

La educación en la era de las competencias

Nico HIRTT

Correspondencia

Nico Hirtt
Apple pour une école
democratique
(Aped)

Teléfonos:
0 (032) 27352129

Correos electrónicos:
nico.hirtt@skynet.be

Recibido: 02/02/2010
Aceptado: 14/04/2010

RESUMEN

El artículo analiza la situación de la educación en el ámbito europeo: tras quince años de políticas educativas que ponen la educación al servicio de los mercados, el concepto pedagógico "enfoque de competencias" que se está aplicando en buena parte de los países europeos sigue insistiendo en formar al alumnado para que las empresas dispongan de una mano de obra adaptable y flexible en un entorno económico cada vez más imprevisible. La comisión europea y quienes toman las decisiones en materia educativa siguen manteniendo las mismas políticas, pese a los fracasos hasta el momento, de cara a 2020.

PALABRAS CLAVE: educación, mercado, trabajo, competencias básicas.

Education in the era of basic skills

ABSTRACT

The paper analyses the situation of education in Europe: after fifteen years of educational policies that put education at the service of markets, the educational concept of "competence approach" is being implemented in most European countries. This approach stresses the need to train students so that companies can have access to a workforce that is adaptive and flexible in an increasingly unpredictable economic environment. The European Commission and decision makers in education are to maintain the same policies ahead of 2020, despite their attested failure so far.

KEY WORDS: education, markets, labour, basic skills.

I. Introducción

Hace quince años, cuando Edith Cresson fue nombrada Comisaria europea para la Educación, nos aseguró que por la gracia de una enseñanza dinamizada y modernizada, basada en las nuevas competencias que reclamaban los mercados laborales, Europa iba a encaminarse por la vía de la “sociedad del conocimiento”. Para gran regocijo de todos.

Seis años, una decena de flamantes informes y un crac bursátil más tarde, le tocó a la luxemburguesa Viviane Reding, sucesora de Cresson, ensalzar los beneficios del compromiso de la educación europea con el proceso de Lisboa. Se trataba, ni más ni menos, de convertir a Europa “en la economía más competitiva del mundo”, orientando sus sistemas educativos hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la flexibilidad, la individualización de los aprendizajes, las “competencias básicas” y el sentido de empresa.

Hoy, una nueva crisis financiera y una recesión económica mundial han enterrado de ahecho las sempiternas promesas de un capitalismo generador de prosperidad. La nueva Comisaria europea de Educación es chipriota. Se llama Androulla Vassiliou y nos propone, en el blog la página web de la Comisión, algunas ideas directrices en materia de enseñanza. Su objetivo, manifiesta la señora Vassiliou es «*improving skills and access to education and training, focusing on market needs*». Según ella, es necesaria una reforma de la educación para: «*help Europe compete globally*», «*equip the young for today's job market*» y «*address the consequence of the economic crisis*»¹.

Las ideas de la señora Vassiliou no hacen sino resumir las que desde hace quince años imperan en la Comisión y que acaban de ser recapituladas en un documento estratégico titulado “Las competencias clave en un mundo cambiante” (COM, 2009). En él nos enteramos de que “La educación y la formación son (...) determinantes para su seguimiento con vistas a 2020. La creación de un «triángulo del conocimiento» eficaz constituido por la educación, la investigación y la innovación y el apoyo para mejorar las competencias de *todos* los ciudadanos son esenciales para la competitividad, el crecimiento y el empleo, así como para la equidad y la inclusión social.

Así, quince años de fracaso no parecen haberle abierto los ojos a nadie: los dirigentes europeos continúan pensando la escuela principalmente – si no exclusivamente- en tanto que instrumento al servicio de la competición económica. Siguen queriéndonos hacer creer que la solución a los problemas del paro y de las desigualdades consistiría en una mayor adecuación entre la enseñanza y las necesidades de la economía. Se tiene incluso la sensación de que la aceleración de las crisis y su agravamiento arrastra a la Comisión europea a una irrefrenable huida hacia delante: el ogro pide cada vez más competitividad y la Escuela debe plegarse cada vez más a sus exigencias. “La recesión económica hace que estos desafíos a largo plazo sean aún más acuciantes. (...) Por consiguiente, es necesario que los sistemas de educación y formación sean mucho más abiertos y adaptados a las necesidades de los ciudadanos, del mercado laboral

¹ http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/vassiliou/about/priorities/index_en.htm (consulté le 13 juin 2010).

y de la sociedad en general. Debe prestarse una atención especial a la creación de asociaciones entre la educación y la formación y el trabajo”.

II. Polarización del mercado de trabajo

Sin embargo la Comisión pone de manifiesto un problema espinoso. Por una parte, plantea, “se destruyen empleos y los que se crean requieren a menudo competencias diferentes y más elevadas”. Pero por otra parte, continúa la Comisión “las fuentes de financiación públicas y privadas sufren importantes restricciones”. Por tanto apenas hay margen presupuestario para incrementar seriamente el gasto en enseñanza. Pero si la Escuela no puede ser una excepción en el “rigor” presupuestario, ¿cómo se van a poner en marcha estas competencias “diferentes y más elevadas”?

La solución a esta contradicción reside en la propia naturaleza de las nuevas competencias y de lo que éstas implican en el campo de la educación. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) publicó el año pasado un estudio prospectivo sobre la evolución cualitativa y cuantitativa del mercado laboral en Europa. Si el mayor crecimiento de empleos está previsto en los puestos de trabajo con alto nivel de cualificación y si los empleos tradicionales con escasa cualificación, en la agricultura por ejemplo, tendrían que continuar disminuyendo, el CEDEFOP apunta por el contrario que *«there will, however, be significant expansion in the numbers of jobs for many service workers, especially in retail and distribution, and also for some elementary occupations requiring little or no formal skills»*. La Agencia europea caracteriza esto como una *«polarisation in the demand for skills»*. Y concluye: *«It raises concerns about job quality and mismatch, and related problems of social equality and exclusion for many of Europeans citizens. The structural and other changes taking place will, if these trends continue, create many jobs at higher levels but also large numbers at the lower end of the job spectrum, with low pay and poor terms and conditions»* (CEDEFOP, 2009).

Esta constatación viene a unirse a las observaciones realizadas desde hace 10 años en los Estados Unidos. Asistimos allí a una evolución dual del mercado laboral: sobre los 40 empleos que experimentan un mayor crecimiento en volumen, algo menos de la tercera parte exigen altos niveles de cualificación (bachillerato+3 o más) y un poco menos de las dos terceras partes requieren solamente un *«short-term on-the-job training»* (Braddock, 1999). David Autor y sus colegas describen muy bien esta polarización entre “Mac-jobs” y Mc-jobs” (refiriéndose al “Mac” de Apple y al “Mc” de Mc Donald’s): para los años 1980, las estadísticas indicaban un declive del empleo con escaso nivel de instrucción y un crecimiento casi-lineal en todas las demás categorías. Como contraste, la evolución del empleo en los años 1990 está polarizada, con un crecimiento más fuerte en los empleos de alta cualificación, uno más bajo en los empleos de cualificación intermedia y un crecimiento modesto en los empleos de baja cualificación” (Autor, 2006). También en Francia las estadísticas del INSEE revelan desde mediados de los años 90 el desarrollo impresionante de nuevos empleos no cualificados, fundamentalmente en el sector servicios (Chardon, 2001).

Esta evolución del mercado laboral ilustra claramente el discurso dominante sobre la “sociedad del conocimiento”. Y esto tiene consecuencias radicales para las políticas educativas. La OCDE (2001) se ve obligada a reconocer cínicamente que “todos no estudiarán una carrera en el dinámico sector de la “nueva economía” – de hecho la mayoría no lo harán- de manera que los programas escolares no pueden ser concebidos como si todos debieran llegar lejos”. Claude Thélot retomó esta fórmula más explícitamente aún, en el informe remitido a Jacques Chirac: “La noción de éxito para todos no debe ser malinterpretada. Esta no quiere decir que la escuela deba proponerse hacer que todos los alumnos alcancen las más altas calificaciones

escolares. Esto sería ilusorio para los individuos y absurdo para la sociedad, ya que de esta manera las calificaciones escolares ya no estarían vinculadas, ni siquiera de forma imprecisa, a la estructura de los empleos” (Thélot, 2004).

III. Las competencias básicas y el marco común

El problema que se les plantea a quienes toman decisiones en materia de enseñanza es el siguiente: hemos heredado, a causa de la evolución de los años 1950 a 1980, sistemas educativos en los que el alumnado recibe, en la mayoría de países entre 8 y 10 años de formación común. Esto respondía históricamente a la esperanza de un capitalismo próspero, con un fuerte y duradero crecimiento que requería un constante aumento de los niveles de formación. Pero hemos aquí en la era de las crisis y de la polarización de las cualificaciones. En estas condiciones ¿cuál debe ser el marco básico de formación común a futuros ingenieros por un lado y futuros trabajadores con baja cualificación por otro?

La respuesta está en la naturaleza de esos nuevos empleos no cualificados... o considerados así. Pues, en realidad, el empleo no cualificado no existe. Simplemente se ha convenido en llamar así a los empleos cuya cualificación correspondiente no es reconocida, porque los saberes, saber-hacer y comportamientos que aquella exige se suponen compartidos por todos. Desde principios del siglo XX, en la mayoría de los países industrializados, la posesión de un nivel elemental de competencia en lectura y escritura ya no se considera como una cualificación ya que en principio es universal. Estas cualificaciones no reconocidas no son objeto de negociación colectiva y no ofrecen, pues más allá de las condiciones mínimas legales, ninguna garantía en materia salarial, de condiciones de trabajo o de protección social.

Sin embargo, los nuevos empleos llamados “no cualificados” tienen una particularidad: esto es, que hacen referencia a competencias muy variadas pero de muy bajo nivel. El “empleado” que trabaja en vagón cafetería de un AVE internacional tiene que ser capaz de comunicar de manera elemental en diferentes lenguas, tiene que tener habilidad para el cálculo mental, debe tener un mínimo de cultura tecnológica, digital y científica para gestionar un conjunto de herramientas variadas (horno, microondas, calentador, registradora, datáfono, refrigerador, sistema de anuncios por altavoz, cuadro eléctrico...), tiene que mostrar competencias sociales, relacionarse con clientes muy diferentes; también se le exigirá sentido de la iniciativa, sentido de empresa y por fin, flexibilidad (respecto a los horarios de los trenes) y adaptabilidad (puesto que el equipamiento de estos vagones y los productos que en ellos se ofrecen se renuevan con frecuencia).

Esta es, más o menos, la lista de “competencias básicas” formulada por la Comisión europea y que debe servir de base al eje central de la reforma de nuestros sistemas educativos: “1) comunicación en lengua materna, 2) comunicación en lenguas extranjeras, 3) competencia matemática y competencia básica en ciencias y tecnología, 4) competencia digital, 5) aprender a aprender, 6) competencias sociales y cívicas, 7) sentido de iniciativa y de empresa, 8) conciencia y expresión culturales”.

La Comisión precisa que, incluso en formación profesional, “En particular, es necesario prestar más atención a la comunicación en lenguas extranjeras y a la gama completa de

competencias transversales clave, que cada vez cobran más importancia habida cuenta de la evolución del mercado laboral y las necesidades sociales”.

Las cifras muestran en efecto que 30 millones de trabajadores europeos no disponen de estas competencias básicas. Por ello están excluidos de la competición en el mercado de trabajo para acceder a esos nuevos empleos “no cualificados”. Esto obliga a los empleadores a contratar trabajadores sobrecualificados, lo cual tiende a ejercer una presión al alza sobre los niveles de remuneración. “Para un nivel de demanda dado, correspondiente a un cierto tipo de competencias” podemos leer en un estudio de London Economics encargado por la Comisión, “El aumento de la oferta tendrá como resultado una bajada de los salarios para todos los trabajadores que disponían ya de esas competencias” (CEC(2005) 2005). En lenguaje claro: el slogan “todos competentes” no tiene como objetivo macroeconómico favorecer el empleo, sino más bien bajar los salarios en los nuevos empleos no cualificados.

IV. Competencia y flexibilidad

Más globalmente, el paso de una enseñanza basada en los saberes, los saber-hacer y las cualificaciones, a una enseñanza orientada hacia las competencias y la empleabilidad responde a una demanda creciente de flexibilidad y adaptabilidad de la mano de obra. La inestabilidad económica, unida al recurso desenfrenado a la innovación tecnológica como medio para crear nuevos mercados o de mejorar la competitividad de las empresas, hace que el entorno productivo sea cada vez más imprevisible. ¿A qué se parecerán las relaciones técnicas de producción dentro de 10 años? Nadie sabe y nadie puede por lo tanto prever las necesidades concretas en materia de conocimientos o de cualificaciones. Por el contrario, las competencias enumeradas más arriba, de carácter muy impreciso, se considera que deberían asegurar la capacidad de adaptación de los futuros trabajadores. ¿Por qué razón esas competencias -en resumidas cuentas clásicas- ocupan ahora un lugar preponderante? pregunta la OCDE. Y ella misma responde: “Es porque los patronos han reconocido en ellas factores claves de dinamismo y de flexibilidad. Una fuerza de trabajo dotada de estas competencias es capaz de adaptarse continuamente a la demanda y a unos medios de producción en constante cambio (Pont y Werquin, 2001).

El paso de los contenidos de los programas escolares, de los saberes, a la competencia, se presenta a menudo bajo el camuflaje -consciente o inconsciente- de la innovación pedagógica. La doctrina llamada “enfoque de competencias” está conquistando los sistemas educativos francófonos. Tras Québec, Suiza romanda y la Comunidad francesa de Bélgica, ahora les toca lanzarse en esta vía a Francia y a varios países africanos. La competencia ya no se piensa como un conjunto de conocimientos, de saber hacer, que el discente deber ser capaz de utilizar en el momento oportuno. Esta se reduce a una pura abstracción: una única capacidad de movilizar determinadas herramientas cognitivas. El papel de la escuela ya no es el de transmitir saberes concretos (lo que en buena pedagogía implica evidentemente el ser capaz de aplicarlos), sino solamente el de enseñan a utilizar cualquier saber, preferentemente en situaciones complejas e inéditas. La concordancia de esta concepción de la educación con la obsesión por la innovación y la flexibilidad que domina el pensamiento económico es demasiado evidente. Sin embargo, el enfoque de competencias puede contar con el apoyo de algunos pedagogos progresistas, sobre todo en razón de una cierta similitud con las pedagogías llamadas “constructivistas”, con las que el enfoque de competencias comparte el papel central asignado al alumno. Pero el parecido se acaba ahí. En una práctica pedagógica constructivista, como la enseñanza Freinet, poner a trabajar al alumno sobre baterías de problemas sirve para dar sentido a los aprendizajes; es el terreno en el que el alumno deconstruye sus representaciones y construye unas nuevas. En otras palabras, la actividad del alumno esta aquí puesta al servicio

de la adquisición de saberes. Por el contrario, en el enfoque por competencias es el saber el que se encuentra reducido a la categoría de herramienta puesta al servicio de la actividad del alumno, y por ello del ejercicio de una competencia. La relación con el error se encuentra aquí radicalmente vuelta del revés. En el enfoque de competencias, el alumno que no lleva a término la resolución de la tarea que le es encomendada está en situación de fracaso: no ha mostrado sus competencias. En la pedagogía constructivista, lo que cuenta no es que la tarea sea realizada sino lo que el alumno haya aprendido a través de su éxito o fracaso.

En los países anglosajones o de lengua germánica, es evidente que se pierde menos tiempo disfrazando la instrumentalización económica de la escuela con un envoltorio de romanticismo pedagógico. En Flandes, donde el Consejo de Educación (VLOR) recomienda ya también reajustar la escuela tomando como base las competencias, el argumento tiene el mérito de la claridad: *“«de groeiende populariteit van competentiegericht denken in het huidige onderwijs is vooral toe te schrijven aan de hoge verwachtingen dat het onderwijs en arbeidsmarkt dichter bij elkaar brengt en leerlingen beter voorbereidt om flexibel en adaptatief te functioneren in hun toekomstige (professionele) leven»* (Mulder, Gulikers y Biemans, 2008).

V. Flexibilizar el mercado laboral y la escuela

La orientación de la enseñanza hacia las competencias significa igualmente una individualización de las trayectorias de aprendizaje. La enseñanza ya no se encarga de llevar a un grupo-clase a progresar colectivamente sino solamente de permitir a los individuos ejercer y desarrollar sus competencias cada uno a su ritmo. La Comisión europea propone así generalizar “la experiencia de los países que utilizan los portafolios de competencias y los planes individuales de evaluación y aprendizaje”. Esta individualización de las relaciones respecto a la formación se inscribe en una voluntad de flexibilizar el mercado laboral, de sacarlos de las garras de las “regulaciones apremiantes” que imponían las formas tradicionales del título y de la cualificación. En el mismo sentido, la Comisión se pronuncia “a favor de una “convalidación de los aprendizajes formales y no formales”.

El informe de la Comisión sigue insistiendo en otras consecuencias para la enseñanza de esta exigencia cada vez mayor de flexibilidad. No son sólo los alumnos los que deben aprender a adaptarse; también los propios sistemas educativos deben ser capaces “de reaccionar con más rapidez y con mayor agilidad ante el incremento de las expectativas de necesidades en el ámbito de las cualificaciones y las competencias” Así la Comisión preconiza la obligación para los centros escolares de abrirse a las exigencias provenientes de los medios económicos: “Es esencial estrechar los vínculos con la empresa y generalizar el aprendizaje en el puesto de trabajo para adaptar los sistemas de Educación y Formación Profesional a la evolución de las necesidades del mercado laboral”.

Por fin, en lo que respecta a la enseñanza superior, las recomendaciones de la Comisión no presentan sorpresas. Se inscriben en línea recta en el proceso iniciado tras los acuerdos de Bolonia, que pretende crear un “espacio universitario europeo” capaz de integrarse mejor en la competición del libre mercado mundial de la enseñanza superior deseado por la OMC. Se trata, pues, de “reforzar la autonomía (y) la responsabilización de las universidades”, de “diversificar sus fuentes de financiación”, de “reforzar la participación de las empresas en la financiación de la enseñanza superior” y de elaborar “programas y dispositivos de certificación mejor adaptados a las necesidades de competencias del mercado laboral”.

La concepción de la enseñanza transmitida en el seno de la Unión europea es unívoca: la escuela, el instituto y la universidad solo son instrumentos al servicio de las potencias económicas. “Más que nunca la competitividad de Europa en el mercado mundial depende de

sus competencias y de su capacidad de innovación (...) La innovación y el crecimiento seguirán siendo insuficientes sin una amplia base de conocimientos aptitudes y competencias". Hemos visto que si, efectivamente esta base es "amplia" también es... poco elevada.

Se trata en efecto solamente de "dotar a todos los individuos de las competencias pertinentes para el mercado laboral" "...Y para una ciudadanía activa" se cree en la obligación de añadir la Comisión. Pero ¿acaso una ciudadanía activa y crítica puede alimentarse con las magras competencias básicas a las que se pretende reducir la enseñanza obligatoria?

Referencias Bibliográficas

- AUTOR, DAVID H. & NATIONAL, B.O.E.R. (2006). *The Polarization of the U.S. Labor Market*. Cambridge: Mass: National Bureau of Economic Research.
- BRADDOCK, D. (1999). "Occupational employment projections to 2008". *Monthly Labor review*, 122 (11).
- CEC. (2005). Progress towards the Lisbon objectives in education and training. *Commission Staff working Paper*, 2005 report. SEC (2005) 419.
- CEDEFOP. (2009). *Future skill needs in Europe: medium-term forecast. Background technical report*. Publications Office of the European Union.
- CHARDON, O. (2001). "Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans". *INSEE-Première*, n°796, juillet.
- COM. (2009) 640. *Las competencias clave en un mundo cambiante*. Bruselas 25.11.2009.
- MULDER, M., GULIKERS, J. & BIEMANS, H. (2008). "Competentieverricht onderwijs: uitgangspunten, kansen en valkuilen". En *Competentie-ontwikkeland Onderwijs*. Brussel: Garant.
- OECD. (2001). *What future for our schools*.
- PONT, B. & WERQUIN, P. (2001). *Nouvelles compétences: vraiment?* L'observateur de l'OCDE.
- THELOT, CLAUDE. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*. Paris: La Documentation française.