

LA CUESTIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Ponencia presentada por Isabel López,
con la colaboración de Guadalupe Sotelo

ilopez@aprender.org.ar

1. Competencias en educación: ¿Saberes? ¿Certezas? ¿Eslóganes? Y algunas preguntas más o menos generales y generalizadas

La tarea docente es una tarea compleja. Enseñar para que otros aprendan es la tarea más admirada, respetada, ponderada... dicen que la más importante en el escenario social... Es sorprendente, curiosa para todos aquellos que nunca la hicieron. Junto a esto, pero, con relación al "objeto de trabajo", a la educación, a lo educativo, con gran carga de una ironía casi amarga, Jaim Etcheverry¹ dice:

"pero la acción concreta de la sociedad argentina no parece estar guiada por estas ideas... Vivimos rodeados de señales que muestran de manera inequívoca que la nuestra es una sociedad *contra* el conocimiento."

Y una de esas señales es, a mi juicio, una porción importante del *discurso pedagógico experto* que pone a circular las "usinas de conocimiento", generalmente extranjeras, con intervalos más o menos regulares, a lo largo del tiempo, rápidamente adoptadas por las nacionales, que divulgan, para informar (¿o para imponer?) "nuevas" (y "verdaderas") teorías, *nuevos y verdaderos* marcos teóricos, con su correspondiente caudal terminológico, también *experto*, que, generalmente, vienen a ser la *prueba fehaciente* de que los estudiantes no saben, no aprenden... porque los docentes *no saben*.

Surge entonces, un clima fuertemente *concientizador*. La nueva *jerga*, a través de poderosos eslóganes divulgadores, se *sobreimprime* en el lenguaje cotidiano con característica de novedad verdadera y...mágica: "poseer" esa *jerga*, "dominarla", "aplicarla" "trabajar según" ella, "*con*" ella pasa a ser la "garantía" de buen saber y buen hacer ...

¹ JAIM ETCHEVERRY, Guillermo: La Tragedia Educativa. Ed. Fondo de Cultura Económica. 1999

Ahora, sí. Ahora, sí; se le advierte al colectivo docente. Si hacen así (así como decimos nosotros que sabemos), ustedes –que no hacen bien las cosas, que no saben– van a aprender, van a cambiar y, entonces sí...los estudiantes van a aprender, la educación va a ser "de calidad", "moderna", "actual", "la que corresponde" y...si así no fuera ...será porque "otras variables intervienen".

En la concepción que subyace a la metodología del eslogan concientizador (que es la teoría del management marketing para imponer el producto, y... es *muy eficaz*) está previsto que los clientes *no* consideren "otras variables". En el caso que nos ocupa, el eslogan es que: *Los docentes no saben, que tienen que aprender...y tienen que aprender lo que "nosotros decimos"*. Es obvio que de las otras variables... no se habla; y, como no se habla...no existen. Así proceden los productores de eslóganes... eso llegan a pensar los destinatarios.

Sobre esta cuestión de las jergas y los eslóganes –con los que tengo una especialísima ¡muy mala relación! como docente–, me resultan singularmente simpáticos (y conceptualmente provocativos y provocadores) unos dichos de Savater² sobre el camino transitado para incluir en su *Diccionario filosófico* el término educación:

"Aunque he procurado leer cuanto me pareció de interés (...) y algunos buenos amigos me han hecho indicaciones bibliográficas pertinentes, sólo en parte se ha remediado mi ignorancia básica sobre el tema (...) Hay que reconocerme, en cambio, la paciencia con la que he soportado en demasiadas ocasiones la jerga de cierta pedagogía moderna, cuyos pedantes barbarismos, tipo, "microsecuenciación curricular", "dinamización pragmática", "segmento de ocio" (¡el recreo!), "contenidos actitudinales, procedimentales", etc., son un auténtico silicio para quien de veras quiere enterarse de algo."

Lo de "*segmento de ocio*" (*¡el recreo!*), es muy divertido. La verdad...rebautizar el recreo...parece un exceso excesivo –¡valga la redundancia!–.

Los eslóganes podrían ser, simplemente, una pedantería extrema, una estupidez extrema, sólo eso...y listo. Si no fuera que, en sí, como formulación de saber, como nombre técnico, encierran, por lo menos, un riesgo... ¡muy grande!

Ese nombre técnico, en manos de docentes y/o directivos sin criterio (o sin escrúpulos) puede transformar el recreo en muchas cosas inimaginadas. Pregunta: ¿Era necesario nombrar de otra manera al histórico recreo –que, por

² SAVATER, Fernando: *El valor de Educar*. Ed. Ariel. 1997

otra parte ¡tantos años! costó conseguir y tantas disputas cuesta conservar – protegiéndolo del afán eficientista de los que suponen que el tiempo se aprovecha mejor si los chicos no juegan, no cantan, no conversan, no se pelean y dejan de hacer todas esas cosas que *no sirven para nada*–?

Voy a jugar maliciosamente con una hipótesis.

Pensemos en esta situación: Estaba sin resolver el "problema" de la violencia en los recreos. Los expertos se preguntan: *¿Qué hacer?* Y, se ponen a trabajar: sobrada producción teórica, alguna visita a las escuelas para "investigar". ¿Y bien? Ya que se ha producido mucha teoría sobre ese objeto de conocimiento, con todo ese saber sobre él, el "recreo"... ¡merece un nuevo nombre!: Segmento de ocio.

- Pregunta: ¿Alguien oyó hablar de la "violencia en los segmentos de ocio"?
- Respuesta: No; ahí, no.
- Pregunta: ¿Desapareció la violencia de los patios escolares?
- Respuesta...

En materia de eufemismos parece que, en educación, se puede alcanzar el nivel paradigmático del *gatopardismo*: Que todo cambie, para que todo siga igual.

Pero, se sabe, paradójicamente, que lo que no cambia, cambia: empeora.

Lo que, caricaturescamente, con un poco de ironía, uno puede imaginar con relación a "segmento de ocio" –si bien encierra un gran riesgo, como se plantea más arriba– no parece tan grave si se lo mira teniendo en cuenta a los chicos. Ellos/ellas, probablemente se encargarían, llegado el caso, de llenar el "espacio de ocio" con el contenido del "recreo" (eso sí: contenido conceptual, actitudinal y procedimental).

La pregunta es: ¿Qué pasa con algunos otros nombres que los "expertos" ingresaron en la jerga pedagógica (y a los documentos oficiales) durante los últimos años de la historia de la educación argentina? ¿Qué significan, por ejemplo: *formación basada en competencias, formar competencias, educar por competencias, evaluar competencias, evaluación basada en competencias, sujeto/estudiante/alumno competente, empleado competente, ciudadano competente, competencias del ciudadano, competencias del alumno/estudiante*? ¿Cómo es posible distinguir (y diferenciar) el significado de los términos *competencias, capacidades, aptitudes, actitudes, habilidades, destrezas* relacionándolos en la persona del sujeto/sujeto pedagógico de que se habla? ¿De dónde sale, se instala y generaliza esta "nueva" *formación/evaluación de, o por, o basada en, competencias*? ¿Sobre qué principios teóricos se asienta este nuevo "constructo" de enunciación

generalizada? ¿Qué déficit viene a cubrir? ¿Qué problemas educativos viene a resolver? ¿Cómo? ¿En vez de qué se usa? Cuando de esto se habla, en Argentina (y en muchos encuentros y bibliografía extranjeros –o en el extranjero–, ¿todos hablamos de lo mismo? ¿Todos entendemos lo mismo? ¿En el mismo sentido?

Es probable que no.

A este *no*, no intento darle solución... porque no tengo esa solución. Quiero, simplemente, dedicarle una mirada analítica, para ver cuán acertado o erróneo es.

Tengo la fuerte impresión que el tanpreciado principio para lograr el también tanpreciado consenso: la "negociación de significados", no ha sido tan practicado dialógicamente en los últimos años, entre "expertos teóricos" y "expertos prácticos" –o sea, entre "los expertos" y los docentes de aula/s y directivo/s de escuela–.

He tenido acceso a una profusa producción donde se hablaba/habla de *competencias*. No he tenido acceso –si las hay/hubo– a producciones teóricas plausibles, con suficiente rigor metodológico que iluminaran una necesaria reconceptualización de términos que funcionaron históricamente como organizadores de la práctica del aula, en particular, y escolar, en general, para que la incorporación del término en forma masiva y excluyente, con valor prescriptivo de "sustituto innovador superador", al incorporarse a los Acuerdos Marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, en el marco del proceso de transformación post Ley Federal, fuera el producto de una nueva conceptualización surgida de una reconceptualización de saberes profesionales docentes previos.

Si leer a Savater hace ya unos años me permitió "mirar" la jerga pedagógica de los '90 en Argentina, con mayor tranquilidad –porque haber oído decir que podía ser "silicio para los que quieren enterarse de algo" fue, de momento, tranquilizador–, eso fue sólo de momento y porque había que pasar el momento.

Pero... hace al rol docente/enseñante para una praxis pedagógico-didáctica productiva y eficaz, recuperar la propiedad de sentido del lenguaje, la terminología, que debemos "manejar".

Los eslóganes pedagógicos de la posmodernidad (neoliberal, ella) ameritan un desvelamiento. Ese des-velamiento, esa acción de quitar el velo, tiene que ver con los eufemismos pedagógicos. Los eufemismos, según el diccionario, son formas de expresar disimuladamente palabras malsonantes o inoportunas.

2. El discurso pedagógico en tanto discurso del saber que suma o resta poder al docente, y sus efectos en la situación didáctica

Según Arrieta Erdozian³:

"En su *Tratado de Semiótica General* y en *El Signo*, Umberto Eco, apoyado en la tesis de muchos otros autores de la corriente estructuralista europea, deslinda dos ámbitos con los que el proceso de comunicación humana tiene fuertes vínculos y en ausencia de los cuales sería prácticamente imposible su existencia:

- el universo de las señales y
- el universo del sentido.

(...) el universo de la señal es el del proceso en sí, el del intercambio informativo desposeído de conciencia, intencionalidad y significado. (...) Ingresar en el universo de sentido implica trascender el de las señales, confiriéndole a la materia prima (información) una intencionalidad, uso, función y significado. Por ello, mientras el mensaje codificado de un emisor informante no alcanza un destinatario que lo decodifique (esto es, que le confiera un significado, que lo signifique), el mensaje es mera información. Una vez significado es comunicación. La unidad elemental es la unidad de cultura, esencialmente simbólica."

El análisis del discurso de los otros (y del propio), de los diferentes discursos, – familiares, políticos, económicos, etc., los pedagógicos entre ellos– se instala en el siglo XX en las ciencias humanas⁴. A partir de esa irrupción de saberes, nos hacemos cargo de la imposible neutralidad de las formulaciones teóricas. Concebir neutrales los recursos del discurso pedagógico-didáctico, es, cuanto menos, una ingenuidad peligrosa en términos de ser, de "ser parte" de un sistema social y una cultura. A partir de estos estudios *muere* la supuesta neutralidad de la ciencia y... de la educación.

Sobre esto es bueno leer a Mitsu Ronat en sus *Conversaciones con Noam Chomsky*⁵:

³ **ARRIETA ERDOZIAN, J.: La Comunicación Institucional. Ed. Ariel. 1993**

⁴ De la mano del existencialismo (el existencialismo religioso de Sören Kierkegaard –1811-1854–, la filología y la ética de Nietzsche –1844-1900–, la fenomenología existencial de Martín Heidegger –1889-1976–), el marxismo y el psicoanálisis articulados con la lingüística, de la mano de Noam Chomsky y los estudios filosóficos de Michel Foucault sobre el poder.

⁵ **RONAT, Mitsu: Noam Chomsky. Conversaciones. Ed. Gedisa. 3ª edición**

"Si bien la cuestión del lenguaje es tan antigua como 'la historia memorizada', la ciencia del lenguaje sólo existe en, en cuanto tal, desde principios del siglo XX. La invención de Chomsky de las 'gramáticas generativas' pone la sintaxis en el centro de la investigación lingüística, 'se hace cargo' del infinito de la lengua y al hacerlo logra, al cambiar por completo la perspectiva y los ámbitos de la lingüística, develar una realidad de la lengua, una realidad revestida de ideología y de fantasmas."

En palabras del propio Chomsky:

"Todo el mundo cree, es un hecho, que las condiciones de verdad están ligadas a las representaciones semánticas. No obstante, la cuestión está lejos de ser simple (...); todo tipo de consideraciones determinan las condiciones de verdad de una frase (...)."

Por su parte, Piaget y García dicen en *Psicogénesis e historia de la ciencia*:

"El aparato conceptual y el conjunto de las teorías que constituyen la ciencia aceptada en un momento histórico dado son factores que determinan de manera dominante las direcciones de la investigación científica. Estas últimas resultan, en general, de un consenso de la comunidad científica que, en la mayor parte de los casos, permanece implícito. (...) Desde este punto de vista, resulta claro que la concentración de esfuerzos en el estudio de ciertos fenómenos, en ciertos problemas particulares (...), desempeña un papel predominante en la dirección que adquiere el desarrollo de las teorías científicas. A su vez, esta concentración de esfuerzos responde a diversos factores. Algunos son de inspiración puramente científica (...); en otros casos, la presión o el estímulo proviene de sectores sociales que reclaman soluciones a problemas de carácter práctico. Nuestro propósito al hacer estas referencias (...) es servirnos de ellas (...), a fin de identificar aquellos elementos que inciden en el desarrollo de los sistemas cognoscitivos, tanto a nivel psicogenético como histórico."

La estrecha vinculación entre los procesos económicos nacionales y su referente empírico-ideológico en el sistema educativo es un hecho generalmente reconocido (pero aceptado sin entusiasmo por sus actores).

Los *intelectuales orgánicos* del sistema mundial, y sus discípulos nacionales, absolutizan con "criterio de verdad" **un deber ser y un deber hacer de la educación** (educar **para** el trabajo, por ejemplo) como una variable en la construcción de la sociedad global, con la cooperación e integración de

intelectuales y universidades, que estrechan relación con las modalidades y ritmos impuestos por los nuevos esquemas de integración económica regional.⁶

Ernesto Sábato alerta en *La cultura en la encrucijada nacional* sobre "aquellos supuestos intelectuales" que nos quieren hacer creer que una cosa es "profunda" cuando en realidad es, simplemente "oscura".

Peligrosas supuestas complejidades discursivas. desresponsabilizan y/o inmovilizan (y desprestigian para el imaginario social del país) al colectivo docente; y, lo que es más grave aún, los devalúan ante sí mismos: la aparición de (muchos) "nominalismos" –al decir de C. Cullen en 1995–, "barbarismos" –al decir de Savater en 1997–, hacen aparecer como novedosos viejos conceptos y , aún, verdades de perogrullo con los que se pretende –y muchas veces se logra– borrar todo lo anterior, hacer tábula rasa, y arrasar con un discurso único y mítico, con connotación de originalidad mítico-fundacional.

"El poder está incorporado en la forma en que la gente se apropia del saber y en cómo lo usa para intervenir en los asuntos sociales, entre ellos, el aprendizaje"⁷.

En un sentido pedagógico las palabras, el escenario y las imágenes de lo educativo tienen que ser revisados y re-valorados, para poder ser vistos como portadores de significados, y apropiarnos de ellos, desde el lugar de la pregunta.

Esto importa una re-significación (volver a significar), pedagógica, educacional, del repertorio bibliográfico y el discurso teórico pedagógico actual, y de los documentos oficiales –devenido (mayoritariamente) del repertorio y discurso de las teorías de la organización–, que ha colonizado el decir pedagógico con pedantes barbarismos, funcionales al modelo de concentración de la riqueza, deshumanización de las relaciones sociales y vaciamiento de la educación, vehiculizado por un "lenguaje de los expertos"⁸, caracterizado por: abundancia de neologismos (vimos como Savater ridiculiza paradigmáticamente: "espacio de ocio, ¡el recreo!"), y los múltiples recursos que convierten la retórica pedagógica en textos oscuros, presentados como si fueran profundos: complejas construcciones gramaticales, imprecisiones, impertinencias, falsos silogismos, analogías forzadas (o forzosas), yuxtaposiciones, contradicciones, retóricas vacías de contenidos y otras características que, muchas veces,

⁶ CHOMSKY N. y DIETERICH, H :La sociedad global: Educación, Mercado y Democracia. Ed. Contrapuntos. 1995.

⁷ POPKEWITZ, 1992.

⁸ CHOMSKY N. y DIETERICH, H :La sociedad global: Educación, Mercado y Democracia. Ed. Contrapuntos. 1995

confunden a los docentes; pero que, siempre, dan cuenta que: "los señores del poder y del dinero secuestran las palabras para cambiar los contenidos"⁹.

Tratándose de la *re-significación* de conceptos y discursos –que, de alguna manera, fueron enajenados al trabajo docente de su propio lugar–, cabe situarse en un plano donde sea posible re-actualizar saberes y discursos provenientes de campos más propios/apropiados al quehacer educativo.

3. Las competencias como asunto psicopedagógico-didáctico: contextualización sociohistórica, ideológico-política y epistemopedagógica

En 1990 se celebró en Jomtien, Tailandia, la *Conferencia Mundial de Educación para Todos*, constituyendo el fundamento y legitimación de una profusa producción teórica coincidente con –o, para– la aplicación de reformas educativas en varios países del mundo, muy especialmente en América Latina, entre ellas la transformación educativa en Argentina como consecuencia de la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195/93, que recogió los debates del Congreso Pedagógico Nacional.

El eje conceptual de Jomtien fue "La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos (NBA)".

La Declaración¹⁰ reza en sus artículos iniciales:

- " Artículo 1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.
 - Cada persona –niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las

⁹ I CONGRESO IBEROAMERICANO DE FILOSOFÍA, MORAL Y POLÍTICA. El País. España. 20/9/02

¹⁰ www.unesco.org

necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

- La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.
- Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan, el individuo y la sociedad, su identidad y su dignidad.
- La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación.

Artículo 2. Perfilando la visión

- Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una "visión ampliada" que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Hoy día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia. "

Esa visión ampliada, tal como se expone en los Artículos 3 al 7 de esta Declaración, comprende lo siguiente:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje;
- Fortalecer concertación de acciones.

- Convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos depende de que se posibilite a éstos para adquirir la educación y el impulso necesarios a fin de utilizar la masa en constante expansión de conocimientos útiles y aprovechar los nuevos medios de transmisión de esos conocimientos.

En 1992 se realizó en Santiago de Chile el Seminario Regional "Estrategias de acción para la satisfacción de necesidades básicas insatisfechas" – OREALC/IDRIC¹¹–. En él, Rosa María Torres¹² planteaba:

"Encontramos en los documentos de Tailandia un manejo poco prolijo de los conceptos, las categorías y la redacción misma, agravado en el caso de la versión española –por problemas de traducción–. Habría sido deseable, asimismo, una mayor atención a los aspectos comunicacionales, a los requerimientos de un lenguaje accesible, claro y preciso, considerando que estos documentos serían instrumentos de difusión a nivel mundial. De hecho, han sido ya y tenderán a ser tomados e, incluso, operativizados acríticamente. Por ello, parece necesario detenerse en estos conceptos antes de simplemente asumirlos y continuar.

Hay problemas con nociones claves como **necesidades básicas de aprendizaje** y **educación básica**. Ello ha dado pie a imprecisiones y confusiones y a su reproducción ampliada en documentos posteriores surgidos de otros eventos mundiales o regionales en los que se retomaron los planteamientos de Tailandia (...) Las principales dificultades están alrededor del término **básico** (justamente, básico para entender la propuesta). Se trata de un ambiguo concepto polisémico, prestándose a diferentes interpretaciones (de hecho, empieza ya a hablarse de una educación mínima, elemental para la supervivencia, etc.), lo que ha suscitado, desde el inicio, grandes polémicas (aclarándose otra vez su sentido de piso y no de techo).

Otros conceptos manejados de forma imprecisa son los de **educación inicial**, **educación preescolar**, **educación parvularia**, **educación infantil**, **cuidado temprano**, para hacer referencia al aprendizaje desde el nacimiento. **Educación preescolar** es la noción que ha tendido a primar en los documentos en español,

¹¹ **NECESIDADES BASICAS DE APRENDIZAJE. Estrategias de acción. Documento UNESCO/IDRC, Santiago, Chile, 1993**

¹² Rosa María Torres. En la actualidad, Ministra de Educación de Ecuador

vinculada a la visión instrumental de "preparación para la escuela" y a una etapa inmediatamente previa a ella.

En el ámbito de la educación de jóvenes y adultos, subsiste una serie de problemas en el manejo diferenciado de términos como los de **alfabetización, educación de adultos, educación básica, educación básica de adultos**. No obstante afirmarse la alfabetización como un componente esencial en toda educación básica, continúa hablándose de alfabetización y educación de adultos como ámbitos separados, contribuyendo de esta manera a afianzar, en vez de romper con las viejas concepciones.

Un ámbito igualmente confuso es el que configuran los términos **educación formal, educación no formal, educación escolarizada, educación escolarizada, educación informal**, etc. Asimismo, el término **instrucción** aparece como equivalente del término **educación, enseñanza o aprendizaje**.

La impresión terminológica y conceptual sin duda refleja, en alguna medida, el estado mismo del campo de la educación. Pero, es preciso un esfuerzo de conceptualización si se quiere operativizar una propuesta y a la escala planteada.

La necesidad de un lenguaje claro, preciso, es fundamental si se considera el carácter movilizador que pretende tener esta propuesta, lo que incluye interlocutores muy variados (...) Los documentos de Tailandia (por el nivel de generalidad, la falta de contexto, la simplificación de postulados, la ambigüedad e imprecisión conceptual, el carácter abarcador de la propuesta, el ocultamiento del conflicto y la contradicción, etc.) dan para lecturas muy diversas

De ellos pueden desprenderse tanto una revolución educativa como, también, reacomodos superficiales.

Una lectura radical de la propuesta de Tailandia (y de la realidad de América latina) indica la necesidad no de una reforma escolar sino de una transformación educativa profunda. Plantear la necesidad de currículos diferenciados, flexibles, pertinentes, orientados a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, puede llevar a hacer más de lo mismo, introduciendo modificaciones menores; o puede hacer revisar de manera completa e integral el modelo curricular y educativo vigente. Dentro de una concepción estrecha del currículo y de los contenidos curriculares, las necesidades básicas de aprendizaje pueden limitarse al ámbito de los contenidos

y el nuevo enfoque expresarse en la modificación de los planes de estudio y los textos escolares. Una visión estrecha de la educación puede limitarse a la educación primaria, a la formal y a los niños, y dejar de lado la educación inicial, no formal y la de jóvenes y adultos. Puede, asimismo, centrarse en la educación escolarizada y dejar de lado los otros oferentes de educación básica (la familia, medios, trabajo, etc.).

Hasta mediados de los '80, **competencia** era una palabra que, en el campo educativo, se usaba cotidianamente referida, en general, a las competencias intercolegiales –las más de las veces, deportivas–. También las madres la usaban, sobre todo para describir conductas de los estudiantes, en casa o en la escuela, como causa de disgustos varios: era la competencia entre los pibes, los grados o cursos, las escuelas, los clubes, los hermanos; y cómo eso era causal de disputas cuando no disturbios.

Por esos tiempos apareció en boca de: docentes de lengua, de idiomas, psicopedagogos, maestras de preescolar o de los primeros grados. Pero, no *competencia* a secas: se empezaba a hablar de *competencia lingüística*.

No todos sabían muy bien de qué hablaban; pero, se fue incorporando. En muchos casos, sólo a la *jerga* docente; en muchos otros, a las auténticas preocupaciones docentes, a la búsqueda de estudio y profundización (sobre todo, en el nivel inicial y en los primeros grados, por un lado, tiñendo a toda la primaria; y, por otro, en los docentes de idiomas extranjeros, con su histórica y ardua lucha, tan prisioneros de demandas sociales como de limitaciones institucionales y controversias teóricas para ejercer satisfactoriamente el rol.)

3.1 ¿Por qué?

La respuesta a esta pregunta es, indudablemente: Porque así son los docentes argentinos ("Los" genérico; no masculino, genérico). Porque, no sé en otras partes del mundo, pero en Argentina, los docentes son/mos así: *incorregibles*. Cuentan que lo dijo Borges, como docente, en la Facultad de Filosofía "Es que los docentes somos así, *como los peronistas, incorregibles*"¹³. Si lo dijo Borges...

En tanto eso, incorregibles, en esa pertinacia porque los estudiantes *les aprendan*, buscando solución al problema del fracaso escolar de *sus* estudiantes, porque para los docentes el fracaso escolar no era (ni es) un

¹³ Del anecdotario oral de docentes que fueron alumnas de J. L. Borges en la Carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

problema sociológico o psicológico, sino pedagógico, pedagógico-didáctico, un problema del que aprende...y del que enseña.

Por ahí, en esa búsqueda a la solución de un problema pedagógico-didáctico, por ahí, se filtró la **competencia lingüística**.

En 1975, Noam Chomsky imparte una serie de conferencias en la McMaster University en EE.UU, que publica luego, junto con el ensayo "Problemas y misterios en el estudio del lenguaje humano" con el título de *Reflexiones sobre el lenguaje –Reflections on Language–*¹⁴.

Chomsky dice en ese libro:

"(...) interesante es, por lo menos para mí, la posibilidad de que a través del estudio del lenguaje podamos describir los principios abstractos que gobiernan su uso y estructura, los cuales son universales por necesidad biológica y no meros accidentes históricos y derivan de las características mentales de la especie (...) El lenguaje es un espejo de la mente en un sentido profundo y significativo: es un producto de la inteligencia humana, creado de nuevo en cada individuo mediante operaciones que se encuentran más allá de la voluntad o de la conciencia (...). Podemos tener la esperanza de llegar a un cierto grado de comprensión de la inteligencia humana. Podemos tener la esperanza de aprender algo de la naturaleza humana, algo significativo si es cierto que la facultad de cognición humana es la característica verdaderamente distintiva y la más notable de la especie. (...) Alcanzamos el conocimiento cuando las ideas internas de la mente misma y las estructuras que ésta crea se conforman a la naturaleza de las cosas".

Ya en 1957 Chomsky había publicado la primera de sus obras principales: *Estructuras Sintácticas –Syntactic Structures–*, situándose desde el Instituto Tecnológico de Massachusetts, a la vanguardia de la Lingüística Norteamericana, siguiendo la tradición de Leonard Bloomfield (1887-1949), quien había sido "el americano" semejante, en la historia, al gran lingüista ginebrino Ferdinand de Saussure (1857-1913). Chomsky rechaza los estudios empíricos del lenguaje, los considera insuficientes. Sostiene que ni la lingüística estructural ni el empirismo ni la psicología conductista han podido dar cuenta de qué es lo que permite a un ser humano hablar de un modo que es, a la vez, innovador, coherente y adecuado a la situación.

¹⁴ CHOMSKY, Noam: *Reflexiones sobre el Lenguaje*. Ed. Planeta-Agostini. 1985

En 1959 critica las tesis conductistas de Skinner. Chomsky, en su planteo de una teoría lingüística que pudiera dar cuenta de esa pregunta central, desarrolla la hipótesis de "la/s gramática/s generativa/s". A partir de la diferencia de significado en inglés de los términos: *competence* (**competencia**) y *performance* (**desempeño**), alude a, y diferencia: "estructuras profundas" (**competence**) de "estructuras de superficie" (**performance**). O, lo mismo dicho en otros términos, "forma externa o estructura patente" (**performance**) de "forma interna o estructura latente" (**competence**).

El concepto de **competencia lingüística** así entendido irrumpe en el ámbito educativo con una fuerza enorme.

Su fuerza impacta directamente contra un opresor sistemático del buen sentir y hacer docente, el mandato evaluador de la tecnocracia pedagógica emergente de la psicología conductista: la evaluación por objetivos de conductas observables, entendidas éstas como la totalidad del saber o no saber del estudiante y de todos los estudiantes, originada en la concepción del aprendizaje humano como homólogo del aprendizaje animal por estímulo-respuesta, el de la psicología conductista de Skinner¹⁵.

Ese mandato evaluador que era opresor sistemático del docente incorregible: el docente incorregible que sabía (y sabe) que los estudiantes son (y saben) otras cosas (más o menos, mejores o peores, pero otras), además de lo que sólo demuestran las evidencias, la *performance*, el desempeño.

En esta certeza, la competencia lingüística dejó de ser sólo lingüística.

Al aludir, como aludía el concepto chomskiano *competence* a estructuras patentes, estructuras profundas, a la posibilidad humana de generar infinitas variaciones (siendo *generar*, dar cuenta de infinitud de posibilidades, distinto de *producir* que da cuenta de número finito de probabilidades; así, **competencia**, pedagógico-didácticamente se diferencia de **desempeño**), se generalizó entre los docentes, que podían decir, por ejemplo, cosas como ésta: "No tiene un buen desempeño, pero es competente; yo sé que es competente".

3. 2. Y...¿qué pasó?

Pasó...que se generó un fuerte cuestionamiento a la concepción de **aprendizaje** subyacente a la teoría y prácticas educativas habituales. Se

¹⁵ Puede verse en: EVANS, Daniel. Elder Ed. Marymar, 1979: cap.: La Gramática Generativa.

avizoró como necesario un cambio profundo. Un cambio radical¹⁶.

La irrupción de los postulados de la psicolingüística en los campos teóricos de las teorías del aprendizaje del siglo XX estuvo signada por una disquisición, producto de la controversia Chomsky-Skinner: Para diferenciar sus planteos teóricos sobre la incorporación de conocimientos de los conductistas, los psicolingüistas de inspiración chomskiana comenzaron a hablar de **adquisición**, distinguiéndola de **aprendizaje**.

Adquisición es el término con el que se da cuenta de la acción del sujeto, de la actividad del sujeto en el aprendizaje, atendiendo a una "doble causalidad convergente": por un lado, las experiencias perceptivas y motrices y, por otro, la capacidad innata del sujeto de procesar y organizar la información recibida.

Aparece un nuevo sentido de **acción**: La adquisición (incorporación de conocimientos) es una acción... una acción creativa del sujeto, **innata** del sujeto. He aquí el meollo de la cuestión: todo el funcional- positivismo y su concepción de aprendizaje, su psicología del aprendizaje y las teorías y prácticas pedagógico-didácticas se habían construido a partir de otra teoría de la naturaleza humana: la de la tabula rasa.

El innatismo chomskiano enfrenta "científicamente" al conductismo (simplemente plantea "otra" hipótesis, distinta, de la naturaleza humana). Pero...la controversia va más lejos (y llega a nuestros días). La cuestión la acotan los innatistas, más o menos, de la siguiente manera: sea porque está en los genes, sea porque tiene origen divino...el innatismo es la hipótesis (por lo menos) más plausible.

La controversia no ha llegado a su fin. La magistral película *Y heredarás el viento*...aún sobrevuela el discurrir humano.

4. El mandato social y la Ley Federal de Educación

El Congreso Pedagógico Nacional concentró las expectativas de una sociedad que recuperaba su democracia y, fiel a su tradición de Estado Nacional consolidado con "la escuela" como instrumento de socialización, integración y movilidad social, volvió sus ojos a ella, para pedirle que se *aggionara*, después de la larga noche de la dictadura, redefiniendo su misión función social,

¹⁶ Tomo el concepto de Pablo Freire en *Pedagogía de la Autonomía* (Ed. Siglo XXI, pags.23-46): "(...) desde el radicalismo metafísico en el que me sitúo (...) quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (...) somos seres programados...pero para aprender".

prácticas y contenidos alrededor de tres ejes fundamentales: la participación social y comunitaria, la articulación de la educación con el trabajo productivo y la democratización de los saberes significativos y socialmente válidos para un mundo-entorno transformado por la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Esta apelación a "*la escuela*" es el símbolo de la demanda social al sistema educativo argentino, en consonancia con otras voces en otras partes del mundo occidental. En EEUU, el estado norteamericano inyectó, a principios de los '90, 500.000.000 de dólares y la Unión Europea apostaba fichas fuertemente, en ese sentido, para la consolidación de la construcción comunitaria, a través de la articulación de los sistemas educativos y productivos de sus países miembro. Lo hacía en estos términos:

"A nuestras sociedades se les están planteando demandas cada vez más apremiantes y menos diferenciadas de nuevos conocimientos, fundamentalmente técnicos y profesionales, cuyo origen se sitúa en las transformaciones y requerimientos de los sistemas productivos.

Es un momento idóneo para proporcionar educación y formación a todos, ampliando las oportunidades, rompiendo el divorcio histórico entre cultura escolar y cultura laboral, mejorando la productividad de los sistemas económicos y posibilitando la mejora de las condiciones de empleo y la promoción de los trabajadores.

Una cuestión estratégica será la participación de diferentes agentes en el diseño, desarrollo e implantación de los nuevos sistemas de educación y formación que integren las dos culturas. Si realmente se persigue su integración o al menos su articulación, es imprescindible que sea fruto del análisis y del acuerdo de los agentes educativos y de los interlocutores sociales; la participación activa de administraciones educativas y laborales, de empresarios y sindicatos, además de evitar el academicismo y la endogamia propios del ámbito docente, posibilitará un mayor nivel de consenso político y social, facilitando su aplicación y su estabilidad frente a las previsibles contingencias coyunturales"¹⁷

La diferenciación (y una valoración social discriminatoria concomitante, entre formación de primera y segunda categoría) entre "Educación para el trabajo" y

¹⁷ JABONERO BLANCO, MARIANO: " La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y otros países de la Comunidad Europea", www.oei.org : Revista Iberoamericana de Educación, Mayo/Agosto 1993)

“Educación para continuar estudios superiores”, no se origina en el país, ni es exclusiva de él. Está imbricada en el desarrollo, auge y agotamiento de los sistemas educativos de la modernidad¹⁸ y plasmada, con lúcida vocación de respuesta a las demandas de los países del mundo, en el Documento de Jacques Delors “La educación encierra un tesoro”¹⁹, en la propuesta integradora del *saber–hacer*.

Más allá de las buenas intenciones y de los grandes esfuerzos por superar las escisiones y “democratizar” la educación general, la educación técnica y la formación profesional de los trabajadores y acercarlas, los esfuerzos han sido, por lo menos, no proporcionales a los recursos de todo tipo invertidos, en muchos países de América Latina y el mundo. Testimonio de esto puede encontrarse, fácilmente, en abundancia, en publicaciones en la web de la Organización Internacional del Trabajo.

La solución no parece estar, aún, a la vista, o, por lo menos, ser unívoca, totalizadora, generalizable.

En nuestro país sigue pendiente un gran debate, abierto y desprejuiciado – tanto de prejuicios socioeconómico-tecnocientíficos como histórico-ideológico-político-educativos–: ¿Qué relación es, a la vez, posible y buena, entre la formación de los estudiantes en cualquier nivel educativo y la formación para el trabajo y el empleo productivos?

5. Y, en los '90, las competencias inundaron el campo

Llegaron con los CBC de la transformación educativa. En ellos puede leerse:

" II. Puntos de partida para acordar contenidos básicos comunes.

Los puntos de partida para el acuerdo de los CBC se inspiran en la Recomendación 26/92 que se adjuntara a los presentes para todo uso que de lugar.

Los CBC se orientarán a la formación de **competencias**.

La Recomendación 26/92 expresa que:

Las **competencias** se refieren a las capacidades complejas, que

¹⁸ CARUSO, M.y DUSSEL, I.: DE SARMIENTO A LOS SIMPSONS: Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. ED. KAPELUSZ. 1999

¹⁹ Oficina de Publicaciones de la UNESCO.

poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente

y ofrece otra serie de elementos para la comprensión de este concepto innovador.

También en la Recomendación 26/92 el Consejo Federal de Cultura y Educación acordó competencias educativas en aspectos que hacen al desarrollo ético, socio-político-comunitario, del conocimiento científico tecnológico y de la expresión y la comunicación.

Si bien elude una rígida clasificación taxonómica, plantea que las competencias integran distintas capacidades en estructuras complejas. Esas capacidades se pueden sistematizar en orientaciones generales: las intelectuales, las prácticas y las sociales, sólo discernibles con propósitos de orientación a quienes propongan CBC.

Las **capacidades intelectuales** refieren a procesos cognitivos necesarios para operar con símbolos, representaciones, ideas, imágenes, conceptos y otras abstracciones y constituyen la base para la construcción de las demás. Incluyen habilidades analíticas, creativas y metacognitivas, entre otras.

Las **capacidades prácticas** refieren a un saber hacer, a una puesta en acto. Si bien suponen e implican saberes intelectivos y valorativos, se manifiestan en una dimensión pragmática. Incluyen habilidades comunicativas, tecnológicas y organizativas.

Las **capacidades sociales** refieren a la participación de la persona como miembro de un grupo en los ámbitos de referencia próximos y en contextos más amplios, no inmediatos a la cotidianeidad.

Por otra puerta, originada en otro campo social entró, también, otra acepción del término **competencia**. Vino de los estudios del trabajo, del trabajo como contenido del campo productivo, fundamentalmente asociado a las relaciones laborales en la producción industrial. Los "estudios del trabajo" desarrollaron en el siglo XX su propio cuerpo teórico, en relación con la formación de los trabajadores, desde los supuestos teóricos de la psicología industrial, de escasa interacción con la psicología pedagógica:

"Cuando hizo su aparición el estudio del trabajo en la primera mitad del Siglo XX como una técnica destinada a racionalizar y a medir el trabajo, el interés se centró en la economía del movimiento. Por eso se le designó con el nombre de **estudios de tiempo y de movimientos**.

Más tarde, empezó a abarcar otros aspectos del trabajo de observación y análisis, y la primera designación fue sustituida por la de **estudio del trabajo**.

Simultáneamente, a mediados de los '40 y más tarde en el decenio de 1960 se crearon otras disciplinas, a saber: la **ingeniería industrial** y la **gestión de producción**, respectivamente. Estas disciplinas diferían del estudio del trabajo en el sentido de que se consagraban a aumentar la eficiencia de una actividad de producción en conjunto y no sólo de los métodos de trabajo.

De modo que la **gestión moderna de la producción** se ocupa de diversos aspectos tales como el diseño del producto, el control de la calidad, la disposición del espacio y disposición de los materiales, la planificación y el control de la producción, la gestión de mantenimiento e invariablemente el estudio del trabajo. Estas técnicas pueden aplicarse, aisladas o conjuntamente, en la empresa. Además, con el tiempo, muchas de ellas comenzaron a recurrir cada vez más a métodos cuantitativos perfeccionados, como la investigación operativa, para resolver incluso los problemas operacionales más complicados. Los avances en computadoras y los sistemas de información contribuyeron a que las técnicas de gestión de la producción alcanzaran su nivel actual.

Si bien el estudio del trabajo ha seguido siendo un método relativamente sencillo y poco costoso de racionalizar los métodos de trabajo, también ha continuado perfeccionándose. Por este motivo, muchos especialistas capacitados en el estudio del trabajo se dan cuenta de que pueden utilizar también, con ventaja, varias de las técnicas de gestión de producción existentes para contribuir a mejorar los métodos de trabajo. En cierto sentido, proporcionan un conjunto de técnicas que no es posible ignorar."²⁰

El proceso de estudio del trabajo se conoció desde sus orígenes como **análisis ocupacional**. Dentro de éste, la metodología/enfoque propia del estudio del

²⁰ *Introducción a los estudios del trabajo*. Cuarta edición revisada. OIT.1996:

trabajo denominada *análisis funcional* ingresó como un enfoque para definir **competencias laborales** funcionales al ámbito de las negociaciones colectivas entre trabajadores y empleadores, y para la realización de capacitación de los trabajadores en la empresa, acorde a las necesidades de productividad, inspirado en el criterio empresarial de concebir al recurso humano como activo principal.

El enfoque reconoce en Leonard Mertens (CINTERFOR/OIT) un teórico y divulgador con especial incidencia en la importancia y significación que alcanzó que varios países de Latinoamérica, entre ellos, Argentina, durante la década del '90. El enfoque se instaló en la mesa de los responsables del diseño de la transformación de la tradicional educación técnica. En América Latina fue pionero (funcionando como modelo) el Programa CONOCER, de México.

En 1997, se usa el término **competencias** (re-aparece en la Resolución N° 57/97, del 25/2797 del Consejo Federal de Cultura y Educación, consignada en la publicación " Contenidos Básicos para la Educación Polimodal" del MCyE, 1997), en las siguientes formulaciones:

" 1. Caracterización de la Educación Polimodal

1.1. Funciones de la Educación Polimodal

(...) Las sociedades demandan de sus sistemas educativos un tipo de educación que desarrolle y fortalezca en todos/as los/as estudiantes un mismo núcleo de competencias fundamentales, que les permitan actuar y aprender en los diversos ámbitos de desempeño, enfrentando situaciones complejas, cambiantes e inciertas con responsabilidad, espíritu crítico y solvencia práctica.

Función ética y ciudadana: para brindar a los/as estudiantes una formación que profundice y desarrolle valores y competencias vinculados con la elaboración de proyectos personales de vida y con la integración a la sociedad como personas responsables, críticas y solidarias.

Función de preparación para la vida productiva: para ofrecer a los/as estudiantes una orientación hacia amplios campos del mundo del trabajo, fortaleciendo las competencias que les permitan adaptarse flexiblemente a sus cambios y aprovechar sus posibilidades.

(...) 1.2. La Formación General de Fundamento y la Formación Orientada.

Retomando los contenidos de la EGB, la formación general de fundamento asegurará una sólida base de competencias comunes que se requieren para participar activa, reflexiva y críticamente de la vida social en sus diversos ámbitos.

2. Funciones de la Educación Polimodal

- Profundizar el desarrollo de las competencias comunicacionales, matemáticas, socio- históricas y científico- tecnológicas para comprender los procesos globales y manejarse en un mundo cada vez más complejo y competitivo.
- Asegurar una formación relevante y actualizada para todos/as los/as estudiantes y el desarrollo de competencias específicas en las áreas humanística, social, científica y técnica, que les permita condiciones equitativas de participación". (MCyE, 1997)

En el documento base de los trayectos técnico- profesionales para la producción agropecuaria del CFCyE Res.Nº86/98, el término *competencias* aplicado de las siguientes maneras:

(...) 1. La organización del documento

La determinación de la competencia profesional del técnico se construye en cada área profesional, articulando las perspectivas de los mundos del trabajo y de la formación. (...)

La competencia profesional

En este documento se entenderá por **competencia profesional** al conjunto complejo e integrado de capacidades que las personas ponen en juego en diversas situaciones reales del trabajo, para resolver los problemas que ellas plantean, de acuerdo con los estándares de profesionalidad y los criterios de responsabilidad social propios de cada área profesional (...)

A pie de página, el documento consigna:

"El concepto de competencia profesional es una especificación de un concepto más complejo y genérico de competencia, asumido por la propuesta educativa de la educación Polimodal. Esta está centrada en el desarrollo de competencias, entendidas como capacidades complejas que se ponen en juego en una multiplicidad de situaciones de la vida, y que integran y articulan saberes de distinta naturaleza y características en el marco del ejercicio de los valores

éticos compartidos."

El documento sigue así:

Dos características son además, centrales en el concepto de competencias:

- *Transferibilidad*: La competencia profesional no solo involucra la movilización de conocimientos, destrezas y habilidades en actividades y contextos específicos, sino también la capacidad de transferir estos a nuevas actividades y contextos.
- *Carácter evolutivo*: la competencia profesional es, por definición abierta procesos de aprendizaje de carácter permanente que se desarrollan tanto a través de la complejización y diversificación de la experiencia, como mediante la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y destrezas.

1.2 El perfil profesional

La perspectiva del mundo del trabajo se expresa fundamentalmente en el perfil profesional del técnico. Este articula el conjunto de realizaciones que el técnico puede demostraren las diversas situaciones de trabajo de su área laboral, una vez que ha completado el proceso formativo. En estas realizaciones, el técnico pone de manifiesto su competencia para resolver los problemas de un mundo del trabajo incierto y cambiante, y su capacidad de aprender de las nuevas situaciones que enfrenta.

El perfil profesional orienta el proceso de formativo especificando las competencias que los estudiantes desarrollarán.

En segundo lugar constituye la principal fuente para la identificación de las situaciones problemáticas que el técnico enfrenta en su accionar cotidiano y que los docentes utilizarán en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollarán en los distintos módulos formativos."²¹

Sobre el tema de las competencias, el Acuerdo Marco Trayectos Técnico-Profesionales (resolución N° 55/96 CFCyE.) dice:

"En la recomendación N° 26/92 CFCyE. se acordaron las Competencias Básicas para el sistema educativo (niveles inicial, primario y medio). (...) el Documento serie A-10, en su punto V,

²¹ TTP Producción agropecuaria. Documento base Res. N° 86/98

establece que la educación Polimodal, en cualquiera de sus modalidades, podrá articularse con Trayectos Técnico Profesionales, que podrán organizarse en función de distintas alternativas que estarán orientadas al desarrollo de las competencias necesarias para desempeñarse en áreas ocupacionales específicas.

Naturaleza y funciones de los TTP

Los trayectos técnico- profesionales constituyen ofertas formativas de carácter opcional para todos/as los/as estudiantes de la educación Polimodal. Su función es formar técnico/as en áreas ocupacionales específicas cuya complejidad requiere del dominio de competencias profesionales que solo es posible desarrollar a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación.

TTP y Educación Polimodal

La EP se organiza en torno un núcleo común de competencias fundamentales que se desarrolla a través de la Formación general del Fundamento. Esta se articula con distintas alternativas de Formación Orientada para dar lugar a cinco modalidades que contextualizan las competencias fundamentales en grandes campos del conocimiento y el quehacer social y productivo. La elección de una modalidad permite al/la estudiante consolidar esta competencia en función de problemáticas vinculadas con sus intereses y sus motivaciones

Los TTP constituyen una opción diferente y adicional a la elección que los estudiantes realizan respecto de las modalidades de EP. Se trata en este caso de iniciarse profesionalmente en áreas ocupacionales determinadas que exigen el dominio de competencias tecnológicas y profesionales específicas.

Las ofertas de formación profesional se proponen desarrollar aquellas competencias requeridas para desempeñarse en ocupaciones determinadas y/o como componente de políticas activas de empleo orientadas a promover la inserción laboral y social de grupos de necesidades específicas.

Los TTP son ofertas articuladas con la educación polimodal para desarrollar competencias profesionales que aseguren un desempeño polivalente dentro de áreas ocupacionales cuya complejidad exige no solo haber adquirido una cultura tecnológica de base, sino una educación tecnológica específica de carácter profesional. El carácter

de las competencias que desarrolla supone una formación de duración prolongada."²²

A juzgar por los antecedentes citados, es de suponer que **las competencias** son un asunto pedagógico-didáctico de relevancia.

6. ¿Qué significa (y qué se entiende por) *formación basada en competencias*?

Para responder –si fuera posible, con cierto rigor técnico– a esta pregunta, el antecedente más plausible, por su concreción, en tanto componente de un sistema en el que tiene sentido, es la caracterización de una formación basada en competencias que se encuentra en el documento "40 preguntas sobre competencia laboral":

"A diferencia de la orientación tradicionalmente academicista que pueden tener muchos programas formativos; los **programas de formación basados en competencia** deben, por lo menos, caracterizarse por:

- Enfocar el desempeño laboral y no los contenidos de los cursos.
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende.
- Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas.
- Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo.
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas.
- Favorecer la autonomía de los individuos.
- Transformar el papel de los docentes hacia una concepción de facilitar y provocar.

Mertens, citando a Harris, transcribió algunas características propuestas para los programas de formación basados en competencia; se citan algunas:

- Competencias cuidadosamente identificadas, verificadas y de conocimiento público.
- Instrucción dirigida al desarrollo de cada competencia y una evaluación individual por cada competencia.
- La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño como principales fuentes de evidencia.
- El progreso de los alumnos en el programa es al ritmo de cada uno.
- La instrucción es individualizada al máximo posible.
- Énfasis puesto en los resultados.
- Requiere la participación de los trabajadores en la elaboración de

²² Acuerdo marco TTP Res. N° 55/96

la estrategia de aprendizaje.

- Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una permanente retroalimentación.

En suma, la generación de competencias a partir de los programas formativos exige a éstos la iniciación de cambios en sus estrategias pedagógicas, en sus enfoques curriculares y en el papel tradicional asignado a docente y alumno.

Se requiere la utilización de una amplia variedad de materiales de aprendizaje combinada con la orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas más que la repetición de contenidos.

Los medios tradicionales de administración educativa basados en el grupo que aprende como base de la programación de acciones y de cursos está siendo retada para que permita el manejo individual de los avances logrados por los alumnos y su fácil reingreso a programas que deben ser modulares y abiertos."²³

7. Las trampas del lenguaje I: ¿Es posible "educar por competencias"?

Para responder a este interrogante es necesario preguntarse a su vez qué supone, concretamente, encarar una formación basada en competencias: ¿Quién/es son sus sujetos destinatarios? ¿Cuáles son los propósitos de la formación? ¿En qué ámbito se realiza/realizará? ¿Quiénes la imparten/impartirán? ¿Qué requisitos previos deben darse a un desarrollo curricular con este enfoque?

De alguna manera la respuesta a esto está también en los documentos de CINTERFOR/OIT citados:

"Un **sistema de formación profesional** es un arreglo organizativo en el que diferentes actores concurren con ofertas de formación coordinadas en cuanto a su pertinencia, contenido, nivel y calidad; de modo que, en conjunto, logren un efecto mayor en la elevación de la empleabilidad de los trabajadores al que se lograría actuando separadamente. Cuando el sistema acuerda la utilización de normas de competencia laboral para fundamentar la elaboración de programas, la formación, la evaluación y la certificación, se puede distinguir como un sistema normalizado. Hablar de sistemas de

²³ Sistemas Nacionales de Formación Profesional. En el sitio web de CINTERFOR/OIT

formación no implica necesariamente la creación de nuevas instituciones; ante todo se trata de un mecanismo cohesionador y regulador de las múltiples ofertas y niveles de calidad que existen (...) Intuitivamente, las normas de competencia son fundamentales en la elaboración de los currículos de formación. Sin embargo, el proceso de elaboración de los currículos a partir de las normas de competencia no es, en modo alguno, un proceso lineal o automático. "

La conceptualización sobre competencias, aparece clara si nos remontamos a la bibliografía sobre formación profesional, a los sistemas de formación profesional, tradicional e históricamente en Argentina, como modalidad de enseñanza-aprendizaje diferenciada del sistema educativo formal común, tanto de nivel primario –hoy EGB–, como de nivel medio, pero denominada en *referencia a él*, que incluía formación práctica, o "para trabajar" diferenciada de aquella otra que era "para saber y poder seguir estudiando", aunque estuviera destinada a adultos trabajadores.

Con relación a Educación Superior aparece, a propósito del término *formación profesional* un *matiz* significativo, también de naturaleza lingüística (psico-sociolingüística), en Argentina *lo profesional*, en el imaginario colectivo y en los grupos portadores de esas credenciales, es patrimonio de graduados en instituciones de educación superior, mayormente, universidades., y es un *adjetivo* prestigioso y que prestigia a quien lo porta.

Formación profesional, en otras partes del mundo comenzó a evolucionar como sistema no-referenciado al educativo, y a ganar prestigio social y relevancia económica:

"Los sistemas de Educación Técnica y de Formación Profesional han tenido, durante los últimos años, una profunda transformación. El diagnóstico sobre los motivos o problemas que motivaron esta situación es ya tan reiterado como clásico, destacándose los siguientes factores: eran escasos los estudios e investigaciones tanto sociológicos, como pedagógicos y psicológicos sobre esta oferta formativa; su situación era la de un profundo divorcio con el sistema productivo; en el contexto educativo, no pasaba de ser un subsistema marginal y casi incomunicado del resto del sistema educativo tradicional, claramente propedéutico hacia la universidad y, en fin, su imagen tanto académica como social ahondaba su papel subsidiario con respecto al resto de las enseñanzas y le mostraba como incapaz de responder a las necesidades del sistema productivo.

Casi todos los responsables públicos y expertos (Delors, J., Cresson, E., Flynn, P., Blas, F. De A., Alexim, J.A., Anta, G., O Gallart, M.A., entre otros) coinciden a grandes rasgos tanto en el diagnóstico de la situación de partida, similar a lo ya expuesto en el párrafo anterior, como a los impulsos que están determinando su rápida evolución. Entre estos destacan: la consolidación de la denominada sociedad del conocimiento; la hegemonía de los sectores productivos terciarios y cuaternario, el de la información y comunicación; el impacto de las nuevas tecnologías; la cada día más necesaria vinculación entre el sistema formativo y productivo aproximándose, el primero de ellos, a las condiciones y necesidades reales de la producción; la participación de los agentes sociales y el diseño de completos itinerarios formativos que incluyan todos los componentes que sirven para completar el complejo concepto de una renovada Formación Profesional.

Los sistemas de Formación Profesional basados en competencias han tenido una importante incidencia en bastantes países europeos e iberoamericanos (Martínez, F. 1998), por esto, y también por exigirlo el título del presente trabajo, consideramos conveniente hacer una descripción de ellos. Es más, insistir en determinados aspectos de estos modelos, no sólo lo exige el rigor técnico, sino que puede ser una decisión estratégica para el tema que nos ocupa: gracias a esta concepción de la Formación Profesional se podrá superar la hegemonía de la ordenación, evaluación y certificación de las cualificaciones profesionales que, hasta ahora, ostentan como monopolio numerosas administraciones educativas; algo común en el MERCOSUR.

Como consecuencia de lo anterior, diversos países han emprendido, desde el sector público, la revisión y reforma de sus sistemas de formación profesional, en busca no sólo de forjar la nueva competencia laboral que requieren sus trabajadores, y con ello, en mayor medida, para propiciar mejores oportunidades de empleo y de desarrollo de sus ciudadanos en edad activa.

Según ello, la formación basada en competencias concentra sus esfuerzos en los resultados alcanzados por las personas en su desempeño laboral, y no en los diplomas y certificados obtenidos.

El concepto de competencia se ha convertido en esencial: siempre estará basado en el desempeño y en las condiciones en las que este es relevante, aunque para algunos esto se vincule con una ocupación y lo que en ella hará el individuo y, para otros, se asocia

con aspectos cognitivos necesarios para que el individuo sea capaz de hacer determinadas cosas.

El concepto de competencia, por lo demás, siempre debe asociarse al desarrollo de un país o una región no siendo, por ello, neutro ni apátrida.

(...) El modelo de formación profesional basado en competencias surge como una alternativa al clásico cuyos orígenes se sitúan en el modelo académico napoleónico de administración pública y en sistema industrial de formación y académico de educación, de ahí que el ejemplo tradicional francés se utilice históricamente como referente tradicional. El mayor desarrollo de este nuevo modelo se produce en los Estados Unidos y donde mayor grado de desarrollo ha alcanzado ha sido en el Reino Unido. En él las calificaciones profesionales se basaban en disposiciones del gobierno central a través del Ministerio de Educación, una calificación definida como la capacidad para el desempeño de unas tareas relacionadas con un oficio, expresada en un currículo concreto y evaluada a través de unos exámenes, teóricos o prácticos según especialidades, que se certificaban con unos diplomas.

El nuevo modelo tiene su origen y desarrollo en los países anglosajones, especialmente el Reino Unido, no obstante su fuerte implantación en otros estados, como ya se ha afirmado. Inglaterra, con la creación del CNVQ (Council of National Vocational Qualifications), Consejo encargado de establecer un sistema de Cualificaciones Profesionales Nacionales (o NVQs), aportó la mayor y más sistematizada innovación, siguiendo los siguientes planteamientos:

- Buscar transparencia y simplicidad mediante un único sistema de reconocimiento de cualificaciones.
- Promoviendo que las instituciones e formación respondan más directamente a las necesidades del sistema productivo.
- Facilitando las formas de evaluación, abriendo las posibilidades de acceso a ella al conjunto de la población, ya que no se tienen en cuenta las vías mediante las cuales se han alcanzado objetivos formativos: si se ha pasado por una institución o no, si se ha seguido un programa. La empresa, con o sin prueba, es agente evaluador.

En resumen, facilitando la elevación de las cualificaciones, no sólo de los jóvenes sino también, o sobre todo, de los

trabajadores (Bertrand, O. 1997)".²⁴

Las trampas del lenguaje, lo dicho, lo no-dicho, lo confuso, los supuestos tácitos se hacen patentes al volver a revisar tanto lo expresado en el texto de la Recomendación 26/92, citando lo estipulado en la Resolución 86/98, ambas del CFCyE, teniendo en cuenta el contexto sociohistórico, ideológico-político y epistemo-pedagógico en el que esta cuestión "se instala" en las preocupaciones docentes.

Ese es el tema fundamental si de lo que se trata es de tener claro **el sentido** de la cotidianeidad del aula, sin que ésta sea una fuente de "malestar cultural" en el ejercicio del rol docente.

Si está claro, si puede estar claro desde las prescripciones educativas, tal como llegaron, qué es (y cómo se hace) una educación basada en competencias para aquellos docentes, profesores, maestros, maestros de taller/instructores y directivos que desempeñan su rol en instituciones con orientación Técnico Profesional. Para el resto de la educación argentina, para ese resto de la educación argentina (que es **toda** la EGB y la escuela media no técnica), hay vacío teórico donde debiera haber un marco teórico referencial plausible -conceptual y prescriptivo-, con validez general, en términos psicopedagógico-didácticos y administrativos.

8. El sujeto pedagógico "mirado" desde dos perspectivas: la psicopedagógica y la psicolaboral

Es pertinente hacer un análisis comparativo de las nociones vigentes del sujeto pedagógico en la psicología del trabajo de las sociedades industriales que tuvieron lugar hasta la década del '60 y la transición histórica hacia sociedades postindustriales, con la consecuente transformación de concepto del sujeto pedagógico.

Para una revisión general de las teorías tradicionales del aprendizaje, y vincularlos con la psicología tradicional del trabajo, acudimos a una obra clásica: el *Manual de Psicología* de David Katz²⁵ como fuente principal y, para el análisis del concepto de sujeto de aprendizaje de las sociedades postindustriales-neo-capitalistas tomamos estudios de la gestión de conocimientos

²⁴ JABONERO BLANCO, Mariano: Seminario para Analizar un Sistema de Evaluación por Competencias. PROYECTO EDUCACION TRABAJO EN EL MERCOSUR PET/OEA. Documento final. 1999.

²⁵ KATZ, David: *Manual de Psicología*. Ed. Morata 9ª edición. 1977

de los investigadores de la Escuela de Minas de París²⁶.

Encontramos, como primera división fundamental, por un lado, el **aprendizaje de habilidades**, donde está en juego el sistema perceptivo, llamado también aprendizaje sensoriomotor; y, por otra parte, el **aprendizaje en el que dominan los factores intelectuales**. Tanto en uno como en otro aparece aquello que la psicología y la epistemología darán en llamar "prueba y error". Estrategia que supone la consideración de un problema dado y varias soluciones posibles.

Tenemos dos escuelas importantes que se dedicaron a determinar las estructuras de aprendizaje: la escuela de Thorndike, **la teoría de la asociación**, en la que todo conocimiento se adquiere según leyes fijas, de manera mecánica, *la ley del efecto*, por ejemplo supone que un aprendizaje es más profundamente asimilado si se lo acompaña de sensaciones agradables en el organismo, o *la ley de la frecuencia o entrenamiento* en la cual se plantea que un conocimiento se fija en repeticiones y se borra si no se las realiza. Y, por otro lado, la Gestalt con **La teoría de la psicología de la forma** la cual plantea la radical importancia del análisis de la situación de aprendizaje y del juego de relaciones cognitivas que en dicha situación se dan; estos dos elementos son muy poco tenidos en cuenta en una concepción mecanicista de aprendizaje como lo es la de la teoría de las asociaciones.

La psicología de la forma o Gestalt les reconoce a la motivación, al trabajo en grupo, al lugar dinámico del docente, al estímulo mediante premios y elogios, a la incentivación investigativa y grupal los lugares centrales en tanto son las estructuras sobre las que se construye la **situación de aprendizaje**.

- *La deficiencia en el aprendizaje* puede deberse a: dado un conocimiento que supone otros conocimientos previos, una deficiencia en estos puede producir una detención en aquel. También la enseñanza inadecuada, el cansancio o la inhibición del individuo, la tristeza o el fracaso, factores estos últimos propios de la estructura psicoafectiva del sujeto, pueden producir una detención más o menos grave en el proceso de aprendizaje.
- *La eficacia en el aprendizaje*: Aquí el elemento principal es la *motivación* a aprender, los efectos secundarios positivos de la aprendizaje, es decir las posibles relaciones con otras áreas que surgen a partir de un conocimiento adquirido, suelen alimentar las ganas de aprender y enriquecer los modos de aprender; la buena comprensión y la repetición de lo aprendido ;el aprendizaje por partes y luego la unificación de los contenidos, etc.

Básicamente, éstos son los lineamientos generales de las teorías y

²⁶ www.oei.es: Hatchuel, Le Masson, Benot Weil: De la gestión de los conocimientos a las organizaciones orientadas a la concepción.

concepciones tradicionales del aprendizaje. La cuestión de fondo por la que recurrimos a estas fuentes históricas, es nuestro interés por instalar una reflexión activa sobre la relación *estructuras de aprendizaje-educación, educación-trabajo*, y los cambios que se han ido produciendo durante un siglo en la relación entre estos distintos elementos.

En la psicología tradicional del trabajo, el aprendizaje, la educación y el trabajo humano son compartimentos distintos y claramente diferenciados; esto en los últimos 30 años y de manera exponencial se ha venido transformando hasta desdibujar peligrosamente las fronteras entre unos y otros

Sucede que en una economía industrial, las necesidades de transformación que se van produciendo dentro de una empresa se manifiestan de manera mensurable y controlable por los gerentes, jefes, directores, etc. Las transformaciones socio-históricas que han producido la paulatina transición de una economía capitalista industrial a una pos-industrial –marcada por el auge de los servicios y las comunicaciones, donde los espacios físicos de trabajo dejan de tener necesariamente la forma de una fábrica de material para pasar a ser espacios de diverso grado de virtualidad, alcanzando a veces la inmaterialidad absoluta–, hacen que sea muy difícil determinar el lugar de la administración de conocimientos productivos, y de la nueva relación educación-trabajo.

En la psicología tradicional de trabajo, los métodos de análisis del trabajo podemos dividirlos básicamente en dos. Uno denominado *Profesiograma*, el otro: *monografía profesional*.

Reproducimos a continuación el procedimiento con que se realizan ambos, extraídos del manual de D. Katz:

"El análisis del trabajo o **profesiografía** es, pues, una de las actividades fundamentales del psicólogo industrial. Para realizarla correctamente conviene proceder del modo siguiente:

- Estudiar los métodos de profesiogramas ya utilizados y comprobados.
- Establecer un modelo general para la empresa en que se trabaja; modelo que irá completándose y modificándose con la experiencia.
- Consultar manuales y estudios ya existentes sobre la tarea.
- Conseguir la cooperación de todo el personal implicado en la tarea.
- Obtener, en la selección oportuna, todos los datos de identificación del trabajo, de su terminología y de sus

condiciones legales, que no pueden alcanzarse por observación directa del trabajo mismo.

- Observar el proceso del trabajo y, si es posible, realizarlo.
- Destacar los aspectos materiales o personales más importantes, averiguados en los pasos anteriores y mediante entrevistas, consultas, estudio de los incidentes críticos que supusieron decisiones mas o menos extraordinarias, muestreo estadístico del trabajo en diferentes momentos, individuos, etc.
- Experimentación, utilizando las distintas teorías de la información, la comunicación y los sistemas
- Realizar entrevistas con operarios y jefes.
- Disponer como colaborador inmediato a un técnico de la empresa, y procurar que hagan el análisis del trabajo, independientemente, uno o dos colaboradores más, el colaborador técnico y el psicólogo mismo.
- Celebrar una conferencia para discutir con ellos los resultados."

La **monografía profesional** debe constar, por lo menos, de las siguientes partes.

- Identificación y características generales, descripción de tareas y criterios de validación. Anexos a la monografía deben ir la descripción de herramientas y máquinas, y el profesigramas.
- Identificación y características generales. En la primera página de la monografía debe figurar, ante todo, el nombre de la tarea y su número de código según la empresa. El taller y la sección donde se efectúa, el número y sexo del personal, el fin general de la tarea y la tarea tipo que sirve de base a la presente monografía. Entre las características generales debe figurar las Legales, sociales (trabajo individual, en equipo, aislado, etc.) económicas, ambientales, tecnológicas, etc.
- Descripción de la tarea. Aquí se relata con todo detalle el proceso del trabajo, indicando en cada ciclo, es decir, en cada serie de movimientos que hace el operario, cómo y con qué lo hace, qué aptitud o cualidad exige, y qué importancia relativa tiene este ciclo en el proceso total del trabajo.
- Resumen de tarea. Comprende la caracterización general de la misma, los aspectos más importantes del trabajo descrito, las cualidades más destacadas que exige y las observaciones que convenga añadir.
- Criterios de validación. El análisis del trabajo se utiliza, como hemos visto, para muchos fines. Por ejemplo, para averiguar las causas de los accidentes. En este caso, la monografía debe consignar los métodos que en la empresa se utilizan o debieran

utilizarse, por ejemplo, para registrar el número de accidentes, sus tipos y sus causas. Sólo así podrá comprobarse si el nuevo programa de seguridad basado en el análisis del trabajo, es eficaz.

- Máquinas y herramientas. A la monografía de una tarea, o un grupo de tareas similares, debe acompañar la descripción de las máquinas y herramientas mencionadas en el análisis de trabajo."

Para un análisis del actual mundo del trabajo, y de una buena gestión empresarial, estos elementos se perciben como insuficientes, dado que –como ya hemos señalado y no debemos dejar de puntualizar– el modo de trabajar se ha transformado radicalmente y el hombre como ser social, se ha modificado con relación al mundo del trabajo. Los procesos de adaptación del hombre al trabajo en tanto orientación profesional, selección profesional y formación profesional son hoy de una dinámica más parecida a la noción física de equilibrio inestable, dada la constante transformación del mercado, de las necesidades de los consumidores, y dado también el crecimiento tecnológico que reduce la necesidad de mano de obra, siendo otro factor a tener en cuenta, sobre todo en los países subdesarrollados y en vías de desarrollo, el de la desocupación.

En un planteo tradicional de la adaptación del hombre al trabajo, la orientación profesional tiene dos funciones claramente marcadas: *formar e informar* al sujeto. *Formar* en el sentido de facilitarle al sujeto el acceso a una profesión adecuada a sus capacidades e intereses, labor que comienza entonces en la escuela primaria; e *informativa* en tanto debe acercarlo al conocimiento de las posibilidades que el mercado laboral le ofrece.

La orientación exige un conocimiento de los perfiles requeridos para los distintos trabajos y profesiones, y cumple una labor preventiva, en tanto que lo acertado en la elección de un trabajo que satisfaga al sujeto supone una estabilidad laboral, que estadísticamente en los EEUU de hace cincuenta años, implicaba una optimización del equilibrio en el mercado.

El objetivo de la *selección profesional* en esta concepción de la organización empresarial, es un máximo de orientación y un mínimo de selección (lo cual implicaría que en mercado laboral amplio cada sujeto debidamente formado a lo largo de su vida, al momento de elegir profesión, lo hace en pleno conocimiento de su vocación y capacidades).

Los métodos utilizados en estas estrategias de selección son los test de rendimiento, de aptitudes, de personalidad. Las entrevistas, en las que se trata de una conversación estructurada por el psicólogo, las hay informativas y consultivas. Las primeras son para conocer determinados aspectos que

interesan al psicólogo, las segundas tienen como función ayudar al sujeto.

Otros métodos son las escalas de grados, en las que se ordenan por rango a los diferentes operarios, de mayor a menor en el nivel de méritos, etc.

En cuanto al a **formación profesional**, la "...empresa debe enseñar al hombre a trabajar, educándolo para que realice su trabajo personal en relación con otros productores...". La formación profesional "...debe ser, a su vez, continua..."

Las fases de la formación profesional son la recepción del empleado y la formación técnica.

Transcribimos a continuación los ejes principales de las estructuras de la capacitación profesional:

- "Motivación. Lo principal es estimular la voluntad de aprender.
- Conocimiento de los principios. Está probado que el conocimiento de los principios generales en que se basa la solución de un problema o la correcta realización de una actividad favorece el aprendizaje de estos problemas y actividades.
- Conocimiento de los resultados. Se ha comprobado experimentalmente que cuando los sujetos no conocen los resultados que obtiene no se produce ningún aprendizaje.
- Variedad en el material de aprendizaje. El material de aprendizaje debe ser variado, y se debe presentar también variedad de problemas a resolver con diversos materiales para facilitar la respuesta correcta a otras situaciones y tareas.
- Habitación. Una vez aprendida correctamente una nueva respuesta hay que practicarla y repetirla hasta conseguir un alto nivel de rendimiento, debe eso hacerse en las mismas condiciones en que se hará el trabajo futuro, de lo contrario puede ser contraproducente.
- Formación de mandos. Es un problema capital en la sociedad y la industria. Aparte del aspecto puramente técnico, la formación de mandos tiene como fin principal el desarrollo de las actitudes personales y sociales adecuadas para la dirección y comprensión de los hombres.

En la formación profesional concebida desde una visión tradicional es donde más claramente se muestra la empresa estructurada como *organización discente* en oposición a la empresa pensada como *organización orientada a la concepción*, noción que deslindaremos más adelante, cuando nos refiramos a

las nuevas teorías de gestión de conocimientos.

Así como se plantea la adaptación del hombre al trabajo, se consigna también el proceso inverso de adaptación del trabajo al hombre. Katz, en sus estudios sobre las ciencias del trabajo y la relación trabajo-eficacia-producción, nos da una clasificación que aquí tomamos por parecernos bastante gráfica de los elementos que se tienen en cuenta en una psicología del trabajo y en un proceso de gerenciamiento y gestión de conocimientos donde las situaciones productivas son mensurables, predecibles y clasificables.

"En este marco, es dable pensar entonces en los *métodos de trabajo*, es decir todo aquello que constituye el modo en que las cosas se hacen. Pensamos así en las *herramientas y máquinas* de producción y en su *orientación espacial*, divida en *área próxima* y *área máxima*, en tanto que una mayor funcionalidad representa un menor gasto de tiempo, energía corporal y por consiguiente un mayor índice de eficacia. Calculamos las *condiciones ambientales* de trabajo, temperatura, humedad, luminosidad, nivel de ruidos y la incidencia de estos distintos factores en los niveles y calidades de producción; El *ciclo productivo* en tanto ritmo de producción a lo largo de la jornada, con sus momentos picos y sus descensos en los niveles de actividad, *los horarios de trabajo* y *la fatiga*, etc., son funciones que han constituido hasta hace 30 años, los ejes de análisis para la búsqueda de la optimización de los recursos productivos.

Todos estos factores, así como la *remuneración económica* y las *relaciones humanas*, han variado en sus niveles de incidencia dentro de la funcionalidad de la empresa o han perdido vigencia, en algunos casos. La remuneración es plantada por los psicólogos del trabajo de los años '50, como un estímulo importante, pero no tan determinante como se creería. En las estadísticas de fábricas distintas de aquella época, figuran como elementos más determinantes aún las relaciones entre operarios y la relación entre estos y el sector patronal. Las ayudas económicas, los adelantos y los obsequios respetuosos por parte de la gerencia, son para los operarios, valiosos en el sentido de estímulo económico, y también como consolidación de los modos de relación de los distintos sectores de la empresa.

En torno a las relaciones humanas en la empresa, hemos escogido un párrafo del manual de Katz, para exponer más claramente el concepto de empresa y estructura de empresa que se maneja en toda la bibliografía sobre ciencias del trabajo que parte de la concepción lineal de **organización discente**. Esto nos servirá luego para hacer una lectura comparativa con las nuevas tendencias en los modos de pensar la relación circular **producción-trabajo-conocimiento-**

producción de conocimientos-trabajo.

"Una empresa es un grupo social. Todo grupo social posee una estructura particular de relaciones interpersonales. Éstas se manifiestan en la forma de comportarse de los individuos y afectan a su producción y satisfacción personal. Conviene distinguir en una empresa –y en todo grupo social– la estructura oficial y la estructura efectiva (...) La organización eficaz de una empresa requiere que estas dos estructuras coincidan, en lo posible, pues a menudo son distintas, y hasta opuestas. Para ello es preciso conocer la estructura efectiva de la empresa, no sólo en sus aspectos técnicos, sino también en los interpersonales."

Aquí concluimos provisoriamente con el planteo general que hemos hecho en torno al análisis del trabajo propio de sistemas de producción cuyos factores de transformación son mensurables según un patrón fijo, para pasar a considerar el estudio de **la gestión de conocimientos** como el enfoque moderno a partir del cual se analizan la competencia y la eficacia.

¿Qué pasaba ayer y qué pasa hoy, donde todas las fronteras del conocimiento se desdibujan, así como su producción y transmisión? Hoy, ya no podemos decir tan certeramente de dónde proviene el conocimiento, quién lo posee, quién lo construye, dónde está.

El problema que vamos a plantear aquí es el de la **gestión de conocimientos**. Tomaremos como referencias las investigaciones de Hatchuel, Weil, Le masson, investigadores de la escuela Minas de París.

La **gestión de conocimientos** designa una serie de preocupaciones, diversas experiencias, estructuras o actividades de formación dentro de una organización determinada bajo un mismo eslogan, es decir identificada.

La gestión de conocimientos es distinta de la producción intelectual; es también distinta de las diversas experiencias cotidianas que conforman y construyen un saber. Podríamos definirla positivamente diciendo que es el instrumento que utilizan las empresas para racionalizar sus actividades de concepción; es decir, todas aquellas reglamentaciones que hacen a la vida de una empresa; éstas constituyen un elemento esencial de las sociedades contemporáneas, en tanto son la columna vertebral del funcionamiento de las empresas, eje central de los sistemas de producción.

Los agentes involucrados en las empresas necesitan actualmente sistematizar la permanente transformación de grandes posesiones de conocimiento especializado, de tal modo que el conjunto sea una armónica y dinámica

producción colectiva de conocimientos.

La gestión de conocimientos, como variación de las estructuras en las que se fundamenta y desarrolla una empresa, tiene una historia que vamos a referir brevemente en sus tres momentos esenciales.

El taylorismo y su oficina de métodos, constituye el reconocimiento de los saberes científicos y la consecuente creación de departamentos de investigación, y el nacimiento de servicios funcionales asociados con conocimientos de gestión. El taylorismo es la superación, a principios del siglo XX, de una forma de producción que es anticuada para la nueva cantidad y calidad de obreros en los E.E.U.U. Taylor propone al empresario como el gestor de los modos de producción, es decir como aquel que organiza los conocimientos y los modos de administración de estos en función de la eficacia y la productividad. Crea la primera consultoría, denominada oficina de trabajo.

El laboratorio como lugar de producción de conocimientos, monografía consagrada al estudio de la producción de General Electric, Alcoa y otras empresas, atestiguan como el conocimiento científico y la producción de los laboratorios son sistematizadas en función de una apropiación de dichos conocimientos en favor de la industria. También a principio del siglo XX aparece la necesidad de crear una ciencia de la gestión dado el creciente número de trabajadores de "cuello blanco", gerentes y jefes. Comienza lo que se llama una "cultura administrativa", con la creación de la escuela de las ciencias de la administración empresarial.

Ahora bien, el capitalismo actual está signado por el fenómeno de la producción como **innovación intensiva**; esta expresión designa las causas y las consecuencias de profundos cambios sociales propios de la economía posindustrial, donde la demanda está marcada por los intereses, deseos, exigencias de los crecientes trabajadores de cuello blanco, gerentes, empresarios, abogados contadores, etc. Este mercado demanda nuevos servicios y permanente innovación: el valor de la producción está marcado por la novedad, sobre todo en lo que hace a los medios y modos de comunicación y de transmisión de información.

¿Qué genera esta sed imparable de novedades que demanda el mercado del capitalismo postindustrial? Una seria crisis en los conocimientos adquiridos por las empresas históricamente, pues cuestiona el sentido de éstos como "capital" y cuestiona también los fundamentos de la organización empresarial. Quien tiene que administrar la organización de conocimientos, es decir gestionarlos, no comprende cómo hacerlo, ni sabe cómo mensurarlos. La exigencia de lo nuevo produce una nueva forma de alienación, en tanto los múltiples conocimientos (desde los del obrero de la empresa hasta los del contador,

pasando por los del diseñador de folletos publicitarios) se encuentran diseminados en la empresa y no permiten al gerente, jefe o director poder llevar un control pleno y racional de la gestión. "Cuando quienes regulan la actividad de la empresa tiene problemas para estabilizar sus conocimientos o reconstruirlos, se pone en duda la gobernabilidad de la empresa...". Lo que propiamente está en crisis entonces es la acción colectiva, en tanto no están claras las reglas de juego, lo cual significa una doble crisis: *crisis de conocimientos y crisis de relaciones*.

Ante estas dificultades y carencias experimentadas por el *management*, la utilización de foros de debate, redes de comunicación interna, intranets, etc., aparecen como un elemento importantes del juego en tanto fuentes de referencia de los conocimientos circulantes, pero "es innegable que estos dispositivos ponen mucho en juego, pero también es cierto que (...) no hay conocimiento en sí, el conocimiento tiene sentido sólo en el marco de aprendizajes colectivos adaptados a la vez a los razonamientos de la actuación y a las relaciones orgánicas que moviliza."

Si el conocimiento es entonces algo dinámico, una construcción orgánica que excede la determinación del saber como estructura fija y por ello abstracta, "[...] es pertinente tomar la noción de Blacker ,quien preconiza un enfoque en función de las situaciones de creación de un saber ,es decir, de la actividad en que el saber se moviliza [...]"Esta dinámica del saber en la acción permite librarse de la noción tradicional de que el saber como "capital" precede a la acción. "Permiten volver con mas precisión sobre los problemas del aprendizaje colectivo en la empresa contemporánea."

Partiendo de la necesidad de replantear, entonces, el lugar desde el que se gestionan los conocimientos como así también el lugar en que se producen los saberes, es que arribamos a la noción de **comunidades de prácticas**. Ésta designa la importancia determinante del contexto social del aprendizaje."...No es la conciencia la que determina el ser social de los seres humanos, sino su ser social el que determina la conciencia..."

Es necesario revisar críticamente esta noción y calcular el lugar que se le adjudica en las producciones de conocimientos, pues puede fácilmente caerse en una concepción tal holística y horizontal que se desintegre la noción de autoridad como centro de la empresa y ésta pierda así su identidad para desaparecer como tal en el mercado.

Es entonces cuando la noción de **organización orientada a la concepción** viene en socorro de esta crisis, concibiendo el sistema de **aprendizajes colectivos innovadores** como apoyados en nuevas relaciones de autoridad y **prescripción**. Esto quiere decir que ningún experto sabe absolutamente todo

sobre como prescribir de forma vertical la disposición y organización de los conocimientos encausados en un hacer; pero esto no debe significar tampoco la caducidad de la autoridad. La nueva organización en gestión de conocimientos establece una modalidad marcada por la **prescripción débil y la prescripción recíproca**; la primera designa el lugar de mando del experto como un espacio acotado, es decir, ningún experto puede designar la totalidad de un objetivo, sino sólo la modalidad de trabajo con respecto a la totalidad de un objetivo. La segunda plantea que el aprendizaje de una persona está modificado por el aprendizaje de otras modificaciones que se deben tanto a las relaciones establecidas entre los distintos participantes del proceso productivo, como así también al tipo de saberes que se elaboran. De esta manera, se establece un vínculo explícito entre la gestión de conocimientos y la organización de la acción que es compatible con la estructura de autoridad que determina la identidad de una empresa.

Una **organización orientada a la concepción** es aquella que facilita los ciclos de aprendizaje colectivo que permiten la regeneración simultánea de los objetos que se producen, los conocimientos que los producen y los oficios que los producen, es decir, dinamizan estructuralmente las relaciones entre los distintos conocimientos.

De este modo, podemos terminar diciendo que lo que está realmente en juego en la actualidad en la **gestión de conocimientos** es la transición de una **organización discente**, en donde el objetivo es que la autoridad imparta la enseñanza a los trabajadores, a una **organización orientada a la concepción** en donde el objetivo es la innovación de objetos, conocimientos y oficios y la construcción es colectiva.

9. ¿Qué significa (y qué se entiende por) "evaluación por competencias"?

En términos pedagógico-didácticos, son pocos los docentes y las instituciones educativas comunes y formativas en general que no tengan clara conciencia que la cuestión de la evaluación es un tema espinoso. Poder dar cuenta del producto del trabajo formativo de sujetos pedagógicos en términos del saber y del saber-hacer en el trabajo, son cuestiones vinculadas a la administración pública de un sistema de formación.

Y esto nos lleva, rápidamente, al concepto de **certificación**, y éste nos pone frente a frente con el alcance, dimensión y profundidad de la **evaluación**²⁷, concepto polisémico, polivalente, controvertido y controversial por excelencia,

²⁷ DIAZ BARRIGA: Evaluación y currículum. ED. AIQUE. 1986.-CANO GARCIA, E: Evaluación de la calidad educativa: Biblioteca Profesional Docente. MC yE. 1998.

uno de los conceptos más poderosos del campo pedagógico: justificación y fundamento, para todos, incluidos los organismos internacionales de crédito, de medidas, acciones, hechos: correctos/incorrectos, acertados/erróneos, segregación/integración, poder/no poder, justicia/injusticia, etc.

La concepción de evaluación, y el sistema a instituir o instituido, que de ella deriva, performa y sobredetermina todo diseño y desarrollo curricular y de gestión educativa: porque, ¿es muy extremo decir, parafraseando un viejo dicho popular: "Dime cómo y para qué/quién evalúas ...y te diré cómo y para qué/quién trabajas"?

Poder revisar la cuestión de la evaluación y la certificación de estudiantes y trabajadores requiere un profundo debate y consenso de corte epistemo-pedagógico, que habilite a explicitar, con propiedad y transparencia, conceptual y procedimental, los supuestos filosóficos, ideológicos, políticos, antropológico-culturales, epistemológicos, que sustentan los postulados teórico-metodológicos del modelo pedagógico, su coherencia y congruencia, en relación a los objetivos declarados (o declamados).

Es un debate pendiente.

No obstante, hay una cuestión muy clara. Ángel Díaz Barriga la expresa así:

"(...)El objeto de la evaluación está inserto en lo social, por lo tanto debe ser tratado en las llamadas ciencias humanas. La evaluación es una actividad socialmente determinada (...) Si analizamos la mayoría de los textos sobre evaluación encontramos que en ellos no se lleva a cabo una reflexión teórica sobre su objeto de estudio, el conocimiento del proceso de aprendizaje de los hombres. Prácticamente la mayoría de las publicaciones dedica muy poco espacio a este aspecto, derivando de inmediato hacia el problema de los instrumentos. En ese sentido, se trata de versiones tecnicistas de la evaluación (...), privilegian el problema de las técnicas aplicadas. Sería importante intentar la desestructuración de la posición tecnicista en la evaluación (...) fiel a la tradición positivista que sólo reconoce como científico lo que puede ser verificable (...). Destacar la dimensión social de la evaluación permite reubicar su objeto de estudio (...) con planteamientos metodológicos dentro de las ciencias humanas, lo que implica a la vez la necesidad de replantear sus propias premisas teóricas, para posibilitar una construcción diferente del discurso evaluativo (...) La teoría de la medición es tomada como referente único y sorteen del discurso

evaluativo; no se ha desarrollado en la actualidad una teoría de la evaluación "²⁸

OIT desarrolla acciones formativas destinadas a cuadros dirigentes del modelo tripartito de gobierno y administración de las relaciones laborales: sindicatos, empresarios, estados nacionales, cursos que reciben por nombre: *Normalización, formación, evaluación y certificación de competencias*.

En la actualidad, a escala internacional a través de la **certificación de competencias** se reconoce al trabajador competencias adquiridas durante su experiencia. No limita la descripción de sus capacidades laborales a lo que haya sido su vida académica.

Los modelos más desarrollados del enfoque de competencias apuntan a darle a la certificación el mismo valor de los títulos educativos, destruyendo el concepto de educación de primera y de segunda categorías: todas las competencias son transferibles, si se reconocen y certifican. Se facilitan, así, acciones de capacitación que actualizan la empleabilidad en forma permanente²⁹.

La certificación de competencias profesionales supone otros procesos, congruentes y complementarios:

- La **identificación de competencias**: Método o proceso que se sigue para establecer, a partir de una actividad de trabajo, las competencias que se ponen en juego a fin de desempeñar una actividad satisfactoriamente.
- La **normalización de competencias**: Procedimiento de estandarización ligado a una figura institucional, de tal forma que la competencia identificada y descrita con un procedimiento común, se convierta en una norma, un referente válido para las instituciones educativas, los trabajadores y los empleadores.
- La **formación basada en competencias**: Formación orientada a generar competencias con referentes claros en normas existentes, eficientes y de impacto, con relación a las necesidades del sector productivo y facilidad de ingreso/egreso para responder a la necesidad de la formación continua, en el paradigma de la educación permanente.

El Estado desempeña un papel fundamental convirtiéndose en promotor y facilitador de las reglas de juego para el sistema y reservándose la fijación de políticas y directrices, antes que la ejecución de las acciones. Una función

²⁸ DIAZ BARRIGA, ÁNGEL: *Didáctica y curriculum*. Ed. Nuevomar. 1985

²⁹ www.cinterfor.org.uy/public/spsnish. 1999

fundamental de la administración pública es asegurarse que el mercado de formación funcione adecuadamente.

"Es necesario que la Formación Profesional disponga de un organismo rector encargado de fijar las políticas y definir los alcances, las prioridades y la asignación de recursos. Es aconsejable que el organismo rector esté conformado por los más altos representantes gubernamentales (ministerios), empresariales (gremios o cámaras) y trabajadores (sindicatos). Esto garantiza que se mantenga su orientación creadora de marcos políticos y de consenso."³⁰

10. Las trampas del lenguaje II: ¿Es posible "evaluar competencias"?

De hecho, en el sistema educativo se evalúa, certifica y acredita (son procesos con conceptualización diferentes acordada por Acuerdo Marco del CFCyE, 1999) sobre la base de *evidencias*, histórica y socialmente acordadas y validadas. Que éstas tengan mayor o menor nivel de plausibilidad, teóricamente hablando, siguiendo el espíritu analítico-crítico de Díaz Barriga y otras voces provenientes del campo de la pedagogía crítica en América Latina y otras partes del mundo, es otro cantar. Es el debate pendiente.

Mientras eso ocurra, o no, en ese necesario des-velamiento del discurso pedagógico-didáctico de los barbarismos pedagógicos de los '90, una cosa parece más o menos clara: Es posible evaluar, con plausibilidad teórica otorgada por un marco teórico-metodológico, propio y apropiado, **competencias laborales**.

Competencias, así, sólo competencias, las "entendidas como capacidades complejas que se ponen en juego en una multiplicidad de situaciones y ámbitos de la vida, y que integran y articulan conjuntos de saberes de distinta naturaleza y características en el marco del ejercicio de valores éticos compartidos"³¹, todas y cualquiera, por lo menos con el mismo nivel de validez y confiabilidad que las laborales, **no**. Es un **desafío teórico pendiente**.

11. Recuperando las prácticas (la sensatez) y el sentido (resolviendo el problema). La reserva de sentido de las situaciones didácticas y el arte del profesor, en talleres, aulas, instituciones

³⁰ www.cinterfor.org.uy/public/spsnish. 1999

³¹ Acuerdo Marco A-6. C.F.C y E.

Hugo Assman³² ha escrito un libro maravilloso, que no fue traducido aún al español. En él dice algo más o menos así: "reencantar" la educación significa vivenciar las implicancias del hecho de que los procesos cognitivos y los procesos vitales son, en el fondo, la misma cosa. Se trata de una marca desde siempre: El vivir como aprender en cuanto proceso de "autoorganización" desde el plano biofísico hasta el de las esferas sociales.

Es cuestión de creerle, o no, a Hugo Assman.

Biofilia –diría Erich Fromm en su libro *El corazón del hombre*– es recuperar la sensatez, y la autoridad del sí mismo, del nosotros mismos, del quehacer cotidiano situado, allí donde nos jugamos el propio sentido del rol, el camino para volver a encantar el acto pedagógico en la institución educativa, más allá de los barbarismos pedagógicos. Es recuperar la dimensión práxica³³ del rol docente, la acción-reflexión-acción y, apropiarse/apropiarnos de las palabras, evitando que nos "secuestren las palabras para cambiar los contenidos"³⁴.

En el campo de lo educativo, de la formación de personas, para formar a otros, las experiencias formativas eficaces no son demasiadas³⁵. Cada vez con más fuerza –pero, desde hace bastante tiempo– hay coincidencia en apuntar a acciones formativas superadoras de la dicotomía histórica de lo teórico por un lado y lo práctico por otro, y lo último visto como mera aplicación de lo primero. La práctica en cualquier ámbito de las ciencias sociales, el ejercicio efectivo de cualquier rol, es en sí un objeto de estudio.

En palabras de Paul Ricoeur:

"Sostengo que la propia acción, la acción como significativa, se puede convertir en un objeto de la ciencia sin perder su carácter de significatividad, gracias a un tipo de objetivación similar a la fijación que se produce en la escritura. Mediante esta objetivación la acción ya no es una transacción a la cual aún pertenecería al discurso de la acción. Constituye un diseño delineado, que debe ser interpretado de acuerdo a sus conexiones internas. Esta objetivación es hecha

³² ASSMAN, Hugo: *Reencantar a Educação*. Vozes Editora.

³³ PRAXIS: "(...) En primer lugar "praxis" es un "acto" que efectúa una persona, un sujeto humano que se dirige directamente a otra persona (...), o indirectamente(...), en segundo lugar, "praxis" es la "relación " misma de dos o más personas(...)". Dussel, Enrique: "Ética comunitaria", Ed. Paulinas. 1986; pag. 16.

³⁵ En este sentido las investigaciones sobre formación de docentes y rol docente coinciden en que, independientemente de la cantidad y calidad de lo enseñado/aprendido en las etapas formativas académicas el "rol" se aprende "en la acción y entre pares".

posible por algunos rasgos internos de la acción que son similares a la estructura del habla y que convierten el hacer en una especie de elocución. Del mismo modo que la fijación por la escritura es hecha posible por una exteriorización inmanente del propio acto del habla, una dialéctica similar en el marco del proceso de transacción hace posible desprender el *significado* de la acción del *acontecimiento* de la acción (...) Es esta estructura noemática de la acción la que se puede fijar y desprender del proceso de interacción y convertirse en un objeto a interpretar (...) Este *noema* no sólo tiene un contenido proposicional sino que presenta también rasgos “ilocucionales” muy similares a los del acto del habla completo. (...) Una acción, al igual que el acto de hablar, puede ser significada no sólo según su contenido proposicional sino también según su fuerza ilocucional. Ambos constituyen su “contenido de sentido” (...) La acción humana es una obra abierta, cuyo significado está “en suspenso” (...) ¿No podríamos decir que lo que se puede (y se debe) *interpretar* en la acción humana es la base motivacional de esta acción, es decir, el conjunto de caracteres de deseabilidad que pueden explicarla? Y, ¿no podríamos decir que el proceso de *argumentar* vinculado a la explicación de la acción por sus motivos desarrolla un tipo de plurivocidad que hace a la acción similar a un texto?”³⁶

Esta significación de la acción humana es especialmente profunda en relación con la atención y cuidado de personas, como tipo específico y especial de acción humana. Y, esa acción dentro de una escuela y con los pares, es la que legitima y pone el desafío aquí: es el proyecto educativo institucional con su proyecto curricular institucional y el Proyecto de aula, aula/taller, taller/aula, ese lugar donde se pueda leer la acción humana de docente y estudiantes y sus familias y también –¿por qué no?– sus futuros empleadores. Juntos y nombrar la acción humana con un lenguaje compartido y compartible: claro, conciso, correcto, un lenguaje del que hayamos acordado significación y sentido, nuestro, de todos y para todos –entre otros, de los estudiantes; porque de ellos hablamos cuando hablamos de competencias en los talleres, en las aulas, en la escuela–.

12. A manera de síntesis conceptual. La necesaria toma de posición personal/institucional en una práctica educativa entendida como praxis

El epistemólogo sueco Sven Ove Hansson, desglosa el concepto conocimiento

³⁶ RICOEUR, PAUL: *Hermenéutica y Acción. De la Hermenéutica del Texto a la Hermenéutica de la Acción*. Cap. III. Editorial Docencia

en el marco de la llamada sociedad del conocimiento ³⁷ y también el concepto riesgo y analiza una serie de vinculaciones entre ambos, que tienen mucho que ver con la realidad social y educativa actual ya que: sociedad del conocimiento y, también, sociedad del riesgo, son las designaciones que recibe el entorno en donde la información y la construcción del conocimiento circulan vertiginosamente y sin un centro determinado. El conocimiento es el factor eje de la producción (se debe conocer para qué se produce algo, se debe conocer cómo se produce ese algo; cualquier producción requiere conocer algo) y la producción es el sentido del trabajo, en tanto que trabajar es producir algo.

Siguiendo a Ove Hansson, es preciso diferenciar entre:

- información y
- construcción del conocimiento

La información (el dato) puede ser correcto o incorrecto, verdadero o falso, pero

"Conocimiento es un concepto complejo (...); por un lado, el conocimiento debe ser una creencia, si no creo en una información correcta, ella no constituye conocimiento para mí; por otra parte, las creencias incorrectas tampoco constituyen conocimiento (...)"

El conocimiento tiene, en sí, elementos subjetivos y elementos objetivos. Elementos subjetivos en tanto es creencia; objetivos, en tanto la información en la que se cree debe ser verdadera. Para que una información verdadera y se convierta en conocimiento, es decir integre un sistema de creencias dado en el sujeto, siguiendo a este autor, debemos tener en cuenta dos aspectos: asimilación cognitiva y el grado de creencia del sujeto. La asimilación cognitiva indica que la información sólo se ha de convertir en conocimiento si la comprendo (si cualquier sujeto comprende) adecuadamente; por otro lado, el grado de creencia del sujeto, es decir la seguridad con que admito (cualquier sujeto admite) una información, de modo que creo en ella y la convierto así en conocimiento. Si estoy inseguro (si cualquier sujeto está inseguro) de un dato, es decir si no puedo (cualquier sujeto no puede) creer fehacientemente en él, es difícil que éste se convierta en conocimiento efectivo. La seguridad o inseguridad, certeza o incerteza con respecto a un dato está en mí (en cualquier sujeto) independientemente de la veracidad del dato.

Una sociedad de conocimiento sería, según las nociones que hemos desplegado, una sociedad en la que circula un alto nivel de información

³⁷ SVEN OVE HANSSON : "La inseguridad en la sociedad del conocimiento" www.oei.org: Tecnología y sociedad.

objetivamente verdadera que es asimilada por el sujeto social con un alto grado de creencia en la veracidad de esas informaciones.

Ahora bien, ¿por qué la sociedad del conocimiento se asocia con la del riesgo? ¿Está en relación la falta de creencia del sujeto social, su inseguridad, con el riesgo?

Para Ove Hansson:

"Inseguridad" pertenece al ámbito subjetivo; "riesgo" tiene un fuerte componente objetivo (...) "Riesgo" expresa la probabilidad de que se produzca un acontecimiento indeseado. Se suele emplear "riesgo" para expresar, en general, una situación en la que algo inoportuno puede ocurrir o no, pero no sabemos si ocurrirá"

Dado un conocimiento o serie de conocimientos, el riesgo no está ligado a la inseguridad de cualquier sujeto cognoscente, particular o social. Simplemente, ante un conocimiento productivo, se abren posibilidades desconocidas con consecuencias no previsibles.

El conocimiento produce certezas y, construye a su vez una sociedad donde se vislumbran riesgos, que producen inseguridades con respecto a los conocimientos.

Ove Hansson y otros han dado en situar en esta paradoja la cuestión de una **teoría de las decisiones**. Esta teoría de las decisiones vincula al conocimiento con el poder.

Las decisiones construyen una realidad a partir de un conocimiento dado que presenta determinados riesgos. Hay decisiones cuando algo sobre algo se conoce y se desconoce algo sobre eso mismo, lo cual significa un riesgo que correr. Hay decisiones cuando hay riesgo.

Las sociedades del conocimiento se construyen sobre la certeza del saber circulante y las sociedades de riesgo se construyen sobre las incertezas de ese mismo saber. Las decisiones tienen lugar en el espacio que existe entre una y otra esfera.

Ese es el espacio del proyecto educativo institucional, del proyecto educativo de aula, de taller

"De nuestro proyecto"³⁸: ¿Para quién/es? ¿Con quién/es? ¿Qué?

³⁸ Es recomendable el libro de Ezequiel Ander- Egg: Introducción a la Planificación (y

¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Con qué? ¿Dónde? ¿Cuándo?"

Decía César Coll en 1993:³⁹

"Contrariamente a lo que suele afirmarse en ocasiones, el problema central de todo currículo no es, a mi juicio, ni siquiera hablando en términos operativos, la selección, organización, presentación y secuenciación del conocimiento (...) El problema central debe ser la intencionalidad educativa y el de cómo mantener la coherencia y la continuidad de las afirmaciones de principio y las propuestas concretas sobre el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. (...) Sólo desde una definición lo más explícita y concreta posible de las intenciones educativas que deben presidir y guiar la acción escolar puede llevarse a cabo una integración ponderada de las informaciones que tiene su origen en las llamadas fuentes del currículo (...), consideraciones relativas a lo que el alumno quiere y necesita, lo que la sociedad quiere y necesita de ese individuo, lo que ese conocimiento particular requiere para ser enseñado y lo que el alumno está capacitado para aprender de acuerdo a su propio desarrollo (...)"

13. ¿De eso no se habla? Profesión, profesionalidad y rol docente. Competencia docente

He aquí el asunto. Pareciera que la docencia tiene un problema: el salario.

Lo tiene, indudablemente. Pero tiene otros más. Y ante esos otros problemas, el problema salarial puede llegar a obrar, también como un eslogan. El problema docente es el salario...y algunas cosas más.

Para abrir un senderito, para desvelar, des-ocultar lo no dicho sobre el problema docente, quizás sea válido proponer que se hable –que hablemos– del docente, más allá de los eslóganes y que esto también sea parte central del proyecto educativo.

Dice Jaume Carbonell⁴⁰:

"El concepto de profesión no es neutro ni universal, sino que está

separatas posteriores) . Ed. Humanitas

³⁹ En Necesidades Básicas de aprendizaje, op cit, pag.150

⁴⁰ CARBONELL, JAUME: "La escuela: entre la utopía y la realidad". Ed. Eumo-Octaedro. 1996. Cap. 9:El maestro y la maestra.

determinado por contextos históricos, ideológicos y estructurales muy precisos (...) El magisterio se concibe actualmente como una profesión sociológicamente ambigua, que bascula entre el profesionalismo y la proletarización. (...) Las cosas son más complejas y no sirven las analogías con otros colectivos profesionales como los médicos, los ingenieros, los abogados."

En el contexto de este planteo, Carbonell habla de **competencia** como un atributo de la profesión docente, a pesar de la ambigüedad y la complejidad que envuelven a la profesión docente.

"**Competencia**, entendida como la adquisición de un cuerpo sistemático y especializado mediante un período de formación específica (...) Este conocimiento puede ser teórico o práctico, y más centrado en los contenidos o bien en la forma de enseñarlos. Este conocimiento experto también incluye el dominio de un argot o lenguaje técnico propio, a veces de difícil comprensión para el resto de los ciudadanos y celosamente preservado como fuente de legitimidad y control social de los profesores. Pero, hay que decir que este lenguaje y conocimiento específico, dentro de la actual jerarquización de la enseñanza son cada vez más exclusivos de los asesores y los expertos".

La competencia docente representa el aprendizaje de determinadas habilidades, la capacidad práctica para analizar y afrontar problemas, y la reflexión crítica para analizar la propia actuación profesional.

Para terminar, unas palabras de Pablo Freire⁴¹, palabras que, a mi juicio, pueden dar por terminada la controversia dehumanizante (y opresora) del dualismo⁴² histórico en educación: educación versus formación para el trabajo y la consecuente diferenciación (y valorización socio-laboral) de jerarquías entre docentes idóneos en el taller, maestros, profesores, licenciados, en las aulas:

**Los trabajos hechos por las manos del hombre son su pensamiento
revestido de materia.**

⁴¹ FREIRE PAULO: "Política y Educación". Ed. Siglo XXI. 1995

⁴² DUALISMO: "Nombre que se aplica a los sistemas religiosos o filosóficos que admiten dos principios irreductibles, como el bien y el mal, el cuerpo y el alma, etc. En: Diccionario Enciclopédico, op cit.