

# Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?<sup>1</sup>

*Philippe Perrenoud*

UNIVERSIDAD DE GENÈVE

## Resumen

Son tiempos de reflexión sobre las competencias. Queda mucho por investigar acerca de sus posibilidades pero es cierto que, desde el punto de vista teórico, el enfoque por competencias se presenta como potente al complementar una pedagogía que, tradicionalmente, se ha centrado en las disciplinas y en los saberes. Pero también este enfoque aparece fuerte en el campo de la formación en la medida en que viene vinculado a las prácticas sociales y educativas, al trabajo pedagógico de los problemas educativos en las diferentes situaciones, a los proyectos que los educadores desean materializar en sus lugares de trabajo. Están por demostrar las expectativas puestas en el enfoque por competencias y este texto trata de pensar toda una serie de cuestiones relacionadas con su puesta en marcha en los contextos formativos.

**PALABRAS CLAVE:** competencias, formación, fracaso educativo, elitismo, pedagogía de los saberes, democratización, socialización familiar y escolar...

## Summary

*These are times for reflection on skills. There is much left to investigate on their possibilities but it is true that, from the theoretical point of view, the skill approach appears to be power-*

*ful by complementing a pedagogy which, traditionally, has focused on the knowledge and disciplines. But this approach appears strongly in the training field as it is linked to the social and educational practices, to the pedagogic work on educative problems, to the different situations, to the project that teachers wish to materialize in the labor places. Still to be demonstrated are the expectations on the skills approach, and this text tries to think on a series of matters related with its set in motion in the learning contexts.*

**KEY WORDS:** *skills, training, scholastic failure, elitism, knowledge pedagogy, democratizing, educative and familiar socialization...*

## 1. Introducción

¿Por qué cambiar los programas de formación si no es para que un mayor número de jóvenes construyan competencias y saberes más amplios, pertinentes, duraderos y movilizables en la vida y en el trabajo? Evidentemente, *in abstracto* y en la esfera de las buenas intenciones, queda por probar que un enfoque por competencias no será, paradójicamente, más elitista que una pedagogía centrada en los saberes, que dará más sentido al oficio de estudiante y que ayudará a los alumnos que se encuentren con dificultades, o hayan fracasado, a reconciliarse con la institu-

ción educativa. Al decantarnos por esta opción, es importante mostrar que, lejos de dar la espalda a los saberes, el enfoque por competencias les da una fuerza nueva, vinculándolos a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos. Desde esta perspectiva, puede, sin abordar todas las causas del fracaso educativo, pretenderse, al menos, tratar de manera decidida la cuestión de la relación de este enfoque con el saber y el sentido del trabajo educativo. Pero ello no es suficiente sin interrogarse antes por la relación de los docentes con los saberes y el significado de su propio trabajo.

Las reformas de los sistemas educativos pretenden:

- unas, modernizar las metas de la enseñanza, para ajustarlas mejor a las supuestas necesidades de las personas y de la sociedad;
- otras, alcanzar más exitosamente los objetivos formativos dados e instruir más extensa y eficazmente a las generaciones escolarizadas.

A menudo, estas dos finalidades se encuentran mezcladas, porque las dimensiones de una implican la otra. La búsqueda de una educación más eficaz puede guiar la realización de los planes de formación en vigor. De modo inverso, una transformación radical de los programas exige nuevos métodos de enseñanza, cuya eficacia queda por demostrar.

¿Cómo situar el enfoque por competencias? Abiertamente, como una tentativa de modernizar los planes de formación, de potenciarlos, de tener en cuenta, además de los saberes, la capacidad de transferirlos y movilizarlos. Los textos oficiales no son siempre muy explícitos a este respecto; no parece dudarse de que es políticamente más correcto pretender ocuparse, a la vez, de modernizar los programas así como de mejorar la eficacia de las instituciones educativas. Las

intenciones y su formulación difieren tanto de un sistema educativo a otro como el de un tipo de enseñanza a otra. Sin embargo, parece bastante evidente que el motor principal de una reforma tal es la voluntad de hacer evolucionar las finalidades de la universidad, para adaptarlas mejor a la realidad contemporánea, en el ámbito del trabajo, de la ciudadanía o de la vida cotidiana.

Si esto es cierto, podríamos tener la impresión de que las cuestiones relacionadas con las desigualdades y el fracaso educativo no han sido planteadas por el enfoque por competencias, limitándonos a sustituir los programas anteriores por los nuevos, sin que sean afectadas ni la equidad ni la eficacia del sistema educativo, ni para bien, ni para mal. Este punto de vista es, sin embargo, algo ingenuo. Las desigualdades sociales en las instituciones educativas no son independientes de los contenidos de la formación, de las formas y normas de excelencia educativas. Cada programa nuevo es susceptible de transformar la distancia que separa las diversas culturas familiares de la norma escolar. Puede incrementarla para ciertas clases sociales, y debilitarla para otras.

Dicho de otra forma, aunque el enfoque por competencias no se presenta como una reforma elitista, no podemos excluir a priori la hipótesis de que podría agravar las desigualdades sociales en la escuela. Por otra parte, no podemos desestimar sin más, sin examen, la hipótesis inversa según la cual el enfoque por competencias favorecería los aprendizajes y el éxito escolar de los alumnos actualmente más desprovistos o desfavorecidos.

Para abordar o articular estas hipótesis contradictorias, es preciso, evidentemente, analizar de la manera más precisa la naturaleza del cambio curricular introducido.

1.- En un primer momento, se tratará pues de identificar aquello que cambia o se supone que va a cambiar en las metas y con-

tenidos de las instituciones educativas una vez se adopta el enfoque por competencias.

2.- En un segundo instante, se examinarán las implicaciones posibles de este cambio de enfoque sobre la distancia entre la cultura educativa/escolar y las diversas culturas familiares de los alumnos, y por ello también del sentido de la escuela, de la longitud del camino a recorrer y de los obstáculos que lo atraviesan.

3.- Se mostrará, al mismo tiempo, que el programa de formación prescrito no tiene efectos más que a través de la representación que se hacen de él los profesores y de la traducción pragmática que ellos dan en la clase, en el momento de enseñar pero, aún más, a través de sus exigencias en el momento de evaluar. Los mismos programas son, a menudo, más compatibles con una interpretación democratizadora que con una selectiva y elitista.

4.- Por último, se recordará que una interpretación semejante del currículum formal, el programa de formación real que cada alumno experimenta, dependiendo del grado y modo de individualizar el recorrido de formación y, por tanto, de las estructuras y las prácticas, permiten, o no, una pedagogía diferenciadora. Se verá que el enfoque por competencias modifica notablemente las bases y los datos fundamentales del problema.

## **2. Desarrollar competencias en la formación general**

Que la formación profesional tiene vocación de desarrollar competencias, no cabe la menor duda. Se puede disentir sobre el nivel de valoración pretendido, sobre el cuadro referencial de competencias y el desarrollo de la formación, pero nadie pretende que se

pueda ejercer un oficio provisto solamente de conocimientos, por muy extendidos que estén ellos. Son también necesarias competencias y capacidades que conviertan los saberes en transferibles y movilizables en las distintas situaciones profesionales. Aparece, también, cada vez más nítidamente, para desarrollar competencias profesionales, la necesidad de no confiarse a las simples virtudes de una inmersión en la práctica. Si son necesarias prácticas y experiencias, también hacen falta dispositivos especializados de alternancia y de articulación teórico-práctica. En la formación general, no se preocupan apenas de las competencias. Incluso cuando pensamos desarrollarlas, se pretende con mayor frecuencia el desarrollo de las capacidades intelectuales básicas sin referencia a las situaciones y a las prácticas sociales. Y, sobre todo, se dispensan altas dosis de conocimiento. El enfoque por competencias afirma que esto no es suficiente, que *sin darle la espalda a los saberes* (Perrenoud, 1999c), sin negar que *hay otras razones para saber y para saber hacer* (Perrenoud, 1999b), es importante relacionar los saberes con las situaciones en las que se propician que actúen, más allá de la escuela, más allá de las instituciones educativas.

Actuar, obrar, aquí supone afrontar las situaciones complejas y, por lo tanto, pensar, analizar, interpretar, anticipar, decidir, regular y negociar. Tal acción no se satisface con habilidades motrices, perceptivas o verbales. Exige saberes, pero éstos no son pertinentes más que cuando están disponibles y movilizables con pleno conocimiento y en el momento oportuno:

*La competencia no es un estado o un conocimiento poseído. No se reduce ni a un saber ni a un saber-hacer. No es asimilable por adquisición-formación. Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente. Podemos conocer las técnicas o las reglas de gestión de contabilidad y sin embargo no saber aplicarlas*

en el momento oportuno. Podemos dominar el derecho comercial y redactar mal los contratos.

*Cada día, la experiencia demuestra que las personas que se hallan en posesión de conocimientos o de capacidades no saben movilizarlos de manera oportuna en el momento preciso, en una situación laboral. La actualización de aquello que sabemos en un contexto singular (marcado por las relaciones laborales, una cultura institucional, los azares, las limitaciones temporales, los recursos...) es reveladora del paso, del "pasaje" a la competencia. Ella se realiza y encarna en el proceso de acción. Ella, la competencia, no preexiste a la acción (...) No hay más competencia que competencia en acto/accción. La competencia no puede funcionar "en vacío", fuera de todo acto que sólo se limite a expresarla sin que la haga existir (Le Boterf, 1994, p.16).*

Se atribuye a menudo "la irresistible ascensión" de las competencias en el campo educativo (Romainville, 1996) a su fama en el mundo de la economía y el trabajo. He debatido en otros lugares (Perrenoud, 1998, 2000b) esa supuesta dependencia, recordada por mediación de otros (Le Boterf, 1994; 2000; Jobert, 1998), que la fascinación del mundo económico por las competencias, no está exclusivamente del lado de lo negativo de las cualificaciones y de sus corolarios, la desregularización, la precariedad y flexibilidad de los empleos. Existe en el mundo de la empresa, ya sea por necesidad o compromiso más que por humanismo virtuoso, una forma de reconocimiento del trabajo real y de su distancia con el trabajo prescrito, una toma de conciencia del hecho de que si los operadores menos cualificados no manifiestan inteligencia en el trabajo, creatividad o autonomía, la producción estará comprometida. Si las empresas se preocupan de "los recursos humanos" y descubren

tesoros escondidos en su seno, es sin duda porque es un imperativo para sobrevivir en la concurrencia y competencia mundial. Ello no autoriza a diabolizar o frivolarizar la competencia, o a reducirla a un slogan del neoliberalismo triunfante.

También he tratado de mostrar que el enfoque por competencias se revitalizaba y renovaba al hilo de una muy antigua preocupación de la escuela y la educación, aquella relacionada con la *transferencia de conocimiento*. Desde que hay pedagogos para examinar el sentido de las prácticas educativas y escolares, es cuando se plantea la cuestión de la transferencia de conocimientos. Un coloquio reciente lo ha puesto al día (Meirieu, Develay, Durand y Mariani, 1996), del mismo modo que una obra de síntesis (Tardif, 1999) ha contribuido a ello.

A nadie se le escapa: no basta con emplear largos años en asimilar saberes escolares y académicos para ser, *ipso facto*, capaz de hacer de ellos algo útil fuera de la escuela. Los docentes lo saben o lo presienten: evaluar la movilización de los saberes en ámbitos diferentes del contexto de aprendizaje, supone prepararse para bellos y rotundos fracasos. ¿Por qué? Porque se hace caer en el fracaso a todos aquellos que no dominan, fundamentalmente, los saberes pero que llegan a mostrar "ilusión" por el trabajo, la memorización, el estudio rápido y atropellado, el conformismo, la imitación y la astucia, incluso las trampas. Como resultado se pone en marcha un círculo vicioso: no se evalúa el transfer o la transmisión para no perder la ilusión totalmente durante la escolaridad de modo que, tras los estudios, se mantenga la sorpresa ante las tareas más complejas.

Desde hace ya algunos años, el debate en torno a la transmisión de conocimientos retoma importancia, a veces en oposición, otras en relación con la problemática de las competencias y de la *movilización de los recursos cognitivos* (Le Boterf, 1994). Desde mi punto de vista, transferencia y movilización

son dos *metáforas diferentes* (Perrenoud, 2000a) con las que esbozar el mismo problema, aquel de la reinversión y reutilización de los conocimientos en situaciones diferentes a las situaciones de formación. La metáfora de la transmisión me parece más pobre. Parte de un aprendizaje y se cuestiona si puede reinventirse/aplicarse en otros contextos, más tarde. Ello empuja a crear “situaciones de transmisión” para verificar o favorecer dicha aplicación. La metáfora de la “movilización de los recursos cognitivos” es para mí más amplia, exacta y fecunda, porque remite, frente a una situación compleja, a los recursos que ésta aporta en sinergia, volviendo a esbozar *ex post* las condiciones de su constitución y conformación y, por lo tanto, de su organización orquestada. Se promueve justicia, entonces, en el hecho de que una acción compleja movilice siempre numerosos recursos nacidos de distintos contextos y momentos.

Si la metáfora de referencia tiene fuertes implicaciones en la manera de plantear los problemas, es importante saber reconocer que la cuestión conceptual no es, hoy, el punto inicial de divergencia en el ámbito educativo. El debate se apoya más bien en la existencia y la importancia misma del problema, por tanto en la posibilidad, o en la misma necesidad, de abordarlo.

Para unos, la transmisión se da “por añadido”, se produce espontáneamente. No hay, por lo tanto, mucho que se pueda hacer por promoverla, salvo el ofrecer a cada uno la ocasión de construir los saberes lo más completa y sólidamente posible. Esta tesis no es absurda para sus defensores: unida a una importante capacidad de razonamiento y de abstracción, el dominio total de un campo de saberes permite movilizarlos sin que sea necesario trabajar su transmisión como tal. Como Jean-Pierre Astolfi, admito que un saber perfectamente integrado se convierte en operativo cuando de alguna forma incluye su propia aptitud a ser transferido o movi-

lizado. Siguiendo este razonamiento, antes de cargarse y confundirse con las nociones de transferencia o de competencia, se debería desear el acceso de todos a “verdaderos saberes”, integrados y operativos. Por consiguiente, el problema de la transferencia no se plantearía más, ya que los alumnos alcanzarían un nivel general de formación y una capacidad reflexiva que les proporcionaría un entrenamiento específico en la movilización de recursos. El papel de la academia se limitaría a transmitir el máximo de conocimientos, con un nivel elevado de razonamiento y reflexión.

Se puede temer que, desgraciadamente, las instituciones educativas sean condenadas durante un largo periodo de tiempo a tan sólo proporcionar el dominio de los saberes enseñados a sólo un reducido porcentaje de cada generación. Incluso admitiendo que aquellos que hicieron amplios estudios desarrollan “espontáneamente” capacidades de movilización y de transmisión de los conocimientos adquiridos, queda por preguntarse que ocurre con aquellos jóvenes que abandonan la escuela antes de haber alcanzado una habilidad tal. Más aún cuando la tesis según la cual la transferencia se daría por añadidura es, en adelante, difícil de defender (Mendelsohn, 1996, 1998; Tardif, 1999). *La transferencia se aprende, se trabaja.*

Otros profesores, sin afirmar que la transferencia sea espontánea, consideran que la formación general no tiene que ocuparse de ella. Para ellos, el papel de la enseñanza es el de forjar conocimientos y capacidades básicas. Trabajar la transmisión depende de la formación profesional o de la vida misma. Cuando no es una simple estrategia de negación del problema, este punto de vista manifiesta una visión simplificadora de la transferencia. Develay afirmaba a modo de conclusión en el coloquio de Lyon:

*Tengo el sentimiento de que los didácticos descubren que la transferencia no cons-*

*tituye simplemente la fase última del aprendizaje, sino que está presente a lo largo de todo el proceso. Para aprender, formarse, es conveniente estar en constante transferencia. Toda actividad intelectual está capacitada para unir dos contextos con la finalidad de apreciar en ellos las similitudes y las diferencias. Los razonamientos inductivos, deductivos y analógicos, la disposición para crear una habilidad, vincular esta habilidad a otros capacitados, y la posibilidad de encontrar sentido a una situación, provienen de la capacidad de transferencia. Existe transferencia en el transcurso del aprendizaje desde la expresión de sus representaciones por parte de los alumnos hasta la reutilización de una habilidad adquirida en un contexto distinto (Develay, 1996, p.20).*

Reenviar la transferencia al final de la formación básica no sólo es poco realista sino doblemente elitista, porque ello privilegia a los alumnos que:

- alcanzan exitosamente el final del camino; los demás son como "casas inacabadas",
- son capaces, durante años, de asimilar conocimientos descontextualizados, sin referencia a las prácticas sociales en las que se supone son, finalmente, abordados.

Por el contrario, trabajar desde el comienzo de la escolaridad la transferencia y movilización de conocimientos escolares puede favorecer la democratización de los estudios. Dicha posición:

- tiene en cuenta a todos aquellos que no seguirán la vía real de los estudios largos y saldrán del sistema educativo con una formación de nivel intermedio;
- no supone valoraciones sobre el rendimiento del saber, permitiendo aceptar la idea de los conocimientos gratuitos, y tolerar un desfase importante entre el mo-

mento en que los adquirimos y aquel en que llegan a comprenderse para qué sirven.

Con el fin de que el enfoque por competencias sea democratizador, es preciso, sin embargo, que tengan lugar y coincidan varias improbables condiciones. Tratemos de esbozar el inventario.

### **3. Para que el enfoque por competencias sea democratizador**

Conviene distinguir dos problemas:

- El primero tiene que ver con la apropiación de los saberes. En la medida en que el enfoque por competencias los trata como *recursos a movilizar* y los relaciona rápidamente a situaciones y prácticas sociales, ello le confiere más sentido a los ojos de los que aprenden con menos éxito en la asimilación de los conocimientos por sí mismos. Pero, al mismo tiempo, exige un rendimiento más personal a los saberes y priva, a un sector de los alumnos más flojos, de las actividades escolares más tradicionales así como del relativo bienestar que supone el oficio de estudiante, aquel que les permite "distanciarse" o abstraerse sin comprender de verdad.

- El segundo problema atañe a la emergencia de los nuevos objetivos de formación: las competencias. Si se aspira a la construcción de competencias, se crean nuevas exigencias, nuevas formas y normas de excelencia educativa con respecto a las cuales una nueva forma de desigualdad puede surgir.

Examinemos estos dos aspectos por separado.

#### **3. 1. Saberes movilizables**

Fuera de la escuela, la mayor parte de los saberes son utilizados en prácticas sociales

complejas que extraen sus recursos de más de un campo disciplinar. Podemos, por lo tanto, trabajar la transferencia o la movilización como un cruce de numerosos saberes dentro de proyectos multidisciplinares. Pero también se puede interesar uno en las prácticas propiamente disciplinares que son la investigación, la enseñanza y el debate científico.

Esos dos modos de preparación a la movilización no chocan ni se encuentran con los mismos obstáculos.

### 3.2. Saberes invertidos en la resolución de problemas complejos

“Nada es tan práctico como una buena teoría”, decía Kurt Lewin. Si los problemas prácticos son aquellos que se plantean en la vida extraescolar, las soluciones son siempre en parte teóricas y se refieren a los saberes, no solamente a las habilidades.

El enfoque por competencias transforma una parte de los saberes disciplinares en *recursos* con que resolver problemas, realizar proyectos y tomar decisiones. Éste podría ofrecer una entrada privilegiada al universo de los saberes: más que asimilar sin tregua y descanso los conocimientos aceptando la creencia de que ellos “comprenderán más tarde para qué sirven”, los alumnos verían inmediatamente los conocimientos ya sea como bases conceptuales y teóricas de una acción compleja, ya como saberes procedimentales (métodos y técnicas) guiando esta acción. Cada uno tendría, entonces, en principio, mejores oportunidades de relacionar los conocimientos a las prácticas sociales y, por lo tanto, comprender su alcance y su sentido. Lo que sería especialmente relevante para los alumnos que no encuentran en su cultura familiar el rendimiento y la potencialidad de saber *particular*, que lo valoriza, independientemente de sus usos y origen, como un valor en sí. Este tratamiento gra-

tuito, casi “estético”, del saber no es, en efecto, familiar, más que para los niños cuyos padres han hecho estudios extensos y valoran la erudición tanto en su vida privada como en el trabajo. Si los hijos de docentes salen con soltura adelante en el colegio es, sin duda, porque sus padres conocen las reglas del juego escolar, en clase, antes de la evaluación y en el momento de la orientación; pero también se debe a que los niños viven en un medio en el que el saber es igualmente importante –¡algunos dirían que especialmente importante!– incluso cuando no es utilizado en una práctica utilitaria.

Evocamos ese proyecto de Daumier (1848) en el que el profesor dice a sus alumnos boquiabiertos: “Mañana, trataremos Saturno... y, lo que es más, os invito a prestar gran atención a este planeta que muy probablemente no hayáis tenido la oportunidad de ver en vuestra vida!...”. O ese otro proyecto donde el mismo profesor reprende a un alumno que no responde a su pregunta: “¿Cómo?, gracioso, ¿no sabes el nombre de los tres hijos de Dagobert?... pero, entonces, no sabes nada de nada... pero ¡quieres ser toda tu vida un ser inútil para la sociedad!...”.

Se puede esperar que el promover la relación de los saberes con las prácticas sociales permitirá a los alumnos, que no han adoptado ese sentido de la cultura por la cultura, encontrar otras claves con las que aportar sentido a los saberes enseñados; claves de las que se les priva cruelmente en los sistemas educativos centrados en los saberes disciplinares (Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Rochex, 1995).

Será suficiente, sin embargo, con matizar –y llenar los cursos tradicionales de ejemplos por muy claros y elegidos que estén– los usos sociales que pueden tener los saberes enseñados. Es mejor que enseñar saberes puramente abstractos. Para hacer comprender que los saberes son útiles, instrumentos indispensables, hace falta partir no de una ilustración sino de un *pro-*

*blema*. Es eso lo que se hace en las escuelas alternativas centradas en los métodos activos y en la gestión de los proyectos y, más recientemente, en algunas de las facultades de medicina, de las *bussiness schools* o en el marco de otras formaciones profesionales de nivel superior. Evidentemente no es sencillo, porque requiere preparar el currículo de modo coherente y, consecuentemente, construirlo deliberadamente de manera que reúna ese ideal proclamado por Dewey: “Toda lección es una respuesta”.

En formación general, todo esto supone una ruptura con las lógicas curriculares y disciplinares dominantes, que prevalecen incluso en los sistemas educativos que han adoptado el enfoque por competencias. Tomemos un ejemplo: para optimizar la alimentación de un atleta de alto nivel antes, durante, y tras la competición, se requiere conocimientos de física, química, biopsicología y dietética. Separados los unos de los otros, estos conocimientos son sólo saberes escolares, “ni teóricos ni prácticos” (Astolfi, 1992). En física, aprenderemos a medir la energía y las leyes de entropía. En química, aprenderemos el proceso de transformación y absorción de energía; en biopsicología, cómo tales esfuerzos consumen calorías y a qué ritmo éstas se reconstituyen; en dietética, estudiaremos los alimentos y sus efectos en el metabolismo. Estos conocimientos no son todos impartidos en la formación general. Cuando se lleva a cabo, lo son en momentos relacionados con la agenda propia de cada disciplina, por profesores diferentes que no cambian sus estrategias particulares, a veces sin ninguna referencia a ejemplos concretos, y sin ninguna referencia común a los gastos energéticos de un atleta.

Tomemos un segundo ejemplo: crear un diario o periódico escolar supone conocimientos en la lengua materna, en derecho, gestión, grafismo y construcción de páginas, comunicación, relaciones públicas, publicidad, informática y en publicación asistida

por ordenador. Aún aquí, de nuevo, todos los conocimientos requeridos no se enseñarán en nivel escolar considerado; algunos aparecerán más adelante en la formación general o no aparecerán más que en ciertas formaciones profesionales.

Tercer ejemplo: para construir una película de doce minutos que explique a los adultos por qué nos exponemos a graves quemaduras en la retina cuando, durante un eclipse, miramos al sol directamente, sin lentes negras, hacen falta conocimientos de física, biopsicología, pero también de ciencias audiovisuales, de didáctica y de psicología, enseñados todos hoy de modo inarticulado.

En los tres casos, el proyecto hace referencia a *conocimientos disciplinarios* de alto nivel, normalmente ubicados en estudios universitarios rigurosos. Tampoco se trata de aprender a clavar clavos, talar un arbusto o rellenar la declaración de impuestos, prácticas que reducimos a voluntarias en el enfoque por competencias.

El problema no es ese, es otro. En dichos proyectos, que movilizan saberes que *no se imparten o no son enseñados en el momento adecuado o al nivel requerido, para convertirse en recursos complementarios*:

- observaremos, en casi todos los casos, un déficit dramático de derecho, economía, ciencias sociales y humanidades, mientras que dichos conocimientos son recursos en la mayoría de proyectos y de actividades humanas complejas;
- de la misma manera, en los dominios cubiertos potencialmente por las disciplinas escolares tradicionales es poco probable que los saberes requeridos para un proyecto hayan sido enseñados previamente.

Hay que reconocer, desde hace mucho tiempo, que en tanto cada disciplina desarrolla su programa según su propia lógica, y sin referencia a un enfoque por problemas, las virtudes de una orientación hacia las



competencias se han visto limitadas. Si el sistema educativo mantiene la separación de las disciplinas y no aporta a las competencias un “derecho de gerencia” en torno a los conocimientos, según la expresión de Gillet (1987) repetida por Tardif (1996), es poco probable que se presenten problemas y proyectos susceptibles de movilizar regularmente los conocimientos anteriores. Los profesores más convencidos pueden, desde luego, superar en parte los obstáculos ofreciendo un abordaje apropiado poniendo a disposición de los alumnos los conocimientos que no se han adquirido aún, pero esa buena voluntad choca rápidamente con sus límites en unos estudios universitarios donde la programación de los saberes disciplinares no es de ninguna manera concebida para promover su movilización en proyectos interdisciplinares.

### 3.3. Saberes verdaderamente teóricos

Si se retrocede ante la reorganización curricular que la estrategia precedente implica, no queda más que apostar por las competencias puramente disciplinares que movilizan las capacidades y conocimientos entendidos como esenciales a la misma disciplina.

Parece muy sencillo, pero es cuestión de movilizar auténticos “saberes teóricos”. Ahora bien, Astolfi afirma que los *saberes académicos y escolares* no son “ni teóricos ni prácticos”:

1.- *Los saberes que transmite la escuela no son realmente teóricos, porque no disponen de la plasticidad inherente a lo teórico. Tampoco son saberes realmente prácticos.*

2.- *Se trata sobre todo de saberes proposicionales que, a falta de un estatus mejor, resumen la sabiduría bajo la forma de secuencia de proposiciones lógicamente conectadas entre ellas, pero distintas entre sí.*

3.- *Se contentan así con enunciar los conte-*

*nidos, lo que está lejos de responder a las exigencias de una teoría digna de tal nombre.*

4.- *En ciertos aspectos, se revelan en efecto como más cercanos a los saberes prácticos, ya que su función se encuentra limitada a situaciones particulares: las propias de la didáctica académica, regidas por el juego de la costumbre.*

5.- *A los saberes académicos les encantaría jactarse de las virtudes de lo teórico al conferirles la legitimidad buscada. Si fracasan en ello es por falta del desarrollo de un verdadero trabajo de práctica teórica que sólo hará posible el uso en cada disciplina de conceptos fundadores, sólidos y vivos (Astolfi, 1992, p.45).*

Trabajar la movilización de los saberes que constituyen el marco de una disciplina, de modo distinto al de los ejercicios convencionales, es hacer aquello que Astolfi llama “un auténtico trabajo de práctica teórica”. La práctica social de referencia es, por tanto, inherente a la disciplina, hecha de experimentación, de observación, de dilucidación, de formulación de hipótesis y debates contradictorios.

Tratar los saberes enseñados como verdaderos saberes teóricos debería incrementar su sentido, potencialmente, puesto que volvemos a su motor inicial, la voluntad de reflejar el mundo inteligible. Es generoso y lícito pretender dicha curiosidad, fundamental para todo ser humano. En casi todos los niños puede encontrarse esta característica. Posteriormente, la socialización familiar predomina e impone, a menudo, un enfoque más pragmático, o más dogmático, del mundo. El desarrollo de una auténtica práctica teórica en el aula podría, por lo tanto, al menos en un primer momento, alejar aún más todavía los saberes escolares de los alumnos, provenientes de las clases po-

pulares y de una parte de clases medias, en las que la experimentación, la investigación, la conceptualización y el debate teórico no significan nada.

Plateemos por un momento, la hipótesis optimista de que una auténtica práctica teórica, conducida en clase con pasión y continuidad, pudiera, incluso si no se corresponde con ningún valor o práctica familiar, aportar diversos sentidos favorables a los saberes disciplinares. Haría falta todavía dar, al menos, ese paso, es decir, instituir la clase como verdadero lugar de investigación y debate teórico. Aquí, el obstáculo no se halla en el recorte de planes de estudios y disciplinas, sino en la estructuración del programa en cada uno de sus capítulos así como recrearlos en el aula.

Para adoptar un enfoque reflexivo de los saberes teóricos es preciso, evidentemente, que los alumnos pasen del estado de consumidores al de productores de conocimientos. No es posible ni necesario que todos los conocimientos disciplinares sean reconstruidos por estrategias investigadoras. Ello conllevaría un tiempo desmesurado. Además, una formación científica y cierto nivel de dominio teórico permiten asimilar los nuevos saberes sin haberlos concebido y verificado por sí mismos, por confianza en el método y la ética de los compañeros. Esto es lo que permite aceptar los resultados de la investigación y las conclusiones teóricas de otros investigadores y, por lo tanto, una división del trabajo en el seno de la comunidad científica.

Queda, en cambio, como objetivo indispensable que los alumnos “descubran” por ellos mismos ciertos saberes disciplinares básicos, con una estrategia paciente y laboriosa próxima a la investigación y el debate. Resulta importante que accedan de la misma manera a cuestiones fundamentadoras que constituyen “la matriz disciplinar” (Develay, 1992). Es probable que la física de Pascal y Newton sean más fácilmente reconstruidas

en clase que la de Einstein o Heisenberg. La idea no es recorrer durante la escolaridad, aceleradamente, bajo el modelo único de la investigación y la controversia, la totalidad de la historia de la ciencia y de otras disciplinas. Basta con abarcar una parte de ese recorrido bajo la modalidad del descubrimiento verdadero, apuntalado, enmarcado, simplificado, y didactizado, pero sin embargo muy distante de la pedagogía instructiva.

Los alumnos se apoderarán de esta manera de una *posición científica y experimental*. De este modo, los saberes teóricos les parecerán tan significativos que reconocerán aquellas cuestiones científicas y filosóficas a las que pretenden responder.

Así, la primera competencia disciplinar es la de cuestionar lo real en el seno de una acción concreta y a partir de conocimientos que se van adoptando progresivamente adecuándose a ciertos métodos. Para desarrollar tal competencia, se necesita:

- por una parte, aligerar los programas a fin de encontrar el tiempo de construir ciertos conocimientos sujetos a estrategias vinculadas a la investigación;
- por otra parte, modificar la manera de enseñar, trabajar mediante enigmas, debates, situaciones-problemas, pequeños proyectos de investigación, observación, experimentación, etc.

Ya no es tan original proponer tal evolución, preconizada desde hace mucho tiempo por los movimientos de la nueva escuela y, posteriormente, por la didáctica de las ciencias. Queda pasar a los hechos.

### 3.4. ¿Una nueva forma de excelencia educativa?

En el mundo del trabajo, es banal ser evaluado según competencias. Este hecho no está ausente en el mundo educativo. Y no lo está más porque un examen, una prueba escrita o una cuestión oral son situaciones

que exigen, para salir airoosamente, no sólo saberes, sino saberes movilizables, de buen juicio, en el momento apropiado, en las formas requeridas y con cierta asunción de riesgos, exige, en fin, una capacidad de reconstruir, o incluso inventar aquello que no sabemos.

Aparte de las situaciones de evaluación, las instituciones educativas desarrollan y exigen sobretodo *capacidades*, algunas transversales –por ejemplo investigar una información, plantear claramente “buenas preguntas” o participar activamente en un debate–, y otras disciplinares, como por ejemplo construir una maqueta, realizar una medida correctamente o dar cuenta de una observación.

El acuerdo en este punto es difícil, puesto que el sentido de estas palabras no es aún muy estable. Algunos no distinguen entre capacidades y competencias. Otros sí, pero denominan “competencia” a aquello que yo aquí denomino “capacidad”. Ya que es necesario tomar partido, he propuesto (Perrenoud, 2000) hablar de *capacidades* cuando designamos operaciones que no se ocupan del conjunto de una situación y que, por tanto, son relativamente independientes de los contextos; y hablar de *competencias* cuando designamos las disposiciones y habilidades que sostienen la gestión *global* de una situación compleja. Voy a tratar de atenerme a esta convención.

Si se admite, al menos provisionalmente, estaremos de acuerdo, sin duda en decir que en educación se trabajan las capacidades más que las competencias. Es más fácil, desde un punto de vista pedagógico, ejercer operaciones sin contexto preciso, como por ejemplo resumir o traducir un texto, hacer un corte en biología, resolver una ecuación, dibujar un plano, analizar una sustancia... Las capacidades ejercitadas en las instituciones educativas son, en gran medida, disciplinares. Y se van añadiendo, en buena medida a partir de este momento, “competencias transversales” sobre las que Rey (1996) ha discutido y cues-

tionado su existencia misma, y sobre las que yo comentaría que son ante todo capacidades movilizables en diversos campos disciplinares y prácticos: saber cooperar, observar, analizar, etc.

Lo que llamamos “enfoque por competencias” se limita a menudo, en las medidas curriculares actuales, a enfatizar las capacidades, disciplinares o transversales. Por lo tanto, no hay desarrollo de auténticas competencias, en el sentido en que las he definido. Restan como saber-hacer de alto nivel, pertinentes en diversos contextos, lo que a veces llamamos “elementos de las competencias”, lo que prefiero llamar con Le Boterf (1994), *recursos cognitivos*.

En efecto, enfatizar las capacidades modifica las reglas del juego educativo, pero ello no es una revolución. Por otra parte, el peso respectivo de los conocimientos y capacidades varía según las disciplinas y la concepción que prevalezca en cada una de ellas. Los alumnos están acostumbrados a ser evaluados por su saber-hacer. Este saber-hacer es, por otra parte, ejercitado a través de ejercicios académicos clásicos.

Exigir y evaluar el tratamiento global de una situación compleja, en todas sus facetas, representa una *nueva demanda y expectativa* que pasa por un trabajo de integración, de puesta en sinergia, de orquestación de los conocimientos y capacidades que, en general, son abordadas y evaluadas de forma independiente.

Si se contemplan verdaderamente las competencias, en el sentido aquí planteado, es preciso evaluarlas de manera formativa y acreditativa, única manera de considerarlas creíbles. Como resultado, se crea una *exigencia suplementaria*, al menos si atendemos a los alumnos y estudiantes que manifiestan un grado suficiente de dominio de las situaciones globales, tanto en actuaciones visibles (decisiones, soluciones, realizaciones) como manteniendo una conversación metacognitiva.

Esta forma de excelencia, ineludible en la formación de las profesiones, no es habitual en la formación general. Los alumnos están en su mayoría acostumbrados a retener y repetir saberes sin contextualizarlos, a ejercer y a enseñar o mostrar unas capacidades funcionando en el vacío (Astolfi, 1992; Perrenoud, 1995, 1996). Podría ser que, tomada en serio, la exigencia de competencias constituya un hándicap más para los alumnos en dificultad. Ello por dos razones bien distintas:

- No puede haber competencia si los recursos requeridos (capacidades y conocimientos) no están disponibles; los alumnos que presentan graves lagunas a ese nivel estarán por tanto, de entrada, desfavorecidos; salvo, eso sí, si nos obligamos a verificar previamente el dominio de los recursos requeridos y se disocia su utilización y certificación de aquella competencia que los moviliza;
- Una vez disponibles los recursos, su movilización y transferencia pasan por procesos mentales de alto nivel, que son difíciles de materializar plenamente en la educación ya que son del tipo de la síntesis, la anticipación, la estrategia, la planificación, pensamiento sistémico...; en todos los dominios puede ocurrir que la socialización familiar sea, en un medio favorecido, más eficaz que la acción educativa de la escuela, de las instituciones educativas...

Existen, por tanto, numerosas razones por las que creer que la valorización de las competencias no resolverá *ipso facto* las cuestiones de desigualdad social en la institución educativa y se corre el riesgo, incluso, de agravarlas. Tal enfoque podría dificultar la situación de los alumnos que no sobreviven en la competición educativa más que vinculándose a los aspectos más rituales del oficio de alumno (Perrenoud, 1996). Tal enfoque desfavorecería a aquellos que les angustia la idea de hacer una investigación, de resolver un

problema, de resolver una hipótesis, de debatir; a aquellos que necesitan un modelo, un camino a seguir, un rail; a aquellos que necesitan saber si "es verdadero o falso" y no soportando la incertidumbre o las contradicciones no pueden más que tener *miedo* del enfoque por competencias.

Dar una importancia real a la transferencia y movilización de recursos, es, como se ha visto:

- construir los saberes a partir de los problemas antes que desarrollar o centrarse en el texto del saber;
- enfrentar a los alumnos a situaciones inéditas y evaluar su capacidad de pensar de manera independiente, asumiendo riesgos.

Ello supone, pues, al menos en un primer momento, aumentar las desigualdades. En todo caso las desigualdades visibles. Tal es el caso cada vez que se desplazan los objetivos de formación y las exigencias hacia más altos niveles taxonómicos.

En términos absolutos, esto parece razonable: ¿por qué ocultar las desigualdades reales? Nos engañamos sobre el sentido de la escolarización si, una vez que los individuos enfrentados a las situaciones vitales o simplemente a otros contextos de estudio, no reinvierten apenas los saberes adquiridos; no porque no los posean, sino porque no han aprendido a descontextualizarlos, a integrarlos en campos conceptuales y a movilizarlos en nuevos contextos. Mejor sería, entonces, afrontar el problema de raíz.

En un sentido más sociológico, quizá más cínico, podemos preguntarnos si la educación puede permitirse acrecentar las desigualdades visibles. ¿No se arriesga a debilitar aún más a los alumnos en dificultad, a desanimarlos, a empujarlos más rápidamente al abandono? Paradójicamente, la ilusión de cierto dominio –ligado a la ausencia de evaluación de transferencia– favorece la autoestima, aporta esperanza y puede evi-

tar la deserción. Sabiendo que, una vez fuera del sistema educativo, el alumno se convierte en inaccesible, nos podemos preguntar si es siempre bueno decir la “verdad” sobre las desigualdades.

Para no plantear y decidir o resolver este dilema en lo abstracto, es importante preguntarse si los sistemas educativos que adoptan, en este momento, el enfoque por competencias tienen los medios para controlar sus desviaciones elitistas. Lo más irrazonable sería, en efecto, el que se pretendiera desarrollar las competencias sin que se tengan los medios pedagógicos. Uno de esos medios tiene que ver con la formación de los profesores, de su adhesión al enfoque por competencias, y también al modelo socio-constructivista del aprendizaje (Bassis, 1998; De Vecchi y Carmona-Magnaldi, 1996; Groupe Français d'Éducation Nouvelle, 1996; Jonnaert y Vander Borgh, 1999; Vellas, 1996, 1999, 2000).

#### **4. La relación con el saber de los profesores**

Se aborda aquí un tema muy delicado, en particular cuando nos centramos en la enseñanza secundaria y, más aún, en la enseñanza preuniversitaria. Se admite con bastante facilidad que los educadores de primaria no poseen todas las competencias específicas para cada disciplina de las que deben enseñar, especialmente en matemáticas y ciencias. Se puede, por tanto, dudar de su capacidad para desarrollar en sus alumnos una relación activa con el saber, para iniciarlos en una búsqueda epistemológica, en una curiosidad fundamental, puesto que ellos mismos manifiestan una relación educativa poco crítica y autónoma respecto a los conocimientos que les inculcan.

Es diferente para los profesores de secundaria, especialmente cuando éstos han recibido una formación universitaria completa, en una o varias disciplinas. Por lo tanto, se

supone que están formados en la investigación y que, entonces, son capaces de iniciar en ella a sus propios alumnos. Sería mejor, en cualquier caso, desistir de la ilusión de que basta con ser un investigador para poner a los alumnos en situación de investigación. Y de esa otra ficción que convertiría a todos los universitarios en investigadores.

En la universidad de masas, hacia la que nos dirigimos hoy en día, los estudiantes no se forman en la investigación hasta finales del segundo ciclo. Por ello es todavía necesario que no sólo tengan un dominio de los conocimientos teóricos y metodológicos, sino también que se sientan atraídos por la investigación y que, desde los inicios de sus estudios universitarios, no hayan abandonado, por realismo o falta de interés, la carrera investigadora. Incluso cuando proponen una formación sustancial en las metodologías de investigación, las universidades no se sienten seguras de desarrollar el espíritu investigador en sus estudiantes, particularmente en aquellos que realizan estudios para obtener una formación profesional o alcanzar cierto nivel del diploma. Estos estudiantes se mantienen relativamente indiferentes a los contenidos disciplinares y, en todo caso, a las estrategias de investigación, así como a la historia dinámica de los saberes que se exigen en el examen. Asimilar los saberes como productos finitos, memorizar para quedar bien ante la evaluación, no prepara de ninguna manera, a los alumnos de once o diecisiete años, a descubrir con pasión.

Las universidades no son apenas más capaces que los colegios e institutos, por razones parcialmente parecidas, de desarrollar las competencias, a no ser que durante largo tiempo, los estudiantes se encuentren implicados en los estudios de casos, en las encuestas, trámites clínicos, proyectos, trabajos de laboratorios, o cualquier otra práctica hasta finales del 2º ciclo de la titulación. Una vez convertidos en educadores o profesos-

res de secundaria, estos estudiantes reproducen con espontaneidad, en sus actuales cursos, la relación con el saber que han interiorizado en los suyos de entonces. Para ellos, el desarrollo de competencias no ha llegado a ser una segunda naturaleza.

La ruptura de ese círculo vicioso no se da por sí sola. Pasa por un ejercicio de *lucidez incómoda* y un compromiso en la búsqueda de saber teórico, combinado con un interés por la historia y la epistemología de las ciencias y de una curiosidad viva e intensa por las prácticas sociales en las cuales acaban impregnando los saberes disciplinares. Durante el largo tiempo que estas condiciones no se han realizado, se puede temer que los currículos más innovadores se reduzcan a prácticas corrientes. Ahora bien, a la inversa de lo que se cree necesario: profesores capaces de ir más allá de los textos, de reinventar el enfoque por competencias inspirándose en su propia experiencia investigadora, pero también en su conocimiento de ciertas prácticas sociales en las que su misma disciplina se ve confirmada. Podríamos soñar con un profesor de química que se interesara apasionadamente, por ejemplo, de la agricultura, peluquería, productos de belleza, alimentación y pintura. Sabría suficiente sobre estas prácticas como para mostrar la manera en las que éstas se sirven de la química.

Lo peor sería que el enfoque por competencias no estuviera presente más que en los textos, los profesores no lo incorporaran a sus métodos y vuelvan rápidamente a las prácticas de enseñanza y de evaluación más tradicionales. De resultas, las reglas del juego educativo serían aún más difíciles de descifrar por los alumnos, divididos entre los objetivos y el espíritu del programa, por una parte, y por otra entre el enfoque de las competencias y el saber empleado en las clases.

Es por eso que no se pueden juzgar los aspectos democratizadores o elitistas de los nuevos currículos bajo la única base de sus

intenciones y contenidos. Aquello que marca la diferencia es el currículo real. En los escenarios más optimistas, los profesores emplearán toda su inventiva pedagógica en construir de manera activa los saberes y en desarrollar competencias. En los más pesimistas, siendo escépticos y cínicos, harán el mínimo esfuerzo por parecer “estar al día” pero el espíritu de la reforma no les habrá atravesado. Lo mejor sería que hicieran con convicción aquello en lo que creyesen en vez de cantar esa copla conocida por todos los burócratas: “Yo hago lo que me dicen pero no creo en ello; no me hagan responsable; no soy más que un peón de esta organización”.

Para evitar el escenario catastrófico, haría falta sin duda, a medio plazo, actuar sobre la formación inicial de los profesores, no solamente en su formación pedagógica y didáctica, sino también en su formación científica, filosófica y epistemológica. Desde ese punto de vista, la separación estricta de estudios académicos y formación pedagógica y didáctica es bastante desafortunada. En formación continua, sería fecundo trabajar la historia de las disciplinas y su conexión con las prácticas sociales, su relación con el saber y las competencias. Es inútil preguntarse cómo formar y evaluar las competencias durante tanto tiempo mientras que los profesores no entiendan por qué habrían de cambiar. Lo urgente no es ya tanto el instrumentalizarlos como el de aportar o darles razones para adherirse a la reforma curricular. Por ello, la única vía eficaz es interrogarles por su propia relación con el saber y por la “dulce esquizofrenia” en la que numerosos docentes de secundaria se han instalado: su propia experiencia de la formación y la vida desmienten y desdicen el valor absoluto que le otorgan a los “valores puros”, pero no se dan cuenta de que profesan una ideología del saber que no ponen en práctica. Es una posición o apuesta formativa al fin y al cabo.

## 5. Enfoque por competencias y pedagogía diferenciadora.

Supongamos que los nuevos programas estén bien concebidos, fundamentados y sean practicables. Supongamos, más aún, que los profesores estén convencidos y sean competentes. Entonces, las prácticas de formación serían consistentes y de calidad, y habría coherencia entre las intenciones y su puesta en práctica.

Ahora bien, la cuestión de las *desigualdades sociales* en las instituciones educativas permanecería y pediría una respuesta que no pasa por los programas sino por la toma consciente de las diferencias en lo cotidiano y la colocación de dispositivos permitiendo poner a cada alumno, tan a menudo como sea posible, en situaciones educativas a su medida, susceptibles de hacerlos progresar hacia objetivos comunes.

La lucha contra el fracaso escolar pasa por, al menos, cinco *estrategias conjugadas y articuladas*:

1. Crear situaciones educativas portadoras de sentido y aprendizaje.
2. Diferenciarlas para que cada alumno se desenvuelva en su zona de desarrollo próximo.
3. Desarrollar una observación formativa y una regulación interactiva de la situación, trabajando en los objetivos-obstáculos.
4. Dominar los efectos de las relaciones intersubjetivas y la distancia cultural en la comunicación pedagógica.
5. Individualizar los recorridos de formación en el marco de los ciclos de aprendizaje plurianuales.

En cada uno de estos registros, el enfoque por competencias renueva y aminora el pro-

blema pero no lo soluciona mágicamente. Yo he explorado esas huellas durante más tiempo, en otro lugar (Perrenoud, 1997). No lo retomo aquí más que en el contexto específico del enfoque por competencias.

### 5.1. Situaciones educativas portadoras de significado y aprendizaje

Idealmente, el enfoque por competencias ofrece mayores oportunidades de crear situaciones portadoras de sentido, por el simple hecho de que relaciona los saberes con las prácticas sociales, desde las más filosóficas a las más realistas.

Falta construir tales situaciones en lo cotidiano y convertirlas en productoras de aprendizajes. Conviene por, lo tanto, no reducirlas a un papel de motivación o sensibilización, sino servirse de ellas para favorecer los aprendizajes fundamentales.

El enfoque por competencias es una baza con que aportar sentido al trabajo educativo, pero se enfrenta a dificultades añadidas en la concepción y análisis de las tareas propuestas a los alumnos. Ya no basta, en efecto, con proponer ejercicios interesantes y bien concebidos; es preciso colocar a los alumnos en verdaderas situaciones, en estrategias de proyectos, en problemas abiertos. Surge entonces una tensión entre la lógica de producción y la de formación, con esta paradoja: cuanto más sentido tiene una situación que moviliza e implica tanto más difícil resulta regular los aprendizajes sin romper la dinámica puesta en marcha y separar a los individuos del grupo.

### 5.2. Ubicar a cada alumno en su zona de desarrollo próximo

Diferenciar es organizar las actividades y las interacciones de tal manera que cada alumno esté constantemente, o al menos bastante frecuentemente, enfrentado a situaciones pedagógicas lo más fecundas posibles para él. Para ello, es preciso vincularlo

a una zona que aporte una progresión a la vez necesaria y posible. Necesaria, en aquello contra lo que él no puede abordar a fondo sirviéndose simplemente de lo que ya conoce. Debe aprender para triunfar o aprobar y para comprender. Aprender de nuevo o como mínimo afinar, consolidar y completar sus adquisiciones, o enraizar y practicar su transmisión y movilización. Es necesario también que pueda aprender: si el desafío es desmesurado, la misión llega a ser imposible, el alumno abandona o finge que trabaja; en ambos casos, no aprende nada. Una pedagogía diferenciadora busca constantemente la distancia óptima entre dos registros:

- el del desarrollo intelectual: el concepto de zona de desarrollo próximo propuesto por Vygotski convierte al desarrollo operatorio en condición indispensable del aprendizaje; las situaciones educativas pueden generar un desarrollo intelectual o acelerarlo; pero es evidente que es necesario que esté “al alcance de la mano”, accesible;
- el de los conocimientos, competencias y actitudes disponibles; el alumno aborda siempre una situación con un capital cultural que, si a menudo es pobre o desfasado, no le permite adentrarse en la tarea, de comprender el problema y las metas, de participar en una estrategia colectiva.

El enfoque por competencias complica y simplifica al mismo tiempo este problema. Lo *complica* porque las situaciones de aprendizaje no son ejercicios escolares individuales, sino tareas abiertas y a menudo colectivas, inscritas en una estrategia de proyecto o en una conducta de reinvestigación. Al mismo tiempo, dicha inscripción *simplifica* el ajuste de las situaciones de aprendizaje a las posibilidades e intereses de cada uno, en la medida en que se opera una división del trabajo, espontánea o ne-

gociada, que propone a cada uno una tarea a su medida y gusto. Claro que el riesgo es grande en la puesta en escena de este espectáculo, de limitar o confinar al tartamudo al manejo del proyector o de dar el trabajo de ejecución al miembro menos cualificado del equipo que trabaja en una situación-problema. Todas las estrategias de proyecto o investigación deberían tener en cuenta esta desviación. Pueden, en contra, aprovechar y disfrutar plenamente de una regulación del trabajo a hacer, o del enigma a resolver, antes que asignarle a cada uno, por parte del profesor, tareas muy calibradas y precisas.

### 5.3. Desarrollar una regulación interactiva articulada con los objetivos-obstáculos

Se sabe ahora, que es inútil esperar optimizar el “tratamiento pedagógico” de un alumno acumulando bajo este propósito todas las informaciones disponibles, sobre su perfil psicológico, su capacidad intelectual, su manera de aprender, su estilo cognitivo, sus experiencias, etc. Sin duda no es nunca inútil conocer a los alumnos, pero hace falta desprenderse del fantasma de poder decidir con antelación, sin pararse a pensar, en lo que les conviene. Una pedagogía diferenciadora evita proponer tareas absurdas, por ser muy fáciles o demasiado difíciles, pero invierte y se implica una vez promovida la situación, en una *regulación constante* de la tarea colectiva y de la que corresponde a cada uno. Dicho de otro modo, jugando con la implementación, la ayuda metodológica, la división del trabajo, la estructuración del problema en sub-problemas a tratar separadamente, el profesor hace evolucionar la tarea, la ajusta y toma decisiones certeras y decisivas:

- por una parte, los obstáculos cognitivos (teóricos o metodológicos) que decide eliminar porque son insalvables para los alumnos o cuya superación no es prio-



ritaria: en estos casos el docente renuncia al aprendizaje correspondiente y ayuda lúcidamente a los alumnos a esquivar el obstáculo, por ejemplo, encargándose él mismo de ciertas operaciones que no están todavía al alcance de los alumnos;

- por otra, los obstáculos que no deben ser esquivados porque se encuentran en el núcleo o en el corazón del proyecto de formación; de repente, se convierten en objetivos-obstáculos (Astolfi, 1997, 1998; Martinand, 1986, 1989), en ocasiones para construir nuevos conocimientos o ampliar sus competencias; el rol del profesor no es entonces el de sustituir o facilitar, sino el de forzar la confrontación con el obstáculo, con lo que se resiste, planificándolo de manera óptima.

#### **5.4. Dominar las relaciones intersubjetivas y la distancia cultural**

El enfoque por competencias supone una estrategia y una gestión a menudo cooperativa, que sitúa al docente, sino en igualdad con sus alumnos, como mínimo en posición de actor solidario de la empresa común: producir un texto, sacar adelante una experiencia, construir una encuesta, etc.

Como resultado, la relación pedagógica se encuentra cambiada, las personas se revelan y manifiestan en el trabajo; relación que es en este caso de doble dimensión:

- hasta cierto punto, permite escapar del cara-cara alumno-profesor, al juego del gato y el ratón, a los mecanismos de control y defensa, a la desconfianza y la astucia, de una parte y ,
- al mismo tiempo, el trabajo es el escenario de las relaciones de poder, de conflictos y de exclusión.

Una educación “funcional”, centrada en las verdaderas situaciones que llaman a conocimientos operativos, modifica las reglas del

juego educativo, bajo el riesgo de marginar a ciertos alumnos, más acomodados en las actividades académicas tradicionales, cerradas, individuales.

#### **5.5. Individualizar el recorrido de la formación y trabajar en ciclos**

En la primaria y la secundaria obligatoria, es frecuente que el enfoque por competencias se asocie a la introducción de ciclos de aprendizaje plurianuales. No es una coincidencia: cuanto más se busca formar competencias, más falta hace espaciar los plazos, disponer el tiempo con el que construir los conocimientos por estrategias de investigación y proyecto, poco compatibles con la tendencia clásica del año académico.

Nos podemos preguntar por qué, en la enseñanza post-obligatoria, en particular la enseñanza superior, nos mantenemos atados a años de programa aún cuando las condiciones para trabajar en ciclos plurianuales y en unidades capitalizables son más fáciles de realizar, sobre todo si se piensa en la autonomía de los alumnos y de sus capacidades de orientación y autorregulación.

Trabajar en ciclo no erradica mágicamente las desigualdades y el fracaso educativo. Los ciclos mal concebidos y mal gestionados pueden también agrandar las distancias. Pero alternativamente, el enfoque por competencias controla los espacios-tiempos de formación más amplios, más propicios a la individualización del recorrido de formación.

### **6. Conclusión**

Mal concebido o puesto mediocrementemente en marcha, el enfoque por competencias puede agravar la desigualdad en la educación. Incluso bien concebido y realizado magníficamente no puede pretender acabar con el único sesgo del currículo. Sea cual sea el pro-

grama, la pedagogía diferenciadora y la individualización de los recorridos de formación permanecen de actualidad.

Respecto a este último punto, el combate compromete, contra la ideología del éxito, las expectativas elitistas de una parte de los consumidores de educación, las políticas blandengues de numerosos sistemas educativos más rápidas en reclamarse parte de una pedagogía diferenciadora que a sostenerse por los actos, los medios, las formaciones y los acompañamientos. Los obstáculos son grandes, pero el enfoque por competencias, si los renueva no los crea totalmente nuevos.

A mismo tiempo, la ambigüedad y el carácter precipitado e inacabado de las reformas curriculares son más inquietantes. ¿Están los sistemas educativos preparados para aceptar el declive del dominio de las disciplinas?; ¿están dispuestas a invertir masivamente en otra práctica de enseñanza-aprendizaje?; ¿listas para afrontar la resistencia de los alumnos que siguen adelante y de sus familias?; ¿preparadas para decepcionar a numerosos profesores adheridos al statu quo, al mismo tiempo que ideológicamente los confirma en su relación con el saber y sus prácticas pedagógicas?

Podemos dudar. Ahora bien, si el enfoque por competencias se queda en “una media reforma” que no renuncia a nada ni obliga a nadie, es poco probable que haga progresar la lucha contra el fracaso educativo. Si nada cambia salvo las palabras, si hacemos con las competencias aquello que ayer hacíamos con los conocimientos, ¿por qué habríamos de esperar menos fracaso escolar?

Podríamos de igual manera temer lo contrario. Un enfoque por competencias no existente más que en los textos ministeriales, al que muchos docentes no se adhieren, dejaría las reglas del juego educativo aún más opacas y las exigencias de los profesores aún más dispersas, unos jugando indolentemente el juego de la reforma, otros enseñando y evaluando a su manera.

Como suele ser, frecuentemente, el problema principal señala el equilibrio necesario entre la coherencia de las reformas y el carácter negociado de su origen y puesta en práctica. En vista de las evoluciones paralelas en muchos países desarrollados, podemos temer que los ministerios apresuren a hacer lo que mejor saben –textos, programas– y abandonen la puesta en práctica de la reforma, a la suerte, de las opciones individuales y los proyectos de las instituciones...

Jerome Bruner decía recientemente en una conversación concedida al Mundo:

*Desde mi punto de vista, el fin de la educación no es formar el espíritu de los alumnos inculcándoles conocimientos especializados de los que no comprenden la razón de ser y el sentido. Es necesario que los alumnos se adueñen de una cultura, integren conocimientos a partir de preguntas que se planteen. Para ello, hace falta discutir los programas existentes. Debemos cuestionarlos, discutirlos, explorar el mundo. Es así como nos abastecemos de cultura, como uno se vuelve miembro activo de una sociedad.*

Si la reforma curricular olvida esta idea principal, no hará más que sustituir los textos por otros textos. Ahora bien, el reto es el de cambiar las prácticas...

## Referencias bibliográficas

- Astolfi, J.-P. (1992) *L'école pour apprendre*, París, ESF.
- Astolfi, J.-P. (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner*, París, ESF.
- Astolfi, J.-P. (1998) Lo relevante es el obstáculo en Astolfi, J.-P. y Pantanella, R. (dir.) *Apprendre, Cahiers pédagogiques*, n° fuera de serie, pp. 33-36.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. y Tous-saint, J. (1997) *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, Bruxelles, De Boeck.
- Bassis, O. (1998) *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*, París, ESF.
- Charlot, B., Bautier, É. y Rochex, J.-Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, París, Armand Colin.
- De Vecchi, G. y Carmona-Magnaldi, N. (1996) *Faire construire des savoirs*, París, Hachette
- Develay, M. (1996) "Didáctica y transmisión" en Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. y Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, p. 20.
- Frenay, M. (1996) La transmisión de los conocimientos en Bourgeois, E. (dir.) *L'adulte en formation. Regards pluriels*, París, PUF, pp. 37-56.
- Gillet, P. (1987) *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, París, PUF.
- Guillevic, Ch. (1991) *Psychologie du travail*, París, Nathan.
- Jonnaert, Ph. y Vander Borght, C. (1999) *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruselas, De Boeck.
- Jobert, G. (1998) *La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*, Tours, Université François Rabelais, Memoria para la habilitación y dirección de investigaciones.
- Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, París, Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1997) *De la compétence à la navigation professionnelle*, París, Les Éditions d'organisation.
- Martinand, J.-L. (1986) *Connaître et transformer la matière*. Berna, Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1989) Los objetivos-capacitados y los objetivos-obstáculo en Bednarz, N. et Garnier, C. (dir.) *Construction des savoirs, obstacles et conflits*. Ottawa: Agence d'ARC, pp. 217-227.
- Martinand, J.-L. (1995) La referencia y el obstáculo, *Perspectives documentaires en éducation* (INRP), n° 34, pp. 7-22.
- Meirieu, Ph. (1990) *L'école, mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*, París, Ed. ESF, 5<sup>e</sup> ed.
- Meirieu, Ph. (1998) "La transmisión de conocimientos, un objeto enigmático" en Astolfi, J.-P. y Pantanella, R. (dir.) *Apprendre*, Número fuera de serie des *Cahiers pédagogiques*, pp. 6-7.
- Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. y Mariani, Y. (dir.) (1996) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP.
- Mendelsohn P. (1995), "¿Podemos enfrentar saber y saber-hacer en el aprendizaje?", en Bentolila A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire* París, Nathan, pp. 9-40.
- Mendelsohn, P. (1996) "El concepto de transmisión en Meirieu", Ph., Develay, M., Durand, C. y Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, pp. 11-20.
- Mendelsohn, P. (1998) "La noción de transmisión de aprendizaje en la psicología cognitiva en Astolfi", J.P. y Pantanella, R. (dir.) *Apprendre*, Numéro especial de *Cahiers pédagogiques*, pp. 58-60.
- Perrenoud, Ph. (1995) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 2<sup>e</sup> ed. ampliada.
- Perrenoud, Ph. (1996) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, París, ESF, 3<sup>e</sup> ed.
- Perrenoud, Ph. (1997) *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, París, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1998) *Construire des compétences dès l'école*, París, ESF, 2<sup>e</sup> ed.
- Perrenoud, Ph. (1999 a) *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, París, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999 b) Raisons de savoir, *Vie Pédagogique*, n° 113, noviembre-diciembre, pp. 5-8.
- Perrenoud, Ph. (1999 c) "¿Construir competencias y darle la espalda a los conocimientos?" *Pédagogie*

- Collégiale* (Québec) Vol. 12, n° 3, mars, pp. 14-22 (déjà paru in *Résonances. Mensuel de l'École valaisanne*, n° 3, Dossier " Savoirs et compétences ", novembre 1998, pp. 3-7).
- Perrenoud, Ph. (2000a) "De una metáfora a otra, ¿transmitir o movilizar los conocimientos?" en Dolz, J. y Ollagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives*, pp. 45-60.
- Perrenoud, Ph. (2001b) "L'école saisie par les compétences", en Bosman, C., Gerard, F.-M. y Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles. De Boeck, pp. 21-41.
- Perrenoud, Ph. (2001) "Competencias, lenguaje y comunicación en Collès", L., Dufays, J.-L., Fabry, G. y Maeder, C. (dir.) *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck Duculot.
- Raynal, F. y Rieunier, A. (1998) "Transmisión y psicología", *Éducatives*, n° 15, marzo-abril, pp. 11-17.
- Rey, B. (1996) *Les compétences transversales en question*, París, ESF.
- Rochex, J.-Y. (1995) *Le sens de l'expérience scolaire*, París, PUF.
- Roegiers, X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- Romainville, M. (1996) "La irresistible ascensión del término "competencia" en educación...", *Enjeux*, n° 37-38, marzo-junio, pp. 132-142.
- Ropé, F. (1996) "Pedagogías des competencias en la escuela, logica de las competencias" en Marouf, N. (dir.) *Le travail en question*, París, L'Harmattan, pp. 73-120.
- Ropé, F. y Tanguy, L. (1994) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, París, L'Harmattan.
- Tardif, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1996) "La transmisión de competencias analizada a través de la formación de profesionales, en Meirieu", Ph., Develay, M., Durand, C. y Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, pp. 31-46.
- Tardif, J. (1999) *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.
- Tardif, J. y Presseau, A. (1998) "Algunas contribuciones de la investigación para optimizar la transmisión de aprendizajes", *Vie pédagogique*, n° 108, pp. 39-45.
- Tardif, J. y Meirieu, Ph. (1996) "Estrategia para favorecer la transmisión de conocimientos", *Vie pédagogique*, n° 98, marzo-abril, pp. 4-7.
- Vellas, E. (1996) "Aportar sentidos a los conocimientos en la escuela: ¿no es tan fácil!", en Groupe français d'éducation nouvelle, *Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale, pp. 12-26.
- Vellas, E. (1999) *Autonomie citoyenne et sens des savoirs : deux constructions étroitement liées*, en Barbosa, M. (dir.) *Ohlars sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, pp. 143-184.
- Vellas, E. (2000) "Una gestión de trabajo escolar orientada por una concepción "auto-socio-constructivista del aprendizaje", en Nault, Th. et Fijalkow, J. (dir.) *L'organisation de la classe*, Bruselas, De Boeck, en prensa.

---

DIRECCIÓN DEL AUTOR: Philippe Perrenoud. 14, Route du Petit-Lullier. CH-1254 Jussy. Suiza.  
 Correo electrónico:  
 phillipe.perrenoud@pse.unige.ch

Fecha de recepción del artículo: 06.X.2008  
 Fecha de aceptación definitiva: 13.XII.2008