

Las Capacidades Transversales

Alejandro Madrid

En la primera parte de este seminario pudimos apreciar que uno de los temas centrales de distintos documentos de la Reforma Educacional chilena era el desarrollo de las Capacidades Transversales.

En esta sesión intentaremos comprender ese concepto a la luz de dos documentos diferentes. Uno de ellos es el Informe de la Comisión Scans para América 2000, documento del Departamento del Trabajo de los Estados Unidos, fechado en 1992. El título del documento es “Lo que el Trabajo requiere de las Escuelas”: como podemos apreciar, ya el título y la procedencia del documento nos indican su orientación y contenidos.

El otro documento de referencia será el libro de Bernard Rey “Las competencias transversales en cuestión”, traducido al español como “De las competencias transversales a una pedagogía de la intención” y publicado por ed. Dolmen.

Finalmente, intentaremos proponer una interpretación de los proyectos educativos centrados en la transversalidad a la luz de algunos de los conceptos desarrollados, fundamentalmente, por Jacques Ranciere.

I

Vamos a referirnos primero al documento del Departamento del Trabajo norteamericano, pues podemos considerarlo de alguna manera como la matriz de las reformas educacionales de diferentes países y también de las reformas chilenas. Lo primero que podemos destacar es que el informe establece una relación directa entre la necesidad de una reforma educacional capaz de formar destrezas y habilidades y los nuevos requerimientos que exige la transformación del ámbito del trabajo. El trabajo requiere una nueva educación, entiéndase, literalmente, las reformas en el mundo de la producción requieren un nuevo tipo de formación.

Explicitamente, este informe es el fruto de “nuestro análisis inicial sobre los cambios en el mundo del trabajo y las implicaciones que éstos tienen para el aprendizaje” (p. V). Hoy en día, prosigue el documento, “el comercio y los trabajadores confrontan presiones

diferentes” a las del pasado, pues “tanto las empresas como los trabajadores tienen que satisfacer los criterios de excelencia mundiales. Los empresarios buscan en sus trabajadores la adaptabilidad y la capacidad de aprender y trabajar en equipo.” (Ibid.) Sin embargo, continúa el informe, “más del 50% de nuestros jóvenes abandonan los estudios sin los conocimientos o la preparación básica que necesitan para obtener y conservar un empleo”.(Id)

Quizá este programa pueda aclararnos, justamente, lo que se entendía en nuestro Ministerio de Educación con la expresión “competencias para la vida”. A nuestro parecer, el proyecto chileno traduce el programa norteamericano, en el que se entiende claramente que una educación dedicada a formar competencias necesarias para la vida es una educación destinada a preparar directamente a los estudiantes para integrarse al mundo de la producción según las exigencias contemporáneas.

El documento anticipa, efectivamente, tres conclusiones principales:

Primera conclusión. “Los estudiantes de escuela secundaria del país deben desarrollar un nuevo conjunto básico de capacidades y destrezas para poder disfrutar de una vida plena y productiva que les satisfaga. Todo joven estadounidense debe salir de la escuela secundaria -ya sea directamente a trabajar, a entrenamiento práctico, a las fuerzas armadas, o a la universidad- con el conocimiento práctico necesario para desenvolverse en este mundo. (Ese) conocimiento práctico, según se define en este documento, consiste en dos elementos: un conjunto de competencias y una base de destrezas y cualidades personales.” (p. VI)

En realidad, como se podrá apreciar en la segunda parte de este informe, ambos elementos, las competencias y las destrezas, suponen la transversalidad, en cuanto en el nuevo proyecto de educación no se trata de definir contenidos ni conocimientos específicos, sino un conjunto de destrezas, capacidades, pericias, etc., definidas como transversales en cuanto aplicables a diferentes tipos de empleo y problemas en el trabajo. Las capacidades transversales son capacidades “generales”, en cuanto se aplican a diferentes tipos de actividad; sin embargo son a la vez capacidades “prácticas” esto es, destrezas que pueden solucionar problemas concretos en el mundo de la producción. No tienen ciertamente nada en común con los conocimientos generales de la cultura

“humanista” o la formación científico-humanista. El documento es claro en ese punto: la educación de la escuela debe poder conducir también de manera inmediata al estudiante al mundo del trabajo.

Segunda conclusión. “Las cualidades de alto rendimiento que hoy en día caracterizan a nuestras empresas más competitivas tienen que convertirse en la norma para la gran mayoría de nuestras empresas, grandes y pequeñas, locales y mundiales. Al decir *alto rendimiento* queremos aludir a los lugares de trabajo que se han dedicado implacablemente a la excelencia, la calidad del producto y la satisfacción del cliente. Para lograr esto, hay que desarrollar nuevos métodos para combinar las exigencias de la tecnología con las destrezas del trabajador. Las decisiones operacionales se tienen que tomar a nivel de línea de producción, recurriendo a las habilidades del trabajador para pensar creativamente y resolver problemas”

Nos parece que debemos asociar este concepto con el de “Calidad Total”, concepto clave que retuvieron los analistas occidentales al intentar explicar las progresivas ventajas competitivas que mostraba el sistema productivo japonés en las últimas décadas.

Tercera Conclusión: “Las escuelas del país en sí tienen que transformarse en organizaciones de alto rendimiento”, lo que “significa que para nuestros efectos la norma debe ser lograr que las escuelas se comprometan seriamente a que sus estudiantes salgan bien formados en lugar de que sea una excepción.”

II

La Transversalidad en cuestión

Las capacidades transversales parecen ocupar un lugar central en los proyectos de reforma educacional de muchos países, constata también en Francia Bernard Rey, filósofo de la educación. Ante esa exigencia intenta abordar una cuestión previa y fundamental: ¿qué son las capacidades transversales? ¿Existe verdaderamente algo diferente detrás de esa terminología o simplemente se otorga un nuevo nombre a algo que ya conocíamos?

Al comienzo propone Rey una definición provisional de esas competencias: se trataría de “destrezas o disposiciones comunes a varias disciplinas -o por lo menos no específicas de una u otra- que podemos detectar o tratar de inculcar en los alumnos”. Sin embargo esa definición se revela evasiva y problemática (p.14).

¿Se trata de competencias innatas, construídas, engendradas por la madurez psicológica o producto del adiestramiento escolar? Una primera comprobación: las competencias transversales son de distinto tipo. Todos sabemos, dice Rey, que en cada una de las diferentes materias escolares se exigen competencias que se adquieren en otras materias. Los cursos de geografía suponen cierta formación en aritmética o dibujo, la clase de química supone ciertos conocimientos de física y casi todas las disciplinas requieren cierta capacidad de redacción y lectura. Existen, sin embargo, ciertas competencias llamadas “metodológicas” que son exigidas por todas las disciplinas sin que sean objetivo de ninguna en particular. Por ejemplo “saber utilizar un índice, organizar su trabajo, tomar notas, preparar una conferencia, etc” (p. 16). Como no correspondían a ninguna disciplina en particular muchos profesores estaban obligados a destinar un tiempo especial y no programado a la formación o incentivo de esas capacidades. El haberles designado especialmente como capacidades transversales permitirá quizá explicitar su enseñanza. Sin embargo habría otro tipo de competencias transversales en las que es mucho más difícil imaginar “cuáles son las condiciones que podrían permitir su adquisición: saber distinguir causa y consecuencia, saber descubrir todas las combinaciones entre varios términos, saber deducir, o incluso tener deseos de aprender, ser autónomo, etc. Ciertamente, preparar listas de esas competencias y reagruparlas bajo la denominación de competencias transversales no significa resolver el problema de su aprendizaje, pero por lo menos permite identificar dificultades, arrancándolas al oscuro malestar que provocan.” (P.17). Y es que la pretensión de incentivar o construir esas capacidades parece enfrentarse a numerosos problemas. Existe, por ejemplo, aquello que Rey llama el problema de la transferencia. Muchos maestros constatan que alumnos que tienen éxito en ciertas situaciones de aprendizaje son incapaces de transferir esa conducta a “actividades levemente diferentes, o que incluso pertenecen a la misma disciplina”. Esa incapacidad nos conduce, por una parte, a querer construir esas destrezas que faltan para efectuar esa transferencia; al mismo tiempo, ese mismo problema nos puede conducir a dudar de las posibilidades de éxito de esa operación. “Inevitablemente nos preguntamos” dice Rey “si los alumnos que tienen éxito en ese aprendizaje no habrán

adquirido previamente las capacidades generales que se necesitan para tener éxito, aún si retrospectivamente aparecen como sus efectos. Habría, entonces, competencias exteriores a las disciplinas escolares que condicionan el aprendizaje sin ser producto de él. Bourdieu y Passeron han popularizado con el nombre de habitus esos prerequisites. Frecuentemente pasan desapercibidos para los que los poseen; la escuela no los inculca de modo explícito, pero son exigidos por las prácticas escolares y se encuentran desigualmente repartidos según el origen social.” (P.19)

Conclusiones.

La prioridad que se otorga en los proyectos de reforma al desarrollo de la transversalidad no es forzosamente positiva o negativa en sí misma. No creo que podamos criticar a la reforma intentando defender una educación basada en ciertos contenidos, pues, como se hizo notar ya en este mismo seminario, esa es la posición que caracteriza a los sectores más conservadores, quienes querían que la educación sirviera antes que nada para transmitir ciertos valores para ellos fundamentales, entiéndase, amor a la patria, defensa de la familia, la religión, etc., como en general los valores que se entienden como “identitarios” y que son la expresión de un orden social que se aspira a conservar. Al mismo tiempo, algunos aspectos de esas reformas corresponden a una evolución en el mundo del trabajo y la producción que seguramente debemos asumir, como por ejemplo el rol más activo que deben cumplir los trabajadores a nivel de la empresa o también el aprendizaje permanente y la periódica puesta en cuestión de procedimientos y contenidos aprendidos.

Sin embargo, creo que todos esos proyectos de reforma pecan por su exceso de instrumentalización. Y en este punto, nos parece, necesario dejar en claro que lo que oponemos a la instrumentalización de la educación no es necesariamente una educación que privilegie los contenidos. El dilema no es el escoger entre educación de las capacidades transversales o transmisión de contenidos, pues según nos parece hay un problema prioritario que a nuestro entender es el viejo problema de la educación como medio de emancipación.