas distintos apareciendo sólo al inicio de la enseñanza secundaria, o incluso al finalizar la escolaridad obligatoria. Hemos olvidado que, hasta el fin del siglo XIX y a veces del primer cuarto del siglo XX, o incluso más tarde, dos sistemas de formación coexistían casi en todas partes, uno destinado a los niños del pueblo, que salían a los 12 o 14 años con una instrucción elemental, el otro para los niños de la burguesía, que ingresaban al liceo a los seis o siete años para seguir, a veces directamente en latín, una escolaridad que les daba una formación en humanidades y debía normalmente llevarlos al bachillerato. Son estas dos redes de escolarización que Baudelot y Establet (1971) propusieron llamar red primaria-profesional (PP) y red secundaria-superior (SS). Entre ellas, la movilidad era muy escasa o incluso inexistente. No entraban en competencia, la primera buscaba dar a los niños del pueblo un mínimo de instrucción para que ingresaran al mercado laboral a partir de los 15 años o antes, mientras que la segunda red formaba a una élite destinada a ejercer las profesiones más calificadas y ocupar los puestos de poder en la sociedad. La selección social servía de selección escolar y no había ninguna amenaza para los niños de la burguesía de entrar en competencia con los niños del pueblo que seguían una vía totalmente distinta.

Por aquel entonces, la escuela primaria preparaba claramente para la vida, en la que los alumnos entraban a los 12 o 15 años, mientras que las pequeñas clases de los liceos preparaban desde los siete años para estudios de larga duración. La unificación de estas dos redes en una escuela única encomendó a la escolaridad obligatoria asumir ambas misiones, con unos públicos escolares ahora social y escolarmente heterogéneos, al menos en la primaria. Estas misiones no podían sino entrar en conflicto, no de manera abstracta, sino porque los padres de familia no tienen los mismos intereses y también porque los maestros se sienten más a gusto con una que con la otra.

Esta unificación se debe a numerosos factores: el desarrollo económico, el

crecimiento de las clases medias, la voluntad de instruir más ampliamente a todos los jóvenes y, en cierta medida, el deseo de atender a todos los niños, sin segregación, en la escuela de la República. En un primer tiempo, hasta la mitad del siglo XX más o menos, el resultado fue la escolarización de todos los niños en una escuela primaria única, al final de la que los caminos se separaban. Los niños que encontraban más dificultades en la escuela primaria, generalmente niños provenientes de clases populares, continuaban su escolaridad en una institución que muchos países llamaban «escuela primaria superior», y que daba lugar a un certificado de estudios a quienes no se habían quedado por el camino. Los mejores alumnos, provenientes en su mayoría de la burguesía y clases medias superiores, dejaban la escuela primaria a los 10 o 12 años para entrar en un colegio de enseñanza secundaria que les permitía, tres o cinco años después, entrar en el liceo y preparar el bachillerato.

En la segunda mitad del siglo XX, la mayoría de los países adoptaron una estructura escolar diferente, todos los alumnos asistiendo a la escuela primaria hasta los 10 o 12 años, antes de pasar todos a la escuela secundaria, para completar su escolaridad obligatoria a los 15-16 años. En algunos países, se optó por la fórmula del colegio único, todos los alumnos siguiendo el mismo programa en clases heterogéneas. En otros países, los alumnos fueron orientados desde su entrada en secundaria hacia programas de estudios diversificados, en ciertos casos hacia todas las disciplinas (sistema de modalidades o secciones), en otros casos sólo hacia las disciplinas principales (sistema de «cursos nivelados»). En ambos casos, parecía esencial que la enseñanza fuese impartida en los mismos edificios y, en cierta medida, por los mismos maestros. El debate sobre el colegio único no está cerrado, se observa una oscilación entre dos extremos: la misma escolaridad para todos, a pesar de la heterogeneidad, y la negación de acoger en el mismo programa de estudios a alumnos entre los que aparecen diferencias muy marcadas de niveles, ritmos de aprendizaje, intereses y proyectos. Cuando existen secciones o niveles, algunos países buscan emparejar los programas tanto como sea posible, eventualmente reduciendo las exigencias o aligerando algunos contenidos en las modalidades menos envidiables; mientras que, en otros sistemas, los programas de las distintas modalidades se alejan uno de otro, cada uno adaptándose a las expectativas de los bachilleratos, escuelas profesionales o mercado laboral, en función del destino más probable en el que los alumnos cursarán algún programa.

Desde un punto de vista sociológico, las cosas estaban perfectamente claras cuando coexistían una red primaria-profesional y una red secundaria-superior.

Las evoluciones del sistema educativo han enturbiado considerablemente la situación. Impiden ver claramente que si bien hubo una integración de las redes, las expectativas hacia la escuela siguen siendo muy diferentes. Mientras que cada clase social tenía, de alguna forma, «su escuela», configurada a su imagen y conforme a su relación a la cultura y a sus aspiraciones para sus hijos, la unificación del sistema educativo obliga cada clase social a defender sus expectativas y su visión de la escuela en un marco único, que supuestamente debería satisfacer a todos. Estas transacciones desembocan inevitablemente en arreglos insatisfactorios y, por ende, inestables.

Por supuesto, esta confrontación no se juega con igualdad de armas: las clases privilegiadas y una parte de las clases medias poseen los medios simbólicos y políticos para imponer su visión de la escuela, una visión que privilegia a sus hijos, que muy probablemente seguirán estudiando más allá de la secundaria e incluso del bachillerato. Las clases medias son más inflexibles aún, es vital para ellas que la educación básica lleve a sus hijos hasta la puerta de los programas más exigentes de la enseñanza superior. Estos padres siguen pensando la escuela principalmente como una preparación para los estudios largos más que para la vida, a la que todavía tendrán mucho tiempo para pensar cuando sus hijos hayan conseguido su bachillerato y ya estén inmersos en la enseñanza superior.

Dichos padres no ven con buenos ojos las reformas curriculares que apuntan al desarrollo de conocimientos y competencias para la vida al salir de la enseñanza obligatoria. Descifran estas reformas precisamente como son: un intento de reequilibrar las finalidades de la escuela en beneficio de quienes serán los primeros en abandonarla, alrededor de los 15-16 años en un país desarrollado. De modo que hay un conflicto de intereses entre padres que se reclaman de visiones diferentes de la escuela y expresan expectativas contradictorias. Sus hijos prolongan en parte este conflicto en las aulas, al no expresar las mismas expectativas ni los mismos intereses. Los maestros se encuentran atrapados entre estas visiones incompatibles. Algunos tratan de satisfacer a todo el mundo, en particular en los barrios donde los públicos son muy diversos, otros se identifican más con tal o cual parte del grupo, en función de su propia visión de las finalidades del sistema educativo y de la relación que mantienen con los nuevos programas. Este conflicto es doble, concierne tanto al nivel de los estudios como a su contenido.

## **Un conflicto de intereses relativo al nivel**

Para que (casi) todos los alumnos cumplan con los objetivos de la educación básica, precisaría la escuela limitarse a los aprendizajes esenciales. Sin embargo, los programas fueron elaborados para unos alumnos medios o incluso «buenos alumnos». A los que tienen dificultades para aprender, nunca les alcanza el tiempo, ya que cuando su aprendizaje se está iniciando, el maestro ya está pasando al capítulo siguiente, con tal de poder cubrir la totalidad del programa antes de las vacaciones de verano.

Cualquiera que sea el currículo, si se quiere luchar contra las desigualdades ante la escuela, sería razonable restringirse a los objetivos ineludibles, a lo que es absolutamente necesario haber adquirido al final de la escolaridad obligatoria so pena de comprometer o la continuación de los estudios, o la entrada en la vida. Así, hay que dejar de sobrecargar sin cesar los programas; al contrario, intentar aligerarlos. Pero esto sólo puede molestar a los padres cuyos hijos tienen facilidades de estudio. Piensan que no hay tiempo que perder, que es necesario aprovechar cualquier oportunidad para aumentar su capital cultural. Estos padres y las fuerzas políticas en las que se reconocen se opondrán a cualquier reducción de los programas.

El conflicto de intereses también concierne al nivel de dominio esperado. Si se quiere formar a todo el mundo, es preciso «no poner el listón demasiado alto», no exigir de los alumnos, al final de la escolaridad obligatoria, un nivel de dominio tan elevado que seguirá siendo inaccesible para los niños de clases populares incluso practicando una pedagogía diferenciada. Ahora bien, si un gobierno va en este sentido, las clases medias y superiores evocarán el fantasma de la «disminución del nivel», la «nivelación por abajo». Desde su punto de vista, a sus hijos les conviene aprender lo más posible lo más rápido posible, y no perder su tiempo ajustándose a las necesidades y al ritmo de aprendizaje de los alumnos más débiles.

## **Un conflicto de intereses relativo a los contenidos**

Para las clases superiores y medias, la escolaridad obligatoria es sólo el principio de los estudios. Si todo anda bien, sus hijos acabarán de estudiar a los 22 o 26 años o incluso más tarde, con una maestría o un doctorado. Estos estudios largos van a preparar tranquilamente a los estudiantes para la vida de profesionales cualificados que les espera. La urgencia, para ellos, es prepararse para los concursos que decidirán del acceso a los programas más exigentes o a las instituciones escolares más prestigiosas.

Así, las clases sociales medias y superiores están totalmente de acuerdo con

una escuela que permite acumular un máximo de saberes en las disciplinas «que cuentan», en las que alcanzar un nivel de excelencia es una condición para continuar con estudios en todas o parte de estas disciplinas.

La conexión, desde la escuela primaria, de los saberes con unas prácticas sociales, unos proyectos, la vida de la gente les parece una pérdida de tiempo. Por lo que estos padres y estas clases sociales resistirán a cualquier reorientación del currículo hacia saberes útiles en la vida, al menos durante la enseñanza obligatoria. Estos saberes no los dejan indiferentes, pero no juzgan urgente que se enseñen en el momento en que el desafío mayor, para sus hijos es hacer un buen papel en la selección escolar, que se enfoca principalmente en las matemáticas, las ciencias, los idiomas. La ciudadanía, el desarrollo sostenible, los saberes de lo cotidiano, la psicología, el derecho y las ciencias sociales pueden esperar. Si el acceso al bachillerato y luego a la enseñanza superior se concretan, será el momento de abrirse al mundo. La formación contribuirá a ello, pero también el legado cultural familiar y la socialización con sus iguales.

Para las clases populares y la parte menos escolarizada de las clases medias, el fin de la escolaridad obligatoria sigue siendo, incluso en los países desarrollados, el fin de los estudios en un marco escolar. De modo que hay una cuenta regresiva: todo lo que un joven no ha aprendido a los 15 años, es poco probable que lo aprenda fácilmente después. ¿Por qué entonces pasar horas adquiriendo conocimientos que realmente tienen sentido únicamente para los que seguirán estudiando? El sentido del trabajo escolar será débil si los alumnos no ven adónde les llevan los saberes que les son propuestos. Pero sobre todo, *de facto*, el tiempo invertido para adquirir conocimientos que preparan para los estudios superiores ¡va en menoscabo de aquéllos que en realidad preparan para la vida activa a partir de los 15 años!

## **¿Puede haber un compromiso?**

¿Pueden estas dos visiones de la escuela convivir de forma pacífica? Las clases sociales que más necesitarían que se preparase a sus hijos para la vida no tienen los medios políticos para defender sus intereses en el debate sobre la escuela. En algunos países, en algunos momentos, los sindicatos, los partidos de la izquierda y ciertos movimientos sociales abogan por una escuela que no esté totalmente dedicada a la formación de las futuras élites. Y cierto número de gobiernos, no siempre de izquierda, van en el mismo sentido, por temor a favorecer el desarrollo de una sociedad dual y el aumento de marginalidades,

desviaciones, zonas de no derecho, precariedad, pobreza o desempleo.

Como lo mostraba Berthelot (1983), la teoría de la reproducción debe matizarse, porque dos lógicas se enfrentan dentro de la clase dominante. Los más lúcidos quieren modernizar el país, evitar su desintegración o disturbios políticos graves, eventualmente invirtiendo recursos importantes en políticas sociales, incluyendo la democratización de los estudios y el desarrollo de conocimientos y competencias para la vida, empezando por la enseñanza obligatoria. Otra parte de la clase dominante se aferra a sus privilegios y sigue soñando con un estado totalmente conforme a su concepción de la sociedad y de la vida, una escuela totalmente dedicada a la satisfacción de sus propias necesidades.

Hay, entre estas dos fracciones de la clase dominante, tensiones tan fuertes que la sociedad atraviesa una crisis que impone la toma de decisiones. Los más visionarios entre los dirigentes de la derecha intentan explicar a una parte de sus electores que el sistema educativo no puede responder totalmente a sus expectativas sin poner en peligro la formación de la mayoría, que se ha convertido en un preocupación económica pero también política.

Se podría avanzar la hipótesis de que los programas orientados hacia las competencias atraen a la fracción modernista de las clases dominantes, atentas a la vez a la competitividad internacional y a la paz social, dos lados de la misma moneda. Y también que los mismos programas atemorizan a la fracción de la clase dominante más aferrada a sus intereses y a una visión tradicional de la cultura, con el apoyo de las clases medias. Es posible que el destino de las reformas se esté jugando en la relación de fuerza entre ambas fracciones y sus aliados a veces inesperados.

## **El ejemplo de la base de conocimientos y competencias**

En muchos países, la idea de una base común o estándares de conocimientos y competencias recobró importancia, con el impulso de la Comunidad Europea, pero también de las investigaciones internacionales. En otros países, se habla más bien de educación fundamental o educación básica. Más allá de la diversidad de terminologías y a veces de concepciones, existe un razonamiento idéntico: una sociedad que pretende dar mucha importancia a la educación debería tener el valor de enunciar los objetivos de formación que cada alumno debería alcanzar al finalizar la escolaridad obligatoria, cualquiera que fuese su

futuro. A veces, se ha hablado de cultura mínima como se habla de salario mínimo: un límite bajo el cual no debería haber nadie.

Se pueden imaginar las preocupaciones y, por consiguiente, las resistencias de los padres cuyos hijos triunfan en la escuela, y de los intelectuales que se dedican a defender la cultura: piensan que si la base común o los estándares se convierten en los objetivos prioritarios de la escolaridad obligatoria, hay que esperarse a un descenso radical del nivel académico.

Consciente de esta resistencia, Gilles de Robien, quien era entonces ministro de la Educación nacional, escribía en el 2006, en su introducción a la base común:

*Se me ha reprochado querer implementar una especie de «servicio mínimo», como si toda la educación obligatoria se redujera solamente a la base. Una simple lectura del texto refutará esa aseveración: de hecho, enuncia claramente que «la enseñanza obligatoria no se reduce a la base común». La definición de los saberes fundamentales ¡no implica en absoluto que haya que limitarse a ella! El texto propone grandes direcciones, desarrolla algunos puntos, pero queda abierto a todos los desarrollos posibles. Así, la base es también una herramienta para ir más lejos, una especie de trampolín educativo.*

Políticamente, esta fórmula es hábil: intenta tranquilizar a los que temen una nivelación por abajo. Y sin embargo, le quita parte de su sentido a la idea misma de la base común, si no en lo abstracto, al menos en la mente de los padres, alumnos y docentes.

Es cierto que la idea de una base común no significa que todos los adolescentes, al terminar la escolaridad obligatoria, tengan exactamente los mismos conocimientos, competencias y actitudes. Al igual que la idea del SMI no prohíbe ganar más que el SMI, la idea de la base no prohíbe saber más. Pero entonces, ¿cuál es el contrato de los profesores y de las escuelas? ¿Limitarse a la base o ir más lejos?

### **Un contrato ambiguo**

Un profesor podría decir: «Usé toda mi energía, toda mi inteligencia para hacer que todos mis alumnos dominaran los componentes de la base. En consecuencia, no encontré ni el tiempo ni la fuerza para llevar mucho más lejos a todos aquellos que tenían las capacidades para seguir adelante.»

¿Se juzgará que hizo bien su trabajo? Al querer los padres de clase media «lincharlo» por no haber llevado a sus hijos tan lejos como fuese posible,

desfavoreciéndoles así, en su opinión, en la preparación de los concursos, ¿la administración y sus colegas la defenderán?

A un médico de urgencias se le concede el derecho de fijar prioridades en detrimento de los pacientes menos gravemente afectados. La escuela ignora esta «decencia».

Este dilema no es nuevo. La insistencia en estándares o en una base común le da una nueva actualidad. Por supuesto nadie sueña con una estricta igualdad de los aprendizajes escolares a los 15 años o al salir de la formación inicial. Es una cuestión de *prioridades*: si no es posible hacerlo todo, ¿habrá que priorizar el hecho que todos alcancen el nivel de base, sin impedir que una parte de los alumnos siga más adelante? ¿O impulsar a cada uno a ir tan lejos como sea posible?

En el mejor de los mundos, este problema no existiría, ya que se podría a la vez permitir a todos alcanzar el nivel de base y a algunos, ir más allá. En el mundo real, estas dos metas pueden entrar en conflicto, así que hay que elegir.

Algunos profesos huyen de este dilema. En los barrios residenciales, con un público proveniente de las clases más favorecidas, es posible llevar a todos los alumnos más allá de la base. En las «zonas de educación prioritaria», sucede lo contrario, porque muchos alumnos se enfrentan dificultades y les cuesta alcanzar el nivel de la base. En las aulas y escuelas caracterizadas por públicos más heterogéneos, el conflicto es real.

Se trata antes que nada de un conflicto interior: pocos profesores están listos para hacer, de forma espontánea, una elección radical y atenerse a ella. Es también un conflicto entre «consumidores de escuela», unos acusando con vehemencia de nivelar por abajo, otros, de manera más discreta, de dejar a sus hijos en el camino.

## **Una esperanza frustrada**

Lo que hay de nuevo en la idea de la base, es el compromiso de la sociedad de llevar a cada uno hasta el nivel de base, el dominio de lo que nadie puede ignorar. Pero al menos se debería tener el valor de decir claramente a los maestros que su misión prioritaria es conducir a todos los jóvenes hasta el nivel de base, renunciando si fuese necesario a llevar más lejos a los alumnos en capacidad de hacerlo.

Al afirmar que en «la enseñanza obligatoria no se reduce la base», sin reconocer el conflicto interior y social que provoca esta doble misión, el sistema debilita el alcance de la base. Hasta cierto punto, esta base no cambia nada, no compromete a nada porque ¡no autoriza a renunciar a nada!

¿Por qué? Porque las diferentes clases sociales no tienen las mismas expectativas con respecto a la escuela. Cada una defiende sus propios intereses, a menudo sin tener en cuenta la situación de los demás. Priorizar el cumplir con la base puede no convenir a las clases medias, cuyos hijos dependen de la escuela para tener éxito en la vida. Harán todo, incluso poner en tela de juicio las competencias, la ética, el sentido de la equidad de los maestros que afirmarían abiertamente su prioridad de llevar a todos sus alumnos hasta el nivel de la base, en detrimento de la progresión máxima de los más dotados si necesario.

Si el discurso de la institución no queda claro al respecto, sólo los maestros y directores de escuelas más valientes pondrán la base en el centro de su práctica.

### **El papel de los programas y la tentación de la doble agenda**

Una parte del discurso de la institución tiene que ver con la relación que establece entre la base y los programas. Antiguamente, no había objetivos claramente enunciados, eran implícitos. Los programas indicaban lo que había que enseñar, de lo que se deducía lo que los alumnos debían aprender y asimismo lo que había que evaluar.

En los sistemas educativos que establecen objetivos de fin de escolaridad obligatoria o de fin de ciclo, se supone que los programas traducen los objetivos finales en objetivos intermedios y en líneas de progresión ideal. Pero ¿es viable considerar que se limiten a este papel?

Lo más probable es la coexistencia de dos versiones de los objetivos, una minimalista, como un último recurso, la otra más ambiciosa, buscando garantizar el acceso a los estudios más deseables de la escolaridad posobligatoria. La distancia entre estos dos niveles de aspiración podría desembocar en esta sentencia paradójica: «Este alumno ha alcanzado el nivel de la base, pero sigue siendo un alumno en dificultad y, de cierto modo, en situación de fracaso».

Alcanzar los estándares sería un inmenso logro para los alumnos que no saben leer cuando acaban la enseñanza obligatoria (¡uno de cada cinco!). Pero todos sabrían que el verdadero éxito consiste en alcanzar objetivos mucho más ambiciosos, los que no dicen su nombre, que están ocultos en los programas, como antes.

Mientras tenga vigencia la doble agenda, los maestros no sabrán en qué nivel de competencias establecer sus expectativas y, por ende, hacer la distinción entre el éxito y el fracaso. Así, es de esperar una especie de esquizofrenia: una evaluación refiriéndose a la base, sin efectos sobre la carrera

de los alumnos, y una evaluación refiriéndose a los objetivos más ambiciosos ocultos en los programas, de los que dependerá el éxito «que cuenta».

A fin de cuentas, cada profesor acabará por encontrar un término medio pragmático dentro de su aula o de su escuela y podrá olvidarse del problema. ¡Todavía estamos a tiempo de debatirlo abiertamente a mayor escala!

## No quebrantar las relaciones de fuerza

Nadie desea que otros seres humanos mueran de hambre. Pero cuando llega el día de hacer sacrificios personales por los demás, dudamos y solemos encontrar buenas razones para decirnos: «yo primero». Del mismo modo, nadie desea que otros seres humanos sean dependientes, estén sometidos, explotados, dominados o maltratados. Excepto si hay conflicto de intereses.

Y precisamente, hay conflicto de intereses en el campo de los conocimientos y competencias para la vida. Si los más desfavorecidos adquieren conocimientos más amplios, tendrán más capacidades intelectuales para entender lo que les sucede, anticiparlo, analizar los mecanismos que producen la miseria, el desempleo, la injusticia, la exclusión. Por lo mismo, las relaciones de fuerza serán menos desequilibradas, a escala del planeta, a nivel de cada sociedad global así como en las organizaciones, incluyendo las empresas.

Hubo un tiempo, como nos lo recuerda Lelièvre, en el que se podía decir abiertamente «es bueno que el pueblo sea ignorante»:

*A decir verdad, los grandes ministros de la monarquía absoluta se pronuncian incluso en contra de una extensión incontrolable de la enseñanza popular. Richelieu lo indica formalmente en su Testamento político: «Del mismo modo que un cuerpo que tuviese ojos en todas sus partes sería monstruoso, también lo sería un Estado si todos sus súbditos fuesen sabios. [...] Si las letras fuesen profanadas con toda clase de espíritus, veríamos a más personas capaces de crear dudas que de resolverlas, y muchos serían más propensos a oponerse a las verdades que a defenderlas... La obediencia sería tan escasa como comunes el orgullo y la presunción.»*

*En la memoria sobre las pequeñas escuelas inspirada por Colbert, prevalecen motivos de índole socio-económica: «En estas escuelas, se enseñaría solamente a leer y escribir, usar las cifras y calcular; y al mismo tiempo, se obligaría a aquellos que son de baja extracción y no aptos para las ciencias, a aprender los oficios, e incluso se excluiría de la escritura a los que la Providencia hizo nacer con una condición para labrar la tierra, a*

*quienes únicamente habría que enseñar a leer».* (Lelièvre, 1990)

Ya no se puede decir esto de forma tan cruda. Pero es posible pensarlo y proceder de forma que cada uno conserve su condición, lo cual garantiza la posición de los privilegiados de hoy y de mañana. Para esto, a menudo no es necesario intervenir de manera activa. Basta con no hacer nada, no cambiar la escuela, no democratizar el acceso al saber y no hacer evolucionar el currículo en el sentido de los conocimientos y competencias útiles para todos en la vida cotidiana.

En el trasfondo, hay por supuesto relaciones de clase, que se expresan en parte en las relaciones entre las fuerzas políticas en el momento de las elecciones. El desarrollo económico y la relativa democratización de las sociedades han permitido el surgimiento de clases medias, que ya no se encuentran del lado menos favorecido de la escala social. Las clases medias tienen algo que perder y defienden sus adquisiciones, también en el campo escolar.

## **Entender es cuestionar el orden establecido**

La relación de fuerzas se manifiesta en muchas otras áreas, probablemente en todos los campos sociales en los que no todo el mundo puede tener las mismas ventajas. Pongamos algunos ejemplos.

Si la gente entendiera mejor cómo la codicia de los bancos creó una crisis económica mundial que sumergió a millones de familias en la pobreza, tal vez se movilizaría para impedir que esto se reprodujera. Cuando Eric Cantona, futbolista convertido en actor, propuso que para protestar contra la crisis bancaria toda la gente retirase su dinero de los bancos el 7 de diciembre de 2010, se rieron de él en su cara y se le tachó de irresponsable. Pero nadie propuso una forma alternativa para hacerse escuchar. Se les pide a los excluidos y víctimas de la crisis que confíen en el gobierno, la Unión Europea, las organizaciones internacionales y los mismos bancos para moralizar las prácticas y restringir la búsqueda del provecho máximo en un mínimo de tiempo. La gente no tiene los conocimientos y las competencias necesarias para saber si las cosas van a cambiar o si se trata de una cortina de humo. Los partidos de extrema izquierda denuncian la colusión entre los gobiernos y las grandes empresas, los partidos de derecha afirman trabajar por el interés general y mantienen un discurso muy crítico sobre la falta de civismo de los banqueros, pero ¿realmente implementan dispositivos más eficaces para controlarlos o

sancionarlos?

La dificultad de entender los mecanismos generales a escala de la sociedad global tiene su equivalente en la esfera individual. Cuando los dirigentes de las pequeñas empresas se dieron cuenta de que se les negaban los préstamos que necesitaban a toda costa para desarrollar su empresa, mientras que los mismos bancos prestaban dinero a los países más endeudados, con tasas de interés prohibitivas, ¿qué podían decir? Y aquellos que han perdido su empleo o han tenido que vender su vivienda a causa de la crisis, ¿a quién pueden dirigirse para obtener reparación por el daño del que han sido víctimas? La impotencia para actuar no es únicamente el resultado de la falta de comprensión de los mecanismos que están en juego, pero esta carencia juega un papel importante. Impide por ejemplo identificar claramente a los responsables de una crisis financiera mundial y, por lo tanto, demandarlos.

Las víctimas de un medicamento que debió ser retirado del mercado sin demora, pero que siguió siendo prescrito durante años, comparten el mismo sentimiento de impotencia: ¿se trata de negligencia o de cinismo? ¿Les incumbe la responsabilidad a los expertos, a las empresas farmacéuticas, a los médicos, al gobierno? ¿A quién creer? Si los expertos e incluso una parte de los responsables administrativos y políticos actúan en connivencia con la industria farmacéutica, ¿quién puede decir hasta qué grado sus discursos tienen valor de verdad o, al contrario, ocultan lo esencial?

Se pueden expresar las mismas dudas con respecto a la energía nuclear, la contaminación o incluso los cambios climáticos. Si bien es cierto que existen en estos campos expertos, investigadores, periodistas independientes, que evidencian los errores o la ligereza caracterizando la conducta de las empresas o de las naciones, también es cierto que se oponen a ellos un número igual de expertos calificados que afirman lo contrario. Las personas ya no saben a quién creer, porque no tienen las capacidades personales para seguir los razonamientos y menos aún para ir a buscar informaciones en unos campos efectivamente muy complejos y, en gran medida, protegidos por la razón de Estado o el secreto industrial. Es preocupante para la ciudadanía.

## **Entender es defender mejor sus intereses**

La dificultad de entender los mecanismos en juego impide también defender sus intereses, o incluso su vida misma, en situaciones muy cotidianas. ¿Qué puede hacer uno cuando se enfrenta a un seguro que se niega a hacerse cargo de unos cuidados médicos, con el pretexto de que una cláusula incomprensible del

contrato le da este derecho? ¿Qué hay que hacer cuando el hospital se desentiende de toda responsabilidad? ¿Qué se puede hacer si una empresa le despiden a uno achacándole un error profesional que le quita derecho a cualquier indemnidad? ¿Qué puede hacer uno si le imponen un fuerte incremento de alquiler, afirmando que es una consecuencia mecánica de la evolución del mercado?

En una sociedad que valora el saber y se jacta de democracia, no es fácil reconocer que cada uno se inclina a oponerse a que otros se vuelvan más sabios o más competentes, con tal de que piense que amenaza sus intereses. Y sin embargo:

- ¿Les conviene a los empleadores que sus asalariados conozcan perfectamente el derecho laboral y, por ende, los límites de lo que se les puede exigir?
- ¿Les conviene a los maestros, directores de escuela y Ministerios de Educación que los padres de familia estén perfectamente informados sobre los programas, condiciones de acceso, posibilidades de orientación, derechos de amparo?
- ¿Les conviene a los propietarios inmobiliarios que los inquilinos entiendan perfectamente las reglas relativas a los arrendamientos de alquiler, o los procedimientos permitiendo establecer el precio de un alquiler y de los gastos de suministro en función de la evolución de las tasas hipotecarias, precios de los hidrocarburos u otros indicadores económicos?
- ¿Les conviene a los hospitales y a los médicos que todos los pacientes conozcan sus derechos y tengan una cultura médica de un nivel suficiente como para dialogar con el personal sanitario o la administración hospitalaria en caso de litigio?
- ¿Les conviene a los aseguradores que los asegurados entiendan la manera de calcular las cuotas y las prestaciones? ¿O que puedan descifrar las cláusulas que les son perjudiciales antes de firmar el contrato?
- ¿Les conviene a los bancos que sus clientes entiendan la forma en que se facturan las prestaciones o se gestionan los fondos que les son confiados?
- ¿Les conviene a los transportistas aéreos, ferroviarios o terrestres que los viajeros entiendan la forma en que son establecidas las tarifas, acumulados los retrasos o indemnizados los viajes cancelados?
- ¿Les conviene a las grandes cadenas de distribución que sus clientes

conozcan los precios que pagan a los productores y puedan calcular los márgenes de los intermediarios y de los supermercados? ¿O que sepan cuáles son los problemas en la cadena del frío, en la datación de productos o en los controles de calidad?

- ¿Les conviene a los policías y magistrados que las personas procesadas conozcan al dedillo la máquina represiva, las relaciones entre los distintos cuerpos policiales o las diferentes instancias judiciales, el código de procedimiento penal, los riesgos de error judicial o de corrupción, los acuerdos pasados con los delincuentes de cuello blanco, las condiciones de detención en las cárceles?
- ¿Les conviene a los industriales que cada uno entienda cómo, para crear beneficios, burlan las legislaciones, juegan con las normas de seguridad y con los principios ecológicos, deslocalizan o despiden?
- ¿Les conviene a los directivos de la central nuclear de Fukushima y al gobierno japonés que los ciudadanos entiendan cómo fue posible que dejaran funcionar esta instalación a pesar de que los informes de expertos permitían prever lo peor?
- ¿Les conviene a los gobiernos que los ciudadanos conozcan y entiendan todas las maniobras que realizan a escondidas con relación a la energía nuclear, los armamentos, las expulsiones, los acuerdos fiscales con los más ricos? ¿O que entiendan como se pudo disimular la explosión de la deuda pública manipulando las cuentas? ¿O esconder el aumento del desempleo modificando los indicadores estadísticos? ¿U ocultar la recesión exportándola?
- ¿Les conviene a las grandes potencias que la gente entienda por qué los países democráticos intervienen en Libia para proteger a la población de las violencias de sus dirigentes pero no en Costa de Marfil o en Siria?
- ¿Le conviene al gobierno estadounidense que sus ciudadanos entiendan por qué los Estados Unidos armaron a Saddam Hussein y a los talibanes antes de combatirlos? ¿O por qué no se evitaron los atentados del 11 septiembre de 2001 a pesar de las numerosas alertas que existían?
- ¿Le conviene a la Iglesia católica que los creyentes sepan todo sobre la indulgencia prolongada hacia los sacerdotes pedófilos, acerca de sus recursos y de sus relaciones con algunas dictaduras?
- ¿Les conviene a algunas organizaciones humanitarias que se conozcan sus gastos de funcionamiento y el destino de los donativos que

reciben?

- ¿Les conviene a las federaciones deportivas que el público entienda los factores económicos y políticos que determinan las evoluciones de los deportes de alto nivel, rigen las transferencias, sancionan (o no) el dopaje o la violencia en los estadios, establecen los derechos de transmisión de los medios de comunicación y la venta de espacios publicitarios, guían la elección de los países y ciudades que organizan los grandes eventos?
- ¿Les conviene a las administraciones que se sepa hasta qué punto se apartan de la ley por lo que se refiere a la integración de los discapacitados, el acceso a los datos numéricos, los arreglos con los defraudadores del fisco, la gestión de las licitaciones y de los mercados públicos, la independencia o la parálisis de la justicia, la superpoblación carcelaria, las leyes que carecen de reglamentos de aplicación, los proyectos nunca concretados o puestos al servicio de intereses electorales?

Para todas estas preguntas (cada uno puede ampliar la lista), la respuesta es obviamente: «¡no!» Invito al lector al que le parecería que estoy ensombreciendo la situación a leer la prensa. Algún día, se desvelan los secretos, a menudo a costa de un gran esfuerzo, y demasiado tarde para que sea posible una acción colectiva.

¿Por qué existen tantas cosas ocultas o de tan difícil acceso? Porque la verdad debilita a los que tienen el poder. Por esto retienen, a veces durante años o décadas, informaciones «sensibles», es decir de naturaleza a poder ponerlos en una situación delicada ante la opinión o la ley.

Tener los medios para entender los mecanismos en juego permite evidenciar inconsistencias, promesas no cumplidas, desvíos de fondos, transgresiones, discriminaciones, sufrimientos en el trabajo, violaciones a las reglas de seguridad, de protección de la esfera privada o del medio ambiente, a los principios elementales de justicia. La dominación requiere opacidad, cortinas de humo e incluso mentiras burdas, justificadas por la razón de Estado, las solidaridades corporativistas o la protección contra la competencia.

Es de buen gusto prometer transparencia, pero practicarla conlleva riesgos cuando los poderosos tienen algo que esconder o mitigar. Si a pesar de todo existe un poco de transparencia, es gracias a cierto número de intelectuales, magistrados, periodistas de investigación, quijotes de las injusticias sociales, chanchullos o despilfarros. Pero, como se ve diariamente, su trabajo tiene

límites, no solamente porque se les niega el acceso a las informaciones sensibles, sino también porque muchos de aquellos a los que desean «abrir los ojos» no pueden creer lo que les cuentan o no lo entienden.

Efectivamente, para penetrar los secretos que protegen los privilegios de los ricos y poderosos, se requiere no sólo informaciones precisas, sino también conocimientos jurídicos, económicos, sociológicos de alto nivel. En el 2010, el gobierno francés se encontraba en una situación difícil en varios asuntos muy complejos: la situación fiscal de la familia Bétancourt, la eventual implicación de un ministro en varios conflictos de intereses, el caso de las retrocomisiones relativas a la venta de armas, sospechadas de haber financiado campañas electorales. Incluso la justicia no tuvo acceso a las informaciones básicas. Pero, aunque hubiésemos sabido todo, no habría sido suficiente para convencer, porque los mecanismos involucrados son demasiado complejos para que un ciudadano común los pueda entender, a falta de dominar los conocimientos científicos, económicos y jurídicos requeridos.

## **La ignorancia protege de la desesperanza**

De manera más global, se podría avanzar la idea que no sólo es difícil acceder a estos conocimientos, sino también que el ciudadano medio se resiste a hacerlo, porque quebrantan demasiado la confianza que necesita tener en el sistema del que depende. De forma paradójica, afirmar que todos los políticos son corruptos y luego pensar en otra cosa antes de votar por ellos, es mucho más confortable que entender la complejidad del sistema y la doble cara de la mayoría de los actores dominantes, humanistas, demócratas, favorables al progreso y a la felicidad de la gente en ciertos aspectos mientras que en otros, son egoístas y cínicos. No tener una cultura amplia en derecho, psicología y ciencias sociales protege de cierto desencanto del mundo, permite conservar cierta ingenuidad. Así, se puede entender que las investigaciones que sacan a la luz escándalos intolerables tengan un efecto tan limitado: no molestan únicamente a los que están acusados sino también a todos aquellos que no tienen ganas de «creer lo que saben» (Dupuy, 2006).

Un reportaje alemán sobre Berlusconi entrevistaba a algunos de sus partidarios, que expresaban su confianza: la certidumbre que Berlusconi era el único dirigente competente y desinteresado, que permanecía en el poder únicamente para servir al pueblo italiano y que, siendo muy rico, no sacaba ninguna ventaja personal de su poder, que aquellos que criticaban sus hábitos sólo querían hacerle daño y que de cualquier forma esto correspondía a la vida

privada. Estas personas, primeras víctimas de la crisis, parecen tener absoluta necesidad de no ver la realidad, so pena de ver su mundo derrumbarse. Nadie está al abrigo de la mala fe y de la deformación de la realidad en función de sus intereses o apegos, pero se puede formular la hipótesis que un nivel más elevado de conocimiento permitiría soportar mejor las contradicciones. Sólo pueden reconocer que el rey está desnudo los que tienen las capacidades intelectuales y emocionales para vivir con esta verdad dolorosa y con su impotencia, la mayoría del tiempo, para cambiar las cosas. No queda excluido que la ignorancia proteja de la desesperanza o del cinismo. Ni que las personas deseosas de ampliar los conocimientos en ciencias humanas y sociales no reciban ningún agradecimiento por este regalo envenenado: cierta lucidez sobre la manera en que el mundo funciona. Quienes ironizaron sobre la boda de Kate y William en la corte de Inglaterra a finales de abril de 2011, y enfatizaron el costo de la operación o asociaron la misma con un «opio del pueblo», distractor de la crisis, fueron mal recibidos: una parte de la realidad sólo es soportable si es negada.

No concluyo de esto que haya que abstenerse de formar en elementos de psicología, de derecho o de ciencias sociales desde la enseñanza obligatoria, pero es importante sopesar las ambivalencias o los rechazos que estos conocimientos pueden causar en aquellos mismos que podrían usarlos para ganar en autonomía o ser menos dominados en las relaciones de fuerza.

## Los imperios disciplinarios

La escuela es un sector de actividad que, en muchos aspectos, funciona como cualquier otro, proponiendo empleos de diversas categorías: directivos, personales de servicios generales, trabajadores sociales, consejeros en educación y sobre todo maestros. Cualquier modificación de las horas otorgadas semanalmente a las diferentes disciplinas amenaza unos empleos y crea otros. Incluso si no se cambia la lista de las disciplinas, sino únicamente las horas que les son asignadas, surge un conflicto de intereses. Los que están amenazados no dejarán de defender su empleo mientras que los que podrían ganar horas apoyarán esta iniciativa, por supuesto. Sin embargo, las fuerzas no son equivalentes: las disciplinas principales (matemáticas, ciencias, lenguas) son casi intocables, al menos por tres motivos:

- Tienen una gran aceptación entre los padres de familia y una parte de los alumnos porque piensan (a menudo con toda la razón) que aprobar estas disciplinas es decisivo para la carrera escolar.
- Estas disciplinas no tienen como únicos defensores a los maestros que las enseñan, sino también a las asociaciones científicas y los departamentos universitarios implicados.
- Las investigaciones nacionales y las comparaciones internacionales tienen como principal objeto estas disciplinas.

Las disciplinas secundarias tienen buenas razones para sentirse más frágiles. Como tienen pocas horas asignadas, ganar o perder una hora en el horario significa duplicar el empleo o dividirlo entre dos, lo que es un reto considerable en el conjunto del sistema educativo.

Las disciplinas que no tienen derecho de entrada en la enseñanza obligatoria tienen una enorme desventaja: no existe a este nivel de estudios ningún cuerpo docente que pudiera identificarse con una u otra de ellas. Los apoyos de los departamentos universitarios y asociaciones científicas son menos fuertes, por el simple hecho que estos actores aún no ocupan el campo escolar o están divididos en cuanto a la oportunidad de instalar su disciplina en la enseñanza obligatoria, fuente de influencia y de visibilidad, pero también de simplificación y

neutralización de la dimensión crítica de los conocimientos, esencial en ciencias sociales.

Incluso si los ingresos y el empleo de los profesores tienen una gran importancia, no es lo único que se está jugando. Las disciplinas presentes en los programas escolares, desde el momento que han resuelto su competencia con un acuerdo aceptable, se unen para encarnar, en sí mismas, la cultura escolar considerada como *la* cultura. A pesar de sus diferencias y a veces discrepancias, pueden perfectamente pactar entre ellas para impedir cualquier renovación importante del currículo y sobre todo la intrusión de disciplinas nuevas. Para negar un espacio a las ciencias sociales y humanas incluso se llega a veces a aliar a la vez el espíritu de geometría de los profesores de matemáticas y ciencias «puras» con el espíritu de finura de los profesores de lenguas, artes plásticas, música. Unos se burlarán del carácter poco científico de las ciencias humanas y sociales, los demás se mofarán de su tosquedad para analizar lo que el arte y la literatura tratan de forma más útil. A esta competición entre profesores se suma la competición entre las facultades y los departamentos universitarios involucrados.

Un gobierno que quisiera modificar notablemente las asignaciones de horas, sobre todo para introducir las ciencias humanas y sociales, se enfrentaría a unas oposiciones corporativistas considerables, tanto entre los maestros de enseñanza secundaria como en las universidades y asociaciones científicas. Su única oportunidad sería probablemente introducir la reforma en el momento en el que faltasen maestros de matemáticas, de ciencias o de lenguas, lo que desarmaría las oposiciones basada en la defensa de empleos.

En la medida en que lo que se está jugando no concierne únicamente a la enseñanza obligatoria, sino que afecta también el bachillerato y la universidad, el debate movilizaría a profesores-investigadores que no están personalmente implicados, pero que defienden su disciplina cada vez que es atacada, en un frente u otro. Los intereses no son únicamente escolares, son a la vez científicos y culturales. Así, se entiende de sobra que nada cambiará si los gobiernos que plantean una reforma no son capaces de crear un debate nacional sobre la cultura escolar y de invitar con firmeza los *lobbies* disciplinarios a que pongan el freno a sus intereses para preocuparse un momento del *bien común* y de la adecuación global del currículo a la evolución de las sociedades y a las necesidades de los futuros adultos.

Incluso en esta hipótesis poco probable, reorganizar el currículo de las disciplinas constituidas obligaría a hacer sacrificios considerables y causaría interminables conflictos de doctrina y probablemente también de intereses, no

solamente entre partidarios de las disciplinas, sino también entre los padres que ven estas disciplinas, a nivel de la primaria y secundaria, como una preparación para los estudios superiores y los que las ven, al menos en parte, como un conjunto de saberes útiles en la vida.

A pesar de todo, este problema sigue siendo sencillo comparado con el que plantean los saberes que no aparecen en los programas escolares de la enseñanza primaria o secundaria.

## ¿Introducir nuevas disciplinas?

Supongamos que se esté contemplando introducir ni que fuese una hora de economía, una hora de derecho, una hora de psicología, una hora de sociología en el horario. Comparado con la extensión de los saberes ausentes, esta propuesta es minimalista y no muy inventiva, ya que copia el sistema de las disciplinas, mientras que se podría imaginar de entrada un trabajo por proyectos pluridisciplinarios.

Pero a esta altura, no importa: sólo me quedo con la necesidad de encontrar cuatro horas suplementarias en un horario que ya está a reventar. Está mal visto agregar cuatro horas a la semana de los alumnos. Habría entonces que reducir el número de horas de algunas de las disciplinas establecidas. Las mejor dotadas, la lengua materna, las matemáticas o las lenguas extranjeras son también las que tienen la más fuerte aceptación y las más defendidas. Las ciencias «puras» son más frágiles, en parte por estar divididas, ya que física, química y biología no hacen sistemáticamente causa común. Pero reducir su número de horas no sería razonable, sobre todo si se les pide darles más espacio a los saberes útiles en la existencia que a los necesarios para proseguir con estudios superiores. Meterse con la geografía o la historia no sería más inteligente, entre otras cosas porque estas disciplinas, al menos si se imparten en este espíritu, son las más cercanas a las ciencias sociales. Se llegaría entonces a la situación más común, atacar a las educaciones que ya son los parientes pobres de los programas escolares: educación física, educación musical, educación artística.

Se sabe muy bien que una disciplina que sólo dispone de una pequeña hora por semana tiene la impresión de no hacer más que una aparición simbólica en el currículo. Incluso con dos horas no se hace gran cosa. Las disciplinas que disponen de cuatro, cinco o seis horas dicen también que no les basta y probablemente tengan razón, incluso teniendo en cuenta lo que este discurso pueda tener de convencional, incluso a sabiendas de que esta afirmación

también es una defensa de los empleos, de un territorio, de un poder. Entonces, hay que hacerse esta pregunta: compartir el mismo número de horas aumentando el número de disciplinas, ¿sería muy razonable? ¿No significaría debilitar las disciplinas existentes sin poder realmente abordar el derecho, las ciencias sociales y la psicología?

Esta pregunta es legítima, pero no hay que contestar demasiado rápido. El sistema educativo se enfrenta desde su nacimiento a este tipo de arbitrajes. Esto no le impidió totalmente introducir disciplinas nuevas, como la informática, ni proteger disciplinas llamadas secundarias y educaciones, aún cuando a los partidarios de las disciplinas principales les hubiera encantado quedarse con sus horas. De todos modos, el currículo escolar es un acuerdo insatisfactorio que maltrata hasta las disciplinas privilegiadas si consideramos el número creciente de saberes disponibles. Se logró, de manera relativamente discreta, introducir una hora de informática. No se puede excluir la introducción, de la misma manera, de una hora de derecho o una hora de economía. No ambas, y menos aún un bloque de cuatro horas incluyendo además la psicología y la sociología.

Por supuesto, se puede tener una estrategia a largo plazo y extender sobre 20 o 30 años la introducción del derecho y de las ciencias humanas y sociales, tal vez esperando que la degradación de las condiciones y los modos de vida justifiquen esta evolución como respuesta a una crisis que todos podrían constatar, lo que obligaría a las disciplinas constituidas a hacer un sacrificio para ampliar el círculo a una disciplina que falte. Pero entonces, hay que asumir el hecho de que la escuela obligatoria no proveerá a los jóvenes, en mucho tiempo, de los saberes necesarios para entender el sistema jurídico, el sistema económico, las organizaciones, la cultura, las relaciones humanas y su propio funcionamiento psíquico.

¿Será posible salir de este callejón sin salida sin pasar por la escuela a sangre y fuego?

# Conclusión: ¿Competencias, otros saberes o herramientas para aprender?

Ante la imposibilidad de enseñar todo, algunas mentes finas no se privarán de reformular una propuesta atractiva: no es necesario acumular todos los saberes potencialmente útiles con el fin de disponer de ellos de forma inmediata el día en que se precise movilizarlos; bastaría con ser capaz de apropiarse de ellos al momento de necesitarlos, para el tiempo y dentro de los límites de esta necesidad.

Así, sin conocer el derecho desde un principio, lo aprenderíamos cuando la situación lo requiriera, al enfrentarnos a un problema de vecindario, divorcio, herencia, contrato de trabajo o denuncia penal. Aprenderíamos entonces rápidamente los principios y las reglas de derecho útiles de conocer para «desenvolverse», lo cual podría limitarse a solicitar el apoyo de un abogado o un notario sin por eso remitirse totalmente a él para entender lo que está en juego y cuáles son las posibles decisiones.

Esta hipótesis tal vez sea sostenible para una persona que haya hecho estudios universitarios, que lea y escriba con soltura, que sepa consultar en Internet de manera eficaz, encontrar informaciones, pedir consejos, que conozca a unos juristas en su familia o círculo de amigos, que sea capaz de formular su problema para comunicarlo a unos especialistas a los que puede pagar. Y es efectivamente lo que sucede: los ejecutivos, los profesionales de alto nivel tienen, en mayor grado que los demás, los recursos necesarios para adquirir a cualquier edad los saberes que les hacen falta, a la vez porque tienen un nivel de formación más elevado y porque están entrenados para aprender de forma continua, algo vital para no quedarse atrás en el ejercicio de su profesión.

Aun así, nada garantiza que el aprendizaje alcanzará una velocidad y un nivel suficientes para enfrentar la situación. Es muy probable que los adultos que se han beneficiado de una formación universitaria aprendan más rápido que los demás y tengan un mejor desempeño ante problemas jurídicos o financieros. Esto no significa que se desenvuelvan bien. La crisis económica, por ejemplo, puso en una situación sumamente difícil a una parte de las clases medias, gente instruida, que tenía los medios para comprar una casa, pero sin realmente entender qué riesgos conllevaba. Una persona instruida implicada en un procedimiento penal no va a saber automáticamente cómo hacer.

Una persona puede prepararse para las situaciones que logra anticipar o en las que elige deliberadamente involucrarse. Sin embargo, los seres humanos también se enfrentan a situaciones impredecibles o por lo menos imprevistas, que exigen una respuesta rápida y que, por lo tanto, no dejan tiempo para volver a estudiar, ni siquiera para reflexionar mucho. La anatomía de los fracasos o de las dificultades indica que, a menudo, pudieron haberse evitado informándose mejor, reflexionando más, sopesando mejor los riesgos, tomando más consejos o precauciones. Efectivamente, las personas obligadas a vender su casa pudieron haber sabido que la burbuja inmobiliaria iba a explotar. Y aquellos que perdieron todos sus ahorros pudieron haber sabido que las inversiones seguras que les recomendaban sólo eran seguras si nada venía a trastornar el orden de las cosas.

Al enfrentarse a unas situaciones difíciles, cada uno piensa que hubiese sido más conveniente evitarlas, es decir anticipar, o sea entender mucho antes en que se estaba metiendo y construir en aquel momento los saberes necesarios. A menudo, los individuos aprenden demasiado tarde, lo cual les permite entender sus errores y eventualmente no repetirlos. Comprobar su ingenuidad o su inconsciencia cuando ya ocurrió una catástrofe, es un pobre consuelo. Lo que hace la diferencia entre alguien que tiene una cultura jurídica o financiera básica y el que la «fabrica» cuando las cosas se ponen feas, es que el primero es capaz de anticipar, evaluar los riesgos y asimismo no meterse en situaciones inextricables.

Por supuesto, se puede hacer el mismo razonamiento respecto a los saberes sociológicos y psicológicos. En estos campos, la diferencia entre los que realizaron estudios universitarios y los que salieron de la escuela a los 15 años no necesariamente es tan grande como en economía o en derecho. Se suele encontrar, por ejemplo, profesionales que, colocados en un puesto de poder, se vuelven jefes destructores o ineficaces, mostrándose incapaces de construir las condiciones de un liderazgo adecuado. Lo cual significa que no han adquirido los conocimientos psicosociológicos necesarios para funcionar en una organización y sobre todo, para ocupar un puesto en su cúpula. Profesionales capaces de aprender a elaborar un presupuesto o negociar un contrato, aun cuando nada en su formación profesional les predisponía a esto, no necesariamente aprenden tan fácilmente a hacer funcionar un servicio o un equipo. En cuanto a los saberes psicológicos que supuestamente nos ayudarán a manejar nuestra vida y construir relaciones duraderas, nada demuestra que la gente con una formación universitaria se desenvuelva mucho mejor que los demás en los campos de las relaciones matrimoniales, la educación de los hijos

o los conflictos cotidianos. ¡Algunos «padres tóxicos» (Forward, 2007) tienen un doctorado!

Lo cual nos plantea una pregunta tan fundamental como difícil: ¿qué se necesita saber para identificar y aprender rápidamente los conocimientos pertinentes el día en que se les necesite con urgencia? Y cuando digo «el día», ¡no es una fórmula! Dirán que hay que «aprender a aprender», para retomar una fórmula que marcó los años setenta. Y probablemente sea posible desarrollar una aptitud para identificar fuentes de saber y de información, examinarlas, encontrar los capítulos o las páginas pertinentes, tomar conocimiento de ellas de prisa, entenderlas e integrar su contenido con los conocimientos que uno ya dispone. No es seguro que se haya valorado la complejidad de aprendizajes de este tipo, ni que se haga una distinción suficiente entre aprender nuevos *saberes* y buscar nuevas *informaciones*. De todas formas, sólo se puede aprender a aprender trabajando sobre saberes reales y tomando el tiempo de asimilarlos en la escuela, incluso si el primer objetivo en aquel momento no es memorizarlos, sino prepararse para asimilar saberes de la misma índole si llegan a ser pertinentes en otros momentos de la vida.

Queda una pregunta importante: ¿Qué se necesita conocer en un inicio, para enriquecer sus saberes? Un autodidacta muy perseverante y muy inteligente probablemente pueda aprender por su cuenta las matemáticas o el derecho desde cero. No deja de ser un itinerario improbable. La gente común puede aprender sola únicamente si dispone de una base inicial. Podría ser el papel de la escuela, en cada una de las disciplinas actualmente enseñadas al igual que en las disciplinas nuevas mencionadas anteriormente, derecho, economía, psicología, sociología. Pero ¿cómo definir estas bases?

Los especialistas de las disciplinas que ya se están enseñando, contestarán que con las pocas horas que les otorgan, no hacen nada más sino dar unas bases elementales. Por supuesto, se puede y se debe discutir esta afirmación, pedir argumentos, intentar hacer la diferencia entre las bases requeridas para asimilar nuevos saberes en la misma disciplina en el transcurso de la vida de adulto y los conocimientos que, en los programas escolares, constituyen etapas previas a la continuación inmediata de los estudios en la misma disciplina. La diferencia es sutil, ya que se supone que buena parte de los saberes enseñados en la escuela obligatoria preparan para la asimilación de saberes más complejos. De modo que constituyen unas bases. Queda por determinar si estas bases se refieren a los prerrequisitos de la enseñanza de la misma disciplina a nivel de bachillerato o enseñanza superior o, a la inversa, si son pensadas como los cimientos de un aprendizaje autónomo a lo largo de la vida, en función de las

necesidades que surgirán de improviso. La pregunta es difícil y, sin lugar a dudas, el debate se verá nublado por cuestiones ideológicas y epistemológicas estrechamente relacionadas con diferentes intereses o identidades.

Se valora hasta qué punto es vital la capacidad de los especialistas de las disciplinas para descentrarse y reflexionar, no en función del camino real que lleva a los estudios largos, sino del mínimo que hay que saber al principio para aprender más según las necesidades. Esto significa que una noción será tratada en la escuela obligatoria, no para quitarla de la enseñanza post-obligatoria porque lo que esté hecho ya no tendrá que volver a hacerse, sino porque su ausencia impide nuevos aprendizajes. Intuitivamente, entendemos que algunos saberes juegan el papel de *cimientos*, de principios a partir de los que otros contenidos pueden ser abordados. Queda por definirlos, probablemente mediante un análisis epistemológico de la disciplina y con base a unas investigaciones existentes, pero también llevando a cabo nuevas investigaciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, sobre lo que lo facilita o lo dificulta desde el ángulo de los conocimientos previos.

Surgirá por supuesto la tentación de reservar este tratamiento minimalista a las disciplinas nuevas y de considerar que todo lo que se enseña en las disciplinas tradicionales es intocable. Si se dejan atrás las estrategias proteccionistas, se llegará a la conclusión de que es necesario, en cada disciplina, a falta de poder enseñar todo, identificar lo que debe absolutamente construirse durante la escolaridad obligatoria para no poner en peligro los aprendizajes posteriores. No hay motivo a priori para que no coincida con los programas existentes o los prerrequisitos de las mismas disciplinas a nivel del bachillerato o de la enseñanza superior. Sin embargo, es preciso no hacer de ello una petición de principio. Así, se podría intentar delimitar en cada programa disciplinar dos subconjuntos:

- Los componentes que preparan para los aprendizajes que vendrán a continuación durante la escolaridad básica.
- Los componentes que preparan para los aprendizajes posteriores a lo largo de la vida.

Estos dos conjuntos pueden tener una intersección más o menos amplia. Lo importante es no ceder a la tentación de pensar que todo lo que es requerido por el bachillerato y la enseñanza superior constituye una condición a la vez necesaria y suficiente de acceso a los saberes que uno deberá adquirir más tarde, en función de las circunstancias de la vida. Se debe rechazar esta amalgama por dos motivos distintos:

1. Algunos aprendizajes escolares facilitan la adquisición de nuevas nociones sólo si esta se da de forma continuada; cinco o diez años más tarde, estas bases han sido olvidadas en gran parte.
2. Lo que hay que aprender para resolver verdaderos problemas no es lo que hay que aprender para cursar de forma exitosa un programa de enseñanza que conduzca al título de bachillerato o a un dominio universitario en la misma disciplina.

Los programas de los bachilleratos y de la enseñanza superior son perfectamente conocidos. Por lo mismo, se sabe (o se cree saber) con qué conocimientos deben contar los alumnos para abordarlos en buenas condiciones. Y hay un número limitado de orientaciones posibles.

No existen referencias equivalentes respecto a la preparación de los jóvenes para aprender lo que necesitarán diez o veinte años después de que hayan acabado la escuela. No se hace referencia en este caso a un programa de estudio y sus «prerrequisitos», sino a un problema, un proyecto, una decisión a tomar, un conflicto a gestionar, todo esto en un contexto particular, a menudo con plazos cortos y poco tiempo para aprender. Nos encontramos allí en una lógica de éxito práctico más que de excelencia escolar, en una relación al saber que valora el dominio de una situación más que la soltura para moverse en un campo intelectual. En la edad adulta, y esto no es para nada despectivo, los aprendizajes son más *oportunistas*, uno puede dejar de aprender apenas haya sido resuelto el problema, y contentarse con un nivel de comprensión mediocre pero suficiente para «desenvolverse».

Esta lógica pragmática y ecléctica es una lógica de *resolución de problemas*. Induce una adquisición selectiva de las competencias necesarias para avanzar en la vida. Esto puede parecer muy decepcionante para un profesor que piensa que si uno no domina la totalidad de una disciplina, más vale no acercarse a ella. De modo que se pueden entender las reticencias de algunos profesores para dar a sus alumnos las bases que les permitirán, algún día, para fines prácticos, ampliar sus conocimientos en la disciplina considerada.

La mayoría de los problemas que se encuentran en la vida requieren conocimientos que corresponden a varias disciplinas. Por lo mismo, el aprendizaje más útil se parece a un *patchwork*, a una construcción barroca más que a una progresión rigurosa en el texto del saber correspondiente a una disciplina.

A algunos profesores, también les resultará difícil aceptar que, en la vida, suele ser suficiente que se entienda *más o menos* lo que está sucediendo. Esta

aproximación está en las antípodas de las representaciones de la excelencia escolar, mientras que, en la vida, representa una forma de economía, una manera de ir a lo esencial, de resolver un problema y pasar a otra cosa. Preparar a los jóvenes para aprender lo que necesitarán mucho después de haber salido de la enseñanza obligatoria, es aceptar una relación al saber que la escuela generalmente rechaza.

De hecho, no tenemos una representación suficientemente precisa de la manera en que los adultos aprenden en situación de urgencia (absoluta o relativa) ni, por ende, de cómo se les puede preparar para completar sus conocimientos escolares y construir competencias de forma rápida, oportunista y superficial, pero al mismo tiempo funcional, considerando su situación del momento.

En este punto del razonamiento, ¿qué se puede decir del desarrollo de las competencias desde la escuela obligatoria? Sigo fiel a la definición que la primera parte de este libro propone: una competencia es un poder de actuar en una familia de situaciones. Es importante, porque en esto radica el problema: en una sociedad postindustrial, plural, pluricultural, individualista, mundializada, la diversidad de las prácticas de los adultos es inmensa. No infinita: un antropólogo paciente podría establecer la lista de las prácticas humanas y de las familias de situaciones a las que estas prácticas se exponen. Incluso limitándose a las familias de situaciones más emblemáticas, menos excepcionales, se obtendría un caleidoscopio impresionante. Con una conclusión obvia: el sistema educativo no puede en absoluto pretender, durante la escolaridad obligatoria, desarrollar todas las competencias que un ser humano podría llegar a necesitar algún día.

De esta profusión, se podría sacar una conclusión radical: renunciemos a desarrollar competencias para la vida durante la escolaridad obligatoria, pero preparemos a los futuros adultos para que las construyan el día en que las necesiten. Esta tesis no refuerza de ningún modo el statu quo: la escuela actual no prepara a todos los jóvenes para que construyan competencias a la edad adulta.

Sin embargo, renunciar a desarrollar competencias durante la escolaridad obligatoria conduciría a unas reformas curriculares bastante distintas de las que hoy han iniciado la mayoría de los países. La pregunta pasaría a ser: ¿Cómo dar a los futuros adultos los medios para construir competencias, no durante su escolaridad básica, sino el día en que las necesiten? La máxima es conocida: «Cuando un hombre tiene hambre, más vale enseñarle a pescar que darle un pescado». ¿Proverbio chino, pensamiento de Confucio o de Mao? Las

interpretaciones varían, pero no importa, la idea sigue siendo tan sencilla como fuerte. Y es posible transponerla: «Más vale preparar para construir competencias en función de las necesidades, que desarrollar unas pocas durante la enseñanza obligatoria».

Una idea de esta naturaleza podría convencer a los que se oponen a las reformas; contestarán inmediatamente que es *exactamente* lo que hace la escuela al transmitir los saberes y que, por lo tanto, hay que volver a esta cordura y abandonar esta deplorable agitación sobre las competencias. Una reacción de este tipo, si fuese de buena fe, se basaría en un optimismo que nada justifica: la escuela no prepara a los futuros adultos para construir competencias en el momento que las necesiten. A lo mejor, e incluso así de manera muy imperfecta, prepara en este sentido a los que se lanzan en la vida después de estudios superiores.

Preparar verdaderamente a los jóvenes para construir competencias a lo largo de la vida exigiría transformaciones importantes del currículo y de los objetivos de la escuela obligatoria, más importantes tal vez que las reformas en proceso, y más controvertidas.

Supongamos pues que se asignen a la educación básica los siguientes objetivos prioritarios:

1. Proceder de manera a llevar a todos los jóvenes que salen de la escuela obligatoria hasta un nivel de *literacia* suficiente para que puedan leer con soltura todo tipo de textos, buscarlos y escogerlos oportunamente, entenderlos, utilizarlos para informarse y formarse así como para apoyar cualquier otra acción individual o colectiva que necesite lo escrito.
2. Apuntar a unos aprendizajes equivalentes en el campo de las herramientas matemáticas básicas: operaciones aritméticas, dominio de los órdenes de magnitud, nociones de estadística y de cálculo de probabilidades.
3. Reequilibrar las disciplinas, dar más cabida al derecho, las ciencias económicas, políticas y sociales, la psicología.
4. Reducir, en cada disciplina establecida, la parte de la preparación para los estudios largos, dar más peso a los conocimientos a partir de los que cada uno podrá, a lo largo de su vida, identificar carencias, subsanarlas y desarrollar competencias.
5. Construir una relación al saber y desarrollar métodos permitiendo a cada uno «gestionar» su capital de conocimientos y de competencias a lo largo de su vida.

Los programas orientados hacia el desarrollo de competencias no pueden pretender cumplir con estas prioridades, aunque estén menos alejados de ellas que los programas centrados en los conocimientos.

Favorecer en la educación básica los medios para adquirir competencias, en lugar de su adquisición inmediata no exime, muy al contrario, de crear observatorios de las prácticas sociales y de realizar investigaciones sobre la vida de la gente. Sigue siendo imprescindible identificar de manera más precisa y empírica las competencias que necesitan o necesitarán los adultos, sobre todo las que conciernen a una porción amplia de cada generación en formación. Contrariamente a lo que sugiere la expresión «aprender a aprender», no se trata de una simple «metodología»: no se puede aprender a construir unos saberes sin adquirir una parte de estos saberes en la escuela obligatoria.

La única diferencia, pero es considerable, es que una escuela pensada así no pretendería desarrollar por sí misma las competencias identificadas, sino únicamente preparar a los jóvenes para que las desarrollen más tarde, en distintas edades de su vida, en función de las circunstancias y necesidades. Si el sistema educativo se diera esta misión e hiciera todo para llevarla a cabo, podríamos pensar que los jóvenes salen de la enseñanza obligatoria desprovistos de competencias «listas para ser utilizadas», pero con verdaderos medios para construirlas a lo largo de su existencia.

No iré tan lejos, no estoy de acuerdo con esta postura radical, aunque reconozco su coherencia. No se trata de precauciones tácticas o diplomáticas para proteger las reformas curriculares iniciadas y sus defensores. La presente reflexión lleva de todos modos a cuestionarlas, tanto en su conceptualización de las competencias como en cuanto a la lista de las que pretenden desarrollar.

Tal vez sea necesario buscar una *vía intermedia*, no orientar todo el currículo hacia el desarrollo de competencias pero, sí, desarrollar algunas, las que casi todos los jóvenes necesitarían tener desde los 15 o 16 años o incluso antes.

Pienso en este caso en una lista limitada de competencias, unas diez más o menos. Ni grandes áreas de competencias como en la base francesa, ni competencias claves europeas, ni competencias transversales del tipo «saber comunicar» o «saber analizar». Esta lista tampoco retomaría las disciplinas u otros campos del saber, como lo hace Morin (2000) por ejemplo en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, cuya lista y los análisis que la fundamentan serían sin duda útiles para reequilibrar las disciplinas y, dentro de cada una, lo que prepara para la vida y lo que prepara para los estudios superiores. Pero pienso ahora en una lista de verdaderas competencias, con una entrada por situaciones y no por saberes: un poder de actuar en unas

familias de situaciones de la vida tan concretas en algunos aspectos como las situaciones de trabajo a las que cada formación profesional pretende preparar.

Al suponer que un sistema educativo tome este camino, le incumbiría por supuesto levantar una lista que correspondiera a la realidad de una región o de un país, en particular a las condiciones y modos de vida de los jóvenes adultos. No son los mismos en África subsahariana y en Escandinavia, no únicamente por del clima y la temperatura, sino porque en los países más pobres, las competencias remiten más a las necesidades fundamentales en la pirámide de Maslow: acceso a la alimentación, el agua, un techo, la salud, la seguridad, la dignidad, la libertad (de movimiento, de palabra, confesional, etc.), la información, los medios de comunicación e Internet, la instrucción, un trabajo.

Estas necesidades siguen siendo importantes en las sociedades más desarrolladas y distan mucho de ser satisfechas para la totalidad de la población. Pero han aparecido otras. Si se tuviera que definir una docena de competencias básicas, que no le deben faltar a nadie, sería razonable que la lista no estuviese hecha por un organismo internacional e implementada en todos los países. Al contrario, abogo por el derecho a la diferencia en función de las culturas y condiciones propias de los continentes, las naciones o incluso las regiones. En países inmensos como Brasil, ¿por qué las competencias apuntadas deberían ser las mismas en el Sur y sus megalópolis como Sao Paulo, y en el Noreste, entre Salvador de Bahía y el Amazonas?

Para no volver a crear sesgos inútiles, no veo ningún inconveniente en que algunas competencias que aparecen entre los objetivos de la escolaridad obligatoria se definan a escala nacional, incluso continental, mientras que otras corresponderían a la realidad de las regiones, teniendo en cuenta su cultura propia, su desarrollo económico, su clima, su grado de urbanización, la naturaleza de sus empleos, sus riesgos naturales o inducidos por los conflictos étnicos, la inestabilidad política, las desigualdades, la inseguridad, etc.

En base a esto, probablemente sería coherente no proponer ninguna lista, invitar a cada lector a que construyese la suya, la cotejase con otras listas y participase al debate, si éste llegara a nacer en estos términos. Sin embargo, voy a tomar el riesgo, no porque sería yo más capaz que los demás de identificar las competencias que todos los jóvenes necesitarían tener desde los 15 años, sino para no permanecer en la abstracción. Y también para proponer una lógica que permita ir a lo esencial.

Efectivamente, apenas iniciado el listado de las situaciones en las que los jóvenes adultos se ven proyectados, uno puede quedarse aturdido por esta enorme diversidad. Por lo tanto, existe el riesgo de encontrarse unas horas más

tarde con una lista de un centenar de competencias, y la tentación de agregar otras decenas al seguir reflexionando. Esto, independientemente de que cada uno logre resistir a la tentación de introducir en la lista competencias hacia las que siente una inclinación, debido a su propia historia de vida, o competencias que justifican la apropiación de saberes a los que está apegado por otros motivos. Si un sistema educativo se lanzara en este ejercicio, debería ser su primera preocupación: intentar disuadir a los *lobbies*, disciplinares, pero también a otros (desarrollo sostenible, intercultural, nuevas tecnologías, por ejemplo) de precipitarse a colocar su «mercancía» en este nuevo mercado.

Una vez más, debe funcionar como contención el hecho de que se parta no de los saberes para buscarles un uso, sino de un análisis tan lúcido como sea posible de las situaciones y problemas a los que los jóvenes adultos se enfrentan. Me pareció fructífero, pero ha de haber otras maneras de razonar, de estructurar la reflexión alrededor de dos nociones: el riesgo y la integridad. Tal vez se trate de los dos lados de la misma medalla: enfrentarse a los riesgos, anticiparlos, evitarlos o gestionarlos, es proteger su integridad, en un sentido amplio: seguridad, identidad, autonomía.

Con base en esto, y sobre todo para invitar a la reflexión y al debate, propondré la siguiente lista, sin darle importancia al orden de sus ítems:

- *Saber defenderse contra las dependencias*, que sea con respecto a unas sustancias (alcohol, tabaco, droga, medicamentos), a tecnologías, personas, creencias, movimientos sectarios, medios de propaganda o de publicidad.
- *Saber construir y hacer evolucionar relaciones de todo tipo* con otras personas, parecidas o diferentes; en su caso, saber ponerles fin de manera «civilizada».
- *Saber preservar su «capital salud»* evaluando los riesgos ligados a una forma de alimentarse, un modo de vida, la práctica intensiva de algunos deportes, la exposición a algunas enfermedades contagiosas, entre otras las enfermedades sexualmente transmisibles.
- *Saber orientarse en el mundo laboral*, en el mercado del empleo, pero también dentro de las empresas y de diversas comunidades de práctica.
- *Saber defender sus derechos*, en todas las áreas donde están amenazados, saber protegerse de la explotación, la expoliación, las injusticias, el acoso, la discriminación, las presiones, los chantajes, las injerencias en su vida privada.
- *Saber encontrar su lugar* en una acción colectiva, saber hacerse escuchar, negociar acuerdos, construir estrategias; saber tomar y

asumir responsabilidades, un liderazgo.

- *Saber identificar las leyes, los valores*, los principios éticos, las reglas, los usos vigentes en el lugar donde uno vive, trabaja y actúa, saber encontrar la buena distancia con este universo normativo, el equilibrio justo entre su interés personal y el bien común.
- *Saber preservar su autonomía* (física, práctica, psicológica, intelectual, praxeológica, espiritual, moral) en distintos marcos, hacerla reconocer, mantenerla sin pagar por ella el precio elevado de la marginación, o del conflicto permanente con los demás o las instituciones.
- *Saber aprender rápido cómo comportarse frente las administraciones*, la justicia, los seguros, el sistema bancario, las instancias que regulan la vivienda, el crédito y el empleo.
- *Saber anticipar, construir proyectos y estrategias*, darse una representación de lo que uno quisiera hacer en los próximos años y de las condiciones a cumplir para lograrlo.
- *Saber tomar una postura personal* en los grandes debates contemporáneos, que se trate de relaciones Norte-Sur, mundialización, desarrollo sostenible, energía, control de las instituciones financieras, industrias agro-alimentarias o farmacéuticas, ingeniería genética, fiscalidad, derecho de la familia, etc.
- *Saber construir sentido*, una identidad, una pertenencia, una metafísica, valores personales sin recurrir al desprecio, la exclusión o la agresión a los demás.

Competencias de este tipo sólo pueden desplegarse si logran poner en sinergia conocimientos, habilidades, actitudes. Mi objetivo no es explicitarlos aquí. Invito al lector a que haga el ejercicio.

Mi lista es sumamente discutible, por diversas razones:

- Se refiere, implícita o explícitamente, a un sistema de valores, una visión del ser humano y de la sociedad que no son consensuados.
- Remite a unas representaciones de los riesgos y situaciones de riesgo en la vida de los jóvenes adultos, es decir también a unas cegueras y otros apriorismos.
- Se refiere globalmente a unas sociedades más bien desarrolladas, aunque sin entrar en la singularidad de cada una.
- Agrupa a veces, no familias de situaciones, sino campos un poco más amplios, tal vez demasiado.
- Sin duda puede ser completada, afinada, reestructurada.

A pesar de todos estos límites, tal vez pueda incitar a cada uno a preguntarse, si fuera libre de definir los objetivos de la escolaridad obligatoria, con qué *competencias* se quedaría, pensando en la vida de los jóvenes adultos en su propia sociedad. Una confrontación de diversas listas individuales podría provocar un debate interesante.

De ahí a tomar decisiones en materia de política educativa y de concepción de programas para la escuela obligatoria, hay una gran distancia. Al menos que se prefiera delegar completamente esta cuestión a unos expertos, sería preferible, sobre todo en una democracia, que cada ciudadano fuese capaz de participar en este debate. Bourdieu (1967) escribía que la cultura de un grupo o de una sociedad está hecha de *preguntas* compartidas, o sea de debates valorados como sensatos sin que esto obligue a ponerse de acuerdo sobre las *respuestas*.

Dudo que alguien pueda avanzar una respuesta completa, definitiva y categórica a las preguntas que este libro ha agitado. Sería más bien la señal de un rechazo a la vez de la complejidad de los problemas y de la pluralidad de las concepciones de la cultura, saberes, competencias y escuela. Pero complejidad y pluralismo no condenan a mantener un diálogo de sordos y no deberían disuadirnos de buscar y negociar acuerdos suficientemente claros y duraderos para que el sistema educativo supiera lo que la sociedad espera de él.

Al suponer que la escuela apunte al desarrollo de un número limitado de competencias, las que son indispensables para casi todos los jóvenes adultos, quedaría por encontrar su lugar en el currículo. Probablemente sería necesario abrir un área específica, al lado de las enseñanzas y de las educaciones. Lo cual no sería sencillo, porque el desarrollo de competencias se asemeja a las educaciones y se apoya en saberes disciplinares.

Entre las numerosas cuestiones que habría que profundizar, seleccionaré dos: el papel de la enseñanza primaria y la formación docente.

En la mayoría de las reformas curriculares, se introduce el desarrollo de competencias desde la escuela primaria y a veces desde el preescolar. Parece caer por su propio peso. Probablemente porque los profesores de primaria no están encerrados en una identidad disciplinar y no les choca la idea de competencias. Queda por preguntarse si es razonable empezar a preparar para la vida de los jóvenes adultos desde la edad de cuatro o seis años; por dos motivos:

- Primero porque las familias de situaciones a las que remiten las competencias evocadas anteriormente están todavía muy lejos o incluso totalmente ajenas a los niños. Desarrollar competencias para la vida

supone que los alumnos tengan los medios y las ganas de proyectarse en la vida de adulto, lo que se vuelve posible en la secundaria.

- Segundo, porque la urgencia, en la escuela primaria, es hacer entrar en los saberes pero también proporcionar las habilidades intelectuales sin las que no hay aprendizaje factible. Mientras un alumno de cada cinco no sepa leer con soltura al finalizar la primaria, la preparación para la vida seguirá siendo prematura. Esto no excluye una referencia a las situaciones de la existencia, en particular cuando da sentido al saber escolar. Pero estamos muy lejos de poder desarrollar competencias, no es la prioridad.

Lo cual lleva a una conclusión paradójica: el desarrollo de competencias para la vida concierne más bien el fin de la escolaridad obligatoria, es decir la enseñanza secundaria. Mientras que los profesores de secundaria son los que más resisten a este concepto.

La formación docente plantea otro problema difícil. En las formaciones profesionales, algunos formadores están familiarizados con las prácticas para las que preparan, y su misión se enfoca en el desarrollo de competencias. Los profesores de secundaria están siendo formados para enseñar una disciplina. Algunos se aventuran a hacerse cargo de las educaciones para las que (todavía) no existe un programa específico de formación didáctica. Ir hacia el desarrollo de competencias los alejaría más aún de su identidad primera. Lo cual supondría, como cada vez que la naturaleza de los objetivos de formación se diversifica, un periodo de transición durante el que se recurriría a voluntarios y hasta a militantes. En un segundo tiempo, se pensaría en crear programas específicos. Lo cual abre un difícil debate: ¿Es adecuado, en la enseñanza secundaria obligatoria, especializar totalmente a los profesores? Se podrían pensar unas formaciones que preparasen para enseñar una disciplina, hacerse cargo de una educación y desarrollar una o dos competencias específicas, preferiblemente buscando vínculos entre estos tres componentes.

Aún no llegamos a este punto. Estas cuantas pistas no tienen otro objeto sino indicar que si se aceptara volver a pensar el currículo de la educación básica liberándose de las costumbres y de los intereses adquiridos, se podrían encontrar unos equilibrios que no excluyeran las enseñanzas, ni las educaciones, ni el desarrollo de competencias. En la medida en que no se puede prescindir ni de unos ni de otros, se podría considerar que la búsqueda de un equilibrio equitativo es un proceso razonable.

Cada uno juzgará si es razonable abogar por un proceso razonable de

construcción del currículo.

# Postfacio: Prolongar y construir un debate necesario

**François Audigier**  
Universidad de Ginebra

Philippe Perrenoud nos ofrece aquí un vibrante alegato a favor de las competencias como referencias privilegiadas para escoger y enunciar los saberes que hay que enseñar, construir los currículos y las prácticas docentes. Su postura a favor de las competencias no es nueva y es conocida. Ha causado y sigue causando tantos acuerdos como desacuerdos, aceptaciones como rechazos. La lectura de este libro permite darles un vistazo muy amplio a los significados y usos de este término, a lo que el autor llama transformaciones necesarias de los contenidos enseñados, a los currículos y prácticas escolares, así como a los temas de debates que reclama en repetidas ocasiones. De hecho, lo que es importante no son las competencias en sí, sino considerarlas antes que nada como una herramienta, una palanca destinada a favorecer unas transformaciones, mismas que son necesarias para implementar un proyecto de naturaleza política.

Dos preocupaciones mayores atraviesan el libro: el sentido que los saberes escolares actualmente enseñados tienen para los alumnos y su utilidad, sus usos en la vida individual, profesional y ciudadana. Efectivamente, alega él, estos saberes están tan alejados de la vida que una parte creciente de ellos ya casi no tiene sentido y menos aún utilidad para prepararlos para la vida. Muchos trabajos, experimentos e investigaciones han evidenciado este alejamiento, vivido bajo la forma del fracaso escolar o, con menos violencia, del aburrimiento escolar. Así, lo que está en juego es aún, o incluso primero, la igualdad ante y dentro de la escuela y, aún abierta, la democratización de la misma escuela. Como didáctico de las ciencias sociales –historia, geografía, educación para la ciudadanía–, comparto totalmente esta intención política en el sentido más noble. El hecho de poner las competencias como referencia privilegiada para implementar el día de hoy una intención de esta índole genera numerosos debates, de los que Philippe Perrenoud presenta y analiza, profundiza o esboza los temas principales.

Ubicándome en esta perspectiva, seleccioné cuatro objetos específicos y

cuatro temas más generales que prolongan sus reflexiones y que, asimismo, también someto a debate.

1. El primero concierne a la diferencia entre la primaria y la secundaria y a la organización general de la enseñanza. Perrenoud cita la oposición que Baudelot y Establet establecieron en el 1971 entre primaria-profesional y secundaria-superior, como constitutiva de la construcción de la escuela en Francia y probablemente en numerosos otros lugares; afirma también en varias oportunidades que la elección de los saberes escolares tiene como primero destinatario a los alumnos que seguirán estudiando en el nivel superior. Ahora bien, si esta oposición sigue siendo muy pertinente, en particular para analizar algunos «fallos» del colegio único en Francia, la masificación de la enseñanza secundaria requiere que sea reconsiderada completamente de nueva cuenta para examinar lo que hay detrás de la idea de escuela obligatoria y, por ende, la pertinencia del uso de esta separación entre dos órdenes distintos.
2. El segundo se refiere a los usos de las referencias históricas. Por ejemplo, la cuestión de la utilidad de los saberes enseñados es un debate muy antiguo. Siempre me cuesta mucho pensar que nuestros antecesores fueran tan poco sensibles al sentido de los saberes escolares y de sus usos en la vida personal, social y profesional. Sin caer en el anacronismo, Chervel y Compère (1997, pp. 5-38) recuerdan que, ya en la Grecia antigua, los partidarios de la transmisión de un patrimonio, sobre todo textual, se oponían a los que privilegiaban el contacto directo con el mundo y la acción; y cabe mencionar por otra parte que Condorcet insistía en la importancia de saberes teniendo usos prácticos en la vida material y social. Entonces, el reto es analizar y entender por qué se llegó a considerar que estos saberes no preparaban, o ya no, para la vida.
3. El tercero es un llamamiento a ampliar la investigación. Los ejemplos y situaciones convocados pertenecen casi todos al mundo de habla francesa, en particular Francia. Ya que el movimiento para hacer de la construcción de competencias la meta de los sistemas escolares, se encuentra presente en un número considerable de Estados, requerimos profundas investigaciones sobre una diversidad de situaciones.
4. El último objeto nace a raíz de un comentario formal. En numerosas oportunidades, que estén construidas por él mismo o tomadas de otros autores, Perrenoud despliega unas listas. Lo que me alarma aquí no es su contenido, aunque también, ya que estas listas son generalmente

ejemplos y no pretenden ser exhaustivas (¿qué explican las elecciones que implican?), sino la ausencia de clasificación, de jerarquización.<sup>1</sup> Efectivamente, un enunciado en forma de lista tiende a hacernos creer que todo tiene el mismo nivel, que, cuando se trata de la enseñanza en sí, todo debe ser considerado y tomado en cuenta por el docente con la misma intensidad. Sin embargo, al igual que las competencias a construir y los valores, las finalidades de la escuela suelen presentar tensiones o incluso contradicciones en las situaciones de vida. Claro está, la jerarquización depende de decisiones políticas. Es probablemente para no provocar conflictos y oposiciones que, por ejemplo, las listas de finalidades e intenciones producidas por las autoridades escolares se presentan como un cajón de sastre, que permite a cada uno encontrar en ellas sus convicciones.

Ampliaré estos cuatro objetos por cuatro temas más generales.

1. Perrenoud hace una distinción entre *disciplinas escolares* y *educaciones*,<sup>2</sup> lo que corresponde al contenido de numerosos planes de estudio. Existe, en las educaciones, un proyecto más explícito de apuntar a las capacidades de acción y a los comportamientos del alumno, pero también es el caso, al menos en gran parte, de las disciplinas escolares. Los alumnos aprenden a leer para... leer, un idioma extranjero para... hablarlo, etc. Esta relación según la que «el aumento de los conocimientos conlleva conductas más racionales» (Kokozowsky, 1978), funda la concepción occidental de la escuela y la apuesta de la educabilidad. A la par de esta distinción, sugiero trabajar otra, haciendo una separación entre disciplinas escolares, en el sentido de Chervel (1988, pp. 59-119), es decir entre unos campos establecidos en la escuela con un horario, un programa, etc., y otros que no tienen esta modalidad de instalación y que, por lo mismo, se encuentran en una posición inestable o ambigua. Además, dentro de estos dos conjuntos, es indispensable hacer otras distinciones. Por ejemplo, propongo diferenciar las disciplinas en función de su relación al mundo, relación que combina cuatro caracteres con equilibrios y proporciones distintos: instrumento y herramienta, expresión del sujeto, relación empírica a los mundos natural y social, intención de transformación del mundo (Audigier, 2006, pp. 37-50).

Si bien las educaciones ostentan de forma más explícita un proyecto de transformación del alumno y de acción, no necesitan menos por esto

que se les aplique a ellas también unas distinciones, por una parte en sus posibles relaciones con disciplinas ya presentes, por otra parte según sus objetivos y las competencias que se proponen construir. Además, otra vez, también es necesario jerarquizarlas. Por ejemplo, la educación a la ciudadanía abarca la educación a los medios de comunicación, en el sentido en que orienta la intención de formación de la segunda.

2. Debido a mi campo de trabajo, dedico aquí una atención particular a la relación entre competencias y situaciones, y al lugar específico de los currículos de ciencias sociales en los planes de estudios.<sup>3</sup> Para utilizar dos fórmulas muy generales: el objeto de las disciplinas escolares de esta área es el estudio de las sociedades presentes y pasadas, y su objetivo es la comprensión del mundo actual con el fin de que los alumnos puedan ejercer su ciudadanía de forma autónoma y responsable. Soy consciente del aspecto convenido de fórmulas de este tipo, pero es necesario recordarlas para situar claramente mi discurso. Si me refiero a la primera preocupación de Perrenoud, que es de acercar saberes enseñados y vida, estas tres disciplinas están involucradas en primer plano, ya que estudian la vida social, las formas en que cada uno habita, se sitúa y actúa en sociedad. De modo que el vínculo entre los saberes enseñados y la vida es inmediato y hasta primero, por lo menos a reserva de un inventario de las prácticas escolares y de las significaciones y usos de estos saberes, por y para los alumnos.

Así, partir de la vida de la gente, es partir de situaciones vividas por ellos o que encontrarían en el transcurso de su existencia. ¿Será entonces posible y pertinente identificar familias de situaciones sociales cuyo estudio sería el constituyente principal de los currículos de estas disciplinas? A la inversa, ¿se tienen que defender enfoques específicos para cada una, más allá de su proximidad?<sup>4</sup> El estudio de las situaciones sociales suele exigir una gran diversidad de conocimientos relacionados con varias disciplinas que Perrenoud convoca en el capítulo 8 en calidad de ausentes de la escuela. ¿Cómo pensar sus relaciones y su enseñanza? ¿Será posible construir unas combinaciones pertinentes y enseñables entre estos enfoques?

3. Estas preguntas conducen directamente a interrogarse sobre la elección de lo que es bueno, justo, eficaz...enseñar. Perrenoud recuerda oportunamente una evidencia: si se agrega tal o cual saber, es

indispensable abandonar otro. Entonces, ¿bajo qué criterios decidir sobre la introducción o el abandono de tal o cual saber? El estatuto de las educaciones es particularmente significativo al respecto. Efectivamente, algunas son reciclables en las disciplinas pero otras no, o más difícilmente. En este caso ¿qué hay que hacer con estas educaciones que también son, a menudo, la expresión de demandas o necesidades sociales? ¿Podemos, como lo pedía Kant, tener una «teoría del futuro» que permita decidir de estas opciones y articular las tres dimensiones del tiempo que son el pasado, como espacio de experiencias, el futuro, como horizonte de expectativa y el presente, como tiempo de la iniciativa y, por lo tanto, de la responsabilidad?<sup>5</sup>

4. Finalmente, Perrenoud subraya la importancia de los contextos, en concreto el de las transformaciones de los sistemas escolares en relación con las de nuestras sociedades. Así, por ejemplo, menciona las ocho competencias de la Unión Europea, las mismas que solemos encontrar traducidas con una fidelidad variable en los currículos: por ejemplo, en Francia, en la base común de conocimientos y competencias. En un texto que escribí en 2006 (Audigier, 2010), proponía una lectura enfatizando un triple cambio: cambio del régimen de los saberes, de nuestras relaciones a los tiempos y al modo de socialización. Según los historiadores y sociólogos que han elaborado este concepto, la «forma escolar» en la que están contruidos nuestros sistemas educativos es la expresión institucional de cierto modo de socialización. Para centrarnos en lo esencial, este último está cambiando rápidamente y hoy, destaca el individuo, un individuo que debería dominar las competencias indispensables para encarar el mercado laboral, y hacer la prueba de que puede ser empleado en un mercado laboral pensado conforme a las normas del neoliberalismo. Así, es indispensable aprehender la instalación de las competencias también como la búsqueda de una forma escolar que corresponda a este nuevo modo de socialización. Pero, si bien es imprescindible una mirada crítica, ¿implica por esto que, en nombre de esta crítica, se rechace toda referencia a las competencias y a lo que las funda? Las competencias funcionan probablemente como los saberes en esto que sin ser neutros, lo que fija su sentido es antes que nada sus finalidades, contenidos y usos.

Nuestros sistemas escolares se encuentran cada vez más en el filo de la navaja.

El proyecto democrático que los inspiró durante décadas parece hacer aguas por todas partes. La privatización de la gestión de las escuelas, la orientación temprana de los alumnos, las adaptaciones a las particularidades de territorios que también son la expresión de desigualdades sociales y espaciales, para sólo tomar algunos ejemplos, son presentadas por algunos como soluciones para el futuro para la escuela. Sin embargo cualesquiera que sean las turbulencias que la atraviesan, la escuela sigue siendo una institución central del proyecto democrático, proyecto en el que la igualdad y la libertad forman una pareja indisociable pero conflictiva que siempre debe ser valorada a la luz de la justicia exigida. Siguen en curso los debates sobre las competencias. El libro de Perrenoud es, en este aspecto, una contribución mayor.

1. Al organizar el texto en ocho objetos y temas que se siguen, ¡probablemente se me pueda aplicar el mismo comentario!
2. Educación para..., áreas generales de formación, áreas de formación general... Las fórmulas difieren según los sistemas educativos, pero tienen contenidos tan cercanos que los emparejo en el presente caso.
3. Ciencias, disciplinas, saberes, conocimientos... Todos estos términos son complejos y difíciles de manejar, tanto en cuanto a su contenido como a sus usos, que no remiten únicamente a la epistemología y a la razón, sino también a unos conflictos de legitimidad, unos posicionamientos institucionales, etc. (véase, por ejemplo, Boutier, Passeron y Revel [2006]).
4. Passeron (1991) las une todas bajo el nombre de *ciencias sociohistóricas*.
5. Para citar las expresiones de Koselleck (1990) y Ricoeur (1985).

# Referencias y bibliografía

- AA.VV. (1997): «L'école et le droit». *Le monde de l'éducation*, núm. 254.
- AA.VV. (1998): «Le droit à l'école». *Cahiers pédagogiques*, núm. 364.
- ALEXANDRE, L. (2011): *La mort de la mort: Comment la technomédecine va bouleverser l'humanité*. París. J.C. Lattès.
- ARSAC, G. y otros (1994): *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble. La Pensée Sauvage.
- ASTOLFI, J.-P. (1992): *L'école pour apprendre*. París. ESF. [Trad. cast.: *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile. Dolmen, 1997]
- (1993): «Placer les élèves en "situations-problèmes"». *Probio-Revue*, núm. 4.
- (1997): *L'erreur, un outil pour enseigner*. París. ESF. [Trad. cast.: *El «error», un medio para enseñar*. Sevilla. Díada, 2003]
- ASTOLFI, J.-P. y otros (1997): *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruselas. De Boeck. [Trad. cast.: *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas: Referencias definiciones y bibliografía de didáctica de las ciencias*. Sevilla. Díada, 2001]
- ASTOLFI, J.-P.; DEVELAY, M. (1996): *La didactique des sciences*. París. PUF (Que sais-je?).
- ASTOLFI, J.-P.; PETERFALVI, B.; VÉRIN, A. (1998): *Comment les enfants apprennent les sciences*. París. Retz.
- AUDIGIER, F. (1999): *L'éducation à la citoyenneté*. París. INRP.
- (2000a): «Histoire, géographie et éducation civique: trente années d'hésitations à l'école élémentaire», en ROBERT, A.D. (coord.): *Les contenus d'enseignement en question, histoire et actualité: Documents, actes et rapports pour l'éducation*. Rennes. CRDP de Bretagne, pp. 127-134. [Trad. cast.: «Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas». *Enseñanza de las ciencias sociales*. Revista de investigación, núm. 1, 2002]
- (2000b): «Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté. Éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu?», en PFANDER-MÉNY, L.; LEBEAU, J.-G. (coords.): *Vers une citoyenneté européenne*. Dijon. CRDP de l'Académie de Dijon, pp. 23-40.

- (coord.) (2001a): *Stratégies pour une éducation civique au niveau de l'enseignement primaire et secondaire*. Estrasburgo. Conseil de l'Europe.
- (2001b): «Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance?», en BAILLAT, G.; RENARD, J.-P. (coords.): *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Paris/Reims. CNDP/CRDP de Champaña-Ardenas, pp. 43-59.
- (2001c): «Les contenus d'enseignement plus que jamais en question», en GOHIER, Ch.; LAURIN, S. (coords.): *Entre culture, compétence et contenu: La formation fondamentale, un espace à redefinir*. Montreal. Les Éditions Logiques, pp. 141-192.
- (2003a): «Du côté de la citoyenneté, de l'histoire et de la géographie», en LADERRIÈRE, P.; VANISCOTTE, F. (coords.): *L'éducation comparée: Un outil pour l'Europe*. Paris. L'Harmattan, pp. 85-97.
- AUDIGIER, F. (2003b): «Histoire, géographie, éducation civique: Trois disciplines déstabilisées pour une citoyenneté en transformation», en DEROUET, J.-L. (coord.): *Le collège unique en question*. Paris. PUF, pp. 207-220.
- (2005): «Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire», en MAULINI, O.; MONTANDON, Cl. (coords.): *Les formes de l'éducation: Variété et variations*. Bruselas. De Boeck, pp. 130-122.
- (2006a): «L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire», en LENOIR, Y.; XYPAS, C. ; JAMET, C. (coords.): *Éducation et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris. Armand Colin, pp. 185-206.
- (2006b): «L'interdisciplinarité à l'École: Quelques interrogations théoriques et pratiques à propos de l'histoire, de la géographie et de l'éducation citoyenne?». *Online Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik* [en línea], pp. 37-50. <[www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1028](http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1028)>.
- (2008a): «Pour une approche comparée de l'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens», en AUDIGIER, F.; TUTIAUX-GUILLON, N. (coords.): *Compétences et contenus*. Bruselas. De Boeck, pp. 163-185.
- (2008b): «Un chemin vers la citoyenneté». *Cahiers pédagogiques*, núm. 460, pp. 11-12.
- (2010): «Que faire des nouvelles "demandes sociales"? Ou les curriculums chahutés. L'exemple des "Éducatons à..." et autres "Domaines de formation"», en MALET, R. (coord.): *École, médiations et réformes curriculaires: Perspectives internationales*. Bruselas. De Boeck, pp. 23-39.
- AUDIGIER, F.; BOTTANI, N. (coords.) (2002): «Éducation et vivre ensemble», en *Actes du colloque: La problématique du vivre ensemble dans les curricula*.

Ginebra. SRED.

- AUDIGIER, F.; CRAHAY, M.; DOLZ, J.(2006): *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruselas. De Boeck.
- AUDIGIER, F.; LAGELÉE, G. (1996): *Éducation civique et initiation juridique dans les Collèges*. París. INRP.
- AUDIGIER, F.; PARMENTER, L. (2003): «L'éducation à la citoyenneté en Europe et en Asie de l'Est», en GROUX, D. y otros (coords.): *Dictionnaire de l'éducation comparée*. París. L'Harmattan, pp. 231-217.
- AUDIGIER, F.; TUTIAUX-GUILLON, N. (coords.) (2008): *Compétences et contenus*. Bruselas. De Boeck.
- AUSLOOS, G. (1995): *La compétence des familles: Temps, chaos, processus*. París. Erès. [Trad. cast.: *Las capacidades de la familia: tiempo, caos y proceso*. Barcelona. Herder, 1998]
- AVENIER, M.J.; SCHMITT, C. (coords.) (2007): *La construction de savoirs pour l'action*. París. L'harmattan.
- BARBIER, J.-M. (2007): «Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités», en AVENIER, M.J. ; SCHMITT, C. (coords.): *La construction de savoirs dans l'action*. París. L'harmattan, pp. 49-68.
- (coord.) (1996): *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. París. PUF.
- BARBIER, J.-M. y otros (1996): *Situations de travail et formation*. París. PUF.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. (1971): *L'école capitaliste en France*. París. Maspéro. [Trad. cast.: *La escuela capitalista en Francia*. Madrid. Siglo XXI, 1976]
- (1989): *Le niveau monte: Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. París. Seuil. [Trad. cast.: *El nivel educativo sube: Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid. Morata, 1998]
- BECKERS, J. (2002): *Développer et évaluer des compétences à l'école: Vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruselas. Labor.
- BEITONE, A. y otros (1995): *Économie générale*. París. Sirey.
- BERTHELOT, J.M. (1983): *Le piège scolaire*. París. PUF.
- BLOOM, B.S. (1975): *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Quebec. Les Presses de l'Université. [Trad. cast.: *Taxonomía de objetivos de educación: La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires. El Ateneo, 1986]
- (1979): *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruselas/París. Labor/Nathan. [Trad. cast.: *Características humanas y aprendizaje escolar*. Bogotá. Voluntad, 1977]

- BOURDIEU, P. (1967): «Système d'enseignement et système de pensée». *Revue internationale des sciences scolaires*, vol. XIX(3), pp. 367-388.
- (1979): *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris. Les Éditions de Minuit. [Trad. cast.: *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus, 1998]
- (1980): *Le sens pratique*. Paris. Les Éditions de Minuit. [Trad. cast.: *El sentido práctico*. Madrid. Siglo XXI, 2008]
- (1982): *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Paris. Fayard. [Trad. cast.: *¿Qué significa hablar?* Madrid. Akal, 2008]
- (coord.) (1993): *La misère du monde*. Paris. Seuil. [Trad. cast.: *La miseria del mundo*. Tres Cantos. Akal, 1999]
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. (1970): *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris. Les Éditions de Minuit. [Trad. cast.: *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid. Popular, 2001]
- BOUTIER, J.; PASSERON, J.-C.; REVEL, J. (dirs.) (2006): *Qu'est-ce qu'une discipline?* Paris. EHESS.
- CAILLOT, M. (1994): «Des objectifs aux compétences dans l'enseignement scientifique», en ROPÉ, F.; TANGUY, L. (coords.): *Savoirs et compétences: De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris. L'Harmattan, pp. 94-117.
- CHARLOT, B.; BAUTIER, É.; ROCHEX, J.-Y. (1992): *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris. Armand Colin.
- CHERVEL, A. (1988a): «L'histoire des disciplines scolaires: Réflexions sur un domaine de recherche». *Histoire de l'éducation*, núm. 38, pp. 59-119.
- (1988b): *La culture scolaire: Une approche historique*. Paris. Belin.
- CHERVEL, A.; COMPÈRE, M.-M. (1997): «Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français». *Histoire de l'éducation*, núm. 74, pp. 5-38.
- CLERC, P. (2006): «Peut-on parler du conflit israélo-palestinien dans les manuels scolaires?», en SIMONNEAUX, L.; LEGARDEZ, A. (coords.): *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Paris. ESF, pp. 137-146.
- CLOT, Y. (2010): *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris. La Découverte.
- CRAHAY, M. (2006): «Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation». *Revue française de pédagogie*, núm. 154, pp. 97-110.
- CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. (1977): *L'acteur et le système: Les contraintes*

- de l'action collective*. Paris. Seuil.
- DE KETELE, J.-M. (1996): «L'évaluation des acquis scolaires: quoi? pourquoi? pour quoi?». *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, núm. 23, pp.17-36.
- DE KETELE, J.-M.; GÉRARD, F.-M. (2005): «La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences». *Mesure et évaluation en Éducation*, vol. 28(3), pp. 1-26.
- DEJOURS, Ch. (1998): *Souffrances en France: La banalisation de l'injustice sociale*. Paris. Seuil. [Trad. cast.: *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires. Topía, 2006]
- (2000): *Travail: usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris. Bayard. [Trad. cast.: *El desgaste mental (en el trabajo)*. Madrid. Modus Laborandi, 2009]
- DÉSILETS, M.; TARDIF, J. (1995): «Un modèle pédagogique pour le développement des compétences», en GOULET, J.-P. (coord.): *Enseigner au collégial*. Montreal. Association Québécoise de Pédagogie Collégiale (AQPC), pp. 319-328.
- DEVELAY, M. (coord.) (1995): *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris. ESF.
- (1998): «De l'impossible et de la nécessaire pensée du transfert». *Éducatons*, núm. 15, pp. 8-10.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (coords.) (2000): *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruselas. De Boeck.
- DUBET, F. (2002): *Le déclin de l'institution*. Paris. Seuil. [Trad. cast.: *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona. Gedisa, 2006]
- DUBET, F.; DURU-BELLAT, M. (2000): *L'hypocrisie scolaire: Pour un collège enfin démocratique*. Paris. Seuil.
- DUBET, F.; MARTUCELLI, D. (1996): *À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris. Seuil.
- (1998): *Dans quelle société vivons-nous?* Paris. Seuil.
- DUPUY, J.-P. (2006): *Retour de Tchernobyl: Journal d'un homme en colère*. Paris. Seuil.
- DUPUY, F. (2011): *Lost in Management: La vie quotidienne des entreprises au xxi<sup>e</sup> siècle*. Paris. Seuil.
- DURU-BELLAT, M.; HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1999): *Sociologie de l'école*. Paris. Armand Colin.

- ETTAYEBI, M. y otros(2008): «Élaboration de programmes d'études basés sur le traitement compétent des situations de vie», en ETTAYEBI, M.; OPERTTI, R.; JONNAERT, Ph. (coords.): *Logique de compétences et développement curriculaire: Débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs*. París. L'Harmattan, pp. 149-166.
- FORQUIN, J.-C. (1989): *École et culture*. Bruselas. De Boeck.
- (coord.) (1997): *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. París/Bruselas. De Boeck.
- FORWARD, S. (2007): *Parents toxiques: Comment échapper à leur emprise*. París. Marabout. [Trad. cast.: *Padres que odian: La incomprensión familiar, un problema con solución*. Barcelona. Grijalbo, 1990]
- GALAND, B.; FRENAY, M. (2005): *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur: Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve. Presses Universitaires de Louvain.
- GAULEJAC, V. DE (2011): *Travail, les raisons de la colère*. París. Seuil.
- GAYRAUD, J.-F. (2008): *Le monde des mafias: Géopolitique du crime organisé*. París. Odile Jacob. [Trad. cast.: *El G9 de las mafias en el mundo: Geopolítica del crimen organizado*. Barcelona. Urano, 2007]
- (2011): *La grande fraude: Crime, subprimes et crises financières*. París. Odile Jacob.
- GÉRARD, F.-M. ; BUREAU D'INGENIERIE EN EDUCATION ET EN FORMATION (2008): *Évaluer des compétences: Guide pratique*. Bruselas. De Boeck.
- (2010): «L'évaluation des compétences par des situations complexes», en BAILLAT, G.; NICLOT, D.; ULMA, D.: *La formation des enseignements en Europe*. Bruselas. De Boeck, pp. 231-241.
- GILLET, P. (1991): *Construire la formation: Outils pour les enseignants et les formateurs*. París. PUF.
- GIROD, R. y otros (1977): *L'école et la vie: Études et apprentissage, aperçu des connaissances et attitudes, avenir professionnel*. Aarau/Frâncfort del Meno. Sauerlander.
- GOHIER, C.; LAURIN, S. (coords.) (2001): *Entre culture, compétence et contenu: La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Montreal. Les Éditions Logiques.
- GUILLEVIC, Ch. (1991): *Psychologie du travail*. París. Nathan.
- HAMELINE, D. (1979): *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. París. ESF.

- HEIMBERG, Ch. (2006): «Comment l'apprentissage de l'histoire et des sciences sociales peut-il prévenir le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie?», en SIMONNEAUX, L.; LEGARDEZ, A. (coords.): *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Issy-les-Moulineaux. ESF, pp. 147-158.
- HENAFF, G.; MERLE, P. (coords.) (2003): *Le droit et l'école: De la règle aux pratiques*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (2001): *L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris. PUF.
- (coord.) (2000): *L'école, l'état des savoirs*. Paris. La Découverte.
- HUBERMAN, M. (coord.) (1988): *Maîtriser les processus d'apprentissage: Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*. Paris. Delachaux et Niestlé.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1984): *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris. PUF.
- (1990): *Les savoirs scolaires*. Paris. Éditions Universitaires.
- JACQUARD, A. (1981): *Éloge de la différence: La génétique et les hommes*. Paris. Seuil. [Trad. cast.: *Elogio de la diferencia: La genética y los hombres*. Buenos Aires. Granica, 1987]
- JOAS, H. (1999): *La créativité de l'agir*. Paris. Cerf. [Trad. cast.: *Creatividad, acción y valores: Hacia una teoría de la contingencia*. México. Universidad Autónoma Metropolitana / Unidad Itztapalapa y otros, 2002]
- JOBERT, G. (1998): *La compétence à vivre: Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches*. Tours. Université François Rabelais.
- (1999): «L'intelligence au travail», en CARRÉ, Ph.; CASPAR, P. (coords.): *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris. Dunod, pp. 205-221.
- JONNAERT, Ph. (1988): *Conflits de savoirs et didactique*. Bruselas. De Boeck.
- (2002): *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique*. Bruselas. De Boeck.
- JONNAERT, Ph.; DEFISE, R.; ETTAYEBI, M. (2009): *Curriculum et compétences: Un cadre opérationnel*. Bruselas. De Boeck.
- JONNAERT, Ph.; MASCIOTRA, D. (2004): «À propos de quelques difficultés rencontrées dans l'utilisation du concept de compétences dans les programmes d'études», en MERCIER, A.; ETTAYEBI, M.; MEDZO, F. (coords.): *Le curriculum de la formation de base des adultes. Défis et perspectives d'une réforme*. Montreal. Cahiers Scientifiques de l'Association

- Francophone pour le savoir (ACFAS), núm. 100, pp. 75-94.
- (2006): «Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études: Un double défi», en LAFORTUNE, L.; ETTAYEBI, M.; JONNAERT, Ph. (coords.): *Observer les réformes en éducation*. Québec. Presses de l'Université du Québec, pp. 53-75.
- JOULE, R.-V.; BEAUVOIS, J.-L. (2002): *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble. Presses Universitaires de Grenoble. [Trad. cast.: *Pequeño tratado de manipulación para gente de bien*. Madrid. Pirámide, 2008]
- KOKOZOWSKI, A. (1978): *Enseigner les sciences économiques et sociales*. Paris. PUF.
- KOSELLECK, R. (1990): *Le futurpassé*. Paris. EHESS. [Trad. cast.: *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona. Paidós, 1993]
- LAHIRE, B. (1993): *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon. Presses Universitaires de Lyon.
- (1998): *L'homme pluriel: Les ressorts de l'action*. Paris. Nathan. [Trad. cast.: *El hombre plural: Los resortes de la acción*. Barcelona. Bellaterra, 2004]
- (coord.) (2000): «Sociologie des savoirs». *Éducation et Sociétés*, núm. 4.
- LEBOTERF, G. (1994): *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris. Les Éditions de l'Organisation.
- (1997a): *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris. Les Éditions de l'Organisation.
- (1997b): «Pour une définition plus rigoureuse de la compétence». *Le Monde* (2 julio).
- (1998): *L'ingénierie des compétences*. Paris. Les Éditions de l'Organisation. [Trad. cast.: *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. Gestión, 2001]
- (2000): *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris. Les Éditions de l'Organisation.
- LEGARDEZ, A. (2004): «Transposition didactique et rapports aux savoirs: L'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. Circulation et transformation des savoirs dans et hors la classe». *Revue française de pédagogie*, núm. 149, pp. 19-27.
- LEGARDEZ, A.; SIMONNEAUX, L. (2004): «Les conditions de la discussion dans l'enseignement des questions socialement vives», en TOZZI, M.; ÉTIENNE, R. (coords.): *La discussion en éducation et en formation: Un nouveau champ de recherche*. Paris. L'Harmattan, pp. 95-119.
- (coords.) (2006): *L'école à l'épreuve de l'actualité: Enseigner les questions*

- vives. Paris. ESF.
- LEGENDRE, M.-F. (2001): «Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation». *Revue de l'AQEFLS (Association Québécoise de Français Seconde Langue)*, vol. 23(1), pp. 12-30.
- LELIÈVRE, C. (1990): *Histoire des institutions scolaires*. Paris. Nathan.
- (2002): *Les politiques scolaires mises en examen: Douze questions en débat*. Paris. ESF.
- LELIÈVRE, C.; NIQUE, C. (1994): *Bâtisseurs d'écoles*. Paris. Nathan.
- LENOIR, Y.; JONNAERT, Ph. (coords.) (1993): *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke. Éditions du CRP.
- LENOIR, Y.; LAROSE, F.; LESSARD, C. (coords.) (2005): *Le curriculum de l'enseignement primaire: Regards critiques sur ses fondements et ses lignes directives*. Sherbrooke. Éditions du CRP.
- LIFE (LABORATOIRE DE RECHERCHE INNOVATION-FORMATION-EDUCATION) (2003): *L'École entre Autorité et Zizanie: Ou 26 façons de renoncer au dernier mot*. Lyon. Chronique Sociale. [Trad. cast.: *La escuela entre la autoridad y la zizaña*. Barcelona. Graó, 2006]
- MABILON-BONFILS, B.; SAADOUN, L. (1997): *Didactique des sciences économiques et sociales*. Paris. Nathan.
- MALET, R. (coord.) (2010): *École, médiations et réformes curriculaires: Perspectives internationales*. Bruselas/Montreal. De Boeck.
- MARSENACH, J. (coord.) (1991): *Éducation physique et sportive, quel enseignement?* Paris. INRP.
- MARTINAND, J.-L. (1986): *Connaître et transformer la matière: Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berna. Peter Lang.
- MARTINETTI, F. (coord.) (2004): *Éducation civique, juridique et sociale, lycée, classe de terminale: La citoyenneté à l'épreuve des transformations du monde contemporain*. Niza. CRDP de Nice.
- MARTUCCELLI, D. (2001): *Dominations ordinaires: Explorations de la condition moderne*. Paris. Balland.
- MASCIOTRA, D. (2004): «Être, penser et agir en situation d'adversité: Perspective d'une théorie du connaître ou de l'énaction», en JONNAERT, Ph. (coord.): *Constructivisme et choix contemporains en éducations: Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Sainte-Foy. Presse de l'Université du Québec, pp. 255-285.
- (2008): «La compétence de la personne en action et en situation», en ETTAYEBI, M.; OPERTTI, R.; JONNAERT, Ph. (coords.): *Logique de*

- compétences et développement curriculaire: Débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris. L'Harmattan, pp. 101-111.
- (2010): «L'expérience en action: La clé d'une approche dite située», en MASCIOTRA, D.; MEDZO, F.; JONNAERT, Ph.: *Vers une approche située en éducation: Réflexions, pratiques, recherches et standards*. Montreal. ACFAS (Cahiers scientifiques, 111), pp. 13-29.
- MASCIOTRA, D.; MEDZO, F. (2009): *Développer un agir compétent: Vers un curriculum pour la vie*. Bruselas. De Boeck.
- MASSON, M. (1994): *Vous avez dit géographiques? Didactique d'une géographie plurielle*. Paris. Armand Collin.
- MAULINI, O. (2005): *Questions pour enseigner et pour apprendre: Le rapport au savoir à l'école*. Paris. ESF.
- MAULINI, O.; MONTANDON, C. (coords.) (2005): *Les formes de l'éducation: Variété et variations*. Bruselas. De Boeck.
- MAULINI, O.; PERRENOUD, Ph. (2005): «La forme scolaire de l'éducation de base: Tensions internes et évolutions», en MAULINI, O.; MONTANDON, C. (coords.): *Formel? Informel? Les formes de l'éducation*. Bruselas. De Boeck, pp. 147-168.
- MEIRIEU, Ph. (1989): *Apprendre... oui, mais comment?* Paris. ESF. [Trad. cast.: *Aprender, sí, pero ¿cómo?* Barcelona. Octaedro, 2002]
- (1990): *L'école, mode d'emploi: Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris. ESF. [Trad. cast.: *La escuela, modo de empleo de los métodos activos a la pedagogía diferenciada*. Barcelona. Octaedro, 1997]
- MEIRIEU, Ph.; DEVELAY, M. (1992): *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris. ESF.
- MEIRIEU, Ph.; GUIRAUD, M. (1997): *L'école ou la guerre civile*. Paris. Plon.
- MÉJIAS, J. (2006): «La question de l'égalité de sexes dans l'enseignement des sciences économiques et sociales», en SIMONNEAUX, L. ; LEGARGEZ, A. (coords.): *L'école à l'épreuve de l'actualité: Enseigner les questions vives*. Paris. ESF, pp. 187-202.
- MENDELSON, P. (1995): «Peut-on vraiment opposer savoirs et savoir-faire quand on parle d'apprentissage?», en BENTOLILA, A. (coord.): *Savoirs et savoir-faire*. Paris. Nathan, pp. 9-40.
- (1996): «Le concept de transfert», en MEIRIEU, Ph. y otros (coords.): *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon. CRDP de Lyon, pp. 11-20.
- (1998): «La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive», en

- ASTOLFI, J.-P.; PANTANELLA, R. (coord.): *Cahiers Pédagogiques*, núm. hors série: *Apprendre*, pp. 58-60.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (1994): *Didactique de la géographie*. Paris. Nathan.
- MILED, M. (2002): «Élaborer ou réviser un curriculum». *Le Français dans le monde*, núm. 321, pp. 58-60.
- MONTADON, Cl.; PERRENOUD, Ph. (coords.) (1994): *Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible?* Berna. Lang.
- MORIN, E. (1977): *La méthode: La nature de la nature*. Vol. 1. Paris. Seuil. [Trad. cast.: *El método: La naturaleza de la naturaleza*. Vol. 1. Madrid. Cátedra, 1986]
- (1999): *La tête bien faite: Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris. Seuil. [Trad. cast.: *La mente bien ordenada: Repensar la forma, reformar el pensamiento*. Barcelona. Seix Barral, 2010]
- (2000): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris. Seuil. [Trad. cast.: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós, 2009]
- (2011): *La voie: Pour l'avenir de l'humanité*. Paris. Fayard. [Trad. cast.: *La vía: Para el futuro de la humanidad*. Barcelona. Paidós, 2011]
- ORIANNE, P. (1990): *Apprendre le droit: Éléments pour une pédagogie juridique*. Bruselas. Labor.
- PASSERON, J.-C. (1991): *Le raisonnement sociologique: L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris. Nathan. [Trad. cast.: *El razonamiento sociológico: El espacio comparativo de las pruebas históricas*. Madrid. Siglo XXI]
- PERRENOUD, Ph. (1995): *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. 2.<sup>a</sup> ed. Ginebra. Droz.
- (2001): «The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor», en RICHEN, D.S.; SAGALNIK, L.H. (dir.): *Defining and Selecting Key Competences*. Gottingen. Hogrefe et Huber Publishers, pp. 121-149.
- (2005): «Vers une anthropologie du questionnement», en MAULINI, O.: *Questions pour enseigner et pour apprendre: Le rapport au savoir de l'école*. Paris. ESF, pp. 215-226.
- (2006a): «Jeu et travail», en BIGREL, F. (coord.): *La performance humaine: Art de jouer, art de vivre*. Talence. CREPS d'Aquitaine, pp. 89-118.

- (2006b): «Le socle et la statue: Réflexions pessimistes sur l'éducation fondamentale». *Cahiers Pédagogiques*, núm. 349, pp. 16-18.
- (2007): «La vie scolaire et son double», en PICQUENOT, A.; VITALI, C. (coords.): *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon. CRDP de l'Académie de Dijon, pp. 16-18.
- (2008a): «Compétences et pratiques sociales: Un socle pour préparer les changements imminents pour des années à venir», en ZAKHARTCHOUK, M.; HATEM, R. (coords.): *Travail par compétences et socle commun*. Amiens. CRDP d'Amiens/Cahiers pédagogiques, pp. 209-213.
- (2008b): *Construire des compétences dès l'école*. Paris. ESF. [Trad. cast.: *Construir competencias desde la escuela*. Caracas. Dolmen, 2002]
- (2008c): «Un curriculum qui évolue en circuit fermé?», en AUDIGIER, F.; TUTIAUX-GUILLON, N. (coords.): *Compétences et contenus: Les curriculums en question*. Bruselas. De Boeck, pp. 7-14.
- (2009): «Du concept aux programmes: incohérence et précipitation». *Cahiers pédagogiques*, núm. 476 : *Travailler par compétences*, pp. 15-17.
- (2010): *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris. ESF. [Trad. cast.: *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid. Popular, 2006]
- PERRENOUD, Ph.; MONTANDON, Cl. (coords.) (1988): *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausana. Réalités Sociales.
- PERRENOUD, Ph.; PERRET, J.-F. (coords.) (1990): *Qui définit le curriculum, pour qui? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse Romande*. Cousset/Fribourg. Delval.
- PIAGET, J. (1973): *Biologie et connaissance*. Paris. Gallimard. [Trad. cast.: *Biología y conocimiento: Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. México. Siglo XXI, 2004]
- REY, B. (1996): *Les compétences transversales en question*. Paris. ESF.
- (1998): «Un transfert nommé désir». *Éducatons*, núm. 15, pp. 18-21.
- (2004): «La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement?», en LESSARD, C.; MEIRIEU, Ph. (coords.): *L'obligation de résultats en éducation*. Québec. Presses de l'Université de Laval, pp. 233-242.
- REY, B. y otros (2003): *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation*. Bruselas. De Boeck.
- RICOEUR, P. (1985): *Temps et récit*. Vol. 3. Paris. Seuil. [Trad. cast.: *Tiempo y narración: El tiempo narrado*, tomo 3. México. Siglo XXI]

- ROBERT, F. (1998): *Essai sur les variables de la didactique du droit et leurs significations sociales et politiques*. Lyon. Université Lyon II.
- (1999): *Enseigner le droit à l'école*. Paris. ESF. [Trad. cast.: *Vivir y enseñar el derecho en la escuela*. Sevilla. Díada, 2003]
- ROEGIERS, X. (2003): *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruselas. De Boeck.
- (2004a): *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruselas. De Boeck. [Trad. cast.: *Una pedagogía de la integración: Competencia e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México. Fondo de Cultura Económica, 2010]
- (2004b): *L'école et l'évaluation*. Bruselas. De Boeck.
- (2006): «L'APC dans le système éducatif algérien», en *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Ministère de l'Éducation Nationale / UNESCO-ONPS, pp. 51-85. También disponible en línea en: [www.bief.be/docs/publications/apc\\_algerie\\_070301.pdf](http://www.bief.be/docs/publications/apc_algerie_070301.pdf).
- ROPÉ, F. (1996): *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*. Paris. L'Harmattan.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (1995): «La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI(4), pp. 731-754.
- (coords.) (1994): *Savoirs et compétences: De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris. L'Harmattan.
- SAINT-ONGE, M. (1996): *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* Lyon/Laval. Chronique sociale/Beauchemin. [Trad. cast.: *Yo explico pero... ¿ellos aprenden?* Bilbao. Mensajero, 1997]
- SCALLON, G. (2004): *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*. Bruselas. De Boeck.
- SIMONNEAUX, L. (2006): «Quel enjeu éducatif pour les questions biotechnologiques?», en LEGARDEZ, A.; SIMONNEAUX, L. (coords.): *L'école à l'épreuve de l'actualité: Enseigner les questions vives*. Paris. ESF.
- SIMONNEAUX, L. ; LEGARDEZ, A. (2006): «L'enseigne de la mondialisation». *L'école à l'épreuve de l'actualité: Enseigner les questions vives*. Paris. ESF.
- TARDIF, J. (1992): *Pour un enseignement stratégique*. Montreal. Les Éditions Logiques.
- (1993): «L'évaluation dans le paradigme constructiviste», en HIVON, R. (coord.): *L'évaluation des apprentissages: Réflexions, nouvelles tendances et formation*. Sherbrooke. Éditions du CRP, pp. 24-56.

- (1995): «Savoirs et savoir-faire: Une dynamique pédagogiquement ignorée», en BENTOLILA, A. (coord.): *Savoirs et savoir-faire*. Paris. Nathan, pp. 89-104.
- (1996): «Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels», en MEIRIEU, Ph. y otros: *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon. CRDP de Lyon, pp. 31-46.
- (1998): *Intégrer les nouvelles technologies de l'information: Quel cadre pédagogique?* Paris. ESF.
- (1999): *Le transfert des apprentissages*. Montreal. Les Éditions Logiques.
- (2006): *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montreal. Chenelière.
- TARDIF, J. y otros (1995): «Le développement des compétences, cadre conceptuel pour l'enseignement», en GOULET, J.-P. (coord.): *Enseigner au collégial*. Montreal. Association Québécoise de Pédagogie Collégiale (AQPC), pp. 157-168.
- TARDIF, J.; MEIRIEU, Ph. (1996): «Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances». *Vie pédagogique*, núm. 98, pp. 4-7.
- TARDIF, J.; PRESSEAU, A. (1998): «Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages». *Vie pédagogique*, núm. 108, pp. 39-45.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2006): «Le difficile enseignement des "questions vives" en histoire-géographie», en SIMONNEAUX, L.; LEGARDEZ, A. (coords.): *L'école à l'épreuve de l'actualité: Enseigner les questions vives*. Paris. ESF, pp. 119-136.
- VASCONCELLOS, M. (1993): *Le système éducatif*. Paris. La Découverte.
- VASQUEZ-BRONFMAN, A.; MARTINEZ, I. (1996): *La socialisation à l'école: Approche ethnographique*. Paris. PUF. [Trad. cast.: *La socialización en la escuela: Una perspectiva etnográfica*. Barcelona. Paidós Ibérica, 1996]
- VELLAS, E. (1996): «Donner du sens aux savoirs à l'école: Pas si simple!». en GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE: *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté: De l'école à la cité*. Lyon. Chronique Sociale, pp. 12-26.
- VERGNAUD, G. (1980): *L'enfant, la mathématique et la réalité*. Berna. Lang. [Trad. cast.: *El niño, las matemáticas y la realidad: Problemas de la enseñanza en las matemáticas en la escuela primaria*. México. Trillas, 2004]
- (1990): «La théorie des champs conceptuels». *Recherches en Didactique*

- des Mathématiques*, vol. 10(23), pp. 133-170.
- (1994): «Le rôle de l'enseignement à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel», en ARTIGUE, M. y otros: *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. Grenoble. La Pensée Sauvage, pp. 177-191.
  - (1995): «Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir?», en BENTOLILA, A. (coord.): *Savoirs et savoir-faire*. Paris. Nathan, pp. 5-20.
  - (1996): «Au fond de l'action, la conceptualisation», en BARBIER, J.-M. (coord.): *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris. PUF, pp. 275-292.
  - (2000): *Lev Vygotski: Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris. Hachette.
- VERMERSCH, P. (1990): «Questionner l'action: L'entretien d'explicitation». *Psychologie française*, numéro especial 3 (35): *Anatomie de l'entretien*, pp. 227-235.
- (1994): *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris. ESF.
- WHYTE, W.H. (1956): *The organisation man*. Nueva York. Simon & Schuster. [Trad. cast.: *El hombre organización*. México. Fondo de Cultura Económica, 1968]
- WIRTHNER, M.; MARTIN, D.; PERRENOUD, Ph. (coord.) (1991): *Parole étouffée, parole libérée: Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel/Paris. Delachaux/Niestlé.
- WITTORSKI, R. (1996): «Vers une nouvelle articulation travail-formation pour le développement de compétences collectives permettant de gérer le changement», en MAROUF, N. (coord.): *Le travail en question*. Paris. L'Harmattan, pp. 123-175.
- WOODS, P. (1990): *L'ethnographie de l'école*. Paris. Armand Colin. [Trad. cast.: *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Madrid/Barcelona. Ministerio de Educación y Ciencia / Paidós Ibérica, 1995]
- YOUNG, M. (coord.) (1971): *Knowledge and Control: New direction for the sociology and education*. Londres. Crowell Collier and MacMillan.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1998): *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris. ESF.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M.; HATEM, R. (coords.) (2009): *Travail par compétences et socle commun*. Amiens. CRDP d'Amiens.
- ZARIFIAN, Ph. (1995): *Le travail de l'événement*. Paris. L'Harmattan.
- (1996): *Travail et communication: Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle*. Paris. PUF.

- (1999a): «L'autonomie comme confrontation coopératrice à des enjeux», en CHATZIS, K. y otros: *L'autonomie dans les organisations: Quoi de neuf?* París. L'Harmattan, pp. 39-64.
- (1999b): *Objectif compétence: Pour une nouvelle logique*. París. Liaisons.
- (2001): *Le modèle de la compétence*. París. Éditions Liaisons.
- (2003): *À quoi sert le travail?* París. PUF.

# Índice

|   |    |
|---|----|
| Portadilla  | 2  |
| Créditos  | 3  |
| Prólogo a la edición española: ¿Tenemos otra opción que no sea preparar para la vida? | 4  |
| Prólogo   | 12 |
| Introducción: ¿Es posible desarrollar competencias sin cuestionar los conocimientos?  | 14 |
| Una prudencia comprensible  | 19 |
| Una prudencia que nos desvía de lo esencial   | 22 |
| Retomar el currículo de la educación básica   | 28 |
| Un libro en tres partes   | 30 |
| Parte I   | 33 |
| Introducción: Competencias. ¿De qué estamos hablando?                                 | 34 |
| 1. La fascinación por las competencias  | 36 |
| Situaciones que evolucionan y se diversifican   | 36 |
| Las transformaciones del trabajo  | 38 |
| El activismo como modo de vida  | 38 |
| Una aceleración y una toma de conciencia  | 39 |
| El papel de los organismos internacionales  | 41 |
| 2. Partir de la vida de la gente y no de los programas                                | 43 |
| Prácticas y campos conceptuales   | 43 |
| Unas competencias diversamente y débilmente conceptualizadas                          | 47 |
| 3. Competencias y situaciones   | 52 |
| La cuestión de los recursos   | 54 |
| La cuestión de la movilización  | 58 |
| La cuestión de las familias de situaciones  | 60 |
| 4. Confusiones conceptuales   | 65 |
| Situaciones de referencia y situaciones de aprendizaje                                | 66 |
| Conocimientos y competencias  | 69 |
| Competencias y disciplinas  | 73 |
| Competencias y habilidades  | 75 |
| Competencias transversales  | 78 |

|  |            |
|--|------------|
| Competencias y objetivos                                       | 81         |
| Competencias y constructivismo                                 | 85         |
| Confusiones por superar  | 93         |
| 5. Líneas de fuga: dos guiones posibles                        | 96         |
| Limitarse a grandes áreas                                      | 98         |
| Limitarse a las capacidades más clásicas                       | 105        |
| <b>Parte II</b>  | <b>107</b> |
| Introducción: Un currículo desequilibrado                      | 108        |
| 6. Las disciplinas establecidas centradas en un campo de saber | 112        |
| La biología  | 112        |
| La química   | 114        |
| La física  | 116        |
| Las matemáticas  | 118        |
| La literatura  | 120        |
| La filosofía   | 120        |
| La historia  | 121        |
| La geografía   | 122        |
| La informática   | 124        |
| La lengua «materna»  | 126        |
| Las segundas lenguas   | 128        |
| La preparación para la vida: una preocupación variable         | 128        |
| 7. Las educaciones   | 132        |
| La educación física  | 133        |
| La educación musical   | 133        |
| La educación artística   | 134        |
| Las educaciones «prácticas»                                    | 135        |
| La educación cívica, ahora «educación para la ciudadanía»      | 135        |
| La educación para los medios de comunicación                   | 137        |
| La educación para la salud                                     | 137        |
| La educación sexual  | 138        |
| La educación intercultural                                     | 138        |
| La educación tecnológica                                       | 139        |
| La educación para el desarrollo sostenible                     | 140        |
| La educación del hecho religioso                               | 141        |
| La educación no sexista  | 142        |

|  |            |
|--|------------|
| La educación moral y/o ética   | 143        |
| Educaciones todavía marginales   | 143        |
| 8. Las disciplinas ausentes en la enseñanza obligatoria                | 146        |
| La psicología y el psicoanálisis                                       | 146        |
| La sociología  | 152        |
| Las ciencias políticas   | 156        |
| Las ciencias económicas  | 158        |
| El derecho   | 159        |
| La criminología  | 163        |
| La arquitectura y el urbanismo   | 167        |
| Conocimientos tan útiles para la vida como olvidados en el currículo   | 167        |
| 9. Empezar por unas investigaciones                                    | 169        |
| Un observatorio de prácticas sociales y de la vida de la gente         | 170        |
| La transposición didáctica   | 172        |
| <b>Parte III</b>   | <b>174</b> |
| Introducción: Un reequilibrado necesario pero poco probable            | 175        |
| 10. ¿Es posible clarificar las finalidades de la escuela?              | 178        |
| Ocho figuras de la complejidad   | 178        |
| La diversidad de los puntos de vista e intereses                       | 182        |
| 11. Las dos misiones de la escuela                                     | 188        |
| Un conflicto de intereses relativo al nivel                            | 190        |
| Un conflicto de intereses relativo a los contenidos                    | 191        |
| ¿Puede haber un compromiso?  | 192        |
| El ejemplo de la base de conocimientos y competencias                  | 193        |
| 12. No quebrantar las relaciones de fuerza                             | 198        |
| Entender es cuestionar el orden establecido                            | 199        |
| Entender es defender mejor sus intereses                               | 200        |
| La ignorancia protege de la desesperanza                               | 204        |
| 13. Los imperios disciplinarios  | 206        |
| ¿Introducir nuevas disciplinas?  | 208        |
| Conclusión: ¿Competencias, otros saberes o herramientas para aprender? | 210        |
| Postfacio: Prolongar y construir un debate necesario                   | 224        |
| Referencias y bibliografía   | 230        |

