

Notas sobre la terminología de la formación profesional

Francesc Jesús Hernández i Dobon (francesc.j.hernandez@uv.es)
[Universitat de València]

Resumen. La comunicación repasa la terminología de la formación profesional, en concreto la que se deduce del establecimiento del sistema nacional de cualificaciones, e intenta interpretarla a partir de la dialéctica social.

0.

En el texto siguiente se dan cita aportaciones de la Sociología, de la Lingüística, lógicamente, también de la Sociolingüística, de la Pedagogía, desde la Historia de la Educación a la Didáctica, de la Psicología, de la Filosofía y de la Lógica, y de algunas disciplinas más. Esta diversidad viene requerida por el mismo objeto a considerar, aunque, lógicamente, convierte en pesado el ejercicio de la lectura del texto. Para facilitarla, se ha optado por una redacción que permita distinguir la corriente principal de la argumentación de aquellas ampliaciones que, aunque vengan requeridas por aquélla, son más prescindibles.

1.

Decía Jesús Ibáñez (1994: 142), figura emblemática de la sociología crítica española, que así como los códigos genéticos regulan el orden biológico, los códigos lingüísticos regulan el orden social. «El orden social es el orden del *decir*: está hecho de *dictados* (camino prescrito) e *interdicciones* (camino proscrito). Cada individuo está regulado por una red de dictados e interdicciones. Así quedan determinadas su posición social (si no escapa de la red) o su trayectoria social (en la medida en que escapa de la red).» Por ello, los significados de las palabras, más cuando estas están relacionadas con las posiciones y las trayectorias de las personas, no se establecen al margen de otros dictados y de otras interdicciones, es decir, al margen de los conflictos sociales, lo que resulta patente en el caso de la terminología relacionada con las cualificaciones profesionales. De ello trataremos.

2. Educación y formación (e instrucción, estudios, enseñanza...)

Es preciso hacer un poco de historia, para clarificar el significado de *educación* y de *formación*.

Los filósofos ilustrados John Locke (1632-1704) y Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) publicaron libros que tenían el término *educación* en sus títulos, aunque más bien se referían a la actuación de preceptores domésticos. Después de la Revolución Francesa, los Estados europeos establecieron paulatinamente sistemas educativos que, precisamente para distinguirlos de la actuación de los preceptores, se denominan de Instrucción Pública. Durante el siglo XIX y el XX, las fuerzas conservadoras preferían comprensiblemente la denominación *educación*, con menores resonancias jacobinas, hasta el punto que, como cuenta el profesor Anaya, se aprestaron a cambiar el nombre

del ministerio concluida la guerra civil, aduciendo que la *educación* incorporaba dimensiones «transcendentes» que no estaban presentes en la *instrucción pública*, un argumento reiterado desde el cardenal Herrera Oria hasta las recientes declaraciones episcopales sobre la enseñanza de la religión católica.

Esta interpretación «conservadora» aparece también en la letra del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH, 1948), donde se afirma, por un lado, que «*toda* persona tiene derecho a la educación» y que «la educación tendrá por objeto el *pleno* desarrollo de la personalidad humana» y, por otro lado, se reconoce que las determinaciones de la educación, que se refieren con los términos *instrucción* y *estudios superiores*, no son universales ni universalizables. Así, con una concesión impropia en un texto de tales características a la reproducción de las relaciones de clase, se concreta que: «La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la *instrucción elemental y fundamental*. La *instrucción elemental* será obligatoria. La *instrucción técnica y profesional* habrá de ser generalizada; el acceso a los *estudios superiores* será igual para todos, en función de los méritos respectivos.» (DUDH, art. 26, subrayado nuestro).

Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la *instrucción elemental y fundamental*. La *instrucción elemental* será obligatoria. La *instrucción técnica y profesional* habrá de ser generalizada; el acceso a los *estudios superiores* será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Como puede verse en el texto de la DUDH, *educación* se relaciona por una parte con una cierta «plenitud», y por otro lado se determina respecto de la serie: *instrucción elemental y fundamental* - *instrucción técnica y profesional* - *estudios superiores*. En definitiva, *instrucción* y *estudios* se disponen según una pauta de inferior/superior, que también se suele representar con el término *enseñanza* calificado de diversas maneras (*enseñanza primaria* - *enseñanza media* - *enseñanza superior*). Ahora bien, el uso del término *enseñanza* plantea, diversas cuestiones no triviales. En primer lugar, refuerza una representación serial de un proceso que únicamente cumple en su totalidad una mínima parte de la población. En segundo lugar, resulta parcial, por cuanto se entiende que la *enseñanza* es un momento –el del docente– que se relaciona con el momento del *aprendizaje* –del discente– (por ello se suele hablar en Pedagogía del «proceso de enseñanza-aprendizaje»). En tercer lugar, no deja de tener unos, llamémosles, compromisos epistemológicos determinados: el objeto de una *enseñanza* es un *saber*, un *conocimiento*. Antes de proseguir con esta tercera cuestión, podemos ver cómo todas

estos conceptos, con sus ambigüedades y conflictos, se dan cita, por ejemplo, en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978.

Los compromisos epistemológicos del concepto *enseñanza* (y aún más del concepto *estudio*), que indefectiblemente tienen como objeto un *saber* o un *conocimiento*, son los que determinan que, cuando se desarrolla la *instrucción técnica y profesional*, que denominaba la DUDH, sea denominada *formación profesional* (y no *educación, enseñanza o estudio profesional*).

Artículo 27

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

3. Formación profesional

Gilbert Ryle planteó en los años cincuenta la distinción entre *saber qué* (*knowing that*) y *saber cómo* (*knowing how*), que en definitiva replantea una vieja clasificación, la que desarrolla Aristóteles en el primer libro de su *Metafísica*. En principio, podría parecer que a semejante dualidad epistemológica, le correspondería la distinción entre, por seguir la terminología de la DUDH, la *instrucción técnica y profesional* y los *estudios superiores*, o si se prefiere entre la *formación profesional* y la *enseñanza media y superior*. Pero esta representación no deja de ser cuestionable. Por un lado, hay una cierta bibliografía criticando aquella distinción y planteando la reductibilidad de un concepto a otro (el lector/a imaginará fácilmente los términos de las dos reducciones posibles). Por otro, hay una más que extensa bibliografía, desarrollada por la sociología crítica de la educación, que ha documentado como aquella distinción sirve al

establecimiento de una doble red en el sistema, que aporta rendimientos no despreciables respecto a su capacidad para reproducir las relaciones clasistas. A esta lógica parece plegarse el diseño de la Formación Profesional (que realizó la LGE), y, como se ha señalado, las modificaciones que sobre los Ciclos Formativos de la LOGSE ha realizado el PP (que permiten el tránsito desde los CFGM a los CFGS). Su carácter siempre secundario respecto de la corriente principal (no por su volumen) que conduce a la universidad parece explicar, incluso, la ausencia de referencias del texto constitucional a la Formación Profesional (véase el recuadro anterior), o las ambigüedades en la LOGSE (véase el recuadro posterior).

LOGSE, Preámbulo (fragmento)

De la formación e instrucción que los sistemas educativos son capaces de proporcionar, de la transmisión de conocimientos y saberes que aseguran, de la cualificación de recursos humanos que alcanzan, depende la mejor adecuación de la respuesta a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas.

Artículo 1

1.El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley:

- a) El *pleno desarrollo* de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La *capacitación para el ejercicio de actividades profesionales*.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

2. La ordenación general del sistema educativo se ajustará a las normas contenidas en la presente ley.

3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, ajustarán su actuación a los principios constitucionales y garantizarán el ejercicio de los derechos contenidos en la Constitución, en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, y en la presente ley.

A pesar del esfuerzo del texto para soslayar el concepto *formación profesional*, cuya rehabilitación se planteaba como un objetivo de la ley, la trama conceptual no parece dejar lugar a dudas. Se mantiene la referencia de la *educación* al *pleno desarrollo* constitucional, y se plantean, como fines diferentes, la adquisición de *conocimientos* (acompañados de hábitos intelectuales y «técnicas de trabajo» –por cierto, una expresión ciertamente equívoca–) y *saberes*, por un lado, y la *capacitación profesional*,

aquello que proporcionaría *cualificación*, por otro. Era difícil que la reforma de la LOGSE superara la dualidad de redes, como declaraba el ministro ya en 1983 (Maravall 1984), cuando, por de pronto, mantenía inalterable la «trama conceptual» que la justificaba.

4. Educación y formación permanente o continua (o continuada) y formación a lo largo de toda la vida

Tras la promulgación de la LOGSE, como se sabe, el desarrollo de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua permitieron un desarrollo notable de la *formación profesional no reglada*, que hasta entonces abarcaba poco más que la *formación ocupacional* para personas desocupadas. Que tanto la formación reglada, como la ocupacional y la continua, se definieran, en los II Acuerdos Nacionales, como *subsistemas*, comprometía al establecimiento de un sistema global, además encajado en el marco europeo, un *sistema nacional de las cualificaciones*, del que hablaremos más adelante. Ahora bien, lo destacado desde el punto de vista de la conceptualización educativa, es la erosión de la distinción tradicional entre el ámbito educativo y el ámbito laboral. En primer lugar, ambos se interpenetran (por ejemplo, prácticas en empresa o contratos formativos son las dos caras de esa moneda). En segundo lugar, las tecnologías de la información han establecido un puente definitivo por el que muchos trabajadores y trabajadoras están condenados a transitar una y otra vez, al ritmo de las sucesivas actualizaciones del *hard* y del *software*. La Comisión Europea ya lo reconocía en 1995 (véase el recuadro), utilizando significativamente la dualidad «educación y formación» en el texto.

Las tecnologías de la información penetran de manera masiva tanto en las actividades vinculadas con la producción como en las relativas a la educación y la formación. En este sentido, producen un acercamiento entre las «maneras de aprender» y las «maneras de producir». Las situaciones de trabajo y las situaciones de aprendizaje tienden a acercarse, si no a ser idénticas desde el punto de vista de las capacidades movilizadas.

(Comisión Europea 1995)

La *educación continua*, la *formación continua* (o *continuada*, para el funcionariado) o *permanente*, se viene a entender como *aprendizaje a lo largo de la vida* (*lifelong learning*, se denomina a veces y se abrevia LLL). Obsérvese que en esta denominación habitual el momento permanente es el del discente –aprendizaje– y no el del docente –enseñanza–, lo que refuerza la impresión de que la responsabilidad del carácter «permanente» de la formación y con ello la satisfacción de las exigencias productivas, recaerá más de un lado que del otro.

De cómo este carácter permanente de la educación ha cobrado fuerza hasta el punto de replantear la relación de subsidiariedad que tenía la *formación profesional* respecto de la *educación*, da cuenta el reciente texto del Proyecto de Constitución Europea (véase el recuadro).

Proyecto de Constitución Europea, artículo II-14

Derecho a la educación

1. Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente.
2. Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria.
3. Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas.

5. Distinción de conocimiento y cualificación, a partir de sus elementos (conocimientos y competencias)

Como hemos visto, la doble red del sistema educativo se expresa en la duplicidad de conceptualizaciones. Por un lado, *enseñanza* o *estudio* (que frecuentemente se adorna con el adjetivo *superior*) que tiene como objeto *saber* o *conocimiento*. Por otro, *capacitación* o *formación* (usualmente tildadas de *profesional*), que tiene como objeto la *cualificación*. La educación o la formación *permanente* o *continua*, donde se desdibujan los límites entre sistema educativo y productivo, nos exige un *aprendizaje a lo largo de toda la vida*, en el marco de la llamada *sociedad del conocimiento* o *sociedad de la información*. Marginalmente, y siguiendo al profesor Carabaña, es preciso matizar que no es lo mismo una denominación que otra, ya que el conocimiento es una elaboración de la información. La cuestión que queda planteada es la distinción entre el conocimiento y la cualificación, y hacerlo sin el recurso a la criticada distinción entre «saber qué» y «saber cómo», ya comentada.

En primer lugar, *conocimiento* y *cualificación* se componen de elementos distintos. El conocimiento, o el saber, se divide en conocimientos o saberes. La cualificación se compone de *competencias*. La distinción entre conocimiento y cualificación se traslada, pues, a la de conocimientos y competencias, que glosaremos a continuación.

El término *competencia* está muy extendido. Además de su original uso jurídico, como señala Basil Bernstein (1998: 70), ha sido introducido en no pocas ciencias sociales: en Lingüística (por Noam Chomsky), en Sociolingüística (por Dell Hymes), en Psicología (con la competencia cognitiva de Jean Piaget), en la Antropología Social (con la competencia cultural de J. C. Lévi-Strauss), en la Sociología (la competencia de los miembros de un grupo de Garfinkel) y en la Sociología de la Educación (a partir de los trabajos del propio Bernstein). No ha de extrañar que F. Ropé y L. Tanguy (1994) hayan llegado a afirmar que el concepto de competencia «es una de esas nociones testimonio de nuestra época».

Nos detendremos en alguna de estas acepciones y estableceremos alguna distinción, antes de recalcar en el uso que el concepto presenta en los sistemas de cualificación.

El concepto *competencia* en el ámbito de la Lingüística fue propuesto por Noam Chomsky (en 1969), quien prefería aquella noción a la de *conocimiento* de la lengua, por cuanto expresaba mejor la creatividad de los hablantes. En su gramática generativa, competencia designa el sistema de reglas interiorizadas que permite al hablante comprender y producir un número infinito de frases inéditas. Esta competencia, que confiere una dimensión creador a la lengua, es independiente del contexto y es, por así decir, innata e implícita, y compartida por todos los hablantes de una misma comunidad lingüística. La Sociolingüística etnográfica, a partir de la obra de D. Hymes, ha acentuado el papel de la situación de habla y ha englobado la *competencia lingüística* en una noción más amplia, la *competencia comunicativa*, y ésta, incluso, dentro de la *competencia cultural* (Wardhaugh 1992: 372-373; Moreno Fernández 1998: 203-206; Boix; Moreno 1998: 116-118).

La relación entre el uso y las competencias no se puede reducir a la articulación entre una potencia y su actualización. El vínculo es mucho más complejo. El siguiente fragmento de un artículo del sociolingüista William Mackey comenta la complejidad de la relación entre competencia y uso, y cierra el paso a su conceptualización en términos de potencia y acto.

[...] He publicado un trabajo titulado *El irredentismo lingüístico* [...]. Había una relación unívoca entre, en primer lugar, la competencia lingüística y la utilización de la lengua. Eso quiere decir que si la gente es competente y domina la lengua, hará uso de ella, aunque naturalmente es preciso medir el grado de competencia. Nos encontramos, por fuerza, ante fenómenos que se tienen que considerar con relatividad. Entre dos interlocutores que se encuentran en una calle de Dublín y uno habla muy bien el irlandés y el otro también pero no tanto, la conversa pasará al inglés. Es una cuestión de comparabilidad de competencias. Y forzosamente si uno habla muy bien y el otro no domina la lengua, bilingües como son ambos, continuarán en inglés. Por eso no hay muchos irlandeses que hablen su lengua, porque muy pocos tienen un nivel suficientemente alto de competencia. A veces con un nivel un poco inferior puede ir bien pero no por mucho tiempo, ya que en general son incapaces de decir con propiedad lo que quieren decirse. También he observado una relación igualmente unívoca, siempre dentro de la relación competencia-utilización, entre la utilización por efecto de la competencia y lo que denominamos las actitudes. Por ejemplo, los individuos que dominaban bien la lengua y la utilizaban estaban más a favor que los otros. La conclusión de toda esta enorme investigación era una cosa tan sencilla como la competencia lingüística. Todo podía cambiar de sentido, por decirlo así, sólo alcanzando el nivel de la competencia.

Mackey 1986: 25

También Kremnitz, comentando a Weinreich, reconoce una relación mutua entre competencia y uso.

...el grado de competencia aún no dice mucho sobre la actuación (*performance*), es decir, el uso real que un hablante hace de diversas lenguas (se puede asumir con mucha razón que otra frecuencia de uso aumenta y asegura la competencia, mientras que una baja la disminuye poco a poco).

Kremnitz 1993: 41

Lógicamente, el proceso de alcanzar competencias supone un cierto esfuerzo. Hay estrategias sociales para minimizar el esfuerzo de alcanzar las competencias «establecidas» para la sociedad. Así, precisamente, se justifica el sistema educativo. En el ámbito lingüístico, por ejemplo, la bibliografía sobre inmersión es una prueba de ello. Es habitual también la representación que relacionaría dos competencias en términos de favorecimiento: el hecho de disponer de una, facilitaría la consecución de la otra.

Por ejemplo, se acepta habitualmente que las personas poseedoras del carnet de conducir vehículos automóviles (es decir, aquellas a las cuales el Estado les ha certificado la competencia para conducirlos de manera segura) pueden obtener prácticamente de manera automática la licencia para conducir ciclomotores. Y ello, a pesar de que la conducción segura de ciclomotores exija, por ejemplo, mantener el equilibrio del vehículo sobre dos ruedas, una destreza que (¡afortunadamente!) no se exige para la certificación del carnet de conducir vehículos de cuatro ruedas.

Para el caso de las lenguas, podemos definir como «subcompetencia» la representación según la cual la adquisición de una competencia dialéctica favorece la disposición de otra. «Sub» quiere decir, entonces, «infra», lo que hay por debajo y no «minus».

Otro ejemplo clásico es el aprendizaje de idiomas. Por ello, se suele decir que aprender 3 lenguas es más fácil que aprender 2; y 4, más que 3, y así, sucesivamente.

El caso contrario, aquella representación según la cual alcanzar una competencia no beneficia el disponer de otra (bien porque resulta indiferente, bien porque aumenta el esfuerzo de adquirirla), se denomina aquí «sobrecompetencia». Las definiciones anteriores ubican la subcompetencia y la sobrecompetencia en el terreno de las representaciones. Ahora bien, por el carácter práctico de las competencias (dialécticas), es preciso enunciar la posibilidad de que la representación de una situación de subcompetencia la favorezca y viceversa. Por ejemplo, una situación de bilingüismo, en la que los individuos tienen que desempeñarse con dos lenguas, que se represente como un caso de sobrecompetencia determinará que los individuos substituyan, más o menos conscientemente, una de las lenguas en litigio, mediante procesos de hibridación y desplazamiento, que pueden suceder simultáneamente.

Es preciso distinguir la sobrecompetencia del sobreaprendizaje. El sobreaprendizaje se define como la superación del criterio de aprendizaje (una vez que se obtiene la respuesta pretendida por parte de un sujeto, se continúa suministrándole ensayos de adiestramiento). El sobreaprendizaje produce una consolidación de la conducta o respuesta deseada. La sobrecompetencia podría tener, en determinadas circunstancias, un efecto contrario: la pérdida diferida de la competencia. Por último, es preciso repetir que los conceptos definidos anteriormente tienen el significado inverso que aquél que una lectura no atenta podría sugerir, ya que la subcompetencia no se entiende como minuscompetencia, y la sobrecompetencia no se entiende como sobreaprendizaje.

No sólo desde el ámbito de la Lingüística o la Sociolingüística, también desde el campo de la Sociología han sido formuladas críticas a la noción de competencia. Por ejemplo, Pierre Bourdieu, lo ha hecho a partir de su elaboración del concepto de *habitus*, como recogen los recuadros siguientes.

Para romper esta filosofía social, es preciso mostrar que, por legítimo que sea tratar de las relaciones sociales –y las propias relaciones de dominación– como interacciones simbólicas, es decir, como relaciones de comunicación que implican el conocimiento y el reconocimiento, no hay que olvidar que estas relaciones de comunicación por excelencia que son los intercambios lingüísticos son también relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos. En suma, es preciso superar la alternativa corriente entre el economicismo y el culturalismo, para intentar elaborar una economía de los intercambios simbólicos.

Todo acto de habla y, más generalmente, toda acción, es una coyuntura, un encuentro de series causales independientes: por un lado, las disposiciones, socialmente modeladas, del habitus lingüístico, que implican una cierta propensión a hablar y decir determinadas cosas (interés expresivo) y una cierta capacidad de hablar definida a la vez como capacidad lingüística de infinita creación de discursos gramaticalmente semejantes y como capacidad social que permite utilizar adecuadamente esta competencia en una determinada situación; por otro lado, las estructuras del mercado lingüístico, que se imponen como un sistema de sanciones y censuras específicas.

Este modelo simple de producción y de circulación lingüístico como relación entre los habitus lingüísticos y los mercados en que se ofrecen sus productos no tiene como objetivo ni recusar ni sustituir el análisis propiamente lingüístico del código; pero permite comprender los errores y los fracasos a que la Lingüística se condena cuando, a partir de uno sólo de los factores en juego, la competencia propiamente lingüística, que se define en abstracto al margen de todo lo que esta competencia debe a sus condiciones sociales de producción, intenta dar razón del discurso en la su singularidad coyuntural. En efecto, en tanto que ignoran el límite que es constitutivo de su ciencia, los lingüistas no tienen otra elección que buscar desesperadamente en la lengua lo que se inscribe en las relaciones sociales donde funciona, o de hacer Sociología sin saberlo ellos, es decir, con el peligro de descubrir en la gramática misma lo que la sociología espontánea del lingüista ha importado inconscientemente.

(Bourdieu 1985: 11-12)

Lo que está en juego desde el momento en que dos interlocutores hablan entre ellos es la relación objetiva entre sus competencias, no sólo sus competencias lingüísticas (su mayor o menor dominio del lenguaje legítimo), sino también todo el conjunto de sus competencias sociales, su derecho a hablar, que depende objetivamente de su sexo, edad, religión, status económico y status social, y muchas otras informaciones que podrían conocerse desde el primer momento o ser anticipadas gracias a índices imperceptibles (es cortes, lleva una condecoración, etc.). Esta relación le confiere su estructura al mercado y define un determinado tipo de ley de formación de precios. Hay una microeconomía y una macroeconomía de los productos lingüísticos, teniendo claro que la microeconomía nunca es autónoma respecto a las leyes macroeconómicas. Por ejemplo, en una situación de bilingüismo se observa que el locutor cambia de lengua de una manera que no tiene nada de aleatoria. He podido observar, tanto en Argelia como en un pueblo bearnés, que las personas cambian de lengua según el tema que aborden, pero también según el mercado, según la estructura de relación entre los interlocutores, de manera que la propensión a adoptar la lengua dominante aumenta con la posición de la persona a la cual se habla en la jerarquía anticipada de las competencias lingüísticas: uno se esfuerza por dirigirse en el mejor francés posible a alguien que se considera importante; la lengua dominante domina tanto más cuanto más completamente dominan los dominantes el mercado particular.

[...]

El *habitus* lingüístico, definido a grandes rasgos, se distingue de la competencia de tipo chomskyano por el hecho de ser el producto de condiciones sociales y por el hecho de no ser simplemente producción de discurso, sino producción de discurso ajustado a una «situación» o, más bien, ajustado a un mercado o a un campo. [La noción de situación] se ha utilizado, en particular, para cuestionar los presupuestos implícitos del modelo saussuriano en el que el habla (como en Chomsky la competencia) se reduce a un acto de *ejecución*, entendida esta palabra en el mismo sentido que cuando se habla de la ejecución de una obra de música, pero también de la ejecución de una orden. La noción de situación nos recuerda que hay una lógica específica de la ejecución; que lo que sucede en el nivel de la ejecución no se puede deducir simplemente del conocimiento. (Bourdieu 2000: 10-107, 120).

6. Distinción de conocimiento y competencias, a partir de la relación con la práctica (uso, *performance*)

Los textos anteriores apuntan una nueva diferencia entre conocimientos y competencia. La competencia presenta una cierta articulación, aunque ciertamente compleja con la

práctica (la realización, la *performance*), lo que no puede suponerse en el caso de los conocimientos. La mengua en los conocimientos se relaciona con el olvido, un proceso que la Psicología contemporánea relaciona con los procesos de archivo de la información. Mientras que en el caso de la competencia, su «disminución, poco a poco», tiene que ver con la mengua de la actuación, una disminución que siempre es relativa a la apreciación del individuo. Ello queda particularmente claro en los procesos de minorización lingüística, donde se da una diferencia entre la realización de una lengua (la minoritaria) en el ámbito privado y en el ámbito público (donde suele ser menor); al contrario de lo que sucede con las lenguas minorizadoras, cuyo uso público es mayor que el uso privado. En otro lugar propuse utilizar los términos *sobrecompetencia* y *subcompetencia* para dar cuenta de estos procesos (como se explica el recuadro siguiente).

Adviértase que mientras podemos admitir que unas competencias favorecen otras, en el caso de los conocimientos esta relación no es tan inmediata. Incluso en Psicología Social se ha formulado el concepto *disonancia cognitiva*, formulado por Festinger (1957), según la cual el conocimiento va asociado con una necesidad de «congruencia». Cuando hay contradicción o conflicto entre los conocimientos, esto es «disonancia», se genera una presión psíquica para reducirla, lo que implica cambios en el comportamiento, en el conocimiento y en la permeabilidad a nuevas informaciones y opiniones.

En cierto sentido, la teoría de Festinger resulta análoga a la teoría de Thomas S. Kuhn para explicar el cambio científica (las revoluciones científicas, como la de Galileo), formulada pocos años después (1962). Según Kuhn, la ciencia resuelve «enigmas», pero a veces uno de estos enigmas se torna una «anomalía», esto es, tiene capacidad de hacer que un grupo de científicos abandone las prácticas habituales y busque uno nuevo que pueda resolver la anomalía. Surge así un nuevo «paradigma», que, por decirlo con Festinger, disuelve la disonancia.

7. La distinción entre conocimientos y competencias, a partir del carácter aritmomórfico y dialéctico de unos y otras.

En un tema bien distinto de éste, como fue la revisión de la teoría estadística para oponerse a una interpretación probabilística de la segunda ley de la Termodinámica, y con ello fundamentar una Economía ecológica, N. Georgescu-Roegen, matemático y economista, defendió una distinción a la que puede resultar provechoso acudir. Según Georgescu-Roegen (1971: 87-108), era posible distinguir entre conceptos «aritmomórficos» y conceptos «dialécticos», y ambos tipos resultaban inevitables en las ciencias sociales. Los conceptos «aritmomórficos» (esto es, con forma aritmética) se pueden hacer corresponder con la serie de los números naturales. El caso más sencillo puede ser el de las dimensiones de un objeto. Representamos sus medidas utilizando números. En algunos casos, no podemos proceder de esta manera. Es el caso de conceptos, cuyo objeto está rodeado de una «zona de sombra» en la que no podemos aplicar las leyes de la lógica formal (el principio de identidad, de no contradicción y de tercio excluido). Por ejemplo, los conceptos de vida o muerte se podrían entender así, como nociones dicotómicas, pero con una frontera borrosa. Georgescu-Roegen pone el ejemplo del concepto estadístico de «aleatoriedad». Estos son las nociones que

denomina «dialécticas», aunque resulta claro que su uso de esta palabra no compromete ni con la tradición de las lógicas dialécticas, ni con la filosofía dialéctica (véase, por ejemplo, Adorno 1966).

La consecuencia de el uso de la distinción entre nociones aritmomórficas y dialécticas es, en cierto sentido, el carácter «atómico» (literalmente, indivisible) de las competencias. *A contrariis* es posible argumentar que su consideración «molecular» (esto es, divisible o compuesta), plantea aporías teóricas, como la que se glosa en el epígrafe siguiente, a propósito de las competencias lingüísticas, que tiene carácter de *excursus*, para indicar su marginalidad en el curso de la argumentación.

8. Sobre el carácter «atómico» de las competencias (*excursus prescindible*)

Diversos trabajos han pretendido identificar los elementos de la competencia comunicativa (la cual subsumiría la competencia lingüística). Por ejemplo, Gaetano Berruto, en un estudio de 1974, distinguía siete (sub)competencias que concurrirían a constituir la competencia comunicativa: la competencia lingüística (que incluye: la competencia fonológica, la semántica, la sintáctica y la textual), la paralingüística (sobre las variaciones prosódicas, los elementos fónicos, etc.), la competencia cinética (signos, gestos, etc.), la proxémica (distancia, contacto físico, etc.), la performativa (de actuar lingüísticamente), la pragmática (hacer un uso adecuado de los signos lingüísticos) y la sociocultural (reconocimiento de situaciones, relaciones de roles, etc.) (Berruto 1974: 45-46, cit. según 1975: 70-71). También podemos encontrar la propuesta de Canale y Swain, de subdividir la competencia comunicativa en cuatro tipos: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Por su parte, E. Zuanelli Sonino identifica cinco (sub)competencias: competencia pragmática, performativa, textual, psicosocial y sociolingüística. El mismo D. Hymes propone diez (sub)competencias, añadiendo a las enunciadas por Berruto la competencia narrativa, la conversacional y la social (cfr. Canale; Swain 1980, cit. Boix; Moreno 1998: 116; Zuanelli Sonino 1981; Hymes 1987: 220, cit. Berruto 1998: 79-85).

Paradójicamente, el proceso analítico de estudio de la competencia comunicativa, es decir, su subdivisión en subcompetencias, parece alejar la posibilidad de un tratamiento empírico. El mismo Berruto, al volver sobre el tema recientemente, concluye que «la noción de competencia comunicativa es fundamentalmente un concepto programático, que indica una perspectiva de investigación y nos proporciona un marco orientativo global [que] es relativamente poco importante en el plano operativo» (1998: 82)

Para superar esta aporía, es posible entender que las competencias son *dialécticas*. Se entiende aquí «dialécticas» en el doble sentido de opuesta a «aritmomórfica» (según la distinción de Georgescu-Roegen) y que permite superar las dificultades de una determinación «analítica», como la que pretendía Berruto.

La competencia comunicativa, considerada como una competencia dialéctica, se presenta así como una unidad indivisible (atómica), cuya disposición es dicotómica (se dispone de ella o no), aunque se acepta una línea de sombra entre ambas posibilidades.

En cierto sentido, una competencia comunicativa (dialéctica) es tendencialmente equivalente a su autoatribución, ya que el lenguaje se presenta como un «juego», lo que tiene repercusiones para su «aprendizaje». Se exponen a continuación sendos argumentos, el lúdico y el didáctico.

Del repertorio de imágenes para entender el lenguaje que han sido formuladas en los últimos años, su representación como un «juego» (Wittgenstein 1982: §§ 7, 81, 83, 108, 341, 562, 565) ha gozado de un amplio reconocimiento en la Filosofía del lenguaje (sobre sus límites, véase Habermas 1989: 58.76). El minucioso análisis del juego y de los procesos lingüísticos y hermenéuticos en general realizado por Hans Georg Gadamer (1977: 143-181) permite justificar la identidad, digamos, tendencial entre autoatribuirse el papel de posible participante en el juego y ser competente para seguir sus reglas. Nadie puede considerarse un eventual participante, si no dispone de la capacidad de jugar de manera reglada, y viceversa. Las consecuencias de la imagen lúdica del lenguaje de Wittgenstein han sido abundantemente extraídas por la Didáctica, en particular la didáctica de la lengua. No es por casualidad que la misma noción de «competencia comunicativa» surgiera en el contexto de la adquisición y el desarrollo de las lenguas, es decir, en el ámbito didáctico (Hymes 1966, reed. en Pride; Holmes 1972: 269-293; cits. Moreno 1998: 322; véase también Boix; Moreno 1998: 117).

9. La distinción entre conocimientos y competencias, a partir de la evaluación posible de unos y otras.

El carácter dialéctico de las competencias (véase el epígrafe 7) y las consecuencias de los argumentos lúdico y didáctico (véase el epígrafe 8), plantean una cierta identidad tendencial entre las competencias disponibles y la autoatribución de los sujetos (siguiendo, lógicamente, las cautelas estadísticas de los grandes números). Ahora bien, este no es el caso para los conocimientos. Si así fuera, los docentes ya hace tiempo que hubieran sustituido los exámenes por autoevaluaciones. Incluso se podría pensar que el sistema educativo es un dispositivo que «aritmomorfiza» (y perdonen la palabra) las competencias. Es decir, convierte un repertorio de competencias, socialmente establecido como necesario, en un catálogo de conocimientos, que indefectiblemente califica según la escala de los números naturales. Durante años, hemos podido comprobar las resistencias del cuerpo docente para suprimir las calificaciones algebraicas, como reclamaba la normativa derivada de la LOGSE. Este hecho o la burocratización de las sesiones de evaluación, parecen manifestar la solidez de la representación aritmomórfica de los conocimientos. No parece que el establecimiento del *European Credit Transfer System* en el nivel universitario pueda trastocar esta representación.

Por el contrario, las competencias, entendidas como capacidades no aritmomórficas son susceptibles de una evaluación dictómica, no según la escala de números naturales, y en algunos casos (por los argumentos lúdico y didáctico expuestos) resultaría estadísticamente correcta la autoevaluación.

Bibliografía citada

- ADORNO, Th. W. (1966): *Negative Dialektik*. Frankfurt d. M.: Suhrkamp, 1967².
BERRUTO, G. (1974): *La sociolinguística*. Boloña: Zanichelli.
——— (1975): *La sociolinguística*. México: Nueva imagen.
——— (1998): *Fondamenti di sociolinguistica*, Roma; Bari, Laterza, 1995¹.

- BOIX, E.; MORENO VILA, F. X. (1998): *Sociolingüística de la llengua catalana*, Barcelona, Ariel.
- BOURDIEU, P. (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- (2000): *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980): «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», *Applied Linguistics* 1, 1, 1-47
- COMISIÓN EUROPEA (1995): *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro blanco sobre la educación y la formación*. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas 29.11.95. Documento COM (95) 590 final.
- GADAMER, Hans Georg (1977): *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme, 1977 (Hermeneia; 7)
- GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas (1971): *The Entropy Law and the Economic Process*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- HABERMAS, Jürgen (1989): *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra.
- HYMES, Dell H. (1966): *On Communicative Competence*, Filadèlfia, University of Pennsylvania Press, rev. del trabajo presentado en la *Research Plannig Conference on Language Development among Disadvantaged Children*, celebrada a la Universidad de Yeshiva.
- (1987): «Communicative Competence», en U. Ammon; N. Dittmar; K. J. Mattheier (eds.): *Sociolinguistics / Soziolinguistik*, vol. I. Berlín; Nueva York, W. de Gruyter, pp. 219-229
- IBÁÑEZ, Jesús (1994): «Los futuros de la ciudad», en *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI (primera edició de l'article en Alfoz, 1983).
- KREMnitz (1993): *Multilingüisme social*. Barcelona: Edicions 62.
- MACKAY, W. (1986): «Consideracions sobre la sociolingüística catalana», *Treballs de sociolingüística catalana*, 6, pp. 21-31.
- MARAVALL, J. M. (1984): *La reforma de la Enseñanza*. Barcelona: Laia.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (1972): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- TANGUY, L.; ROPÉ F. (1994). *Savoirs et compétences*. París : L'Harmattan
- WARDHAUGH, R. (1992): *An Introduction to Sociolinguistics*, Oxford (Regne Unit); Cambridge (EEUU), Blackwell, 1986¹.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1982): *Philosophische Untersuchungen*. 3^a ed., Frankfurt: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; 203).
- ZUANELLI SONINO, E. (1981): *La competenza comunicativa*. Turín: Boringhieri.