

Educación  
FLACSO ARGENTINA  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
propuesta@flacso.org.ar  
ISSN 1995- 7785  
ARGENTINA

Propuesta  
**Educativa**  
42

---

**2014**  
**Dossier**  
**Competencias. Tensión entre programa político**  
**y proyecto educativo,**  
**por Ángel Díaz-Barriga,**  
**Propuesta Educativa Número 42 – Año 23 – Nov. 2014 – Vol2 – Págs 9 a 27**

---

# Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo

Ángel Díaz-Barriga\*

## Introducción

La incorporación del término competencias en la educación ha tenido un efecto global, de tal suerte que reformas educativas y modelos internacionales de evaluación lo han asumido como la nueva estrategia para mejorar la educación. En un exceso conceptual hay quienes pregonan que se trata de un nuevo paradigma en educación (Tobón, 2010), lo cual constituye un doble exceso, ya que sin lugar a dudas la calificación de cambio paradigmático en lo educativo no sólo es exagerada, sino básicamente infundada si nos atenemos en rigor al sentido originario del término (Khun, 2007). Al mismo tiempo que desde otra perspectiva la intencionalidad pedagógica que subyace en el discurso de competencias es la de luchar contra el enciclopedismo (Díaz-Barriga, 2011), la misma se puede rastrear en el debate pedagógico de por lo menos un siglo atrás, a través del movimiento escuela nueva (la idea de trabajar por proyectos), así como la necesidad de transitar del contenido hacia el desempeño o conducta observable (Blas, 2007). Propuestas educativas en las que podría reconocerse una finalidad educativa mucho más amplia, en la que no sólo se lucha por abandonar un tratamiento escolar de los contenidos para darles vida y significado a los mismos (Freinet, 1963), sino que su propósito central se encuentra vinculado con la formación del ser humano, no a su mera habilitación para la convivencia, para la ciudadanía y para la eficacia en un necesario desempeño en el mundo práctico.

Este reduccionismo sobre la finalidad de la tarea educativa es algo que debemos a los modelos pedagógicos de corte eficientista del siglo XX y XXI, momento en que se abandonaron los fundamentos conceptuales de los antecedentes del debate educativo -en particular su expresión en modelos didácticos como el de la escuela tradicional, en su sentido riguroso y no en la caricatura que de ella se hace-, asignándole todo aquello que es ineficiente en el trabajo educativo actual (Snyders, 1972), así como los diversos proyectos generados en el movimiento escuela activa (Montessori, Freinet, Kilpatrick) cuya meta es trabajar en torno a la formación del ser humano, para concentrarse en la formación de cara solamente a la habilitación del "capital humano" para el mundo del trabajo. Esto es, la transición del debate educativo del sujeto de la educación hacia un objeto cuantificable. Los estudios realizados por Carlos han mostrado que las indagaciones sobre eficiencia docente tienen más de un siglo en la Unión Americana<sup>1</sup>. Dichas investigaciones se han constituido en un referente para la conformación de las políticas globales para la educación, entre las cuáles el término competencias para la educación ha resultado una pieza significativa, con todos los elementos conceptuales que la acompañan, tales como: indicadores de desempeño y estándares educativo, al mismo tiempo que se apoyan en un discurso técnico de la evaluación del aprendizaje a través del cual se pretende determinar grado del logro de lo aprendido y las cualificaciones de los criterios establecidos para medir un desempeño específico.

Contrario a ello han sido los autores del eficientismo pedagógico del siglo XX que centran su pensamiento en señalar las claves que llevan a la eficiencia escolar desarticulando la tarea edu-



Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE-UNAM, México.  
E-mail: adbc49@gmail.com

cativa de la complejidad de su funcionamiento, de su sentido centrado en la formación, y de las diversas formas y procesos en los que cada sujeto de la educación se va construyendo en las múltiples esferas que lo conforman como ser humano. Esto es, la forma como asume ser y estar en el mundo, para establecer una serie de rasgos de desempeño que tengan una expresión homologable en todos y cada uno de ellos. Así el debate educativo ha pasado de la formación a la producción en serie, del sujeto de la educación a forjar actores cuyos desempeños estén prescritos, sean comparables y puedan ser en todo momento objeto de una medición de resultados. Este es uno de los sentidos del reduccionismo con el que se efectuó el abandono de un debate educativo centrado en los procesos socio-históricos para la construcción de una identidad personal de cada sujeto de la educación (Meirieu, 2002), para lo cual se construyó una noción restringida de aprendizaje, que permitiera formular una clasificación lógico-racional para diferenciar una conducta cognoscitiva, de una afectiva o psicomotora (Bloom, 1970). Paradojalmente, esta taxonomía hoy es resucitada en la vertiente simple de la construcción de competencias para los planes y programas de estudios (Frade, 2008), lo que en expresión de Bolívar y Pereyra es reflejo de un cierto “maridaje” entre el movimiento de competencias “con las orientaciones de corte conductista de la enseñanza por objetivos en la tradición de las taxonomías (...) aparecidas en los años cincuenta del siglo pasado” (Bolívar, 2006). Esta taxonomía permite diferenciar un comportamiento simple (memorización, entendimiento), de uno más complejo (análisis o síntesis).

En este sentido es conveniente analizar a qué se debe que en las estrategias curriculares desarrolladas desde el enfoque de competencias se reivindique un planteamiento que había sido desplazado en los años ochenta y noventa del siglo pasado; incluso valdría la pena dilucidar en qué otros aspectos del pensamiento eficientista del siglo pasado se ancla el actual discurso de competencias en la educación.

En esta clarificación del papel que juega la inclusión del enfoque de competencias en la educación se puede observar que, no sólo se coloca del lado del eficientismo escolar sino que representa la visión más radical de la cosmovisión social de los sectores más conservadores de la sociedad. Al buscar un “cambio cultural” (Jones y Moore, 2008) para capacitar a los individuos para desempeños eficientes en la ciudadanía, el trabajo profesional o laboral, en el respeto a las normas sociales, en otras palabras, en convertirse en ese capital humano que potenciará la economía en su conjunto, lo cual también no deja de ser una falacia.

No se puede desconocer en este momento las contradicciones que genera el uso de la perspectiva de la economía de la educación con respecto de lo que acontece en los países desarrollados, en particular en aquellos que pertenecen a la OCDE. Esta institución reconoce que el crecimiento de su PBI en el futuro inmediato será inferior al de otros países, incluso aquellos cuyos estudiantes obtienen puntajes más bajos en las pruebas PISA. Si bien la relación capital humano, desarrollo económico y sociedad del conocimiento responde a reglas en general aceptables, la crisis por la que atraviesan las economías de los países del llamado primer mundo ciertamente constituyen un fuerte cuestionamiento a la absolutización de las mismas (Gazcon, 2014).

Por ello la argumentación que esgrimen algunos autores deslumbrados por el enfoque de competencias en la educación resulta un tanto falaz cuando llegan a afirmar que superan tanto al conductismo como al constructivismo (Tobón, 2010), o que se convierte en una síntesis de ambas perspectivas (Frade, 2008). Pues en estricto sentido la desagregación minuciosa de desempeños, matrices de habilidades, familias funcionales de competencias, enfoques sistémicos para abordar la complejidad de las competencias, sólo constituyen una expresión actual del conductismo “como método (...) único capaz de traducir las prácticas sociales en ítems de comportamiento controlables y funcionales” (Jones, 2008).

Mientras que la perspectiva política refleja la aspiración de los sectores más conservadores de la sociedad por reconocer un modelo dominante de educación, un modelo de hombre-máquina cuyos desempeños pueden ser juzgados en una visión de costo/beneficio; los alumnos se convierten en capital humano, concepto sobre el que el Banco Mundial y la OCDE tienen amplia coincidencia, un capital al que la educación o quizá el entrenamiento, le incorpora un valor agregado que se puede medir en desempeños.

En este artículo se analizan diversas tensiones que desde el punto de vista de la didáctica ha generado el empleo del enfoque de competencias en educación. Ciertamente, se trata como lo expresa Burke, de una “revolución silenciosa” surgida desde la capacitación laboral (Burke, 2005), cuestión que al mismo tiempo que señala con claridad su posibilidad de incorporarse a lo educativo permite analizar sus limitaciones. En este artículo se examinan algunas tensiones derivadas de ello, en primer término las que surgen de las diferentes posiciones que se encuentran en la literatura sobre el tema respecto al origen del término, intentando realizar una disección que combine, por una parte, la cuestión historiográfica más cronológica con una perspectiva genealógica que permita comprender su sentido contextual; se discute, en otro momento, el significado que actualmente se puede identificar en las competencias como expresión de una política educativa global que responde a intereses reiterados en la literatura pedagógica de por lo menos un siglo de luchar, por un lado, contra el enciclopedismo y promover, por otro, que lo que se trabaja en la escuela tenga vinculación con la experiencia de los estudiantes. Finalmente, se estudia la manera mecánica y reduccionista en la que se ha conformado un pensamiento dominante sobre el tema competencias en educación, para analizar las tensiones intelectuales que se generan por la incorporación extensiva a todo el sistema educativo de su propuesta, estableciendo recomendaciones para su empleo, que no dejan de manifestar una tensión en el sentido amplio que buscan los proyectos didácticos.

## El origen del enfoque de competencias en educación. Un tema a desarrollar

Un tema que todavía no ha sido resuelto en el terreno de la educación se refiere a cuál es el origen de la incorporación de este concepto en educación. En el rastreo de esta perspectiva podemos ubicar dos tendencias: una de carácter historiográfico que busca identificar cuáles fueron los primeros autores que emplearon el término competencias en educación, mientras que otra perspectiva de corte foucaultiano busca dar sentido a la conformación genealógica del término.

En el primer caso nos encontramos con distintas versiones que reclaman un trabajo más minucioso. Algunos autores coinciden en señalar que es a principios de la década de los años setenta en donde se encuentran las primeras expresiones del movimiento de competencias en la educación. Tuxtworth (2005) sostiene que el movimiento educativo estadounidense denominado *Competences Based Education and Training* (CBET) se puede considerar como uno de los referentes básicos del empleo de competencias en la educación. En una clarificación del significado de este movimiento se considera la crisis por la que atravesaba en esos años el sistema educativo estadounidense y la necesidad de modificar el sistema de formación docente como alguno de los elementos que lo originaron, de esta manera este autor fecha en el año 1972 cuando se definieron competencias para los programas de formación docente en la unión americana su surgimiento. Por su parte, Ruiz (2013) sostiene que el trabajo del psicólogo McClelland (McClelland, 1973) publicado en la revista *American Psychology* es un referente claro para el empleo de competencias en educación. En los estudios sobre el texto de McClelland se sostiene que este autor se ubica en un movimiento social crítico que pone en duda el uso de los resultados de los tests sobre el Coeficiente Intelectual como instrumento para determinar las capacidades que permitan definir el futuro inicialmente escolar y posteriormente laboral de un individuo; frente a ello propone examinar sus competencias, sus habilidades, ya que considera que ello permitirá con mayor acierto contar con un elemento mucho más certero sobre su desempeño laboral.

*“Tests should assess competencies involved in clusters of life outcomes. If we abandon general intelligence or aptitude tests, as proposed, and move toward criterion sampling based on job analysis, there is the danger that the test will become extremely specific to the criterion involved (...) some purposes it may be desirable to assess competencies that are more generally useful in cluster of life outcomes, including not only occupational outcomes but social ones as well, such as leadership, interpersonal skills. Some of these competencies may be rather traditional cognitive ones involving reading, writing, and calculating skills. Others should involve what traditionally have been called personality variables, although they might better be considered competencies”* (McClelland, 1973: 9-10).

Para Bolívar y Pereyra (2006) este psicólogo laboral plantea la necesidad de abandonar el “*carácter general y abstracto del concepto inteligencia*”, para desde el concepto competencia postular “*la centralidad [sobre] la capacidad de hacer*”.

Existen otras aproximaciones como las que realiza Frade, que ubica el concepto entre los años cincuenta y sesenta del debate estadounidense por la educación, atribuyendo al trabajo del psicólogo White el uso del término en su ensayo “*Motivation reconsidered: the concept of competence*”, publicado en la *Psychological Review* en 1959, texto en el que el autor empleando la noción de competencia que se deriva del diccionario Webster busca demostrar cómo el desarrollo de ciertas habilidades o capacidades en la evolución infantil (gatear, agarrar, explorar o caminar) finalmente pueden ser entendidas como una competencia. Lejos por supuesto se encuentra este planteamiento a lo que recientemente se podrá considerar este tema en el campo de la educación. Ciertamente consiste en un dudoso antecedente del impacto que en la actualidad puede tener dicho concepto.

En su momento otros autores han atribuido el surgimiento del tema a Chomsky (Bustamante 2003; Díaz-Barriga, 2006), quien empleó el término para referirse a la competencia comunicativa como una competencia natural que el individuo va desarrollando a lo largo de su socialización. Estas perspectivas de un corte más historiográfico tienen la intención de ubicar el origen, desarrollo y evolución del término en el ámbito de la educación. Sin embargo, como plantea De Blas (2007) sobre este tema, quizá convenga esperar a que los historiadores de la educación realicen estudios que permitan resolver desde un punto de vista historiográfico esta cuestión.

Una segunda veta en los estudios sobre el origen del empleo del término competencias en educación tiene rasgos más foucaultianos, dado que busca ofrecer una interpretación sobre su sentido genealógico. En esta perspectiva resulta claro que no es el término en su empleo en educación lo que es más relevante, como tampoco la identificación de quiénes lo empezaron a utilizar en educación, sino que la pregunta más significativa es identificar cuál es el sentido por el que a fines del siglo XX y principios del siglo XXI se ha convertido en una política educativa de corte global. Esto es, se trata de identificar qué encontraron políticos y especialistas en educación en el uso del término que consideraron que respondía a sus intereses en los resultados que esperan de la educación; identificar por qué tales actores sociales representan un pensamiento conservador de profundas raíces tecnicistas, lo que en un momento Gouldner denomina la *intelligentia técnica* (Gouldner, 1979).

En esta perspectiva resulta muy claro identificar una profunda relación entre el enfoque de competencias y el pensamiento eficientista, que ha conformado un debate educativo que ha acompañado el proceso de industrialización monopólica del siglo XX. Un debate pedagógico que abandonó la perspectiva humanista de formación del ser humano, para paulatinamente asumir la visión economicista de la teoría del capital humano. La educación dejó de ser un acto de formación para convertirse en una inversión económica que debe mostrar con claridad determinados resultados.

Desde esta perspectiva se ha identificado el traslado de intereses del mundo laboral hacia la educación a partir del empleo del término competencias, tránsito que refleja la tendencia a implantar una visión centrada en resultados mensurables en la tarea educativa. Este tema es abordado cuando algunos autores refieren cómo las metas del trabajo industrial se constituyeron en un modelo para pensar lo educativo, tema que se encuentra en los inicios de la propuesta curricular cuando Bobbit (1918) establece que la elaboración científica de un plan de estudios (capítulo 6)<sup>2</sup> consiste en preguntar a los que contratan un profesional sobre las actividades que esperan que sea capaces de realizar. Ello permite a De Blas afirmar que quizá el inicio del movimiento se puede ubicar alrededor de los años veinte de ese siglo (De Blas, 2007) y a Díaz-Barriga a reconocer que este tema reivindica el reconocimiento de problemas centenarios en educación, en particular la lucha contra el enciclopedismo educativo (Díaz-Barriga, 2011). Ambas visiones se pueden considerar como expresiones de una visión genealógica.

En esta perspectiva, De Blas (2007) y Díaz-Barriga (2006) establecen que la construcción de la teoría de objetivos a principios del siglo XX se puede considerar un claro antecedente para entender el tema de las competencias, pues el proyecto educativo en el que se inscribió esta

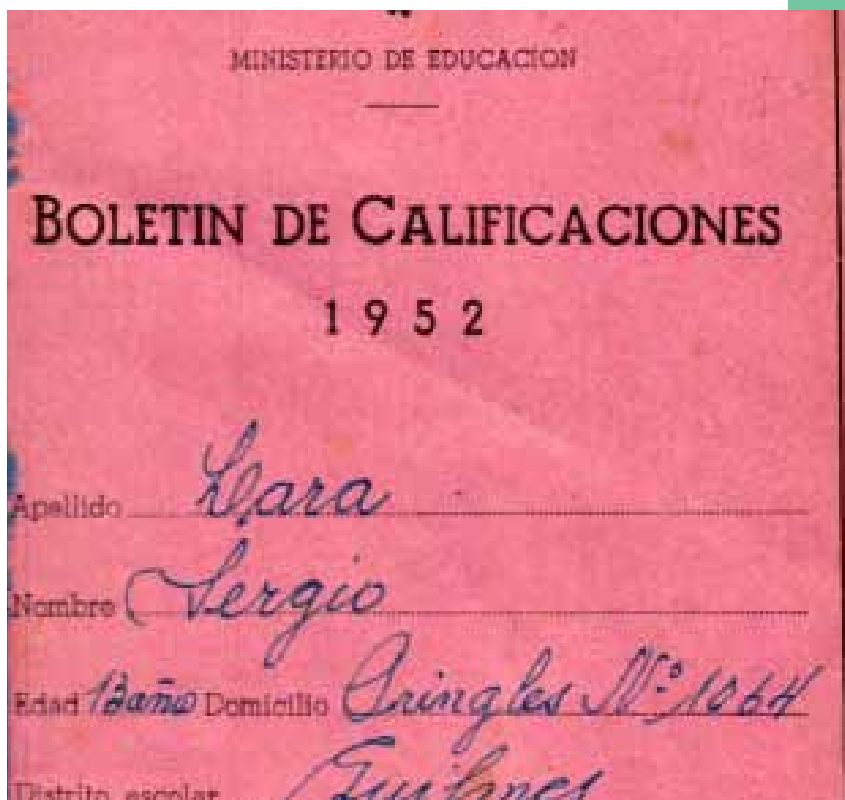
propuesta educativa tiene como un eje fundamental mostrar resultados de aprendizaje como comportamientos. Tarea desarrollada a solicitud de los supervisores escolares, bajo la consigna de describir con minuciosidad los comportamientos del aprendizaje de matemáticas y lenguaje, con la finalidad de poder determinar la eficacia del trabajo docente. Eficacia que sin duda era parte de una lucha social que, por cierto, no hemos abandonado, que entre otras cosas se traduciría en la búsqueda de un modelo de establecer las remuneraciones docentes a partir del logro de aprendizajes de los alumnos, lo que llevó a Cooke para 1908 a desarrollar el primer programa de pago al mérito en la Unión Americana (Barrow, 1993).

La perspectiva de objetivos de aprendizaje incluyó no sólo la enunciación de comportamientos de aprendizaje establecidos en los programas escolares, sino que permitió enunciar las condiciones de ejecución en las que estos comportamientos debían mostrarse. Constituyó el primer paso para expropiar al docente su derecho profesional para construir una organización del contenido a trabajar en el aula, una expropiación que llevó a los expertos curriculares a realizar minuciosas determinaciones sobre lo que debía de ser enseñado en cada etapa de un curso escolar e incluso en un día de trabajo. La pretensión no sólo fue homogeneizar el trabajo docente y el aprendizaje de los alumnos sino también establecer un modelo pedagógico centrado en resultados observables.

La inicialmente denominada formación vocacional en Estados Unidos -esto es, formación técnica no universitaria-, ha sido objeto de diversos nombres en distintos países. Así, se le conoce como capacitación del técnico-profesional, técnico universitario, profesional técnico, formación vocacional, formación del tecnólogo. Sin analizar las implicaciones que podrían desprenderse de cada denominación, unas vinculadas con los imaginarios que se proyectan a través de las políticas educativas nacionales otras ancladas en el sentido que se atribuye a cada tipo de capacitación para el trabajo, se puede afirmar que un rasgo común en todas ellas es la claridad que se tiene sobre un desempeño práctico, sobre la realización especializada de una tarea técnica. Ello ha sido la base del movimiento de los años sesenta y setenta del siglo pasado sobre cualificación vocacional nacional.

Esta discusión, realizada desde principios de los años veinte del siglo pasado, sin lugar a dudas constituye un antecedente genealógico del uso del término competencias en educación, incluso se puede rastrear cómo desde la década de los setenta ambos conceptos se encuentran anudados en el debate estadounidense e inglés. Si bien desde los albores del siglo XX el intenso cuestionamiento que se realizó al carácter académico de la formación se constituyó en un elemento que sentó las bases de lo que se retomaría ya en los años setenta bajo la bandera de competencias -sea en la perspectiva de la cualificación profesional, sea en la de capacitación laboral-, esto explica cómo el pensamiento de Gonczi en sus orígenes se desprende directamente de la vinculación entre competencias y formación técnica (Gonczi, 1996).

De esta manera, en una rigurosa perspectiva de análisis genealógico del vocablo competencias



Material de investigación equipo Silvia Finocchio

en educación, no se puede desconocer que lo que subyace en el fondo es el logro de la inclusión de una visión laboral/industrial en el marco de una lógica cuyo eje central es la eficiencia expresada en una reivindicación de la mirada hacia el mundo del trabajo como objeto relevante y casi único de la educación. Por ello, las primeras formulaciones explícitas de los autores que trabajan el tema competencias la encuentran vinculada a lo que se denominó formación vocacional. Técnico profesional (mecánico, tornero, entre otros) como sujetos a los que de principio se les niega la posibilidad de allegarse a una formación conceptual y mucho menos al campo de la cultura. Competencias como desempeño práctico, como actitudes proactivas hacia crear un clima de trabajo.

## Competencias, la conformación de una política global para la educación

A partir de la construcción de la teoría económica del capital humano en los años cincuenta del siglo pasado, la educación que se realiza en el sistema educativo se considera una inversión que debe contemplar una tasa de retorno. De esta manera, se analiza la rentabilidad del costo económico de la educación (y el costo social), llegando en ocasiones a sostener que se trata de un costo muy alto tanto para las finanzas públicas que sostienen al sistema educativo, como para los individuos, en particular los alumnos y sus familias. Ello justifica, en opinión de quienes sólo asignan esta función a la educación, la importancia que conceden para buscar modelos educativos que permitan incrementar la eficiencia de las inversiones que se realizan en este capital.

Eficientismo pedagógico y teoría del capital humano se encontraron en el desarrollo conceptual de lo educativo. Ambos pensamientos caminaron desde su origen por caminos paralelos. El primero de la mano del pragmatismo estadounidense de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, en búsqueda de identificar los mejores métodos de enseñanza, de lograr que los salarios docentes se asociaran al aprendizaje de sus alumnos (Barrow, 1993) estableciendo los primeros rankeos de instituciones de educación superior (El-Khawwas, 2001), generando una serie de estudios que ya son centenarios sobre docencia eficaz (Carlos, 2014), teniendo como expresión pedagógica de sus intencionalidades la denominada teoría de objetivos de aprendizaje (Bloom, 1971), abriendo paso lentamente a la gestación de sistemas internacionales de medición del aprendizaje que actualmente han desembocado en la prueba PISA (Pereyra, 2013).

Mientras que la teoría del capital humano, por su parte, apoyándose en las antiguas tesis de Adam Smith en las que se sostiene el papel que juega la educación en el desarrollo de la capacidad de un individuo, pero también en la formación de una capacidad de desarrollo económico nacional, se aparta tanto del pensamiento humanista con el que se conformó la disciplina pedagógica (Herbart 1983) en la que se establecía que la finalidad de la educación es formar la plenitud del ser humano, como de la visión democrático-industrial gestada en la compleja articulación histórica entre conformación de los estados nacionales -con su aspiración para establecer sociedades democráticas a través de las actividades realizadas por la escuela (Apel, 1974)-, o en la perspectiva sociológica que establece que corresponde a la educación formar los códigos sociales que requiere una nueva generación (Durkheim, 2003).

De esta manera, la teoría del capital humano avanza por otra ruta, considera a la educación como una inversión (que reclama mostrar una adecuada tasa de retorno), lo que en otros términos significa contar con indicadores precisos que puedan ser medibles y comparables, convirtiendo el acto educativo en algo equiparable a la producción de bienes y servicios productivos. El cliente demanda un buen producto, al menor costo posible; el cliente está dispuesto a pagar por un producto de acuerdo con la calidad (belleza, utilidad, durabilidad) que contenga o que le atribuya. Aquí surgen vocablos productivistas en el escenario de la educación: calidad, evaluación como medición de resultados, determinación de estándares de desempeño y, para nuestro caso, competencias como logros resultantes de un acto educativo. La relación cliente/producto convierte al docente en un empleado del sistema cuya actividad puede ser evaluada/medida como la de cualquier otro operario en función de su efectividad, y al alumno en un producto o capital humano clave sobredimensionado<sup>3</sup> para el desarrollo de la economía nacional.

La idea de la eficiencia escolar es un tema que quienes han estudiado historia de la educación

en los Estados Unidos han documentado ampliamente. Cremin muestra cómo el tránsito de un país rural a uno urbano en la unión americana se da entre 1840 y 1920; trabaja la forma como socialmente la eficiencia se fue instalando en la sociedad y en la educación, los mecanismos por los cuales los principios del trabajo empresarial (Taylor, 1910) fueron rápidamente asumidos en el terreno de la educación, cuando Rice elaboró el texto *Scientific Management in Education* (Rice, 1913). En ese modelo de eficiencia se fue construyendo la educación vocacional o técnica, ya bajo la demanda y atención de los empresarios, quienes exigían que si la escuela se mantenía con financiamiento público, capacitase a los alumnos en aquello que requerían para emplearlos (Cremin, 1969).

La asunción de la teoría del capital humano en el campo de las ciencias de la educación paulatinamente ha ido adquiriendo una dimensión insospechada. El Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) han realizado una serie de investigaciones sobre la situación de la educación en el mundo, en particular en el tercer mundo, bajo esta óptica. Baste con ingresar a la página web de cada uno de estos organismos para reconocer que se han convertido en las principales agencias internacionales de investigación educativa. No cualquier investigación, sino aquella que apunta a construir un discurso eficientista en el terreno de la educación, discurso que traducen en recomendaciones para los gobiernos nacionales y en doctrina para ser incorporada en el ámbito de la disciplina educativa.

Calidad, evaluación/medición, rendición de cuentas, estándares en educación y competencias, son algunos de los temas en los que se manifiesta este saber, los términos y las lógicas de mejora que se están incorporando a la educación desde los años ochenta del siglo pasado. A cada uno de estos términos en sus diferentes épocas van siguiendo la conformación de políticas nacionales.

Un impacto que se observa en el mundo global es cómo estos términos en particular hoy forman parte de un número significativo de políticas educativas. Global y nacional se entremezclan; políticos, asesores de ministerios, académicos y profesores van paulatinamente asumiendo dichos términos. La búsqueda de la eficiencia escolar, aún desconociendo las finalidades de la educación y las características singulares de cada escenario escolar, se ha convertido en una meta global del trabajo escolar.

Una consecuencia de ello se encuentra en la idea de homologar. Si lo global aparece opuesto a lo local o a lo nacional, una consecuencia de este pensamiento, claramente traducida en lo que denominan estándares de desempeño, es lograr que todos los habitantes del mundo logren o desarrollen las mismas competencias. No importa que las necesidades sociales de cada uno de los actores sean diferentes, no importa que el entorno social de unos sea un país desarrollado, en desarrollo en pobreza, no importa si se pertenece a un grupo social con un capital cultural amplio o restringido, todos por igual deben contar con las mismas competencias y lograr los mismos estándares de desempeño.

Ante los cuestionamientos por la aplicación de un examen homogéneo a todos los alumnos de niveles básico y bachillerato un experto en medición (experto en test) ofrece una respuesta triste al ser interrogado sobre la forma que la diferencia cultural se manifiesta en exámenes nacionales a gran escala:

*“ser pobre no puede ser una excusa. En todo caso, es un motivo para trabajar más (...) Si tenemos que adaptar la prueba a las condiciones locales, no hacemos ningún favor [a los alumnos], porque estaríamos usando un termómetro distinto para cada una de las enfermedades que deseamos atacar; tiene que ser un instrumento común y estándar, que nos dé información de todos los alumnos para compararla entre todos, y si hay estudiantes que se ven perjudicados porque sus condiciones sociales y familiares son muy lamentables, pues lo que debe hacer el instrumento es resaltar esta situación y remediarla, porque no apoyamos si enmascaramos las diferencias” (Poy, 2008).*

En la sociedad global todos pueden lograr la eficiencia, sólo es cuestión de esfuerzo, todos deben lograr lo mismo, la tarea de la escuela es hacer homogéneo lo que de origen no lo es<sup>4</sup>.



## Dificultades para establecer el concepto competencia en educación

Debemos reconocer que en los últimos veinte años ha sido complicado y prácticamente imposible establecer con claridad un significado del término competencias en educación. Las referencias y concepciones del término reflejan que estamos ante una pluralidad semántica de significados, competencias disciplinares, claves, generales, específicas, transversales, cognoscitivas, afectivas, primarias, secundarias... Es en este marasmo de lenguaje educativo donde residen algunas de las denominaciones que se suelen asignar a este término. Clarificaciones que lejos de permitir enunciar una referencia concreta contribuyen a la confusión en el uso de este concepto en educación.

Para entender las dificultades que enfrenta el establecimiento de un concepto que resulte lo suficientemente coherente y claro para orientar el trabajo de docentes y alumnos, incluso para lograr una óptima articulación entre saberes conceptuales, desarrollo de sistemas de pensamiento acordes con cada disciplina (matemáticos, históricos, biológicos, entre otros) y la resolución de problemas inéditos en los que se conjugan los elementos anteriores ante una nueva situación, es necesario reconocer que dicha tarea enfrenta dos obstáculos conceptuales de difícil resolución. El primero se vincula con la perspectiva genealógica del término competencias, mientras que el se-

gundo depende de las diversas finalidades de cada etapa del sistema educativo.

El origen del término se encuentra claramente vinculado con la capacitación, con las cualificaciones profesionales (Tuxworth 2005), de ahí que haya sido en la formación vocacional o laboral donde el concepto haya tenido sus primeras manifestaciones en educación, tanto en sus orígenes en el debate estadounidense por la educación vocacional de los años veinte del siglo XX, como en el debate educativo sobre las Cualificaciones Profesionales Nacionales (NVQs por sus siglas en inglés), gestado en los años sesenta en los Estados Unidos y en el Reino Unido (Burke, 2005). Lo cual tiene dos consecuencias, la primera referida a la identificación de las tareas básicas que un desempeño laboral demanda y a la sobredimensión de la práctica sobre la formación

conceptual. Tipificar con claridad los diversos desempeños que se encuentran asociados a las competencias permite realizar el entrenamiento que demanda el ejercicio de la práctica, tema que ciertamente seduce a quienes cuestionan el carácter escolar de un importante número de contenidos que se trabajan en el sistema educativo, cuestionamiento que ciertamente tiene su parte de importancia y validez. Pero al mismo tiempo deja fuera del espacio de formación el desarrollo de saberes conceptuales necesarios para la formación del individuo y para su comprensión del mundo que lo rodea, la adquisición de una conciencia ciudadana y el desarrollo de habilidades cognitivas de carácter superior, que no siempre tienen una expresión inmediata en la práctica (Perrinoud, 2012). De ahí los criterios de enunciación sobre unidades de competencia, evidencias de desempeño e incluso estándares en la perspectiva de valorar la calidad de una ejecución.



Material cedido por el seminario Culturas escolares y culturas docentes a cargo de Andrea Brito

El problema que tiene el empleo del vocablo competencias en ámbitos del sistema educativo es que la finalidad que éste tiene en cuanto a la formación de distintos procesos cognitivos (analíticos, sintéticos, razonamiento, inferencia, emisión de juicios, entre otros) (D'Hainaut, 1985) es difícil de ser traducida bajo la órbita de la noción de competencias. La determinación con claridad de diversos procesos de pensamiento que reclama el proceso de aprender y el uso de esa información, más su articulación con una serie de procesos cognitivos (seleccionar información, determinar la clase de problema que se enfrenta, establecer una ruta de acción), generan una considerable complicación a la enunciación de competencias.

Al desconocer la complejidad de tal articulación se suele realizar una simplificación que tiende a favorecer el retorno de la perspectiva de objetivos conductuales como elemento que permite redactar las competencias. Algunos autores llegan a redactar un verbo, referido a lo que se espera que realice el sujeto, un objeto en el que tal práctica se lleve a cabo, y la expresión de las condiciones en las que se demanda un desempeño. En estricto sentido, estas propuestas son prácticamente idénticas a las que contenían los manuales de los años setenta del siglo pasado para redactar objetivos conductuales (Díaz Barriga, 2011).

Por su parte, la generalización del uso del término competencias a todos los niveles del sistema educativo crea una dificultad donde lo que más se manifiesta es la incertidumbre, la incapacidad de resolver de manera coherente su empleo, tanto en el diseño de planes y programas de estudios como en la orientación para construir secuencias didácticas para el trabajo en el aula. La revisión de diversos planes de estudio contruidos desde la perspectiva de competencias constituye una evidencia de mucha dificultad; varios de ellos incluso se apoyan en una concepción diferente de competencias en su conformación interna. Esto es: si se revisa la forma en cómo un eje o línea curricular asume su orientación de competencias se encuentra que no hay coherencia interna entre sí. Finalmente esto obliga al docente a interpretar el concepto de competencia de acuerdo a como lo pueda trabajar o interpretar para un momento específico. De esta manera, los proyectos de trabajo en el aula por competencias muestran una serie de insuficiencias que la alejan de su pretensión de modificar la forma como se desarrolla el aprendizaje en el salón de clases.

## Conflicto intelectual frente a las reformas curriculares para el enfoque por competencias

Con independencia de la coherencia conceptual que subyace en las reformas orientadas a incorporar el tema de competencias, en los planes de estudio se encuentran múltiples inconsistencias e incoherencias. La forma como se logra aterrizar el tema competencias en planes de estudios y en orientaciones para el trabajo en el aula, permite afirmar que el traslado de esta noción a lo educativo, lejos de ser coherente, refleja la inmadurez en el manejo conceptual de este tema. La gran contradicción que se observa es la aplicación del análisis de tareas que ha permitido el retorno de las técnicas de programación por objetivos conductuales como una forma de diseño curricular.

Si bien la intencionalidad genérica del debate por competencias en educación es bastante acertada, pues se basa en la necesidad de abandonar el enciclopedismo que caracteriza a los sistemas educativos, no basta con afirmar que se ha realizado una reforma curricular por competencias para que tal intención se pueda concretar. La crítica al enciclopedismo escolar no es nueva, prácticamente ha sido un *leit motiv* del debate pedagógico-didáctico del siglo XX. Este cuestionamiento se constituyó en la base de las formulaciones del movimiento de la escuela activa "educar en la vida", "traer la vida cotidiana del alumno al salón de clases", "trabajar por centros de interés o por proyectos" de acuerdo a los postulados de cada autor del movimiento. Este cuestionamiento estuvo presente en el pensamiento de Paulo Freire, aunque reivindicando a su vez otros énfasis como el educar para ser y estar en el mundo.

No podemos negar incluso que todo el movimiento denominado "progresivismo" educativo estadounidense (Cremin, 1969) y el movimiento pro eficiencia docente (Carlos, 2014) tuvieron también como centro de su discusión el logro de aprendizajes significativos y que no se considerase a la

memorización como la única tarea de la educación. Tal fue el sentido del movimiento de trabajar por objetivos conductuales generado en los años veinte del siglo pasado, una propuesta cuyo eje fue dejar de pensar en lo que tiene que realizar el docente para analizar lo que tiene que realizar el alumno, un claro antecedente de lo que hoy se denominan propuestas centradas en el aprendizaje. En este sentido, el movimiento de competencias en la educación vuelve a abrir esta discusión.

Discusión que en estricto sentido tendría que avanzar por otra ruta. La pregunta que en rigor subyace a los argumentos para incorporar competencias en educación es la de analizar por qué después de más de cien años de crítica a la visión escolar de los contenidos y del enciclopedismo que acompaña a la educación, los estudiosos de la educación y los responsables de conformar las políticas para el sistema educativo reconocen en una perspectiva centenaria que el contenido que se trabaja en la escuela está lejos de lo que una persona requiere para desarrollarse en plenitud y para incorporarse a la sociedad de la que forma parte.

La insistencia del enfoque de competencias de traducir lo que se trabaja en la escuela en el desarrollo de capacidades para utilizar la información en la resolución de problemas cotidianos es muy clara en ello. Pero los autores que abordan este enfoque no parten de la interrogación central: ¿Cuál es la razón que ha permitido la prevalencia del enciclopedismo en la escuela pese a un sin número de críticas y alternativas que se han ofrecido para la educación?

Al no entender que ésta es la cuestión de fondo genera un discurso que puede llegar al mismo sitio de fracaso que las diversas propuestas que le precedieron, esto es, genera un planteamiento que en la forma -desarrollar competencias para la vida-, busca dar solución a ese problema, pero al no analizar las causas por las cuales lo enciclopédico acompaña el tipo de escuela que conocemos en este momento, tiene un futuro poco prometedor para lograr su cometido. Este quizá debiera de ser el tema que debe discutirse en este momento: cómo refundar el papel de la escuela en la formación de la ciudadanía que se reclama en la sociedad del conocimiento. Se trata de cambiar la concepción de lo educativo, la visión sobre los contenidos, no de modificar la forma de cómo presentarlos y trabajarlos en el aula traduciéndolos solamente a desempeños.

Primero porque esta traducción encamina la discusión hacia otras rutas: cuáles son las competencias generales y específicas, cómo determinar las transversales, cómo establecer unidades de competencia y derivar indicadores de desempeño. Sobre lo que queremos llamar la atención es sobre por qué regresa la discusión a un ámbito técnico, en el que autores y expertos curriculares han permanecido.

Segundo porque al limitar la discusión sólo a lo técnico se desvía profundamente la atención del tema que requiere un examen con mayor cuidado y atención: la necesidad de refundar la noción de escuela y el papel del contenido que reclama la sociedad en este momento. Transitar de un modelo de formación de cara a la era industrial a un modelo que hay que construir para la sociedad del conocimiento (Bolívar, 2006). El enciclopedismo, en su forma más evidente en este momento (planes de estudio recargados de contenido, contenidos desvinculados de las situaciones significativas de los estudiantes, modelo frontal de trabajo educativo y preguntas de los exámenes a gran escala), constituyen la manifestación objetiva tanto del fracaso de la institución escolar que conocemos en la actualidad como de la necesidad de refundar la escuela desde otra perspectiva que dialogue con la sociedad actual, la sociedad del conocimiento, así como con la subjetividad de quienes son en este momento nativos digitales. Esto constituye la sustancia del primer conflicto intelectual que genera el debate por competencias.

Sin embargo, otro conflicto intelectual que generan las reformas por competencias se patentó en la necesidad de traducir el tema de las competencias a una perspectiva pedagógico-didáctica que permita con claridad la orientación de la formulación de planes y programas de estudios, así como el trabajo en el aula.

Es sintomático, por decir lo menos, que una de las preocupaciones de autoridades, expertos y docentes frente al tema competencias sea la forma como han privilegiado el desarrollo de estrategias para realizar la evaluación por competencias. En estas discusiones vuelven a aparecer algunos rasgos de la perspectiva eficientista de la educación, en la que se le asigna al modelo de evaluación el papel de la instancia que resuelve los problemas que se generan en el aprendizaje. Por supuesto que la mayoría de los escritos sobre cómo formular un plan de estudios por com-

petencias deja un enorme sin sabor. Finalmente cuando un sistema educativo asume construir un proyecto de formación a través del enfoque de competencias, una vez que supera la etapa declarativa en la que se cuestionan los errores del trabajo centrado en contenidos escolares alejados de la situación real de cada uno de los alumnos, discurso que en general es relativamente fácil de elaborar, se enfrenta a la dificultad técnica de cómo elaborar un plan de estudios por competencias que realmente responda a este problema.

Aunque el primer problema que aparece es resolver qué es una competencia, analizar si es un desarrollo que se genera a lo largo de la vida de un individuo o es un desempeño, cuestión que es nodal para el tema. Si se concibe la competencia como un desarrollo, este desarrollo puede tener un incremento significativo a lo largo de la vida de un individuo, por ejemplo la competencia lectora: muy diferente la que puede tener un alumno en los primeros grados de la escuela primaria, que a su conclusión, así como al término de su educación básica o en la etapa de formación de licenciatura (pregrado) o de estudios de posgrado. Incluso esa competencia lectora se va enriqueciendo a lo largo de toda su vida. Esta perspectiva reclamaría poder realizar indagaciones que permitan identificar algunos rasgos en los que se manifiesta la capacidad lectora en cada una de estas etapas. Una tarea de por sí complicada, pero no del todo imposible. Lo mismo habría que realizar para otras competencias que se buscarían impulsar como la matemática, la de pensamiento científico o histórico, así como la competencia ciudadana.

Por el contrario, si por competencia se entiende un desempeño, este es relativamente fácil y arbitrario traducirlo a logro, a evidencia de ejecución, o lo que es lo mismo, a un comportamiento conductual observable.

La ausencia de esta discusión no es casual, es un reflejo del pragmatismo político con el que se están impulsando las reformas educativas por competencias. Dada la dificultad de concebirlas como desarrollo, se ha acudido a formularlas como desempeños, lo que paradójicamente ha permitido reestablecer en el circuito de la educación la propuesta de redacción de objetivos conductuales de los años setenta del siglo pasado. Así los planes y programas de estudio se redactan con verbos que indican una ejecución, en donde se establecen indicadores o criterios de desempeño sobre una acción práctica.

Un tema implícito en esta perspectiva consiste en derivar competencias genéricas y específicas, unidades de competencia y subcompetencias, así como competencias transversales. Los autores más esquemáticos llegan incluso a formular competencias cognitivas y competencias afectivas (Frade, 2008). No se percibe la forma en cómo a través de este recurso las propuestas curriculares entran en un permanente círculo vicioso, que no permite avanzar en la tarea curricular.

Resulta por demás significativa la ausencia de discusiones sobre la formulación de programas por competencias. Ante la dificultad de dilucidar el tema de los planes de estudio con coherencia, se supone que un modelo más o menos complicado (incremento de elementos a enunciar) y por supuesto muy segmentado: competencias generales de una unidad, específicas de un tema, unidades de competencia, evidencias de desempeño, estrategias para competencias de carácter cognitivo y de carácter afectivo, etc. (Frade, 2008; Bellocchio, 2008), permiten resolver la problemática.

Esto explica otro problema que se observa con claridad en los planes de estudio formulados en la perspectiva de competencias: el exceso de contenidos. La cantidad de contenidos que se supone que se pueden trabajar en un periodo escolar no responde a un trabajo experimental previo, tampoco es fundamentada en una visión que demanda que el desarrollo de una competencia se realice bajo una estrategia de trabajo por proyectos (Perrenoud, 1999) o desde una visión didáctica por problemas o estudio de casos (Díaz Barriga, 2013). Lo que ocasiona que planes de estudio recargados de contenidos (formalmente enunciados como competencias) lleven a la misma práctica pedagógica que se cuestiona en los fundamentos de este planteamiento.

Efectivamente resuelven el problema a nivel formal, proponen esquemas complejos de llenar para una unidad de trabajo, paradójicamente no para la formulación de un programa por competencias. Aunque en la práctica didáctica los docentes realicen una escisión entre la planeación formal de su unidad de trabajo y el trabajo real que desarrollan con sus estudiantes.

Ciertamente, hay autores del pensamiento francófono que han abierto otra ruta académica para el trabajo por competencias, sea en una perspectiva más pedagógica (Perrenoud, 1999) o en una visión socioconstructivista (Tardif, 2006). Ambos realizan conceptualizaciones sobre el enfoque de competencias mucho más cercanos a una perspectiva de desarrollos, por ello establecen que las competencias constituyen la integración de saberes, habilidades en la resolución de problemas inéditos. En este punto es también clara la distinción que propone Tardif entre saber hacer y saber actuar.

Sin embargo, a pesar del valor de estas formulaciones sobre el tema, entre otras, no contamos ciertamente con un planteamiento curricular que refleje de manera coherente la perspectiva de construcción de un plan de estudios desde este enfoque que responda de una manera más integral al empleo de las competencias en educación.

Esto genera la tercera tensión intelectual en este campo: la necesidad de que, quiénes trabajamos el pensamiento didáctico, realicemos una serie de "artilugios" para resolver de la mejor manera esta situación. A los didactas nos tensa esta situación porque finalmente tenemos que conjugar una tarea central de la educación como es el tema de la formación -concebir que la educación y la escuela deben reformarse profundamente y abandonar el modelo escolar frontal, atendiendo las necesidades de los nativos digitales en la sociedad del conocimiento-, y buscar una mínima coherencia conceptual entre todo esto con una visión neo-empresarial en la educación... Competencias.

La tarea no es simple, porque un examen cuidadoso del tema nos invita a pensar que el debate didáctico que lleva más de un siglo ha luchado contra la misma idea central: acercar la escuela a la vida (Imbernón, 2010). Este debate estuvo sostenido, tanto por la necesidad de incorporar la vida de los alumnos a la escuela -lo que en este momento podríamos denominar "lo significativo" y que los colegas constructivistas denominan pomposamente "lo auténtico"-, para evitar enunciar el vocablo de aquello que trabaja con casos o con problemas, sin descuidar que el reto de la educación es no sólo lograr que los alumnos aprendan, esto es, que adquieran elementos de la cultura y del conocimiento, sino que estén en condiciones de desarrollarse en una plenitud humana, lo que en el debate del siglo XIX se definía como formación. Tema que ciertamente ha pasado al plano del olvido, pero que precisamente es el núcleo de la disciplina didáctica.

No ha sido fácil enfrentar esta tarea de la construcción de una perspectiva didáctica para el empleo del enfoque de competencias en educación. El tema, si bien responde en este momento a la necesidad de contar con elementos que permitan orientar el trabajo docente desde una perspectiva que recupere la finalidad de la educación, tensa el sentido del pensamiento didáctico. Pero los expertos en didáctica se encuentran en un dilema o en una tensión mayor. Por una parte se debaten entre postular un pensamiento tecnicista, funcional, sistémico, dando respuestas superficiales sobre la construcción de planes y programas de estudio, así como sobre el trabajo del aula. Por otra parte, están tentados a colocarse del lado de los docentes, que son quienes enfrentan la necesidad de encontrar alternativas para seleccionar el contenido y convertirlo en un tema/problema, estructurar secuencias didácticas que permitan un trabajo en el aula que responda al interés fundamental que subyace en el discurso de las competencias: abandonar el enciclopedismo y reconstruir el trabajo de los contenidos de un curso a partir de la construcción de un problema de trabajo que tenga sentido para los estudiantes.

Muy pocos autores nos hemos puesto frente a esta responsabilidad. Sin desconocer algunos planteamientos que desde el socioconstructivismo se han formulado sobre el tema (Tardif, 2006; Jonaert, 2009), la deuda didáctica es enorme. Para algunos didactas esto significará claudicar en la responsabilidad intelectual que reclama el trabajo de la educación. Para otros, nos enfrenta a la responsabilidad de no dejar abandonado a su suerte al docente, frente a determinadas estrategias que emanan de la política educativa global.

Este último tema es el que menos importa a las autoridades que asumen una reforma curricular por competencias. En los hechos se han mostrado incapaces de presentar un currículum que realmente responda a este enfoque, un análisis de los diversos proyectos curriculares que se asumen desde las competencias muestra serias inconsistencias. Pero lo más grave es que consi-

deran que una vez que “capacitan” al docente para entender la nueva propuesta curricular éste contará con todos los elementos para llevar de manera consistente esa propuesta a su trabajo en el aula. Los expertos curriculares realizan un diseño curricular inconsistente, pero buscan que los docentes utilicen toda su formación, potencialidad y creatividad para resolver aquello que no pudieron resolver en la visión originaria.

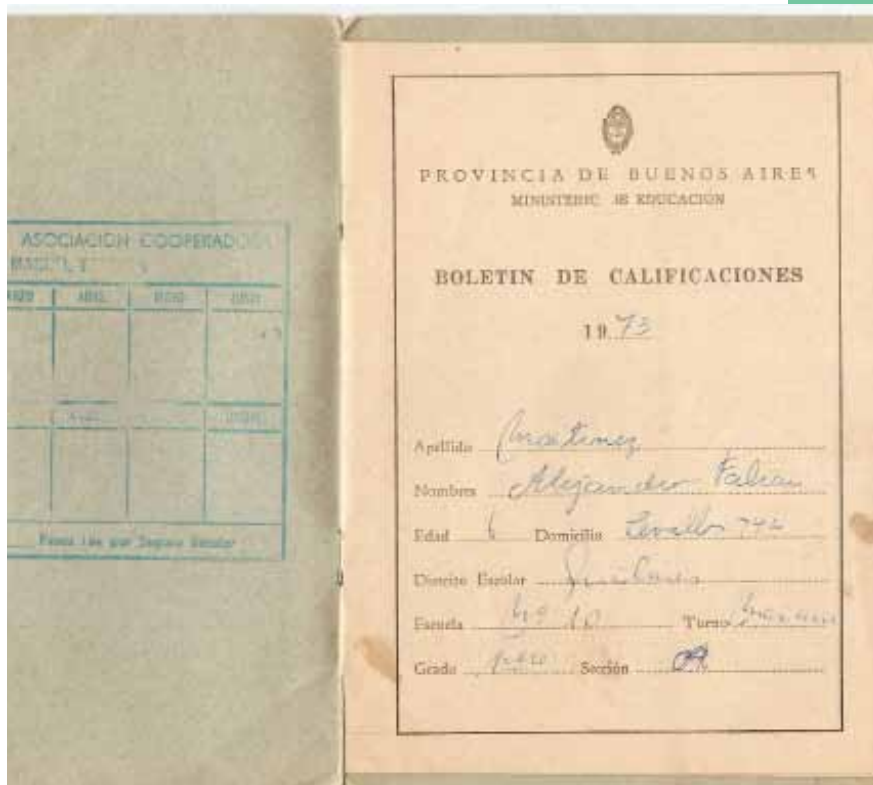
De ahí que en este momento sólo podamos señalar algunos elementos que una estructuración curricular por competencias debe atender, así como las líneas generales sobre las cuáles es necesario construir una perspectiva didáctica.

## Notas para trabajar el enfoque de competencias en la educación desde una perspectiva didáctica.

La elaboración de estas notas no elimina la tensión que el tema genera en el campo de la didáctica, sencillamente busca marcar algunas pautas o rutas que es conveniente seguir. Debemos reconocer que algunas de ellas las hemos formulado en nuestros trabajos publicados previamente (Díaz-Barriga, 2011; 2013; 2014), en el sentido de que asumimos una responsabilidad frente a lo que corresponde realizar a los docentes sin abandonarlo a su suerte. Otros temas, debemos reconocerlo, reclaman de una elaboración mayor, en la que es conveniente que quienes nos desempeñamos en el campo de la didáctica podamos asumir, en estricto sentido, un compromiso con la profundización de esta tarea.

Ahora bien, con respecto al plan de estudios, podemos decir que si bien esta perspectiva es más curricular que didáctica, conviene tener presente que es importante clarificar cuáles son los fundamentos de un plan de estudios. Tyler (1971) estableció este tema con bastante claridad al insistir en que éste no se construyera a partir de una única fuente, aunque la obtención de esta información requiere ser analizada tanto desde la perspectiva de qué teorías en acción subyacen en la construcción de los instrumentos que se empleen (Bourdieu, 1975), como frente a la necesidad de construir una interpretación del material recabado. No se trata sólo de reunirlos mecánicamente. Construir una articulación entre necesidades laborales, necesidades de cada trayecto educativo, procesos de construcción conceptual que permitan determinar la estructura de una disciplina y los saberes básicos que la componen, así como establecer los temas que guardan significación con la vida de los estudiantes, seguramente constituyen elementos de referencia en la formulación de un plan.

Otro tema que tiene su importancia reclama tomarse en cuenta. Si como sostiene Perrenoud (1999) el trabajo por competencias sólo se puede realizar a través de formalizar proyectos de trabajo en el aula, o como señala Díaz-Barriga (2013) no hay propiamente secuencias didácticas construibles desde la perspectiva de competencias, ya que la construcción de tales secuencias sólo es posible si se recurre a los postulados de la escuela activa acudiendo a la idea de trabajar por problemas o por casos, una consecuencia para la estructura curricular necesariamente es la



Material de investigación equipo Silvia Finocchio

disminución de contenidos a integrar un plan de estudios. Sin afán de exagerar, quizá se pueda pensar en respetar el 25% de los contenidos que actualmente se presentan al estudiante. Esto es, la cantidad de contenidos que contiene un plan de estudios invita a trabajar de manera expositiva, a abordar los temas en el plano conceptual, dejando a los estudiantes, en el mejor de los casos, la posibilidad de realizar ejercicios de aplicación.

Si un contenido se trabaja desde la perspectiva de proyecto, problema o caso, la primera tarea que tiene que realizar el profesor es traducir el tema a un problema. Tarea nada sencilla porque todos los docentes hemos aprendido a trabajar por temas, pero nos cuesta muchísimo trabajo traducir ese tema a un problema significativo para la tarea del estudiante. Demanda mucho tiempo poder identificar la información que constituye la base sólida de un problema, porque esa información se encuentra dispersa y no necesariamente aparece en los libros de texto, pero el trabajo en base a problemas permitirá que los alumnos puedan realizar un trabajo grupal o colaborativo como se enuncia en estos momentos, que puedan acudir a la información previa que tienen, pero también buscar y socializar nuevas fuentes de información; reclama que el docente tenga capacidad de guiar y reconstruir el significado del trabajo de los estudiantes a partir de lo que van generando. Para el docente es un desafío porque significa descentrarse realmente de la tarea de aprendizaje, pasar a lo que Prensky denomina una pedagogía de la co-asociación (2013).

El reto es cómo lograr que los expertos curriculares puedan dilucidar cuáles son los contenidos básicos que pueden ser trabajados en un plan de estudios. En 1962 Taba formuló la idea de ideas básicas (Taba, 1974) como elementos estructurantes de un plan de estudios, pero la autora dejó como tema no resuelto el mecanismo por el cual estos contenidos básicos se pueden identificar. Ciertamente nuestros planes de estudios son repetitivos por su recurrencia en distintos tiempos, en diversos tramos de la educación básica se busca abordar los contenidos para evitar que el alumno deje de conocerlos en su formación, de tal suerte que temas de historia, literatura, biología se reiteran durante toda la formación, abordados siempre de manera superficial, tratados de manera memorística y, sobre todo, alejados de la realidad del estudiante.

De esta manera, para que los docentes puedan trabajar por competencias en el aula se requiere como primera acción que un plan de estudios lo permita, es decir, que un plan de estudios reduzca la cantidad de temas que pueden ser abordados en un curso escolar.

Pero la cuestión no es sencilla, pues los problemas o los casos requieren de un dominio previo de información. Quizá sea difícil aceptarlo, pero hay temas que tienen que ser aprendidos por los alumnos como temas. Un ejemplo claro es la multiplicación en la educación básica, o la nomenclatura de los elementos químicos para poder trabajar en esa disciplina. Eso obliga a otra distinción que nuestros sistemas educativos no han logrado establecer: ¿cuáles son los contenidos que forman parte de los saberes indispensables que sirven de soporte para poder trabajar sobre un problema? Esto obliga a pensar que un diseño curricular desde el enfoque de competencias siempre será híbrido, esto es, que contendrá temas fundamentales y temas de aplicación. La resolución no es simple, reclama una tarea de análisis más allá de la que se está dispuesto a poder desarrollar cuando se formula un plan. Pero si este trabajo -no sólo el plan de estudios- es inconsistente, y en su lugar se deja al docente la enorme tarea de buscar dilucidar entre saberes y saberes hacer o saberes actuar, en el fondo se lo obliga a trabajar todos como contenidos de exposición, dejando para cuando se pueda algún ejercicio práctico.

A ello se conjuga una ulterior dimensión problemática que guarda relación con las etapas de formación de un alumno: su tránsito desde las etapas iniciales del sistema educativo hasta la mayor formación que pueda adquirir de acuerdo a su permanencia en el mismo, y los tránsitos en particular en la formación superior, entre saberes básicos y la resolución de problemas profesionales. El tema competencias se mostró muy efectivo en la capacitación laboral, vocacional o de educación de segunda enseñanza para el trabajo o terciario con fines laborales (también llamadas carreras cortas). Pero el enfoque de competencias no ha logrado coherencia cuando se trata de impulsar una sólida formación disciplinaria, ni una sólida formación para el desarrollo profesional.

La cuestión crítica se enfrenta en una tensión entre formación disciplinaria o formación multi e interdisciplinaria. En la perspectiva laboral o vocacional con la que se inició era relativamente sencillo

combinar la tarea de capacitación con la integración de algún conocimiento mínimo de una o varias disciplinas en la resolución de un problema técnico particular. Se buscaba que el aprendiz pudiera de manera eficaz detectar la falla de un motor eléctrico, en ocasiones interpretando señales de un instrumento tecnológico de apoyo, pero sin la necesidad de reconocer los fundamentos físicos, matemáticos o electrónicos que se encuentran en la base de la resolución de dicho problema. Se trata de lograr una muy buena capacitación (llamada competencia) para un trabajo práctico. Si el sujeto no domina las tablas de multiplicar puede utilizar una calculadora para enfrentar su tarea.

El tema fundamental radica en la tensión entre estructurar un currículo por disciplinas o por grandes temas, tipo módulos. Pero ello requiere poder resolver cuándo un aprendizaje reclama una aproximación disciplinar: por ejemplo las matemáticas, la química, la física, la biología y, en general, todas las construcciones conceptuales básicas que permitirán disponer de un reservorio conceptual y procedimental (pensamiento matemático, pensamiento lógico), que pueda ser empleado cuando se busca resolver un problema específico.

En una primera aproximación, un proyecto curricular por competencias tendría que estar estructurado desde una perspectiva de problemas, esto es de modelos inter o multidisciplinares. Pero en una realidad que reclama el sistema de formación de un individuo es necesario que pueda pasar por etapas disciplinarias (Perrenoud, 2012), de otra forma la escuela no logra cumplir con su cometido.

En este sentido se han ensayado diversas estrategias curriculares, fundamentalmente en la formación superior, la formación de programas de licenciatura o de pregrado, en las que se conforman una etapa de materias o disciplinas básicas y otra de trabajo que reclama resolver problemas. El caso más evidente es la formación médica, aunque este ejemplo se puede encontrar en los programas de formación para la ingeniería o de formación docente. No se pueden desconocer experiencias en las que se plantea como columna vertebral de un currículo un eje integrador en el que convergen las diversas asignaturas. Este eje integrador se convierte en un taller en el que pueden participar los alumnos que están en el mismo nivel educativo (mismo semestre o mismo curso anual), así como existen experiencias en donde en el taller se integran todos los alumnos del plan de estudios en una perspectiva donde se abreva también en un modelo de aprendizaje de pares, en donde los más avanzados comparten información y estrategias con los que inician. Pero debemos reconocer que el tema está bastante lejos de ser resuelto.

## Una reflexión final

La incorporación del enfoque de competencias en la educación es un tema global y reciente. Su impacto global se puede observar en la manera vertiginosa en que se han elaborado ensayos, artículos y propuestas curriculares en los últimos años, en particular en la primera década del siglo XXI. Responde a un interés político muy claro para establecer una perspectiva productivista y eficientista para la educación. En este sentido el enfoque de competencias recupera un ideario educativo establecido desde principios del siglo XX en el debate pedagógico estadounidense, en particular en la teoría educativa que dio origen al campo del currículo, a la teoría de objetivos y al proyecto de medición de la educación reflejado en la conformación de la evaluación como disciplina educativa.

Pero al mismo tiempo, los planteamientos centrales que se enuncian bajo la perspectiva de estructurar proyectos educativos desde las competencias busca resolver un tema básico que es nuclear en el terreno de lo educativo, a saber: la lucha contra el enciclopedismo y el trabajo escolar de los contenidos. Si bien este debate tiene su origen en el campo de la didáctica y podríamos afirmar que ha sido el objeto permanente de lucha en las diversas propuestas conformadas a lo largo del siglo pasado, como el movimiento escuela activa, las diversas propuestas de trabajo están fundamentadas en perspectivas socioconstructivistas, entre otras. Sin embargo, en este punto la problemática de las competencias no enfoca con claridad sus cuestionamientos. Pues en vez de impugnar solamente la presencia del enciclopedismo en lo escolar tendría que formular un programa de investigación que permitiera analizar a qué razones responde que después de más de cien años de luchar contra proyectos enciclopedistas éstos sigan presentes en el trabajo escolar.



El empleo del enfoque de competencias es reciente en educación. Los autores que buscan clarificar su origen lo realizan desde dos perspectivas: una visión de corte historiográfico en la que intentan clarificar cuáles son los primeros autores que se abocan al tratamiento de este tema. En este caso se realizan aportes que ubican su surgimiento entre los años cincuenta y setenta del siglo pasado, dejando claro que sobre este problema aún queda un trabajo histórico que es necesario puntualizar. Mientras que otro grupo de autores asume una perspectiva más genealógica del surgimiento del concepto. Vinculan su necesidad al establecimiento de una doctrina educativa centrada en la eficiencia a principios del siglo XX. El pragmatismo estadounidense, las prácticas y las disciplinas educativas que fueron el escenario en el que se conformó un modelo de educación de cara a las necesidades de la industria, establecido en una época donde la productividad y la eficiencia eran valores relevantes, formaron parte de la conformación de lo educativo. Esta aspiración se mantiene hasta nuestros días y la evidencia cotidiana la confronta como un espejo de fracaso. De ahí, la necesidad de formular desde otra visión la cuestión.

El enfoque de las competencias en educación se empieza a aplicar de manera generalizada en los años setenta del siglo pasado, estrechamente vinculado a la educación técnica o vocacional, educación para el trabajo. Un componente de este tipo de educación va a signar profundamente el tema: la sobrevaloración que hace de lo práctico y el alejamiento a la necesidad de una formación conceptual.

De ahí surgen las dos visiones genéricas sobre el tema: competencias como desarrollo o competencias como producto. La primer visión reclama un trabajo mucho más analítico y cuidadoso del que están dispuestos a realizar las reformas educativas, por ello se refugian en una perspectiva de productos, de adquisiciones, de evidencias de desempeño. Lo que ha permitido el retorno con una fuerza insospechada de la perspectiva de objetivos conductuales que se trabajó y abandonó en América Latina en los años ochenta, pero que actualmente está nuevamente restablecida.

Los académicos, y en particular los especialistas en didáctica, viven con una profunda tensión intelectual la emergencia global del tema de las competencias. Desde el punto de vista didáctico significa el abandono de tesis fundamentales como la formación del ser humano, pero desde una visión de compromiso social estos intelectuales no pueden dejar a los docentes en el abandono ante el vaciamiento conceptual con el que se formulan alternativas para el trabajo por competencias.

Existen pocos trabajos en este momento que asuman una responsabilidad social y didáctica frente al trabajo por competencias. Primero porque una aproximación conceptual rigurosa a este tema reclamaría reducir drásticamente los contenidos que se proponen en un plan de estudios; segundo porque en el fondo el trabajo por competencias reclama recurrir a los principios didácticos de la escuela activa, así como a sus estrategias; y tercero, por la necesidad de analizar en los planes de estudio cuál es el papel de una formación disciplinaria indispensable y cómo establecer espacios curriculares para el trabajo por problemas. La resolución en este punto no es sencilla.

Es más fácil afirmar de manera ingenua que estamos frente a un nuevo paradigma de educación, lo cual es absolutamente falso, que reconocer que el tema competencias significa que en más de cien años los proyectos educativos no han podido ir más allá de su función memorística y escolar. Más difícil aún resulta aceptar que los aciertos y las limitaciones que el traslado de este tema puede traer a la educación, la forma como se apoya en un movimiento eficientista de la educación y en particular en la teoría de objetivos, y considerar que una de sus posibilidades educativas, su tabla de salvación, se encuentra en una revisión cuidadosa del campo del currículo y de la recuperación de lo mejor del debate didáctico, en particular del movimiento escuela activa.

La estructura curricular para la educación básica que se formula desde disciplinas no alcanza a resolver esta cuestión, más bien al contrario, pues contradice los postulados de una formación por competencias, aunque acuda a los eufemismos de competencias disciplinares: matemáticas, lingüísticas, científicas. El núcleo de la tensión se encuentra en quedarse limitado a una disciplina, cuando sus saberes y procesos cognitivos son la base para la resolución de problemas

de la vida real. En el fondo, al no poder responder esta cuestión, al no poder clarificar cuál es el papel de los contenidos fundamentales para el desarrollo de procesos de pensamiento, al no lograr establecer cuándo en un plan de estudios debe existir una estructura disciplinaria y cuándo una de grandes temas o modular, se dificulta una mínima coherencia en un proyecto curricular por competencias. En esta perspectiva, a través del discurso por competencias se abre la puerta para mantener un trabajo escolar y enciclopédico de los contenidos. Si a ello aunamos su descuido por analizar con mayor cuidado los procesos por medio de los cuáles puede realizar un tránsito coherente hacia el currículo y hacia la selección de secuencias didácticas, logramos tener una mejor comprensión de por qué la perspectiva en competencias en educación tiene tantas escuelas de pensamiento y sobre todo, la forma en cómo recupera la visión de objetivos conductuales y su expresión en evidencias de desempeño. Los estándares en educación constituyen sólo una manifestación más de esta lógica de trabajo.

En síntesis, en este trabajo hemos buscado presentar una serie de tensiones de distinto orden que se han abierto en el terreno de la educación, en el campo del currículo y de la didáctica, e incluso en las opciones intelectuales de quienes de alguna u otra manera nos estamos abocando a trabajar para elucidarlo e impulsar que adquiera una dimensión educativa.

## Bibliografía

- Poy, L. (2004), "En México a más estudios menos empleo: OCDE", en *La Jornada*, 9 septiembre 2014. Disponible en: [www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/09/09/en-mexico-a-mas-estudios-menos-empleos-ocde-8018.html]
- Apel, H. (1974), *Teoría de la escuela para una sociedad industrial democrática*, Salamanca, Sociedad de Educación Atenas.
- Barrow, C. (1993), "Reconstrucción de la educación superior estadounidense. Liberalismo corporativo, hegemonía financiera e intervencionismo estatal", en Ibarra, E., *La Universidad ante el espejo de la excelencia*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, pp. 19-42.
- Bellocchio, M. (2008), *Curso-Taller Curriculum basado en competencias*, Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California.
- Blas, F. d. A. (2007), *Competencias profesionales en la Formación Profesional*, Madrid, Alianza.
- Bloom, B. (1970), *Taxonomía de objetivos. Dominio Cognoscitivo*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Bobbit, F. (1918), *The curriculum. H. M. Company*, Boston, The Riverside Press Cambridge, p. 313.
- Bolívar, A. M. P. (2006), "El proyecto DeSeCo sobre definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española", en D. H. Simone, Laura (comps.), *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*, Málaga, Ediciones Aljibe, pp. 1-33.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1975), *El oficio del sociólogo*, México, Siglo XXI.
- Burke, J. (2005), *Competency Bases Education and Training*, Bristol, The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Bustamante, G. (2003), *El concepto competencia III. Un caso de contextualización*, Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Carlos, J. (2014), *Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de la Facultad de Ingeniería de la UNAM*, México, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cremin, L. (1969), *La transformación de la escuela*, Buenos Aires, OMEBA.
- D'Hainaut, L. (1985), *Objetivos didácticos y programación*, Barcelona, Oikos Tau.
- Díaz-Barriga, Á. (2014), "Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de competencias", en *Perfiles Educativos*, XXXVI(143), pp. 142-162.
- Díaz-Barriga, Á. (2006), "El enfoque de competencias en educación. Una alternativa o disfraz de cambio", en *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), pp. 7-36.

- Díaz-Barriga, Á. (2011), "Competencias en educación. Implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), pp. 3-24.
- Díaz-Barriga, Á. (2013), "Secuencias de aprendizaje ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con la didáctica?", en *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesores*, 17(3).
- Discriminación, C. N. p. P. I. (2011), *Resolución por disposición: 1/2011*, México, CONAPRED: 51.
- Durkheim, E. (2003), *Educación y Sociología*, Barcelona, Península.
- El-Khawas, E. (2001), *Accreditation in the USA: Origins, Developments and future prospects*, Paris, International Institute for Educational Planning, UNESCO, p. 199.
- Frade, L. (2008), *Planeación por competencias*, México, Inteligencia Educativa.
- Gazcon, F. (2014), "México destacará en crecimiento en 2015", en *Excelsior*, México.
- Gonczi, A. J. A. (1996), Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y práctica en Australia, en Argüelles, A., *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa, SEP, CNCCL, CONALEP, pp. 265-287.
- Gouldner, A. (1979), *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*, Madrid, Alianza Universidad.
- Herbart, J.-F. (1983), *Pedagogía General. Derivada del fin de la educación*, Barcelona, Humanitas.
- Imbernón, F. (2010), *Las invariantes pedagógicas del pensamiento de Freinet*, Barcelona, Graó.
- Jonaert, P. (2009), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Jones, L. y Rob, M. (2008), "La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de 'cambio cultural'", en *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesores*, 12, pp. 1-20.
- Khun, T. (2007), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- McClelland, D. (1973), "Testing for Competence Rather than for 'Intelligence'", in *American Psychologist*, 28, pp. 1-14.
- Meirieu, P. (2002), *Aprender sí. Pero Cómo*, Barcelona, Octaedro.
- Pereyra, M. H.-G. K. y. R. C. (2013), "PISA a examen: cambiando el conocimiento, cambiando las pruebas, cambiando las escuelas. Introducción al Monográfico", en *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesores*, 17(2), pp. 6-14.
- Perrenoud, P. (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen-Oceano.
- Perrenoud, P. (2012), *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Barcelona, Grao.
- Poy, L. (2008), "Para aprobar ENLACE los alumnos solo deben trabajar más", en *La Jornada*, México.
- Prensky, M. (2013), *Enseñar a nativos digitales*, México, SM Ediciones.
- Rice, J. (1913), *Scientific Management in Education*, New York, Hinds Noble & Eldredge.
- Ruíz, E. (2013), "Reconstruyendo los orígenes, evolución y transferencia del modelo de educación basado en competencias. De cómo se convirtió en una política mundial", en Arciga, B. y García, L., *Competencias y educación*, México, Clave Editorial, pp. 15-44.
- Snyders, G. (1972), *Pedagogía Progresista*, Barcelona, Marova.
- Taba, H. (1974), *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel.
- Tardif, J. (2006), *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Chenelière Education.
- Tobón, S. P.; García Juan, J. (2010), *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Pearson Educación.
- Tuxworth, E. (2005), "Competence Bases Education and Training: Background and Origins", in Burke, J., *Competence Bases Education and Training*. Bristol, The Falmer Press, Taylor & Francis Inc, p. 194.

- White, R. (1959), "Motivation reconsidered: The concept of competence", in *Psychological Review*, 66(5), pp. 297-331.

## Notas

- <sup>1</sup> Revisar en particular el capítulo cuatro: "El profesor efectivo en educación superior", en donde el autor efectúa un rastreo histórico de este tema.
- <sup>2</sup> El título del capítulo seis es "Scientific Method in Curriculum-Marking".
- <sup>3</sup> Planteamos que está sobredimensionada porque este capital humano puede transformar la economía de un país no importa la existencia de otros factores: condiciones de producción, inversión nacional en desarrollo empresarial, oferta de empleos con salarios que correspondan a las exigencias de formación demandadas. Bill Gates se convierte en el modelo de capital humano exitoso y con un potencial transformador abandonando sus estudios profesionales sin concluirlos, lo mismo acontece con Steve Jobs o Mark Zuckerberg, estos hombres exitosos desde el punto de vista económico abandonaron por diversas razones sus estudios.
- <sup>4</sup> En este punto es interesante por demás mostrar que la realidad es necia, que un grupo de profesores que trabaja con alumnos marginados en Chiapas, ante las dificultades que veían para que sus alumnos respondieran la prueba nacional, les pidió que subrayaran las palabras que no entendían, entre algunas de ellas eran: vacaciones, disneylandia, visa. Después de un largo proceso logró que la Comisión Nacional contra la Discriminación declarase que la prueba nacional era discriminatoria de los grupos indígenas del país. Cfr. Discriminación, C. N. p. I. (2011). Resolución por disposición: 1/2011. México, CONAPRED: 51.

### Resumen

El texto presenta una serie de tensiones de diferente orden que se han abierto a raíz de la incorporación del enfoque de las competencias en el campo de la educación. Son analizadas aquellas que surgen de las diferentes posiciones que se encuentran en la literatura que trata el tema. Partiendo de su surgimiento en los años 90 junto al pensamiento eficientista que acompañó a las políticas neoliberales, se reflexiona sobre las razones de su actual resurgimiento asociado a la larga lucha contra el enciclopedismo y a la promoción de una mayor vinculación entre la experiencia escolar y la de los estudiantes. Luego, se analiza la manera mecánica y reduccionista en la que se ha conformado un pensamiento dominante sobre el tema de las competencias así como las dificultades de su aplicación para el programa escolar. Finalmente, se realizan una serie de recomendaciones para su empleo que no dejan de manifestar una tensión con el sentido más amplio que buscan los proyectos didácticos.

### Palabras clave

Competencias - Programa educativo - Curriculum - Didáctica

### Abstract

*The article presents different kinds of tensions generated by the inclusion of the competence approach in the field of education, analyzing those arising from the different positions in the literature about the subject. Starting from its emergence in the 90s beside the "efficientist" thought that accompanied the neoliberal policies, a reflection on the reasons for the current resurgence is presented, which is associated, on the one hand, with the long struggle against the encyclopedism, and on the other hand, with the promotion of closer links between school experience and the ones of students. Then, it is analyzed not only the mechanical and reductionist manner in which a dominant thought about the competences has been shaped but also the difficulties for applying it to the school program. Finally, a series of recommendations for its implementation are presented, while the attention is called to the tension with the wider teaching projects objectives.*

### Key words

*Competences - Educational program - Curriculum - Didactics*