

## El modelo de las competencias en la escuela y en la empresa

Françoise Ropé\*



En una sociedad como la francesa, donde el tiempo vivido en la escuela es cada vez mayor y donde la educación y la formación son consideradas no sólo un derecho sino también una necesidad social, el problema de la definición de los contenidos de enseñanza dignos de ser transmitidos a la joven generación reviste una particular importancia.

La escuela, como nos lo ha demostrado Pierre Bourdieu, es el lugar donde se ejerce la actividad simbólica que construye las categorías intelectuales y los modos de organización del pensamiento, pero también es el lugar donde la joven generación adquiere principios de operación y de acción sobre el mundo material y social. Nos abocaremos a demostrar aquí que la transmisión de los saberes y del saber hacer en la escuela tiene mucho que ver con lo que ocurre fuera de ella, con lo que J.C. Forquin denomina «los dispositivos cognitivos, culturales y organizacionales que tienen lugar en la sociedad», en particular con el ámbito laboral. Analizaremos las similitudes que pueden observarse entre cierto número de transformaciones producidas en el campo educativo en materia de currículos y las nuevas formas de organización y de evaluación laborales que se imponen hoy en las empresas y en los organismos públicos.

La relación entre la división del trabajo y la distribución diferencial de los saberes ya fue demostrada en su articulación con la orientación escolar y profesional. Hoy nos interesamos por otro aspecto: la elaboración de un modelo pedagógico en términos de competencias en la escuela que compararemos con la aplicación concomitante de la lógica de las competencias en las empresas.

La elaboración de un modelo pedagógico en términos de competencias inspiró un conjunto de reformas relativas a la definición de los contenidos de enseñanza, a su transmisión y evaluación, desde la enseñanza primaria hasta los últimos años de la enseñanza secundaria.

Durante las dos últimas décadas, los contenidos y las prácticas de enseñanza se transformaron en una cuestión política y social en un contexto marcado a su vez por la prolongación de la escolarización primaria y secundaria, y por la disminución del empleo, sobre todo para los jóvenes. Es así como los diferentes planes de estudio u orientaciones de enseñanza secundaria general, tecnológica y profesional se ajustan de manera recurrente a finalidades contradictorias: transmitir conocimientos y una cultura, y responder a los imperativos de un mercado de trabajo. La ley de orientación Jospin de 1989<sup>1</sup> prescribe conducir el 100% de una clase de edad al nivel V de calificación, es decir al nivel de la calificación obrera obtenida por el Certificado de Aptitud Profesional (CAP) o Certificado de Estudios Profesionales (BEP, sigla en francés). Al fijar la «calificación» mínima que se obtendrá en una sociedad y en un momento determinados, al nivel V, se produce un desplazamiento del orden escolar de las calificaciones requeridas en el mercado laboral, de modo tal que la preocupación por el empleo se ubica en el centro del sistema educativo.

\* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de París V René Descartes. Decana de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas y Sociales, miembro del Consejo Nacional de Universidades, Francia.

<sup>1</sup> Ley n° 89.486 del 10 junio de 1989.

Paralelamente a estos cambios instrumentados en el sistema escolar, la formación se fue afirmando como una actividad central en las empresas. Presentada como un instrumento que permite acrecentar la productividad mediante una mejor adaptación de los asalariados a los cambios técnicos y organizacionales, la formación pasó a ser, en ciertas grandes empresas, no sólo un derecho sino un deber de los asalariados preocupados por conservar su empleo y progresar en su oficio o profesión, en resumen, por mantener o mejorar su «empleabilidad». Más precisamente, durante esta última década, las direcciones de empresas -y específicamente sus departamentos de recursos humanos- elaboraron nuevos procedimientos de asignación laboral, promoción y remuneración, basados sobre las «competencias».

Desde entonces, se constata un uso cada vez mayor de la noción de competencias, fuertemente asociada a las nociones de rendimiento y de eficacia, de racionalidad y de equidad en los ámbitos educativo y laboral. La noción de competencias tiende a sustituirse o yuxtaponerse con la de saberes y conocimientos en el campo educativo o con la de calificación en la esfera laboral. Sin embargo, las nociones de saberes y de calificación no desaparecen, sino que pierden su posición central y, asociadas a competencias, sugieren otras connotaciones. Ambos sectores, autónomos, funcionan según modalidades que les son propias, pero presentan similitudes, en particular en términos de racionalidad instrumental, que nos permiten dar sentido a estas transformaciones en el propio ámbito educativo.

## **Competencias, saberes y evaluación en el ámbito educativo**

En el ámbito educativo, debemos remontarnos a fines de los años sesenta, comienzo de los setenta, momento de la llegada a Francia de la pedagogía por objetivos. De origen estadounidense, combinación del pensamiento productivista con los presupuestos behavioristas, la entrada por los objetivos no puede separarse de la historia de la gestión pedagógica (Hameline, 1979). La obra de Bloom *Taxonomía de los objetivos*, traducida al francés en 1971, hace su entrada en Francia por medio de la formación profesional permanente. Esta obra inspirará la implementación de las unidades capitalizables.

En la misma época, por su lado, algunos pedagogos innovadores desarrollan en el marco del INRP (Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas de Francia), experiencias de renovación de las estructuras, de los modos de transmisión y de evaluación de los conocimientos. En diversas disciplinas se elaboran secuencias de aprendizaje experimental inscriptas en una progresión anual que especifica objetivos generales y objetivos operacionales en correspondencia directa con la pedagogía por objetivos (Ropé, 1990).

Es en la enseñanza profesional donde se asiste en primer lugar al desplazamiento de una pedagogía definida en términos de objetivos hacia la formalización de una pedagogía definida en términos de competencias a adquirir. Se construyen referenciales de empleos y referenciales de diplomas según un mismo procedimiento que es objeto de una reglamentación, especie de discurso sobre el método que codifica lo que correspondía anteriormente a un empirismo circunstancial (Tanguy, 1994). Esta reglamentación establece que todo diploma está definido explícitamente por un referencial, y que este referencial es deducido a su vez del referencial de empleo al cual se supone que ese diploma conduce. Es decir que, en respuesta a la polémica instalada sobre el carácter inadecuado de los diplomas, la Administración de la Educación Nacional dio a los representantes de las organizaciones profesionales de empleadores un rol mayor: eran ellos los que debían explicitar sus expectativas en materia de competencias profesionales en los diferentes niveles de organización del trabajo y dentro

de los diferentes sectores. De hecho, las expectativas en competencias profesionales se enuncian según una terminología fija y principios de clasificación sistematizados. Es así como los referenciales de empleo, recientemente rebautizados como referenciales de las actividades profesionales, tienen por objetivo describir actividades a partir de un conjunto de indicadores que comprenden las funciones, las tareas y las condiciones de ejercicio en sí mismas especificadas por medio de otros indicadores descriptivos. Los referenciales de diploma son elaborados a partir de los precedentes con el objetivo de hacer corresponder estrechamente la oferta de formación y la distribución de las actividades profesionales. Para ello se moviliza un conjunto de procedimientos y de codificaciones bajo la forma de tablas que se presentan en última instancia como una lista de saber hacer, unidad básica de un ordenamiento técnico que participa en su definición por medio de una serie de relaciones de inclusión. Esta preocupación por designar, describir, por buscar la exhaustividad, en suma, por escapar a lo no-dicho, es percibida como una garantía de cientificidad, de eficacia y también de equidad. Se encuentra tanto más exacerbado en la medida en que estos referenciales son supuestamente instrumentos de comunicación privilegiados entre categorías de interlocutores diferentes, los agentes de la institución escolar y los representantes de los medios profesionales en particular, que intervienen en la concepción y elaboración del diploma. La conformación técnica de las expectativas y resultados de la formación encuentra su justificación en la función atribuida al referencial de diploma: «un contrato» entre alumnos, formadores y empleadores.

Por lo tanto, el método de los referenciales se presenta como un conjunto de formalizaciones y codificaciones que presuponen la existencia de un campo de referencia representado como un conjunto finito de elementos capaces de ser descriptos, pero también que pueden establecerse relaciones de implicación entre realizar una tarea, disponer de la competencia idónea y saber realizar esta tarea (Stroobants, 1993), relaciones que interesan profundamente al mundo laboral, esfera que también introduce la noción de «competencias» en el marco de su organización.

Paralelamente a estos movimientos, durante los años setenta aparecen innovaciones en este sentido en la enseñanza general. Conducida por psicopedagogos preocupados por escapar a lo no-dicho de las evaluaciones no criteriadas, y por didácticos preocupados por actualizar los contenidos de enseñanza, la pedagogía por objetivos inscribe las secuencias de aprendizaje en una progresión anual, explicita las capacidades y las competencias esenciales desarrolladas por las disciplinas. Pero, fuera de estas experimentaciones, las transformaciones casi no se incorporaban en la enseñanza general: era necesario un impulso político fuerte para que el conjunto se plasmara en todo el sistema educativo.

### Un impulso político fuerte

Este se impone con la llegada de los socialistas al poder a comienzos de los años '80. La voluntad del nuevo gobierno socialista es entonces impulsar cambios de envergadura en el sistema educativo, no ya a partir de reformas estructurales sino a partir de una reflexión sobre los contenidos que pudiera definir «la enseñanza del futuro» comprometido en la modernización. Esta política reunió y dio sentido a todo un conjunto de prácticas, de orientaciones diversas realizadas desde hacía varios años por los «innovadores» ya mencionados, tanto en el campo de la pedagogía como en el de la didáctica, y que no habían llegado a imponerse. Al mismo tiempo que las autoridades políticas convocan a los representantes de diversos medios (profesionales, políticos locales, familias) a definir la orientación de una reforma de los contenidos de enseñanza, el presidente de la república recurre a la autoridad de expertos, investigadores de renombre, P. Bourdieu y F. Gros; luego, sobre la base de su informe, el MEN organiza una amplia consulta nacional ante los «interlocutores y actores del

sistema educativo», en 1989, que moviliza a miles de personas. En el marco de la ley de orientación de L. Jospin, en un movimiento de recomposición de las instancias de decisión en materia de contenidos de enseñanza, se crea el CNP (Consejo Nacional de Programas), encargado de elaborar los marcos en los cuales debe operarse la reformulación o revisión de los contenidos de enseñanza. Al lado del CNP, los grupos técnicos disciplinarios (GTD) constituidos por especialistas bajo la dirección de un universitario, se encargan de examinar y proponer las reformulaciones o revisiones que deben ser aportadas a una u otra disciplina respecto de las orientaciones promulgadas por el CNP.

Al cabo de tres años, en 1992, el CNP publica un texto oficial, la *Carta de programas*, conjunto de principios rectores según los cuales deben redefinirse los contenidos de enseñanza desde la escuela primaria hasta los últimos años de la enseñanza secundaria. En este texto se recurre constantemente a la noción de competencias: *«el programa no debe ser una acumulación de conocimientos incompatible por su amplitud con las facultades de los alumnos. Debe, a cada nivel, hacer la lista de las competencias exigibles que implican la adquisición de saberes y de saber hacer correspondientes. El programa define explícitamente las competencias terminales exigibles al finalizar el año, el ciclo o la formación y asocia las modalidades de evaluación correspondientes»*.

La polisemia del término competencias permite un acuerdo por defecto, dado que el Consejo no discute sobre su pertinencia. La competencia se mide a través de las tareas por cumplir, por lo tanto está relacionada con la acción y pasa a ser un atributo que sólo puede ser apreciado y medido en una situación determinada.

En la escuela primaria se implementan boletines de competencias y estas, a través de las grandes evaluaciones nacionales, ingresan en la enseñanza secundaria. De hecho, dichas orientaciones contribuyen directa o indirectamente a la legitimación de las grandes evaluaciones organizadas por la administración central. En efecto, esta última, cuya orientación hemos calificado de «administrativa y de gestión», organiza evaluaciones nacionales con carácter de «diagnóstico» en CE2 (curso elemental nivel 2 de la escuela primaria, correspondiente a alumnos de 8-9 años) y en 6to. (primer nivel de la enseñanza secundaria, correspondiente a alumnos de 11-12 años) con el fin de determinar las competencias de cada alumno<sup>2</sup>. El objetivo es solucionar las carencias identificadas individualizando los aprendizajes por medio de la pedagogía diferenciada, o por medio de contratos realizados entre el docente y los alumnos. No obstante, los resultados de estas evaluaciones son objeto de todo tipo de estadísticas que dan cuenta de la eficacia en términos cognitivos de las políticas educativas instrumentadas tanto a nivel nacional como a nivel local y se prestan a toda especie de comparaciones. Recordemos que si bien es evidente que la evaluación constituye para las instancias políticas una manera de modificar indirecta pero eficazmente las prácticas educativas, la misma también es parte, aquí como en otros sectores de las políticas públicas, de una doble preocupación democrática y de gestión.

El informe de actividad del Consejo Científico de Evaluación (1991) testimonia esta preocupación de gestión al mencionar que a término: «el objetivo es evaluar la enseñanza en sí misma, incluido el nivel superior (deberá evaluarse qué saben los estudiantes)». El ministerio apunta así a: «un mejor conocimiento del funcionamiento del sistema educativo» (por observaciones referidas a los alumnos los docentes, los establecimientos). Según ciertos analistas políticos, el desarrollo de las prácticas de evaluación respondería a la necesidad experimentada socialmente de una mayor efica-

<sup>2</sup> En efecto, desde 1989, el Ministerio de Educación Nacional organiza grandes evaluaciones nacionales en lectura, escritura y matemáticas que implican a 1.720.000 alumnos que ingresan en el tercer año de la escuela primaria (8 años) y en primer año del secundario (11 años), evaluaciones extendidas desde 1993 a todos los alumnos que ingresan al 5to. año del secundario (15 años).

cia de las instituciones (Duran y Monnier, 1992), interpretación compartida por el Presidente del Consejo Científico de Evaluación, para quien la evaluación ejerce sobre la administración «una presión análoga a la que el mercado hace pesar sobre las empresas... se trata de una incitación a ser más eficaz, pero también de que los ciudadanos conozcan el valor y la utilidad de lo que se produce» (Consejo Científico de Evaluación, 1991, p.18)<sup>3</sup>. Cambios de este orden también aparecen en otros países europeos, como Italia y Gran Bretaña.

Por ejemplo, en el segundo ciclo de los liceos (lycées), donde se trata de introducir el modelo de las competencias paralelamente a cierta «cultura de la evaluación»<sup>4</sup>, el término *objectivos de referencia* sustituyó al término *referencial*, utilizado en la enseñanza técnica y profesional, con el fin de no dejar lugar a dudas: no se trata de implementar referenciales de diplomas. En efecto, la mayoría de los docentes, e incluso la opinión pública, manifiesta una desconfianza respecto de los métodos de evaluación que podrían reemplazar al examen nacional, en particular al examen para obtener el diploma de bachillerato.

El recorte de los saberes en un ordenamiento preestablecido, que prevalece en las evaluaciones nacionales, es supuestamente el que da cuenta del estado de las adquisiciones de los alumnos con el fin de que los docentes puedan solucionar las falencias por medio de la pedagogía diferenciada. Los modos de pensamiento así preconizados acreditan la idea de que el todo equivale a la suma de las partes, reductibles en micro-tareas observables y mensurables en tantas otras capacidades. Pero de hecho, esta preocupación por hacer visibles los detalles suele opacar el resultado, tal como lo prueban los boletines de evaluación instrumentados en la escuela primaria, más o menos ilegibles si no es por los docentes o por al menos los padres, inmersos en una lista de unas cincuenta competencias por adquirir cuyo tecnicismo termina por ser casi hermético. En la enseñanza general, son fuertes las resistencias respecto de todos esos procedimientos que, al dividir las tareas en un orden preestablecido, parecen «formatear» las mentes más que ayudarlas a pensar el mundo y las relaciones entre los hombres, como si la cuestión del sentido fuera reductible a la tarea por cumplir. Pero en la enseñanza profesional, más preocupada por la relación entre conocimiento y acción, esta pedagogía de las competencias se ha implementado en amplia medida y los referenciales se transforman en una referencia mayor. El paralelismo de esta pedagogía de las competencias con la lógica de las competencias implementada en ciertas empresas da sentido a este cambio en el ámbito educativo.

## Competencias y evaluación en el ámbito del trabajo

En el sector empresarial la noción de competencias fue introducida al producirse importantes cambios en la organización del trabajo y en la gestión del personal. Estas políticas se inscribían a su vez en un contexto marcado por una contracción masiva de los empleos, una búsqueda de la flexibilidad, y por cambios acelerados de las tecnologías de producción y del procesamiento de la información, asimismo por una mayor competencia en los mercados, pero también una disminución de las organizaciones profesionales y políticas de los asalariados, en especial de los sindicatos cuya repre-

<sup>3</sup> Desde entonces se llevan a cabo numerosos trabajos sobre la evaluación de la eficacia de las políticas públicas locales o nacionales en términos de costo, la evaluación de la eficacia de los docentes y sobre todo la evaluación de los establecimientos en términos de resultados obtenidos por los alumnos en los diversos exámenes.

<sup>4</sup> Véase a este respecto el capítulo 5 de la obra de Joutard y Thélot, (1999), titulada «La naissance d'une culture de l'évaluation» («El nacimiento de una cultura de la evaluación»).

sentatividad es estimada en Francia en el orden del 10 % (y del 5 % en el sector privado). El uso de la noción de competencias responde a un conjunto de cambios que van de los modos de asignación al puesto de trabajo y de la evaluación del trabajo mismo a la progresión en la carrera y en la remuneración. La mayoría de los trabajos relativos a esta cuestión se refieren a los debates sociales que estos cambios suscitan, más que las prácticas instauradas a tal efecto. Por nuestra parte, analizaremos un ejemplo que fue un punto de referencia en este ámbito: el «Acuerdo Cap 2000»<sup>5</sup> firmado en 1990 entre el Grupo de empresas siderúrgicas y mineras (GESIM), por un lado, y las organizaciones sindicales de trabajadores por otro (con excepción de la CGT, sindicato más representativo). Este acuerdo constituye tanto un cuerpo de doctrina como un programa que sistematiza y da coherencia a cambios producidos en diferentes sectores, pero aisladamente, (sobre todo en grandes empresas industriales, de servicio o financieras).

En el núcleo del acuerdo CAP 2000 se afirman dos principios rectores:

«Una formación calificante

La empresa ofrece a todos los asalariados involucrados en el presente Acuerdo los medios para adquirir, con iguales oportunidades, los conocimientos necesarios para el desarrollo de su carrera profesional.

Una organización valorizante

La misma toma en cuenta los conocimientos y la experiencia profesional de los asalariados, permitiendo así a cada uno ejercer sus competencias y adquirir nuevas.

La empresa, para desarrollar sus rendimientos y ofrecer perspectivas de desarrollo de carrera a su personal, deberá:

- por un lado, tener en cuenta las competencias adquiridas por los asalariados;
- por otro lado, obtener todos los beneficios de la interacción permanente entre la formación y la organización» (p.5).

Este acuerdo introduce así un cambio radical en la manera de determinar la clasificación y la carrera de los individuos. En principio, ya no están subordinadas a la existencia de puestos disponibles, sino que resultan del reconocimiento de las competencias de los asalariados.

El compromiso que toma la empresa de revertir el ordenamiento puestos/capacidades supone, en contrapartida, el del asalariado: éste debe poseer competencias amplias capaces de adaptarse a las evoluciones tecnológicas y ser capaz de aplicarlas, condiciones estas que se obtienen por medio de las acciones de formación ofrecidas por la empresa. La formación pasa a ocupar así el centro de la empresa, definida como una actividad necesaria, específica, aunque «integrada a los dispositivos de producción». La formación que era, según los términos de la ley de 1971 sobre la Formación profesional continua, un derecho de los asalariados, pasa a ser una especie de obligación. En la práctica, la formación, entendida en un sentido amplio, que va desde la pasantía en un lugar especializado hasta el aprendizaje en el trabajo, permite supuestamente el ajuste entre la distribución de los atributos de los individuos (proyectos, conocimientos, experiencias) y la que requiere la organización del trabajo.

---

<sup>5</sup> Acuerdo sobre el manejo de la actividad profesional en las empresas siderúrgicas. A. Cap 2000 - Usinor-Sacilor, Paris, La Défense, 1990.

La implementación de principios rectores contenidos en este acuerdo supone que estas competencias se hagan visibles. Esta determinación va a tomar forma entre otras por medio de la construcción de herramientas destinadas a objetivar y a medir una serie de datos necesarios para aplicar «la lógica competencias». A tal efecto, se elaboran tres procedimientos fundamentales: la evaluación de las competencias requeridas por los empleos, la evaluación de las competencias adquiridas por los asalariados y la entrevista profesional que permitirá correlacionar ambas configuraciones precedentes. La identificación de las competencias requeridas por los empleos se realiza por medio de referenciales que se construyen exactamente según la misma lógica que los utilizados en la enseñanza técnica y profesional; se presentan como una lista de categorías de saberes, saber hacer y saber ser cuya posesión se mide siempre en términos de «ser capaz de»; cada unidad de saber y de saber hacer se distribuye aquí sobre una escala de cinco grados sin que pueda precisarse el principio de gradación implementado, salvo afirmar que procede de la universal distinción entre simple y complejo.

De este modo, los empleos pueden ser clasificados según las competencias requeridas y al hacerlo se cumple una de las exigencias de la «lógica competencias». La segunda, la evaluación de las competencias adquiridas, no obedece a un procedimiento-tipo. Se basa en dos instrumentos, el cuaderno de aprendizaje y la entrevista personal. El cuaderno de aprendizaje, también llamado cuaderno de adquisición de saberes y saber hacer, se inspira directamente en el referencial de actividades que describen la función ocupada en términos de saberes, de saber hacer y de requerimientos de formación. Se le superpone una grilla de evaluación completada por el superior jerárquico inmediato del asalariado y que permite a dicho superior «posicionarlo» respecto de las competencias requeridas y hacer valer sus competencias adquiridas. El cuaderno de adquisición de los saberes y saber hacer<sup>6</sup> se presenta como un momento de identificación de todos los elementos necesarios al acto último, que consiste en decidir sobre el lugar ocupado por todo asalariado «en una grilla que determina su clasificación en cualquier momento de su itinerario profesional». Esta decisión se opera durante una «entrevista profesional», también llamada entrevista de posicionamiento, ya que procede a «la comparación entre las competencias de un asalariado y las requeridas por la función que él ejerce o a la cual aspira», entrevista que es realizada por «la autoridad más cercana al asalariado en cuestión». Una entrevista de este tipo es a su vez objeto de un documento escrito que estandariza las informaciones solicitadas y recibidas así como las propuestas del servicio y los proyectos del asalariado. Por lo tanto tal decisión se extiende aquí al registro subjetivo de los proyectos de los asalariados que deben ser confrontados con los del servicio, para dar lugar a propuestas aceptables por ambas partes.

De este modo, la formación ocupa el centro de la empresa, por cuanto las competencias son consideradas como propiedades inestables que deben estar sometidas constantemente a objetivación y validación dentro y fuera del ejercicio del trabajo, oponiéndose en este aspecto a la calificación establecida por el diploma, título adquirido una vez para siempre. Es decir que una gestión basada sobre las competencias contiene la idea de que un asalariado debe someterse a una validación permanente y demostrar constantemente su «adecuación al puesto», su derecho a una promoción o a una movilidad profesional. Más generalmente, la codificación del trabajo en términos de competencias se opone a la que se instituyó desde la posguerra alrededor de la noción de calificación. Actualmente la noción de calificación, si bien aún controvertida, es objeto de cierto consenso social implícitamente contenido en las grillas de clasificación. En la práctica es una propiedad irre-

<sup>6</sup> Destinado a todos los asalariados, y ya no a los jóvenes aprendices, el cuaderno de adquisición de los saberes y del saber hacer da una dimensión de esta centralización en los atributos cognitivos.

versible y durable, mientras que la competencia parece más bien ser considerada como una propiedad inestable que debe someterse siempre a objetivación y validación dentro y fuera del trabajo. Además es bajo la autoridad de los representantes de la jerarquía de la empresa como son elaboradas e implementadas las prácticas de evaluación y validación.

Se observa así la fuerza de las taxonomías que representan e incluso constituyen en una amplia medida la realidad de la empresa y la de la enseñanza. Un trabajo de este tipo de representación y de categorizaciones es admisible por cuanto contiene los signos de la coherencia de un sistema técnico. Estos procedimientos, clasificaciones, categorizaciones, constituyen un instrumento gracias al cual la empresa dispone de una masa de datos cuantificados que presuntamente le permiten gestionar su personal e intervenir sobre la organización del trabajo, y gracias al cual el sistema educativo dispone de herramientas de evaluación y de gestión.

Estas analogías observadas entre la enseñanza profesional y el ámbito laboral en la construcción de codificaciones y formulaciones, esencialmente bajo la forma de referenciales, suponen puntos de vista relativamente compartidos acerca de las relaciones entre conocimiento y acción, como si hubiera aparecido una nueva teoría de las capacidades de acción y de su distribución diferencial cuyas competencias serían el concepto básico. Asimismo ellas suponen una visión compartida de las relaciones entre las formaciones y los empleos. Sin embargo, la forma social que se confiere a una realidad denominada «las competencias» contrasta singularmente con la ambigüedad de la noción y de los fenómenos que designa. Es por ello que puede hablarse de una racionalización de la vaguedad. Si bien todo el mundo conviene en reconocer que la competencia se sitúa entre conocimiento y situación, su identificación suele reducirse a una clasificación de los conocimientos o bien a una tipología de las situaciones que remiten a descripciones de actividades (J. Merchiers, P. Pharo, 1992). En la práctica, la competencia está identificada con las descripciones y medidas tomadas por las técnicas de evaluación. Así, la cuestión original de la relación entre conocimiento y acción, núcleo de la focalización sobre las competencias, desaparece por una especulación teórica que impone la medición como prueba de pertinencia.

## Conclusión

Al término de esta reflexión, subrayemos nuevamente las similitudes entre los cambios que se perciben a través del término de competencias utilizado en el ámbito educativo y en el laboral. Por un lado, se desea pasar de un sistema de enseñanza centrado en los saberes dentro de las orientaciones escolares a un sistema de aprendizaje «centrado en el alumno», protagonista de su itinerario, cuando, por otro lado, se pasa de una organización productiva dentro de la cual podía o no realizarse una carrera, pero en referencia a derechos negociados colectivamente, a una organización valorizante creadora de competencias para el individuo asalariado durante su carrera profesional. En ambos casos, se observa una búsqueda incesante de individualización. De un ámbito al otro se conforma un abanico de nociones en términos de contrato de aprendizaje y contrato de cooperación; pedagogía por objetivos y gestión por objetivos, evaluación de los saberes en una situación determinada y evaluación de los saberes operativos, conjunto que se modeliza dentro de la institución escolar en objetivos de referencia y referenciales de diplomas, y dentro de las empresas en referenciales de actividades. Evaluación / autoevaluación y equidad, búsqueda de consentimiento basada sobre la objetivación y la incorporación de reglas formalizadas, pero también preocupación constante de eficacia y de rendimiento, tales son los fundamentos invocados para justificar las transformaciones en curso en ambos ámbitos, los cuales siguen siendo indudablemente autónomos, pero cuya similitud de preocupaciones sorprende al observador.

Estos cambios participan en nuestra opinión de una extensión de la racionalidad (entendida en el sentido general que da Weber a este término, de propensión a calcular las consecuencias de los actos), del cálculo económico, de la razón científica y técnica así como de la previsión y de la planificación en sentido amplio. Esta racionalización practicada en las sociedades modernas, encuentra su legitimación en la ciencia y en la técnica (Habermas, 1973). Se reivindica aquí la idea de racionalización por parte de los diferentes protagonistas de estos cambios, desde las instancias políticas hasta los constructores de referenciales, pasando por los científicos, en particular psicólogos cognitivistas pero también sociólogos del trabajo, convocados para asegurar legitimidad a los movimientos impulsados.

No obstante, detrás de esta aparente unanimidad, divergen las concepciones, por ejemplo entre los discursos sobre el modelo de las competencias y el informe del Collège de France (1985), institución que ha destacado los límites de una racionalización que pretendería ser universal. Esta transformación de los modelos educativos contiene implícita una visión del futuro no compartida y como consecuencia concepciones de las finalidades de la escuela que no logran establecer consenso: a la racionalidad tecnicista se opone la visión humanista y la visión emancipadora y crítica, al carácter efímero de las competencias, la universalidad de los saberes.

Recordemos con J. Bruner, uno de los padres de la psicología cognitiva, que «en la mayoría de las acciones humanas las «realidades» no son otra cosa que el producto de largos procesos de construcción y de negociación profundamente insertos en la cultura ... » y « ...nos damos cuenta de que el problema del rendimiento intelectual nos remite a otras cuestiones que implican la utilización que queremos hacer de esta definición en determinadas circunstancias políticas, sociales, económicas y científicas».

## Bibliografía

Bourdieu, P. et Gros, F. (sous la direction). *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*. Paris, MEN, 1989.

Bruner J. *Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Edition Eshel, 1990.

Collège de France. *Principes pour l'enseignement d'avenir*. Paris, Ministère de l'Education Nationale, 1985.

Conseil scientifique de l'évaluation. *L'évaluation, de l'expertise à la responsabilité. Rapport annuel sur l'évolution des pratiques d'évaluation des politiques publiques*. Paris, La documentation française, 1991.

Duran, P., Monnier, E. «Le développement de l'évaluation en France, nécessités techniques et exigences politiques». *Revue française des sciences politiques*, Vol.42, n°2, pp. 235-263, 1992.

Habermas J. *La science et la technique comme idéologie*. Paris, Denoël, 1973.

Hughes E.C. *Le regard sociologique*, ch.16, «Qu'y a-t-il dans un nom?». Editions de l'école des hautes études en sciences sociales, 1996.

Joutard P. et Thélot C. *Réussir l'Ecole*. Paris, Seuil, 1999.

Lochak D. «La haute administration française à l'épreuve de l'alternance. Les directeurs de l'administration centramle à l'épreuve». *CURAPP, La haute administration et la politique*, Paris, PUF, 1986, pp.49-79, 1986.

Merchiers, J., Pharo, P. «Eléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert». *Sociologie du travail*, N°1, Paris, Dunod, 1992.

Ministère de l'Education Nationale, Direction des Lycées et Collèges. Documents méthodologiques, le référentiel des activités professionnelles. Paris, MEN, 1991.

Ropé F. *Enseigner le français*. Paris, Editions Universitaires/L'Harmattan, 1990.

Ropé, F., Tanguy, L.(Dir.) *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris, L'Harmattan, 1994.

Rouban, J.L. «La Modernisation de l'Etat et la fin de la spécificité française». *Revue française des Sciences politiques*, Vol. 40, N° 4., pp. 521-545, 1990.

Stroobants, M. *Savoir-faire et compétences au travail, une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1993.

Tanguy, L. *L'enseignement professionnel. Des ouvriers aux techniciens*. Presses Universitaires de France, 1991.

Tanguy, L. «Reconversion industrielle et conversion culturelle dans un bassin minier de Lorraine au milieu des années 1960». *Sociétés contemporaines*, n° 35, 1999.

