

Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica

School and Physical Education in the Context of Competence-Based Teaching. Genealogical Reflections from Critical Pedagogy

Miguel Vicente Pedraz

Universidad de León

CORRESPONDENCIA:

Miguel Vicente Pedraz

Universidad de León

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Campus de Vegazana, s/n

24071 León

mvicp@unileon.es

Recepción: noviembre 2010 • Aceptación: julio 2011

Resumen

Observando la gran productividad teórico-práctica en torno al modelo de enseñanza por competencias en el ámbito de la educación física y otras disciplinas, el autor se pregunta por el ideario que encarna dicho modelo. El artículo trata de dar respuesta a ello mediante un análisis genealógico y crítico del concepto, no bajo la mirada restringida que proporciona el ámbito de la educación física, sino desde una perspectiva amplia que trata esta disciplina como un elemento más en el proceso de construcción del currículum.

De acuerdo con dicho análisis genealógico, el concepto de competencia es redefinido, no por las variables técnicas que ha tratado de desarrollar la didáctica, sino por variables econométricas y políticas que permiten una valoración distinta a la que el material de consumo didáctico está ofreciendo.

Dicha valoración pone énfasis en el ideario neoliberal que alienta este modelo de enseñanza y, asimismo, en la escasa contribución que hace en favor de una escuela más justa, más respetuosa con la diversidad cultural y más comprometida con una educación crítica y reflexiva por encima de los intereses que impone la razón instrumental y, particularmente, la razón económica.

Palabras clave: educación física, competencias, currículum, neoliberalismo, hegemonía.

Abstract

Noting the large theoretical and practical productivity regarding competence-based teaching in the field of physical education and other disciplines, the author examines the ideology embodied in this model. The article tries to address this through a critical and genealogical analysis of the concept from a broad perspective that addresses this discipline as an element in building curriculum.

According to the genealogical analysis, the concept of competition is redefined, not by technical variables, but by econometric and political variables that allow a different value to that provided by the material for didactic consumption.

It highlights the neoliberal ideology that encourages this teaching model as well as the limited contribution it makes for a fairer school and for making the school more just, more respectful of cultural diversity, and more committed to a critical and reflective education above the interests imposed by instrumental reasoning and, specifically, economic reasoning.

Key words: physical education, competences, curriculum, neoliberalism, hegemony.

Introducción: ¿Dónde estábamos que no habíamos percibido el potencial de la enseñanza por competencias hasta ahora?

La educación física es una de las materias escolares sobre cuyos objetivos, contenidos y procedimientos de enseñanza más trabajos se publican en la actualidad y en una proporción que, si tenemos en cuenta el considerable incremento de editoriales y de revistas especializadas en los últimos años, no parece dejar de crecer¹.

Es innegable que este rasgo obedece a las inquietudes de una buena parte del colectivo de profesores de educación física la cual, mostrando un alto compromiso profesional, se ha involucrado en la tarea siempre compleja de investigar y de compartir con otros sus reflexiones, sus experiencias y sus iniciativas pedagógicas. Espoleados, quizás, por el carácter problemático y discutido de la educación física –nunca suficientemente valorada en el entorno escolar, según la mayoría–, y también por el convencimiento que muchos tienen del agotamiento de la vieja materia, no cabe duda de que este ánimo investigador caracteriza ya a la cultura profesional de la disciplina. Esta peculiaridad, desde luego plausible, no parece, sin embargo, que haya contribuido a una transformación sustancial de la materia, sobre todo teniendo en cuenta que muchas de las publicaciones presentan modelos alternativos, estrategias innovadoras, recursos para la renovación y la mejora, etc. A este respecto, aparte de la consabida resistencia al cambio y otras razones de carácter corporativo, no es difícil constatar cómo la inmensa mayoría de los trabajos que apelan a la transformación lo hacen desde una perspectiva técnica que, en general, se limita a elaborar sucesivas propuestas pedagógicas en las que predomina el acopio de actividades o de medios –más o menos novedosos y alternativos– sobre la modernización de las estructuras y las mentalidades pedagógicas. De hecho, una buena parte de la producción científica que se está realizando posee una orientación resueltamente didáctica cuya funcionalidad instrumental y aparente apego a la realidad –sustentada en la verosimilitud que ofrece la visualización de la relación entre medios y fines– ha ido desplazando del panorama de dicha cultura profesional los grandes temas y problemas que siempre se han planteado las ciencias de la educación; muy especialmente, las cuestiones a propósito del poder, la ideología, la dualidad reproducción-emancipación, la dialéctica de la diferencia (de género, de clase o de etnia) en el acceso a la cultura legítima, la cuestión de la diversidad cultural, etc. Se trata de un desplazamiento que, desde los planteamientos de la pedagogía crítica,

puede cercenar toda posibilidad de conformar una materia escolar de carácter emancipatorio orientada al desarrollo de capacidades críticas y deliberativas respecto de los usos del cuerpo donde las habilidades corporales concretas podrían tener una significación vital y una utilidad existencial más allá del ludismo complaciente y más allá, también, de la competitiva y economicista servidumbre de la eficiencia física (Vicente, 2010).

Es sintomático de este desplazamiento la enorme productividad que suele darse en el campo cuando, al amparo de una reforma educativa, un cambio curricular o, simplemente, al calor de la moda, cobra protagonismo una teoría, una estrategia didáctica, un concepto, etc., que de buenas a primeras parece destapar el tarro de las esencias con las que resolver todos los males presentes y futuros de la educación en general y de la educación física en particular.

Este parece el caso de la enseñanza por competencias, ahora en plena ebullición editorial, donde la mayoría, sumándose a la alabanza de sus virtudes y a la predicción de sus magnánimos efectos, ha empezado a ofrecer un ingente material de consumo didáctico. Observando las grandes posibilidades pedagógicas que se anuncian uno no puede dejar de preguntarse: ¿en dónde estábamos quienes de una u otra forma nos hemos dedicado a analizar la educación física en los últimos años –y también quienes la estudiaron tan concienzudamente décadas atrás– que no nos habíamos dado cuenta de su gran potencial?

Pues bien, tratando de dar respuesta a esta pregunta retórica, el objetivo del artículo es analizar el proceso de configuración y legitimación de la política pedagógica que encarna este modelo de enseñanza por competencias. Mediante una metodología crítica y genealógica, se trata de poner de relieve no sólo el carácter contingente y arbitrario del currículum escolar en general sino, especialmente, la escasa contribución que la última reforma hace en favor de una escuela más justa, más respetuosa con la diversidad cultural y más comprometida con una educación crítica y reflexiva por encima de los intereses que impone la razón instrumental y, particularmente, la razón económica.

Una posición teórica: dominación simbólica frente a evolución técnica del currículum

Existen términos, conceptos, teorías, ideologías, etc. que de cuando en cuando irrumpen en el campo pedagógico formando parte de una corriente de cambio discursivo que, incluso, en ciertos casos, puede verse reflejado en –o son el reflejo de– la aparición, más o menos efímera, de nuevas prácticas y usos edu-

1 Véase la revisión que realizan Molina y Jimeno (2008).

cativos (nuevos contenidos, nuevos recursos, nuevas estrategias didácticas, nueva formulación de objetivos, nuevos métodos, nuevas formas de hacer, nuevas cosas que hacer, nuevos argumentos y justificaciones pedagógicas, etc.). De acuerdo con los planteamientos de la pedagogía crítica –y especialmente con aquellos que se refieren a la construcción social del currículum–, parece mucho más frecuente que sean las nuevas prácticas y usos pedagógicos los que, una vez instalados –tras las correspondientes pugnas simbólicas y culturales libradas en el campo educativo–, vayan poco a poco suscitando la producción de los correspondientes discursos justificativos: los términos y conceptos, las teorías y explicaciones, o las ideologías que, previa sanción jurídica, les dan legitimidad.

Sea cual fuere la dirección y el sentido predominante en que se produce la corriente de los cambios curriculares –de los usos a los discursos o de los discursos a los usos–, y sin desdeñar los planteamientos de la pedagogía crítica, lo más verosímil es que en cada transformación curricular las nuevas justificaciones teóricas y las nuevas prácticas se vayan incardinando paulatinamente en el sistema mediante una íntima relación dialéctica que se precipita y consolida cuando el legislador se hace eco del discurso dominante y lo plasma en la correspondiente reforma educativa.

Si a efectos genealógicos es importante determinar, en cada caso, cuál de los elementos actúa como causa y cuál como consecuencia, a la hora de analizar la composición curricular y sus dinámicas, lo más relevante de la cuestión es la consideración de que el conjunto de cambios resultan siempre de las mencionadas pugnas simbólicas y culturales. Y es lo más relevante porque al explicar dicha composición en términos de relaciones de poder y como resultado de procesos de legitimación, permite resolver una de las ecuaciones pedagógicas más intrincadas; a saber: cómo la escuela, con tanto bagaje pedagógico, después de tantas reformas y contrarreformas, con tanta tecnología didáctica a sus espaldas, sigue enseñando, parafraseando a Lerena (1980), tan mal y tan poco y de forma tan inequitativa.

A este respecto, lejos de la visión evolucionista, e ingenuamente funcionalista, de la transformación de las disciplinas escolares como una necesaria evolución técnica de los medios pedagógicos o como un paulatino descubrimiento de recursos o de estrategias (p.e. el rutilante descubrimiento de la enseñanza por competencias), se entienden como expresiones más o menos exitosas –más o menos duraderas, con mayor o menor abultamiento en la producción de teoría y con mayor o menor repercusión en los usos de los docentes–, de la ideología dominante y sus estructuras; una ideología y unas estructuras cuyos aparatos económicos, legisla-

tivos o de propaganda, entre muchos otros, obran en cada contexto con el objeto de darles validez. Aplicando los planteamientos del constructivismo histórico-social –de acuerdo con Elias (1990), Bourdieu (1991), Berger y Luckmann (2003), entre otros– se podría decir que el desarrollo teórico de la mayoría de los sistemas educativos, en cuya idoneidad científico-técnica confiamos –por ser, supuestamente, el resultado de concienzudas investigaciones y de comprobaciones realizadas antes de ponerse en práctica– es sólo una consecuencia de un proceso de búsqueda de justificaciones plausibles de aquello que, o bien ya está establecido por el uso, o bien algún agente está pugnando por establecerlo pero cuyas motivaciones íntimas son más bien inconfesables (no son socialmente plausibles). No debiéramos perder de vista, a este último respecto, que la dirección que el desarrollo técnico adopta en casi cualquier ámbito de la realidad –en este caso los ámbitos didáctico o pedagógico– siempre está previamente definida por unos esquemas de saber y de hacer, por esquemas ideológicos que actúan como estructuras estructurantes; es decir, como configuraciones que forman parte del régimen de verdad dominante y que contribuyen fehacientemente a la construcción de la realidad.

En esto, el rastreo de la terminología y de la filosofía subyacente a cada reforma educativa pone de relieve, justamente, cómo las concepciones pedagógicas más pujantes o *de moda* acaban encontrando el refrendo institucional dado que el aparato estatal suele estar asesorado científica, técnica e ideológicamente por los mismos técnicos que las desarrollan. Parece evidente que dicho refrendo institucional sirve de catapulta a concepciones congruentes con la posición hegemónica dado que todos los agentes concernidos en la reforma se ven en la obligación de asumirlas y de adaptar las estructuras académicas al nuevo sistema. La consecuencia más inmediata de todo ello es una vertiginosa generación de discurso, demandado a menudo por los propios docentes y responsables académicos, que tiende a demostrar su veracidad y a apuntalar su validez pedagógica², mediante un bucle productivo, hasta que

2 Resulta clarificador a este respecto la adjetivación que suele acompañar a los documentos explicativos y, asimismo, a la mayor parte de la producción científica que genera: “la educación del siglo XXI” o “...para las exigencias laborales del siglo XXI” (Argudín, 2010), “la educación de la sociedad de las TIC” (Argudín, 2010), etc. a parte de otros atributos con muy buena prensa pero que, no obstante, resultan ser viejos conocidos de otros tantos modelos ya consumidos: la creatividad, la autonomía, la significación del aprendizaje, el desarrollo integral, la calidad educativa (Tobón, 2006), el aprender a aprender, la flexibilidad, centrado en las necesidades del alumno, vinculado a la práctica, etc., todos los cuales constituyen un barullo de asertos tan deseables como indemostrable es que a todo ello contribuya este modelo más o menos que los modelos pedagógicos por objetivos o por contenidos.

nuevas y más pujantes formulaciones consiguen penetrarlas haciéndolas caer en descrédito y finalmente en desuso³.

Pues bien, el campo de la educación física, aunque en ocasiones ha sido capaz de generar discurso propio y ha mostrado su propia dinámica en una contienda particular donde diversas corrientes han tratado y tratan de imponer sus propias sensibilidades en torno a la idea de “cuerpo educado” y “cómo conseguirlo”, en general, las pugnas simbólicas que se han ido librando en las últimas décadas han sido, más bien, el resultado de la traslación de cuestiones candentes del debate pedagógico general a ese campo específico; casi siempre, hay que decirlo, con cierto retraso respecto de aquél y de forma más ligera y apresurada. Tal vez por ser un campo en plena efervescencia epistemológica, a la búsqueda, desde hace no más de medio siglo, de un estatus científico y de reconocimiento académico y social, se trata de una disciplina donde concepciones, terminología, variantes didácticas, modelos curriculares, enfoques pedagógicos, esquemas de representación del aprendizaje, etc. se han sucedido –y se diría que consumido– sin suficiente tiempo para asimilar, poner en práctica y constatar la valía y la pertinencia de cada nuevo modelo.

A este respecto, la enseñanza por competencias no parece que pueda en absoluto sustraerse a esta dinámica de pugna simbólica en la que se van entreverando mecanismos tales como la producción teórica, el refrendo institucional (vía jurídica) y la legitimación social que, según hemos señalado, desencadena una espiral productiva de teoría y de aplicaciones que, por otra parte, rinde buenos tributos al mercado del libro.

Respecto a dicha dinámica, el interés genealógico demanda indagar sobre las causas íntimas que la ponen en marcha y, evidentemente, analizar las consecuencias; particularmente, en el campo de la educación física escolar.

Indagación genealógica: análisis crítico

Siendo un vocablo del lenguaje cotidiano y con muy diversas acepciones, no resulta fácil determinar cuándo, quién y con qué expectativas empieza a utilizar el concepto en el ámbito educativo.

³ Con la acepción “bucle productivo” se hace referencia a la ingente cantidad de publicaciones de muy diversa índole con la que muchos profesionales tratan de dar respuesta a las necesidades generadas. Aquí encontramos desde monográficos de revista dedicados al tema en cuestión a artículos sueltos publicados en revistas pedagógicas, libros, monografías, materiales didácticos, etc. pasando por cursos, seminarios, conferencias, etc.

La mayor parte de los autores coinciden en que la acepción que hoy domina en este ámbito tiene sus raíces a principios de los años setenta cuando Noam Chomsky (1970), en el marco de su *gramática generativa transformacional*, emplea el término de competencia lingüística para referirse a las estructuras mentales genéticamente determinadas, las cuales se ponen en funcionamiento mediante (y en) el desempeño comunicativo. Tendría un origen, por lo tanto, psicolingüístico y eminentemente conductual cuya continuidad puede detectarse en los trabajos de Hymes (1976), quien acuña el concepto de competencia comunicativa considerada, en este caso, como algo no innato. Durante los años siguientes es utilizado principalmente en el ámbito de la psicología por autores de tan distinta orientación como Skinner (1987), dentro de un marco conductista de estudio del comportamiento o, más adelante, por Vigotsky (1985) y Brunner (1997) bajo los planteamientos de la psicología social. Según Tobon (2006), realizan asimismo aportaciones significativas al desarrollo del concepto de competencia autores procedentes del campo de la psicología cognitiva, como Gardner (1987), o autores cuyos trabajos giran en torno a la inteligencia práctica como, por ejemplo, Sternberg (1997).

No obstante esta raíz psicolingüística y conductual, la traslación del término al ámbito de la educación, ya de manera efectiva a finales de los años ochenta y principios de los noventa, está relacionada con las necesidades de la evaluación de la conducta y, más concretamente, del rendimiento laboral, donde David McClelland (1973) lo emplea para identificar las variables de eficiencia productiva que los test de conocimiento y aptitud tradicionales parecían no poder predecir.

Con todo, se puede decir que hasta finales de los años ochenta el término “competencia” y los significados que posee en las ciencias sociales y, especialmente, en el contexto de las ciencias de la educación, están “probando” fortuna. En un campo de pugnas simbólicas y culturales y, por qué no decirlo, también ideológicas, los referentes del término –la percepción del comportamiento humano como un subproducto susceptible de ser medido y contado de manera rigurosa en una serie piramidal de ítems formulados mediante la ecuación inversión-ganancia– se encuentran, en esos años, aún en una fase de ensayo, aunque ya diseminando dicho campo con sus principios básicos; construyendo, habría que decir, una mentalidad colectiva receptiva a sus ingredientes. En todo caso, la maduración del concepto a lo largo de los años ochenta y noventa se puede rastrear, sobre todo, en la literatura especializada de la psicología laboral, de la gerencia y el marketing empresariales, de los recursos humanos,

de la selección y evaluación de personal, etc. Ámbitos que, durante todo ese tiempo, van dotando de credibilidad al concepto por acumulación, repetición, diversificación, etc., con sólo esporádicas incursiones en el ámbito pedagógico.

A este respecto, y enlazando con la pregunta que planteaba al principio (¿tan ciegos estábamos que no habíamos percibido el potencial pedagógico del aprendizaje por competencias?), no se puede decir que el concepto irrumpa como un singular descubrimiento ni, mucho menos, que una vez acuñado y puesto sobre el tapete pedagógico todos lo hayan visto como la solución a la eterna crisis de la educación (para unos, la falta de eficiencia pedagógica, el fracaso escolar; para otros, el desigual reparto de los recursos o el bucle autorreproductivo de la cultura escolar). Más bien, al contrario, en un contexto dominado por las políticas neoliberales o, al menos, dominado por la influencia que sobre las políticas de estado llevan a cabo los grupos de presión neoliberales, el concepto de competencia se abre camino lentamente al calor de los esquemas tecnocráticos y economicistas (Díez, 2008): primero, de la empresa privada –donde tiene su caldo de cultivo natural–, más tarde, como modelo de gestión de los servicios públicos, paulatinamente privatizados y, por último, desde finales de los años noventa, como ideario pedagógico al servicio de los intereses de la empresa global del siglo XXI, para lo cual necesitaría del concurso de los más importantes organismos económicos internacionales como la vieja Comunidad Económica Europea –Unión Europea, desde el año 1992– la OCDE o la UNESCO.

Con estos antecedentes, el concepto de aprendizaje por competencias y las políticas educativas que conlleva eclosionan en el ámbito educativo cuando la sociedad de consumo y de las nuevas tecnologías –santo y seña de la llamada aldea global cuyos recursos no son, ni mucho menos, patrimonio de todos– está en su mayor apogeo; justamente cuando el mundo empresarial y de las finanzas empezó a tomar directamente cartas en la cuestión de la formación básica, de manera que esta pudiera contribuir de manera fehaciente a las expectativas de máxima eficiencia y rentabilidad. Es así que los dirigentes de los mencionados organismos internacionales –en buena parte, agentes del mundo económico– comienzan a promover informes y a financiar proyectos e investigaciones destinados a exaltar la educación basada en dichas políticas y, asimismo, a influir en los gobiernos nacionales para comprometerles en las reformas educativas necesarias a tal efecto. De todos ellos resultan especialmente clarificadores los *Informes Delors*: “Los cuatro pilares de la educación” y “La educación encierra un tesoro”, de 1994 y de 1996 respectivamente.

En el primero, este banquero pedagogo impulsor de la unión monetaria se plantea –sobre la cuestión de qué competencias son necesarias en la sociedad que denomina cognoscitiva– “...cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución –dice– no es totalmente previsible” (Delors, 1994, 93), haciendo hincapié en una noción de utilidad que se acerca sospechosamente a la de rentabilidad, si bien el informe no rehúsa manejar muchos de los conceptos de la pedagogía bienpensante: “aprender a ser, aprender a vivir juntos, que el niño se convierta para siempre en un amigo de la ciencia”, etc. Se trata de una declaración de principios en la que el apartado más significativo lo constituye, sin embargo, el que rotula “aprender a hacer” donde, desde una perspectiva econométrica –que además sólo tiene en cuenta las modalidades laborales de las grandes industrias y de las empresas basadas en el trabajo inmaterial–, condiciona toda capacidad de progreso social a la transición que la economía de mercado sea capaz de hacer hacia la formación en competencias profesionales; es decir, aquella que sea capaz de producir trabajadores entendidos como piezas intercambiables del proceso productivo, trabajadores dispuestos a la servidumbre de afrontar cualquier puesto, en cualesquiera condiciones, y sometidos a la “flexibilidad” de un mercado hipercompetitivo que mira antes por el abaratamiento de la producción que por el más mínimo derecho laboral. Todo ello en un ambiente de camaradería productiva que Delors, enmendando la plana a Fukuyama (1992), imagina felizmente armónico; no, claro está, a través de una educación crítica, emancipatoria y en condiciones de equidad, sino mediante una obediente sumisión de los trabajadores a los principios del mercado.

El segundo informe constituye una ampliación y concreción de los principios enunciados en “Los cuatro pilares de la educación” junto con una guía de orientaciones educativas (respecto de la enseñanza básica, secundaria y universitaria), políticas, ideológicas, morales, etc. Avalado ahora por una comisión de expertos, el concepto de competencia aparece reafirmado en sus dos sentidos fundamentales (como habilidad y como competitividad). Jalonado el discurso del informe con la idea del *espíritu de la empresa del siglo XXI*, el tipo de formación y el sistema educativo que prescribe parecen tributarios, por encima de cualquier otra consideración pedagógica, de un máximo aprovechamiento económico. La formación en competencias se muestra, en este sentido, deudora de la capacidad de adaptación del futuro trabajador a los requerimientos productivos de las grandes empresas tecnológicas –las únicas que parecen existir para Delors– hasta el punto de que llega a reformular los principios de educación permanen-

te –que tanto costó a la pedagogía crítica incardinarse en el panorama de la acción sociocultural– como disponibilidad y reconversión productiva permanente para un mundo hipertecnológico y virtual, para un mundo de transacciones de información y de capitales, donde no parecen existir ni la obra, ni la fábrica, ni la mina, ni el taller, ni la huerta, ni la cantera, ni la granja, ni el camión que transporta sus productos, etc., o que estos estén atendidos por ordenadores, no por los millones de trabajadores que ahora están, y por mucho tiempo estarán, muy lejos de ese trabajo *inmaterial* que Delors presume universal.

A este respecto, resulta paradigmática la vocación universalista de la educación por competencias de los informes. Bajo una terminología conciliadora y aparentemente respetuosa con las diferencias culturales –y productivas– como la del “respeto a la diversidad”, el “conocimiento del otro” (referido a otros países, otras culturas, otras estructuras productivas) etc., resulta chocante no sólo el repetido énfasis en los modelos empresariales del mundo desarrollado a los que supuestamente ha de conducir la nueva fórmula educativa, sino que además circunscribe el posible desarrollo de los países con economías no estructuradas al sometimiento a dichos modelos empresariales y a la adquisición de una cultura científica y tecnológica moderna; es decir, a la parte más suculenta de los modelos empresariales del mundo desarrollado, con las consecuencias que conocemos y que en estos tiempos de crisis redoblan su perverso efecto en términos de desigualdad.

A partir de estos dos informes, va teniendo lugar una paulatina adhesión de diversos organismos, para los distintos niveles educativos, a través de distintas declaraciones como el Mensaje de Salamanca del año 2000 o la Declaración de Graz de 2003. Asimismo, se van desarrollando proyectos como el DeSeCo de la OCDE para la definición y selección de competencias de acuerdo, claro está, con las prescripciones de los Informes Delors, el proyecto Tuning de 2003, financiado directamente por la Unión Europea, para el estudio y aplicación del modelo de competencias a la Educación Superior, etc., los cuales no hacen sino ahondar en el proceso de legitimación de un sistema que, como señala García (2006, 282), está destinado a cubrir las “necesidades del individuo-soprote de la acumulación: las de la mimética adaptación a las exigencias actuales de acumulación y revalorización capitalistas”.

Como consecuencia de todo ello, pero como efectivo mecanismo de legitimación, a lo largo de la primera década del siglo hemos asistido a las pertinentes reformas educativas con las que los distintos gobiernos, de izquierdas o de derechas, consuman el giro neolibe-

ral en las políticas educativas tanto de las enseñanzas básicas como de las medias y superiores. En el caso español, fundamentalmente, la Ley Orgánica de Universidades-LOU (Ley Nº 6/2001), la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Ley Nº 5/2002), la derogada Ley Orgánica de Calidad de la Educación-LOCE (Ley Nº 10/2002) y la Ley Orgánica de Educación-LOE (Ley Nº 2/2006), así como toda la batería de reales decretos que ha ido desarrollando y adaptando al espíritu de dichas políticas.

Como ha sido apuntado en el apartado segundo, a partir de la sanción jurídica, se puede decir que la pugna simbólica por imponer una nueva política educativa ya ha ganado la batalla más importante, sobre todo, porque como consecuencia de dicha sanción el consenso social queda asegurado con el concurso de lo que ha sido denominado como la vertiginosa generación de discurso: la espiral productiva de teoría y de aplicaciones que, empleando la terminología economicista imperante, ponen la educación por competencias *en valor*; es decir, a precio de mercado.

Pero, ¿qué tiene de malo o de bueno la educación por competencias? y ¿qué tiene de nuevo?

Aunque no es fácil, ni tal vez debido, distinguir entre el contenido técnico y el contenido ideológico de un discurso pedagógico como el que aquí se trata, a efectos expositivos, tal vez convenga esta pequeña licencia para encarar la cuestión. El contenido técnico tiene que ver con los aspectos relacionados con la definición didáctico-pedagógica del concepto de competencia y de las competencias básicas establecidas así como con las indicaciones para su puesta en práctica dentro del sistema escolar. Por su parte, el contenido ideológico estaría constituido por los significados, valores, propósitos socioculturales, económicos, políticos, etc. que a medio o largo plazo encierra la estrategia pedagógica de la enseñanza por competencias.

Aunque no faltan análisis críticos centrados en el contenido ideológico del modelo de enseñanza por competencias en educación física como, por ejemplo, el de Fernández-Balboa (2008) o el de Molina y Jimeno (2008), la mayoría de las contribuciones adoptan un perfil técnico cuya posición oscila entre la aceptación sin objeciones y el vivo elogio seguidos de las correspondientes consideraciones metodológicas para su desarrollo en el campo; a este respecto, cabe destacar los trabajos de Jiménez (2007), Vaca (2008), Lleixá (2007), Buscá y Capllonch (2008), Díaz et. al. (2008), Blázquez y Sebastiani (2009), Blázquez y Bofill (2009), Mazón (2010), etc. De entre estos, casi la

única observación crítica, cuando la hay, adolece de un cierto carácter corporativo al reprochar solamente que entre las competencias básicas establecidas ninguna se refiera, específicamente, a lo que se considera propio –o propiedad– de la educación física. En todo caso, con mayor o menor énfasis, la mayoría se aplica a la tarea de interpretar las posibles contribuciones de la educación física a los nuevos postulados pedagógicos o a desarrollar guías de programación, de enseñanza, de evaluación, etc., de acuerdo con el nuevo enfoque.

Pero, desde el punto de vista técnico (metodológico, didáctico, organizativo, de evaluación, incluso, pedagógico), ¿qué encierra el concepto de enseñanza por competencias?, ¿qué hay de nuevo que tan bueno sea?

En realidad, el concepto de competencia como tal, tiene muy escaso recorrido técnico y el poco que tiene no parece que sea demasiado novedoso; lo cual no deja de ser sorprendente –pero explicable ideológicamente– a la luz de la polvareda editorial que levanta.

No nos engañemos haciéndonos partícipes de este *magno descubrimiento* pedagógico; competencia es, ni más ni menos, capacidad, habilidad, aptitud, actitud –si se quiere–, disponibilidad efectiva, para actuar tras un cierto aprendizaje y/o una cierta experiencia. Y si atendemos a las definiciones que dan sus principales mentores, Delors y sus epígonos, no hay manera de encontrar en ellas nada que no supiéramos ya: la literatura psicopedagógica respecto del aprendizaje no es precisamente un erial; ni lo es ahora ni lo era antes de Delors. Tal vez por eso el propio banquero adorna sus propuestas con la terminología de la pedagogía *tradicional y bienpensante*, tan vieja como inespecífica (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir con los demás), cuyo vacío técnico puede ser llenado con casi cualquier proyecto ideológico. Y eso es precisamente lo que ocurre; es en el terreno del vacío pedagógico y didáctico, el terreno del sentido común, donde el proyecto economicista de corte neoliberal juega y gana su batalla simbólica.

Es evidente que los Informes de Delors, y todos los documentos subsiguientes, no están dirigidos ni a pedagogos, ni a psicólogos de la educación, ni a maestros y profesores, ni a ningún otro gremio del campo sino, doblemente, a la opinión pública y a unos gobiernos poco avezados en la terminología pedagógica, con escasa capacidad crítica respecto de la misma, pero permeables a las directrices de los organismos internacionales. A este respecto, la gran pugna por la legitimación del modelo de enseñanza por competencias asegura desde su comienzo el triunfo porque, teniendo la capacidad de elegir el campo de lucha y los contendientes, de hecho, los elige.

Pero, si técnicamente no aporta ninguna novedad pedagógica sustancial ¿qué proyecto encarna que con tanta vehemencia moviliza organismos, poderes y recursos de toda índole?

Algunos análisis sobre el alcance pedagógico de la enseñanza por competencias se han apresurado a señalar que no se trata de un nuevo “modelo” tal como habitualmente es denominado por la comunidad educativa, sino de un nuevo “enfoque” pedagógico (Tobón 2006), un nuevo “paradigma” pedagógico (Fernández-Balboa, 2008; Buscá, 2006; Marco, 2007), etc. Sin que haya motivos de peso para rechazar ninguna de esas acepciones, más bien parece tratarse de una política educativa que, con renovadas estrategias, logra dar una vuelta de tuerca al proyecto de dominación cultural y económica de la *burguesía acaudalada*.

En efecto, no siendo las competencias ni más ni menos que las capacidades, las habilidades o las aptitudes, su triunfal entronización en el campo educativo –donde hasta ahora no tenía predicamento– representa el intento –mercantil– de controlar minuciosamente la evaluación de las capacidades por encima del desarrollo de estas. Reforzando, como ha señalado Cancr (2008, 31), una visión instrumental de la educación al servicio de la economía, esta nueva política da continuidad a parámetros neoliberales de calidad y eficacia; asimismo, se vincula a la necesidad de homogeneizar y controlar el currículum con la mirada puesta en las evaluaciones externas (pruebas de diagnóstico que contempla la LOE, PISA, etc.) y que acaban por reducir, aún más, el margen de interpretación de un profesorado convertido en un dispensador de tareas, un *enseñador*, de cuyas aptitudes pedagógicas se desconfía. Por añadidura, rompe con el principio de atención real a la diversidad, por no hablar del principio de pertinencia y significatividad de los aprendizajes –en y para cada contexto social y cultural– al poner el acento en los objetivos y las tareas, en la programación, en lugar de en los alumnos situados en sus contextos y de acuerdo con sus expectativas e intereses próximos, más allá –o más acá– del deslumbramiento promisorio que produce la llamada sociedad de la información que la retórica acomodaticia considera universal y neutra.

Pero esta nueva política no sólo desconfía del profesor. A pesar de la adjetivación individualista que despliega el discurso que la desarrolla, parece recelar de la capacidad de reflexión de los alumnos y de sus habilidades para poner en práctica sus aprendizajes. Desconfía, desde luego, de la capacidad que estos puedan tener para reinventarse los recursos, para decidir cómo utilizarlos, y pone en duda que puedan –o qué puedan– aprender al margen del sistema; para ello potencia un desmenuzamiento exhaustivo de las compe-

tencias en partículas fácilmente evaluables, fácilmente controlables, según un proceso de disciplinarización que lo que fundamentalmente hace es dotar al sistema de herramientas de verificación y de control.

Es aquí donde “la” educación física se ha lanzado a cuadrar las competencias establecidas con los diferentes elementos del currículum en lo que parece, como diría Pérez Gómez (2007, 20), un mero ejercicio de ingeniería tecnológica. Pero una ingeniería simplista de “corta y pega” que llega a establecer listados de descriptores y de actividades que “asegurarían” la adquisición de la competencia a la vez que sirven de guía para la evaluación según unos presupuestos que parecen hacer bueno al conductismo más recalcitrante y a los viejos objetivos operativos a pesar del giro terminológico. A este respecto, Merchán (2005) pone de relieve cómo el peso del examen condiciona todos los demás elementos del proceso de enseñanza determinando prácticas, ritmos de aprendizaje, formas de estudiar o preparar las tareas a evaluar, etc.

Incluso pierde peso el contenido de la enseñanza. Puesto que lo relevante es la estructura de la tarea para la adquisición de la competencia correspondiente, se termina por vaciar de su sentido cultural a cada uno de los materiales de enseñanza los cuales, revestidos de neutralidad cultural e ideológica, se presentan como intercambiables entre sí; las experiencias, en el caso de la educación física las experiencias corporales, como todas ellas equivalentes, como desarrollos puramente técnicos, que dejan el camino expedito para que el inventario de los contenidos ahonde aún más en los modelos de saber y de saber hacer dominantes, lejos de la poca discusión que aún se da en torno al valor que, como espacio de producción ideológica, encarna cada práctica escolar, incluidas las que configuran la educación física.

Reflexiones conclusivas

De acuerdo con la pedagogía crítica, cuyos planteamientos de renovación pasarían antes que nada por el desvelamiento de las estructuras de dominación cultural e ideológica sobre las que se construye el currículum, la enseñanza por competencias no parece que sea la reforma que más necesitan los sistemas educativos occidentales y, entre ellos, el español. Desde luego, no es la reforma que necesita la educación física en particular y no porque entre las competencias “privilegiadas” no esté directamente representada el área de la motricidad, como algunos denuncian, sino por los mismos motivos que, desde una perspectiva crítica, afectan a todo el currículum y a la institución escolar

en general: su incapacidad para escapar de los códigos de producción y reproducción de una cierta y, quiérase o no, excluyente cultura; la cultura hegemónica. En el caso que especialmente aquí se trata, la cultura física o corporal hegemónica.

Resumiendo y ordenando lo que de alguna forma ha sido señalado, es (1) la reforma que menos contribuye al propósito genérico de “educar ciudadanos” –que la propia literalidad de la reforma plantea como objetivo particular de los cambios–; es (2) la que menos conviene al logro de una sociedad transparente, equitativa y solidaria y no sólo formalmente democrática; y, finalmente, es (3) la que menos facilita el advenimiento de una ciudadanía crítica, múltiple y respetuosa con las diferencias.

1) En primer lugar; si por ciudadanos entendemos “todos y cada uno de los ciudadanos” en su diversidad cultural, de clase, de género, de etnia o de cualquiera otra condición, con sus diferentes necesidades y expectativas, con su también diferente relación con la cultura y estructura escolar etc. y no la sustancia estática y ahistórica que proclama la razón instrumental, esta reforma es la que menos contribuye al propósito de educar a los ciudadanos, porque refuerza la visión neoliberal y mercantilista de la distribución-adquisición del saber y del saber hacer escolares, ciega a los mecanismos de reproducción escolar de las desigualdades sociales. A este respecto, se puede decir que apuntala las nociones educativas que legitiman –y hasta otorgan valor moral– a la posición de privilegio de quienes en el “reparto” de los capitales (económico, cultural, social o simbólico, en la terminología de Pierre Bourdieu) han sido beneficiarios de una posición de privilegio dando a entender –por acción y por omisión– que dicha posición es el resultado exclusivo del talento y del esfuerzo personal.

2) En segundo lugar, es la que menos contribuye al logro de una sociedad transparente, equitativa y solidaria, porque abunda en una modalidad social jerárquica sobre una pretendida armonía funcional y tecnológica, por lo demás neutral, que presupone unicidad social, objetivos comunes, ausencia de conflicto, etc. verdades universales –que coinciden con criterios de rentabilidad–, etc. y, presuponiéndolos, elude caracterizar, comprender y corregir las desigualdades dejando la distribución del saber, como el reparto de la riqueza, en manos del mercado. No en vano, en muchos de los informes que han elaborado los apólogos de la reforma, recuperan mitos como el de la “igualdad de oportunidades” cuyo trasfondo legitimista del orden reproductivo quedó puesto de relieve ya hace algunas décadas y cuyo desarrollo, en todo caso, se ha revelado enormemente contraproducente en el intento de su-

peración de las desventajas sociales de las clases subalternas.

3) Finalmente, es la reforma que menos facilita el advenimiento de una ciudadanía crítica, múltiple y respetuosa con las diferencias porque enrocada como está en una visión economicista de la historia y del progreso de los pueblos, la educación aparece representada casi exclusivamente a un mero instrumento optimizador de los intereses individuales al servicio de la razón económica; como un instrumento aséptico de capitalización personal y social de competencias y, por lo tanto, como una inversión rentable y como un medio de ascenso social. También aquí nociones tan representativas de la vieja terminología economicista de los años setenta y ochenta, como la noción de “capital humano” –puesta en circulación por el economista neoliberal Gary Becker en plena guerra fría–, reaparecen otorgando verosimilitud al discurso de la reforma en un ambiente, ahora, de menor activismo pedagógico contrahegemónico en el que el criterio de utilidad es sustituido por el de rentabilidad y en donde verdad, sentido común y razón de mercado se confunden para dar pábulo a una visión neutral y feliz de la escuela.

En cualquier caso, el currículum centrado en las competencias –que seguirá sus derroteros formales y

comerciales frente a unas prácticas escolares divididas entre el escepticismo de unos y el generoso esfuerzo de adecuación de otros– supone, como todas las anteriores y como probablemente las que le sucedan en el medio plazo, una nueva oportunidad perdida para abordar la conflictividad de los saberes escolares, no en los consabidos términos técnicos, sino en su dimensión social y política; es decir, bajo la consideración de la sociedad capitalista como una construcción histórica discontinua y la escuela como uno de sus subproductos entre cuyas funciones, la de enseñar no está, como diría Lerena (1980), entre las más importantes. Al fin y al cabo, en un contexto social como el que tenemos, pasar de la selección de contenidos –bajo una lógica disciplinar– a la selección de tareas –bajo una lógica del desarrollo de habilidades y destrezas, de competencias–, es muy poco relevante de cara al logro de una escuela crítica; es decir, una escuela que asuma su posición como política de la cultura cuyos campos de fuerza deben ser repolitizados (Cuesta, 2005); o, en palabras de Appel (2002), cuyas estrategias de poder y de saber deberían ser reordenadas en una nueva alianza capaz de imponerse a los supuestos teóricos y de valor neoconservadores que dominan actualmente las mayoritarias ideologías del sentido común.

BIBLIOGRAFÍA

- Appel, M.W. (2002). *Educación como dios manda*. Barcelona: Paidós.
- Argudín, Y. (2010). *La educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blázquez, D., Bofill, A. (2009). Estrategias didácticas para la enseñanza de la Educación Física en base a competencias (pp. 139-162). En Blázquez, D. y Sebastiani, E.M. (Ed). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. y Sebastiani, E.M. (Ed.). (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Brunner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buscà, F. y Capllonch, M. (2008). De las competencias básicas a las competencias profesionales transversales. Aportaciones desde el ámbito de la educación física. *Tándem*, 26, consultado el 18-10-2010 en http://tandem.grao.com/creditos/ficha_articulo.asp?id=10682.
- Cancer, P. (2008). Ciudadanía y competencias básicas. *Con-ciencia social*, 12, 31-39.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Cuesta, R. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-ciencia social*, 9, 17-54.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. *El Correo de la UNESCO*, XLVII, 91-103.
- Delors, J., Mufti, I.A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Díaz, J., Campos, M., Pérez, C.M., Guerras A., Casado M.V. et al. (2008). El desarrollo de las competencias básicas a través de la Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes; Revista Digital*, 12, 118, consultado el 27-10-2010 en <http://www.efdeportes.com/efd118/desarrollo-de-las-competencias-basicas-a-traves-de-la-educacion-fisica.htm>.
- Díez, E.J. (2008). El modelo neoliberal de convergencia europea en la formación superior. *Tándem*, 26, consultado el 18-10-2010 en http://tandem.grao.com/creditos/ficha_articulo.asp?id=10680.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Fernández-Balboa, J.M. (2008). ¿Debemos contribuir a la convergencia europea a través de un modelo de formación de futuros docentes por competencias? *Tándem*, 26, consultado el 18-09-2010 en http://tandem.grao.com/creditos/ficha_articulo.asp?id=10681.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Madrid: Planeta.
- García, J.F. (2006). Algunas consideraciones acerca del proyecto Tuning Educational Structures in Europe. *Logos*, 39, 269-284, consultado el 24-09-2010 en <http://revistas.ucm.es/fsl/15756866/articulos/ASE-M0606110269A.PDF>.
- Gardner, H. (1987). *Las estructuras de la mente. Las teorías de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9.
- Jiménez, J. (2007). Competencias básicas. *REDES*, 1,1.
- Lerena, C. (1980). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Lleixà, T. (2007). Educación física y competencias básicas. *Tándem*, 23, consultado el 6-10-2010 en http://tandem.grao.com/creditos/ficha_articulo.asp?id=10643.
- Marco, B. (2007). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: MEPSYD-Narcea.

- Mazón, V. et al. (2010). Programación de la educación física basada en competencias. Varios volúmenes. Barcelona: Inde.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for Competencies rather than intelligence, *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Merchán, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control*. Barcelona: Octaedro.
- Molina, J.P. y Jimeno, L.A. (2008). Las competencias en educación física: una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8 (3), 81-86.
- Pérez Gómez A.I. (2007). Las competencias básicas, su naturaleza e implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación*, 1. Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria.
- Skinner, B.F. (1987). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Stenrberg, R.J. (1997). *Successfull intelligence*. Nueva York: Simon and Shuster.
- Tobón, S. (2006). *Las competencias básicas en educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE.
- Vaca, M. (2008). Contribución de la educación física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tándem*, 26, consultado el 15-10-2010 en http://tandem.grao.com/creditos/ficha_articulo.asp?id=10686.
- Vicente, M. (2010). Educación física e ideología: creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo, *Retos*, 17, 16, consultado el 18-09-2010 en http://www.retos.org/numero_17/17-16.html.
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.