

TÍTULO ORIGINAL DE LA OBRA:

Construire des compétences des I école © ESF éditeur,1997. Francia.

EDICIÓN ESPAÑOLA: © DOLMEN EDICIONES S.A.. 1999 .

Casilla 34T, Providencia, Santiago de Chile.

Inscripción Nº: 112.905 ISBN: 956-201-443-6

Primera Edición: 1999 Segunda Edición: 2002

Dirección". Jaime Cordero Diseño de portada y diagramación: Job López
Góngora

Esta edición de **1.000** ejemplares se terminó de imprimir en agosto del **2002**, en
Impresores Feysler Ltda., Santiago.

Edita **DOLMEN EDICIONES S.A.**

Derechos exclusivos reservados para todos los países. Prohibida su reproducción
total o parcial, para **uso** privado colectivo, en cualquier **medio** impreso o
electrónico, de acuerdo las leyes **Nº17.336** y **18.443** de **1985** (Propiedad
intelectual).

IMPRESO EN CHILE/PRINTED IN CHILE

Introducción

¿Se va a la escuela para adquirir conocimientos o para desarrollar competencias? Esta pregunta oculta un malentendido y revela un verdadero dilema.

El malentendido consiste en creer que, al desarrollar competencias, se renuncia a transmitir conocimientos. Casi todas las acciones humanas exigen conocimientos, a veces reducidos, a veces muy amplios, ya sea que estos sean obtenidos a partir de la experiencia personal, del sentido común, de la cultura compartida en el seno de un círculo de practicantes o de la investigación tecnológica o científica. Mientras más complejas, abstractas, mediatizadas por ciertas tecnologías y fundadas según modelos sistemáticos de la realidad son las acciones proyectadas, más exigen conocimientos amplios, avanzados, organizados y confiables.

Sin embargo, el colegio enfrenta un dilema real: para crear competencias, se necesita tiempo, el cual es restado al tiempo requerido para entregar conocimientos amplios.

PRIMER ENFOQUE

La noción de competencia tiene muchos significados. Personalmente, definiré una competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos.

Estos últimos, en el sentido común de la palabra, son representaciones de la realidad, que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra formación. Casi toda acción pone en movimiento ciertos conocimientos, a veces elementales y diseminados, a veces complejos y organizados en redes. Es así como, por ejemplo, se necesitan conocimientos lo suficientemente amplios para:

- analizar un texto y reconstituir las intenciones del autor;
- traducir de una lengua a otra;
- crear argumentos con el fin de convencer a un escéptico o a un adversario;
- crear una hipótesis y verificarla;
- identificar, formular y resolver un problema científico;

detectar una falla en el razonamiento de un interlocutor; negociar y conducir un proyecto colectivo.

Las competencias que ponen de manifiesto estas acciones no son conocimientos en sí; éstas utilizan, integran, movilizan conocimientos. Aunque el abogado conozca la teoría del Derecho, su competencia va más allá de esta erudición, puesto que no le basta con conocer todos los textos para llevar a buen término el caso en cuestión. Su competencia consiste en relacionar su conocimiento del derecho, de la jurisprudencia, de los procedimientos y la representación del problema por resolver, utilizando un razonamiento y una intuición propiamente jurídicos. De la misma manera, un buen médico llega a identificar y a movilizar los saberes científicos pertinentes, en el momento adecuado, en una situación concreta que, evidentemente, no se presenta en general como un «caso teórico» para el cual bastaría encontrar «la página adecuada de un gran libro» y aplicar la solución recomendada. El que el médico practicante disponga de amplios saberes (en física, biología, anatomía, fisiología, patología, farmacología, radiología, tecnología, etc.), es sólo una condición necesaria de su competencia. Si ésta se redujera a una simple aplicación de conocimientos memorizados en casos concretos, le bastaría, a partir de algunos síntomas típicos, identificar una patología detallada, después de encontrar, en su memoria, en un tratado o una base de datos, las indicaciones terapéuticas. Las competencias clínicas de un médico van mucho más allá de una memorización segura y de recordar oportunamente las teorías pertinentes, al menos cada vez que la situación sale de la rutina y exige relacionar, interpretar, interpolar, inferir, inventar, en suma, realizar operaciones mentales complejas cuya organización sólo puede construirse en la realidad, de acuerdo a saberes y esquemas del experto así como según su visión de la situación.

Una competencia nunca es el puro y simple empleo «racional» de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización ipso facto en situaciones de acción.

La conveniencia misma de la noción de competencia sigue siendo un desafío en las ciencias cognitivas, así como en didáctica. Algunos investigadores prefieren ampliar la noción de conocimiento, con la esperanza de dar cuenta de la acción sin requerir de otros conceptos. Es así como las

ciencias cognitivas han diferenciado progresivamente tres tipos de conocimientos:

los conocimientos declarativos, que describen la realidad en forma de hechos, leyes constantes o regularidades;

los conocimientos por procedimiento, que describen el procedimiento por seguir para obtener un resultado; los conocimientos metodológicos son una subespecie de éstos;

los conocimientos condicionales, que determinan las condiciones de validez de los conocimientos por procedimiento.

La aparición de las dos últimas categorías podría sugerir que cualquier acción se puede reducir a un conocimiento. Según mi opinión, más vale aceptar el hecho de que, tarde o temprano, llega el momento en que el experto que posee todos los conocimientos ya mencionados, debe juzgar su conveniencia de acuerdo a la situación, y movilizarlos de la manera más adecuada. De acuerdo a esto, este juicio va más allá de la utilización de una regla o de un conocimiento.

Como nos lo recuerda Pierre Bourdieu:

«Toda tentativa de fundar una práctica basándose en la obediencia a una regla explícitamente formulada, ya sea en el dominio del arte, de la moral, de la política, de la medicina o incluso de la ciencia (piénsese en las reglas del método), se enfrenta al problema de las reglas que definen la manera y el momento oportuno (kairos, como decían los sofistas) de aplicar las reglas o, como se dice, de poner en práctica un repertorio de recetas o de técnicas, en fin, del arte de la ejecución a través del cual se reintroduce inevitablemente la costumbre (Bourdieu, 1972, p. 199-200).

Este arte de la ejecución activa un conjunto de modelos lógicos de alto nivel de abstracción. Sin embargo, si los expertos sólo fueran personas a la vez inteligentes y eruditas, serían más lentos y por lo tanto menos eficaces y menos útiles. Ante una situación inédita y compleja, desarrollan una estrategia eficaz, más rápida y con más seguridad que una persona que disponga del mismo saber y posea la misma «inteligencia». La competencia del experto, más allá de la inteligencia operatoria, se basa en modelos heurísticos o analogías propias de su dominio, en formas de pensar intuitivas, en procedimientos de identificación y resolución de cierto tipo de problemas-, que aceleran la movilización de los conocimientos pertinentes y su transposición y sirven de base a la investigación y la elaboración de estrategias de acción adecuadas. Hay que agregar que la pericia supone actitudes y posturas mentales, una curiosidad,

una pasión, una búsqueda de sentido, las ganas de formar lazos, una relación de tiempo, una forma de unir la intuición con la razón, la prudencia y la audacia, que son, a la vez, producto de la formación y de la experiencia.

¿Cuál es la diferencia entre un computador y un campeón de ajedrez? El computador puede memorizar una cantidad inmensa de soluciones, de situaciones de juego, de jugadas eficaces, de reglas. También puede hacer cálculos de manera más rápida que un ser humano, lo que le permite derrotarlo en todas las situaciones «clásicas», dicho de otro modo, que forman parte de un repertorio. No obstante, en una situación inédita, un campeón famoso aún puede superar a la máquina, porque él pone en práctica modelos heurísticos más económicos y poderosos que los del computador, especialmente cuando éstos demandan un pensamiento analógico. Del mismo modo, nosotros somos capaces de reconocer en un abrir y cerrar de ojos una letra del alfabeto, por muy mal hecha que esté, tarea para la cual un computador requiere un impresionante poder de cálculo. El desarrollo de la inteligencia artificial consiste precisamente en identificar, describir, codificar los modelos heurísticos y analógicos de los expertos humanos, de manera de poder imitar su funcionamiento. Esta es la razón por la cual es cada vez más difícil derrotar a un computador en ajedrez.

Por lo tanto, la construcción de competencias es inseparable de la formación de modelos de movilización de conocimientos de manera adecuada, en tiempo real, al servicio de una acción eficaz. Y, por lo mismo, los modelos de movilización de diversos recursos cognitivos en situación de acción compleja se desarrollan y se estabilizan según la práctica. En efecto, en el ser humano, no se pueden programar los modelos mediante una intervención exterior. No existe, salvo en las novelas de ciencia-ficción, «un trasplante de modelos». El sujeto no puede construirlos por más tiempo a través de la simple interiorización de un conocimiento por procedimiento. Los modelos se construyen de acuerdo a una formación, de experiencias renovadas, redundantes y estructuradoras a la vez, formación aún más eficaz porque se asocia con una postura reflexiva.

¿CABEZAS LLENAS O BIEN HECHAS?1

Tal formación solamente es posible si el sujeto tiene el tiempo para vivir las experiencias y analizarlas. Es la razón por la cual, en una cantidad limitada

1 N. Del T. Este subtítulo se inspira en el autor M. De Montaigne, quien se pregunta si vale más una cabeza bien llena o una bien hecha.

de años de escolaridad, sólo se pueden cubrir los pletóricos programas de conocimientos, en gran medida, resignándose a perder la creación de competencias. A fin de cuentas, los conocimientos y las competencias se complementan estrechamente, pero puede existir entre ellos un conflicto de prioridad, particularmente con respecto a la repartición del tiempo de trabajo en clase:

«La creación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus diversos elementos y la integración de estos elementos en una situación de operabilidad. Toda la dificultad didáctica reside en manejar de manera dialéctica estos dos enfoques. Pero creer que el aprendizaje secuencial de conocimientos provoca espontáneamente su integración operacional en una competencia, es una utopía» (Etienne y Lerouge, 1997, p. 67).

El desarrollo de las competencias ¿es tarea del colegio? ¿O éste debe limitarse a transmitir los saberes? El debate sobre las competencias reaviva el eterno debate acerca de las cabezas bien hechas o bien llenas. Desde que el colegio existe, éste busca su camino entre dos visiones del curriculum:

la primera consiste en recorrer el campo de conocimientos más amplio posible, sin preocuparse de su movilización en situación, lo que vuelve, de manera más o menos abierta, a confiar en la formación profesional o en la vida para asegurar la creación de competencias;

la segunda acepta limitar en forma drástica la cantidad de conocimientos enseñados y exigidos, para ejercer de manera intensa, en el marco escolar, su movilización en una situación compleja.

La primera visión parece dominar constantemente en la historia de la escuela obligatoria, en particular, en la secundaria, pero el equilibrio de las tendencias fluctúa, en las últimas décadas. El dilema no deja de ser descubierto nuevamente, luego resuelto aparentemente, para renacer unos años después, con otros vocablos. Es un dilema colectivo, en la medida en que el sistema educativo vive, desde su nacimiento, en tensión entre estas dos lógicas, encarnadas por actores que ocupan posiciones ritualmente antagonistas en el campo cultural. El dilema también puede animar a cualquiera que no se deje llevar por tesis extremas: para comprender el mundo y actuar sobre él ¿no es necesario a su vez apropiarse de conocimientos vastos y crear competencias susceptibles de movilizarlos de manera apropiada? La figura del experto lo prueba: es a la vez un sabio, un erudito, alguien que ha «leído todos los libros» y acumulado tesoros del conocimiento de acuerdo a su experiencia, y alguien

que tiene clarividencia, intuición, sentido clínico, know-how y el conjunto de capacidades que permiten anticipar, arriesgarse, decidir, en suma actuar en una situación de incertidumbre.

A la pregunta: «¿Conocimientos amplios o pericia en la puesta en práctica?», se quisiera responder: ¡ambos! El dilema educativo, es sobre todo, una cuestión de prioridad: debido a que no se puede hacer todo en el tiempo y el espacio de una formación profesional inicial o de una escolaridad de base, ¿qué hacer que resulte más útil? ¿Quién, a largo plazo, podría defender conocimientos absolutamente inútiles para actuar, en el sentido más amplio? Al contrario, ¿quién, en nuestra época, podría aún defender un utilitarismo estrecho, limitado a ciertas técnicas elementales? Actuar en una sociedad cambiante y compleja, es en principio comprender, anticipar, evaluar, afrontar la realidad con herramientas intelectuales. «Nada es tan práctico como una buena teoría», afirmaba Kurt Lewin, uno de los fundadores de la psicología social.

Hoy, el debate escolar ya no opone a los partidarios de los trabajos manuales y a los de las lenguas muertas. El enfrentamiento respecto a las prioridades sólo es más despiadado. Este lleva a concepciones opuestas de la cultura, pero, más aún ¡a la manera en que nos apropiamos de ella! El debate se organiza, desde algunos años, en torno a la noción de competencia y de su conveniencia en la enseñanza general. El enfoque por competencias ha sido desarrollado en los países anglosajones y ha alcanzado el mundo francófono. En Bélgica, la enseñanza primaria y el primer nivel de la secundaria se refieren a partir de ahora a bases de competencias (ministerio de Educación, 1994). En Québec, el enfoque por competencias ha estado presente en una reestructuración completa de los programas de los colegios de enseñanza general y profesional (CEGEP) que, en la organización norteamericana, se encuentran entre el liceo y la universidad, tal como en los «colleges» estadounidenses. El enfoque por competencias, por lo tanto, no es exclusivo de Francia, aunque tome una forma hexagonal en torno a los nuevos programas del colegio, en su definición francesa. En realidad, el asunto de las competencias y de la relación conocimientos-competencias es el núcleo de una cierta cantidad de reformas de los currículos en varios países, en especial en la secundaria. En la escuela básica, la formación de competencias es, en cierto modo, más evidente; ésta corresponde a aquello que se denomina «las técnicas fundamentales»: leer, escribir, etc. A partir de los 8 años, las disciplinas se multiplican y la problemática conocimientos-competencias se aproxima a aquella de la secundaria.

LA IRRESISTIBLE ASCENSIÓN

Las competencias se encuentran en la base de la flexibilidad de los sistemas y de las relaciones sociales. En la mayoría de las sociedades animales, la programación de las conductas impide toda intervención y la mínima perturbación exterior puede desorganizar un panal, puesto que éste se encuentra organizado como una maquinaria de precisión. Al contrario, las sociedades humanas son conjuntos imprecisos y órdenes negociados, que no funcionan como relojes y admiten una parte importante de desorden y de incertidumbre, que no es fatal, porque los actores quieren y son capaces, a su vez, de crear cosas nuevas, según transacciones complejas. Por lo que es bastante normal que los sistemas educativos estén preocupados de desarrollar las competencias correspondientes. Sin embargo, esta preocupación no domina constantemente las políticas educativas y la reflexión sobre los programas. ¿Por qué, hoy en día, se asiste a lo que Romainville (1996) llama un «irresistible ascenso» de la noción de competencia en la educación escolar? Sin duda, de manera global, porque las amenazas de desorden y de desorganización son más intensas en las épocas de cambio y de crisis.

La explicación más evidente consiste en invocar una especie de contagio: como el mundo del trabajo se apropió de la noción de competencia, la escuela seguiría sus pasos, amparándose en la modernidad y en el cambio de valores de la economía de mercado: gestión de recursos humanos, búsqueda de la calidad total, valorización de la excelencia, exigencia de una movilidad mayor de los trabajadores y de la organización del trabajo. En el campo profesional, nadie discute que los practicantes deben ser capaces de «hacer cosas difíciles», que pasan por una formación. La noción de calificación ha permitido pensar, durante largo tiempo, las exigencias de los puestos de trabajo y las disposiciones requeridas de aquellos que los ocupan. Las transformaciones del trabajo (hacia una flexibilidad mayor de los procedimientos, de los puestos y de las estructuras) y el análisis ergonómico más fino de los gestos y de las estrategias de los profesionales han conducido a poner énfasis en calificaciones formales iguales, sobre las competencias reales, diferenciadas, evolutivas, ligadas a la historia de las personas. Ya no es satisfactorio definir calificaciones tipos y atribuir sobre esta base puestos de trabajo a los individuos. Se quiere manejar las competencias (Lévy-Leboyer, 1996), establecer balances individuales así como «árboles» de conocimientos o de competencias que representen el potencial colectivo de una empresa (Authier y Lévy, 1996). En el

mundo laboral, el cambio del vocabulario refleja un verdadero cambio de perspectiva y de paradigma (Stroobants, 1994; Trépos, 1993; Ropé y Tanguy, 1994; Ropé, 1996).

Entonces, se comprende por qué, en las formaciones profesionales, existe cada vez más preocupación con respecto a los «referenciales de competencias», ahora lengua común de las empresas y de los profesionales. El que la formación de los profesores esté hoy orientada por dichos referentes manifiesta, junto con la creación de IUFM, su entrada total, progresiva (e inacabada) en el mundo de las formaciones profesionales.

Las transformaciones observables en el mercado laboral y en las formaciones profesionales probablemente tienen ciertos efectos en la escolaridad de base y la concepción de la cultura general que prevalece en ella. Sin embargo, esto no basta para dar cuenta de la utilización creciente de la noción de competencia en el marco de la escuela obligatoria. La realidad de los movimientos de ideas no es tan simple. Esta moda simultánea del mismo vocablo en diversos campos esconde posturas parcialmente diferentes.

El sistema educativo siempre ha estado diseñado «de arriba hacia abajo»: las universidades y las escuelas importantes que definen el horizonte de los liceos, estos últimos que fijan las finalidades de los colegios, que a su vez fijan las exigencias de la escuela primaria. Ahora bien, aun cuando las universidades no menosprecian las competencias, en particular en los campos en que éstas asumen abiertamente una misión de formación profesional, no les otorgan un estatus prestigioso. Al contrario, se podría decir que, aunque las universidades forman en las competencias, tienen la coquetería de no enunciarlas y ponen énfasis en los saberes eruditos, teóricos y metodológicos. Es poco común ver que los objetivos de una formación universitaria sean presentados de manera totalmente explícita y, más aún, verlos formulados en el lenguaje de las competencias. Por cierto, no son las universidades las que estimulan a la enseñanza secundaria a reformular sus programas en términos de competencias. Al contrario, es de los medios universitarios tradicionales de donde provienen las críticas más categóricas a aquello que podría liberar a la escuela obligatoria de la transmisión intensa de saberes. Aunque uno se preocupe de la «formación del espíritu», prevalece la idea de que basta con tener una relación intensa y fundamental con los saberes y los textos.

Si no es la universidad la que induce a un enfoque por competencias en la secundaria, ¿esto quiere decir que la escuela obligatoria se encuentra más bien

bajo la influencia de las formaciones profesionales que la siguen? Sin duda, la atención que los medios económicos dan a las competencias puede llevarlos a estimular a la escuela obligatoria a modificar su acción en el mismo sentido. No obstante, su influencia no es ni reciente, ni absoluta. Esta no basta para explicar la moda de la noción de competencia en el dominio pedagógico.

¿Qué sucede entonces? Nada absolutamente nuevo: la problemática actual de las competencias reanima, en un lenguaje más moderno, un debate tan antiguo como la escuela, que opone defensores de una cultura gratuita con partidarios del utilitarismo, sean éstos de derecha o de izquierda.

Entre los adultos que adhieren a la idea de que se va al colegio para aprender «cosas directamente útiles en la vida», se encuentran, lo que no es de extrañar, aquellos que se dedican por entero a la actividad empresarial y a los negocios, mientras que aquellos que ganan su vida y encuentran su identidad en las profesiones humanistas, las funciones públicas, el arte o la investigación, abogan por una visión más amplia de la escolaridad. Sin embargo, no se podría reducir al grupo de los «utilitaristas» a aquellos que se preocupan del empleo y de las fuerzas productivas. Todos los movimientos de la escuela nueva y de la pedagogía activa (ver por ejemplo el Grupo francés de educación nueva, 1996) se unen al mundo laboral en la defensa de una escolaridad que exponga a la realidad. A pesar de las diferencias ideológicas, los une una tesis: ¿para qué ir a la escuela si allí no se adquiere ningún medio para actuar en y sobre el mundo? Esta alianza insólita llega hasta ahí: mientras unos evocan la necesidad de adaptarse a la competencia económica y a la modernización del aparato de producción, los otros hablan de autonomía y de democracia. En suma, el sistema de enseñanza se encuentra atrapado, desde el nacimiento de la forma escolar, en una tensión entre aquellos que quieren transmitir la cultura y los conocimientos en sí mismos y aquellos que quieren, aunque sea según visiones contradictorias, ligarlos muy rápidamente con prácticas sociales.

Conservadores e innovadores, pregoneros de las élites o de la democracia: ningún «grupo» es totalmente homogéneo. Podemos imaginar a dos profesores de la misma edad, del mismo origen social, que enseñan la misma disciplina en clases vecinas, igualmente comprometidos en la lucha democrática, de la cual uno de ellos piensa, de buena fe, que la liberación del hombre necesita de la cultura más desinteresada y el otro, que ésta exige herramientas para la lucha cotidiana en el trabajo y la ciudad. Si ellos enseñan castellano, uno trabajará con textos clásicos, el otro con textos publicitarios, contratos o propagandas. Si son biólogos, uno se inclinará por el estudio del

origen de la vida y las especies, el otro tratará el SIDA o las manipulaciones genéticas...

Sería muy limitado hacer del interés del mundo escolar por las competencias el mero signo de su dependencia respecto de la política económica. Existe más bien un vínculo entre un movimiento del interior y un llamado del exterior. Uno y otro se nutren de un tipo de duda acerca de la capacidad del sistema educativo de lograr que las nuevas generaciones tengan la capacidad de enfrentar el mundo actual y el del futuro.

¿UNA POSIBLE RESPUESTA A LA CRISIS DE LA ESCUELA?

Al interior del sistema educativo se ha tomado conciencia de que la explosión de los presupuestos y la inflación de los programas no ha sido seguida por una elevación proporcional de los niveles reales de formación. La utilización de la escuela aumenta, pero la formación no se desarrolla al mismo ritmo. El nivel sube (Baudelot y Establet, 1989), pero ¿sube lo suficientemente rápido? Las esperanzas despertadas por la democratización de la enseñanza han sido disipadas: se envía más jóvenes a estudiar por más tiempo, pero ¿son ellos más tolerantes, más responsables, más capaces que sus mayores de actuar y vivir juntos? ¿Y qué decir de aquellos que, a pesar de las políticas ambiciosas, salen de la escuela sin ninguna calificación, casi iletrados (Bentolila, 1996), respecto de los que el fracaso escolar ha convencido de su indignidad cultural y entregado a la miseria del mundo, la cesantía o los empleos precarios en una sociedad dual?

En las sociedades desarrolladas, la opinión pública y la clase política ya no están dispuestas a apoyar el crecimiento ilimitado de los presupuestos de educación, ambas exigen cuentas, quieren una escuela más eficaz, que prepare mejor para la vida sin costar más cara. La carrera para obtener un diploma pierde su conveniencia de acuerdo a la desvalorización de los títulos y a la escasez de los empleos, pero abandonarla conduciría a correr riesgos aún mayores. La trampa escolar (Berthelot, 1983) se cerró sobre casi todas las familias, los adultos ejercen una presión cada vez más grande sobre los jóvenes, que creen cada vez menos que el triunfo escolar los protegerá de las dificultades de la existencia. Entonces, se pide a la escuela que instruya a una juventud cuya adhesión al proceso de escolarización ya no está asegurada.

El desarrollo más metódico de las competencias, desde la escuela y el colegio, puede parecer una vía para salir de la crisis del sistema educativo. No obstante, sería absurdo aparentar que se ha descubierto este concepto y el

problema. En la escuela, al menos en las jerarquías nobles, siempre se han tratado de desarrollar «facultades generales» o «el pensamiento», más allá de la asimilación de saberes. El enfoque «por competencias» sólo acentúa esta orientación. No es por la renovación de una utopía que esta preocupación se transformó en una consigna a nivel de todos los sistemas educativos en el transcurso del último decenio del siglo XX: la evolución del mundo, de las fronteras, de las tecnologías, de los modos de vida, demanda una flexibilidad y una creatividad crecientes de los seres humanos en el trabajo y en la ciudad. De acuerdo a esto, a veces se asigna a la escuela la misión prioritaria de desarrollar la inteligencia, como capacidad multiforme de adaptación a las diferencias y a los cambios. El énfasis dado a las competencias no va tan lejos. No se trata de una extensión disimulada de los programas de educación cognitiva, que se interesan en los alumnos que tienen una gran dificultad de desarrollo intelectual y de aprendizaje. El enfoque por competencias no rechaza ni los contenidos, ni las disciplinas, sino que enfatiza su puesta en práctica.

Un enfoque por competencias libera a la vez de la continuidad, porque la escuela nunca ha pretendido querer otra cosa, y del cambio, es decir de la ruptura, porque las rutinas didácticas y pedagógicas, las divisiones disciplinarias, la segmentación de los cursos, el peso de la evaluación y de la selección, las restricciones de la organización escolar, la necesidad de hacer del trabajo del profesor y del alumno una rutina han conducido a pedagogías y didácticas que, a veces, casi no contribuyen a crear competencias, o solamente a crear aquellas necesarias para pasar los exámenes... La innovación consistiría, no en hacer surgir la idea de competencia en la escuela, sino en aceptar que «en todo programa orientado al desarrollo de las competencias, estas últimas tienen un poder de manejo sobre los conocimientos disciplinarios» (Tardif, 1996, p.45). Tardif, citando a Pierre Gillet, propone que la competencia sea «la que mande en la planificación y la organización de la formación» (ibíd., p. 38) o afirma que «la competencia debe constituir uno de los principios organizadores de la formación» [ibíd., p. 35]. Estas tesis, que son propuestas para la formación profesional, deberían también, si no queremos contentarnos sólo con palabras, estar en la base de una formación orientada a la adquisición de competencias desde la escuela y el colegio.

¿Esta orientación tendrá fundamento o sólo es un señuelo? Es difícil decirlo ahora. La historia de la escuela está repleta de momentos de «pensamiento mágico» en que cada cual quiere creer que al cambiar las palabras, cambiará la vida. Por el momento, el enfoque por competencias remece, ante todo, el mundo de aquellos que crean los programas o debaten

acerca de ellos. Este preocupará al conjunto de profesores, sólo si los textos oficiales les imponen un enfoque por competencias de manera lo suficientemente precisa para volverse indispensable y obligatoria para su práctica de la enseñanza y de la evaluación en clases. Este enfoque corre el peligro de ser, entonces, rechazado con fuerza por una parte de los profesores, que no verán ni sus fundamentos, ni el interés o, que, cuando comprendan las intenciones y las consecuencias, no adherirán a él, por diversas razones, justificadas o no.

Como sucede a menudo, aquellos que defienden una nueva orientación de los programas no se encuentran en condiciones de demostrar el valor indiscutible del cambio que proponen. Cuando la investigación en ciencias humanas se encuentre claramente más avanzada, se despejarán muchas interrogantes al respecto. Hoy, no se puede afirmar que se trabaja sobre bases sólidas. No es confortable, pero sería aún peor negarlo y fingir que se sabe exactamente cómo se forman la inteligencia y las competencias fundamentales. La reforma del colegio y el debate actual acerca de la escuela nos llevan a formularnos preguntas teóricas de fondo, en especial respecto de la naturaleza y de la génesis de la capacidad del ser humano de enfrentar situaciones inéditas, de darles sentido y actuar de manera apropiada. Así, es normal que se opongan durante la investigación concepciones diversas y divergentes del aprendizaje y de la cultura, ninguna de las cuales tiene los medios para imponerse de manera puramente racional.

Paralelamente a este debate de fondo, es conveniente medir las consecuencias de un enfoque por competencias para el conjunto del funcionamiento pedagógico y didáctico. Este debate nos pone en el centro de las contradicciones de la escuela, que oscila entre dos paradigmas (enseñar saberes o desarrollar competencias), entre un enfoque «clásico», que privilegia cursos y lecciones, manuales y pruebas, y un enfoque más inspirado en las nuevas pedagogías y en la formación de los adultos.

Ya había intentado mostrar en algún otro lugar:

que la escuela continúa considerando el aprendizaje en términos de saberes, porque eso es lo que ella maneja de mejor forma;

que un enfoque por competencias le asusta porque éste pone en crisis la transposición, la planificación y el contrato didácticos tal como funcionan normalmente;

que es más fácil evaluar los conocimientos de un alumno que sus competencias, puesto que, para encontrar las últimas, se le debe observar

en acción, con tareas complejas, lo que toma tiempo y abre la vía a una controversia;

- que siempre se encuentran numerosas personas «que piensan bien» para atacar, en nombre de la cultura, toda tentativa de alejarse de las pedagogías del saber; la instalación de dispositivos de creación de competencias se presenta como la promesa de una nueva «baja del nivel»

- que las didácticas de las disciplinas, mal comprendidas, pueden reforzar el estatuto dominante de los saberes eruditos en la imaginación pedagógica, puesto que los trabajos se basan, en esencia, en saberes (Perrenoud, 1995b).

Este libro amplía esta reflexión acerca de las ambivalencias de la escuela, en varios capítulos cortos, cada uno de los cuales corresponde a una interrogante.

PLAN DE LA OBRA

El capítulo 1, La noción de competencia, trata de abordar la noción misma de competencia, este atractivo extraño, según la expresión de Le Boterf (1994). La expresión designa un componente importante del capital que nos permite afrontar la realidad, pero no logramos concebir la naturaleza exacta del proceso de movilización de nuestros recursos cognitivos.

El capítulo 2, Programas escolares y competencias, analiza el difícil tema de la formación de competencias en la escolaridad general. Mientras es evidente que se crean competencias en la formación profesional, porque se tiene una profesión como referente, ¿cuáles son las situaciones y las prácticas de referencia en la escuela básica, en el colegio o en el liceo? ¿Cómo formular los programas y los objetivos en términos de competencias? ¿En qué articulación con las disciplinas y los saberes?

El capítulo 3, Consecuencias para el trabajo de profesor, se dirige a los profesores y trata de formular las consecuencias de un enfoque por competencias sobre su trabajo y sus propias competencias profesionales. Dicho enfoque los invita, en efecto, a considerar los saberes como instrumentos para movilizar, según las necesidades, para trabajar en forma regular a través de situaciones-problemas, para crear o utilizar otros medios de enseñanza, para negociar y conducir proyectos con sus alumnos, para adoptar una planificación flexible e indicativa, para improvisar, para realizar y formular un nuevo contrato didáctico, para practicar una evaluación formadora, en situación de

trabajo, para dirigirse hacia una división disciplinaria menor. La misma cantidad de pasos hacia un «trabajo nuevo» (Meirieu, 1990b; Etienne y Lerouge, 1997; Altet, 1994; Paquay et al. 1996; Perrenoud, 1994, 1996c). Esta perspectiva asusta legítimamente a todos aquellos para quienes enseñar consiste, ante todo, en transmitir, de manera ordenada, saberes eruditos bien manejados. También es importante considerar la resistencia de los alumnos ante cualquier transformación considerable de su trabajo. Para desarrollar sus competencias, el alumno debe suministrar más trabajo, correr nuevos riesgos, cooperar, hacer un proyecto y cuestionarse. Los alumnos (y sus padres) oponen a veces más resistencia que los profesores.

El capítulo 4, ¿Efecto de una moda o respuesta decisiva ante el fracaso escolar?, establece una conexión entre el enfoque por competencias y la lucha contra las desigualdades gracias a pedagogías diferenciadas. Trataré de mostrar que sería inútil fundar grandes esperanzas en un enfoque por competencias si, al mismo tiempo, no se cambia de relación con la cultura general, si no se reconstruye una transposición didáctica realista y visionaria a la vez, si no se tocan las disciplinas ni los horarios, si, ante todo, se sigue esperando de un ciclo de estudios que prepare para el ciclo siguiente, si no se inventan nuevos modos de evaluar, si se niega el fracaso para construir la continuación del curso sobre arena, si no se diferencia la acción pedagógica, si no se modifica la orientación de la formación de los profesores, en suma, si no se cambia radicalmente la manera de enseñar y de hacer aprender...

Podemos apreciar, pues, la amplitud de la mutación que hay que introducir. La conclusión suscita inevitablemente el problema de las estrategias de cambio.