

CONSTRUIR COMPETENCIAS: TODO UN PROGRAMA

Entrevista con Philippe Perrenoud

Observaciones recogidas por Luce Brossard
Vida pedagógica 112, septiembre-octubre 1999

Traducción: Luis González Martínez

"En el fondo, es manifestar el máximo de aprecio que pueda tenerse por los conocimientos y poder transformarlos en competencias".

Profesor de la Universidad de Ginebra y autor de numerosas obras sobre la educación, incluida la sobre las competencias titulado "Construir competencias desde la escuela"¹. La Asociación de los cuadros escolares había invitado al Sr. Philippe Perrenoud de Quebec a pronunciar la conferencia de apertura de su coloquio del año pasado. Aprovechamos de su presencia en Quebec para entrevistarnos con él en relación con el cambio de la escuela hacia las competencias.

Vida pedagógica - Todos los países desarrollados parecen orientarse hacia el enfoque por competencias. ¿Se trata de una nueva panacea? ¿De un nuevo remedio a los males de la escuela?

Philippe Perrenoud - Las sucesivas reformas del sistema educativo aún no han conseguido resultados satisfactorios. Allí reside lo fundamental. La escuela "puede mejorar". Para tener el valor de volver a poner la obra sobre el oficio, quizá, se tienen que crear nuevas palabras clave, para darnos la impresión de que hoy lo que está en juego, es un nuevo reto. No nos equivoquemos: si la lengua es nueva, el enfoque por competencias responde a una verdad y antiguo problema de la escuela.

En el mejor de los casos, los jóvenes son "sabios", cuando salen de la escuela. Pero no son necesariamente competentes. Es decir: no aprendieron a movilizar sus conocimientos fuera de las situaciones de examen. Lo que saben sólo les es útil fuera de la escuela, si llegan a definir, activar y a coordinar sus conocimientos, o incluso a transferirlos para idear soluciones originales, cuando la situación exige el ir a más allá de los conocimientos establecidos. Se ha comprendido mejor hoy por hoy que esta movilización no se da espontáneamente, a la voluntad de la experiencia. Esto es algo que todavía está en juego a nivel principal en la formación profesional.

El nuevo hecho que preocupa en adelante es lo que pasa a partir de la escolaridad básica. Hay, detrás de las reformas del currículo en términos de competencias, una toma y quizá una crisis de consciencia. La escuela acapara muchos años de la vida de cada uno, prometiéndole que esta inversión va a ser útil. La desilusión es acentuada por el hecho de que, después de un siglo, la escolarización no ha dejado de ampliarse; se pusieron cada vez durante más años más jóvenes en la escuela. Los obstáculos al acceso a la escuela

ampliamente se han superado hoy en los países desarrollados. La cuestión consiste ahora en saber si lo que se aprende justifica los largos años que ahí se pasan. La cuestión no se plantea para los que aprenden a pesar de toda pedagogía, sino para el mayor número. En una sociedad moderna, se considera que todos necesitan conocimientos y competencias.

¿Por qué hay tantos jóvenes que, después de diez años pasados en la escuela, no saben verdaderamente leer? ¿Y por qué los que pasaron exámenes no llegan a servirse de su conocimiento en la vida, por ejemplo para tomar cuidado de su salud o para incluir lo que está en juego a niveles políticos? Es un nuevo reto. Ahora que la escuela existe y afecta todo el mundo, es necesario procurar que alcance sus objetivos casi para todos o todos.

UNA DIFICULTAD: DEFINIR LAS COMPETENCIAS

V.P. - Definir una competencia en el ámbito escolar no es tan simple. En la formación profesional, parece no tenerse demasiada dificultad para delimitar las competencias vinculadas a un oficio. Pero en francés, en matemáticas, es otra cosa. ¿Qué definición se podría dar al término "competencia" pensando en las materias escolares?

PH. P. - Una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones, quien llega a dominarla porque se dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas.

En la vida, por ejemplo, cada uno se enfrenta a situaciones en las cuales se debe saber discutir para obtener lo que se quiere: explicarse, obtener información, justificar su comportamiento, hacer incluir sus opciones, defender sus derechos y su autonomía. Son situaciones banales, que se encuentran en el trabajo, en la familia, en la vida de la ciudad. La argumentación está en juego a niveles familiares, escolares, profesionales, económicos, políticos y jurídicos.

Cuando se debe justificar la custodia de sus hijos en un proceso de divorcio, es obviamente más importante que el explicar a un amigo porqué le gusta o no gusta Céline Dion. Estas situaciones tienen no obstante conjuntamente el hecho de que discutir es un medio de acción o influencia. Discutir no consiste en preparar una bonita declaración. Es necesario ser capaz de responder a las objeciones, de desarrollar el razonamiento, pensar de manera diferente de los otros, de percibir sus propias ambivalencias y contradicciones. Es una competencia que de poder apoyar su opinión sin huir de la confrontación, escuchando otros, teniendo en cuenta su dictamen, haciendo compromisos cuando es necesario tomar decisiones. La adquisición de esta competencia requiere de algunos conocimientos, sobre el fondo así como lingüísticas y psico - sociológicas, pero no sirven de nada si no se puede movilizarlos ante un interlocutor y construir una "estrategia argumentativa" eficaz, adaptada al contenido, al momento y al destinatario.

Algunas competencias movilizan numerosos conocimientos escolares, otros recurren a otros tipos de conocimientos, más vinculados a contextos de acción particulares. La competencia de argumentación recurre a menudo a conocimientos de la experiencia, a conocimientos "psico- lingüísticos" que no se enseñan en la escuela básica. Trabajar tal

competencia en la escuela no puede pues resumirse en proporcionar una cultura amplia y general, aún menos en eximir algunos conocimientos procesales sobre la argumentación. Se trata de entrenar en la argumentación, haciendo variar los contextos y lo que está en juego. Se encuentra en la misma línea que la de una pedagogía de la lengua como herramienta de comunicación.

Otras competencias, por ejemplo las financieras (administrar el presupuesto, decidir un plan de ahorro o de una inversión, prever el importe de sus impuestos o gastar sin estar en cifras rojas), recurren a conocimientos matemáticos, al concepto de interés, a distintas operaciones, así como a conocimientos jurídicos y comerciales. Se adquiere una parte de estos conocimientos en la escuela. Hay siempre conocimientos "bajo" una competencia, pero no bastan. Una competencia es algo que se sabe hacer. Pero no es un simple saber hacer, es un "saber hacer - ahí ", una habilidad. Es una capacidad estratégica, indispensable en las situaciones complejas. La competencia nunca se reduce a conocimientos procesales codificados y aprendidos como normas, aunque se sirve de ellos cuando es pertinente. Juzgar de la pertinencia de la norma forma parte de la competencia.

¿V.P. - ¿Son sólo las prácticas sociales valorizadas las que van a guiarnos en la elección de las competencias que deben retenerse para la escuela, ya que no se puede hacerlo todo cuándo se adopta este enfoque?

PH. P. - No se puede hacerlo todo. Trabajar por competencias exige tiempo. Es necesario pues operar elecciones, a la vez en cuanto a las competencias contempladas y a los conocimientos pertinentes. ¿Qué competencias es necesario contemplar en la enseñanza básica? Es difícil, que la escuela, se refiera a prácticas sociales muy concretas, porque estas últimas se sitúan en medios, en organizaciones y en informes sociales. Por ejemplo, organizar una huelga o un movimiento de protesta, es lo que deben saber hacer un grupo de asalariados en los períodos de conflictos de trabajo. ¿Está en la escuela el desarrollar esta competencia?

Aún cuando se intente cometer un eufemismo, diciendo "saber organizar un movimiento colectivo", la idea parecerá demasiado contestataria. De reformulaciones en reblandecimientos, se llegará a una declaración "políticamente correcta", pero tan abstracta y tan vacía, que los profesores tendrán libertad absoluta en no tomarla seriamente. Algunos no verán que sea necesario hacerlo para trabajarla.

¿Entonces, es necesario seguir pisando tierra muy en firme y referirse a prácticas sociales que están firmemente relacionadas con valores, elecciones políticas y relaciones de fuerza? ¿O vale mejor definir "competencias transversales" de tal nivel de abstracción que nadie se de cuenta que reenvían a la vida diaria y a los informes sociales? Si la escuela corriera el riesgo de evocar competencias que mencionan claramente situaciones de la vida, quedaría una pregunta a contestar: ¿a qué actor social referirse? En la escuela, no se forma a los alumnos que se conviertan en Primer Ministro, Premio Nobel de medicina o campeón de tenis, porque los que deben desempeñarse en tales carreras son raros y tienen todas las ocasiones de construir las competencias correspondientes a través de formación especializada o su propia experiencia. Son más la mujer y el hombre "de la calle" los que deberían interesarnos, y las situaciones a las cuales deben hacer frente, en su familia, con

sushijos, en el trabajo, durante su tiempo de ocios, en la administración, los seguros, los bancos, la tecnología, el Internet, o si tienen asuntos a tratar con la justicia o sus vecinos o también, más globalmente, cuando se enfrentan a la complejidad del mundo, a la coexistencia con gente diferente y la evolución de las costumbres. Lo más fértil, en la construcción de un conjunto de competencias, es adoptar la opinión de una persona "ordinaria", que necesita competencias no para convertirse en un estar fuera del común pero para bien vivir en la condición ordinaria de la mujer o el hombre moderno. Para eso, es necesario analizar la situación de la gente, ver a quien se enfrentan o se enfrentarán efectivamente. En la actualidad, por ejemplo, numerosos de nuestros contemporáneos están condenados a buscar un empleo, porque las reestructuraciones económicas y los cambios tecnológicos los lanzaron al desempleo. No es excepcional. Esto puede ser una competencia, saber buscar trabajo, presentarse delante de un patrono potencial, formarse en función de la evolución de los lugares disponibles. Es necesario poner palabras precisas sobre tales competencias y construirlas a partir de un conocimiento preciso de la vida real de la gente.

UNA INQUIETUD: ELIMINAR LA CULTURA.

V.P. - Se acusa a este enfoque por competencias el promover un mensaje utilitarista del conocimiento. ¿Es un reproche justificado?

PH. P. - El utilitarismo, es una palabra desagradable para designar la falta de apego e interés por los otros. Una determinada concepción de la cultura lo asocia a la gratuidad, a un "interés desinteresado" por las obras y las ideas. Realmente, para la mayoría de la gente, los conocimientos humanos valen por su uso, o incluso su utilidad.

¿Pero por qué asociar el uso del materialismo, a lo " práctico de la práctica ", a las cuentas complicadas? Es útil que la gente sepa cómo funciona la sociedad de la que forman parte o la organización que les paga, es útil saber hacer ante un luto, un conflicto, una pena de amor, es útil saber dejar crecer a sus hijos o aceptar envejecer. Es útil todo lo que permite a un ser humano controlar mejor su vida, defender sus derechos y alcanzar sus fines, en el orden más espiritual así como en el más material. Si utilitarismo quiere decir únicamente lo práctico y lo material, entonces no. Pero una formación que prepara para la vida debe ser en toma sobre las prácticas sociales, conectada a lo que está en juego a niveles reales para gente real. ¡No es escandaloso que el conocimiento sirva para algo! Eso no significa que debe inscribirse todo a lo que se enseña en la escuela en una lógica de competencias. Se pueden enseñar conocimientos para enriquecer el espíritu, para ejercer el juicio, porque forman parte de un patrimonio, fundamentan una identidad o, simplemente, preparan la secuencia de los estudios.

Valorizar las competencias no es volver la espalda a otras justificaciones de los conocimientos. Es en cambio preguntarse si se enseñan tales o cuales conocimientos, los cuales se enseñan porque son interesantes y gratuitas, las cuales se justifican diferentemente. Hay lugar para distintos tipos de conocimientos en la escuela, pero no para aquéllos que se enseñan sin decir porqué, por pura tradición o para responder a las esperas de los grupos de presión disciplinarios.

V.P. - En la actual reforma educativa en Quebec, se tiene como lo que está en juego el aumentar el nivel cultural de la escuela. Ahora bien, cuando se adopta un enfoque por competencias, es necesario ir a la parte fundamental, porque trabajar todo el tiempo de este modo implica más trabajo. ¿Ven una contradicción entre estas dos elecciones?

PH. P. - Todo depende a lo que se llame "nivel cultural". Si el nivel cultural menciona el proyecto enciclopédico, el sueño de conocer todos los siglos, todas las artes, todas las obras, todas las técnicas, todas las dimensiones de la cultura, entonces trabajar por competencias exigirá ponerse de luto. Si la cultura consiste en dar sentido a la existencia, a las relaciones con las personas con quienes gusta tratar, del mundo que lo rodea, su propia historia de vida, entonces no hay "que saberlo todo". Hay que saber lo que permite dar sentido. Por ejemplo, si la historia ayuda a entender de dónde venimos y a dónde vamos, no es necesario saber el nombre de todos los reyes merovingios o de los distintos regímenes que sucedieron a la revolución francesa. No es necesario convertirse en historiador para saber de dónde se viene, ni para relativizar una parte de nuestros problemas con relación a los del pasado y otras sociedades.

Efectivamente, para trabajar por competencias, es necesario reducir los conocimientos escolares, pero sobre todo, en los programas, lo que no es del orden de la cultura general indispensable. De hecho, los programas escolares se copian sobre las expectativas de los sectores más exigentes del ciclo de estudios según una visión amplia de la cultura general.

V.P. - Escribió en su libro, Construir competencias a partir de la Escuela: "el enfoque por competencia no rechaza ni el contenido, ni las disciplinas pero hace hincapié en su aplicación". ¿Pueden aclarar un poco?

PH. P. - Esta afirmación parte de la constatación que una parte de la gente que ha pasado muchos años en la escuela y aprendieron cosas que no llegan a movilizar en la vida. Por ejemplo, una parte de la cultura científica, pensamos que la biología, no es muy útil para entender lo que pasa con el SIDA o las enfermedades de transmisión sexual, para tomar decisiones razonadas en cuanto a su vida sexual. Los jóvenes que tienen una cultura biológica no se preocupan de su vida personal, aún cuando esta se ve amenazada; unos caen en un exceso obsesivo de prudencia, otros toman riesgos inconsiderados, que están incluidos en el pensamiento mágico. Es bueno saber lo que es un virus y cuáles son las vías de contagio de una enfermedad vírica. ¿Pero cuál es el sentido de este conocimiento si sólo permite responder a cuestiones de examen, mientras que en la vida, el que supera el examen, se imagina que él puede contagiarse del SIDA apretando la mano o respirando el aliento de una persona seropositiva? No se trata de volver la espalda a los conocimientos, se trata realmente de volverlos útiles, en el sentido más amplio de la expresión: ¡pertinentes para vivir!

Es en el fondo manifestar el máximo de aprecio que se pueda tener por los conocimientos escolares que de transformarlos en competencias, enriquecerlos de modo que sean utilizables en toda clase de situaciones de la vida, en el trabajo y fuera del trabajo.

V.P. - ¿ Se puede decir que con el enfoque por competencias se soluciona el problema de la transferencia de los aprendizajes?

PH. P. - En todo caso, se le vuelve a reinvertir. Hablar de discurso de "transferencia" es otra metáfora para designar la movilización de los conocimientos. Es la misma cuestión: ¿cómo, en un contexto de acción, utilizar lo mejor posible lo que se sabe, con buen juicio, instantáneamente y con la parte de libertad, riesgo y juicio que eso pide? La transferencia es una metáfora bastante engañosa, que se choca con los límites, ya que el conocimiento no es un objeto que se desplaza, se reconstruye constantemente. La movilización de los conocimientos me parece un modelo más dinámico, más cerca de lo que se hace cuando se toman decisiones o que se actúa en la urgencia.

El protagonista que se enfrenta con una situación compleja va a utilizar múltiples recursos, orquestarlos e ir a menudo más allá, porque los conocimientos raramente dan la solución, permiten plantear el problema, prever hipótesis, imaginar lo que va a pasar, de decidir "con conocimiento de causa". Pues, los conocimientos ayudan a pensar, sopesar el para y él contra, pero en los algunos, momentos tardan en avanzar haciendo también confianza en la intuición y tomando algunos riesgos. Ser capaz, no basta con acumular los recursos, es necesario darse tiempo para ejercer su movilización, para implicarse a la manera de un atleta, que "sabe" lo que es necesario hacer, pero no lo hace cuando ha tenido muchas ocasiones de medirse a obstáculos comparables.

Unos dicen que es necesario ejercer la transferencia, otros prefieren invitar a ejercer la movilización de los conocimientos. Si se hace abstracción de los modelos teóricos subyacentes y de las metáforas que los expresan, se puede decir que eso viene a ser lo mismo: preocuparse que los conocimientos no sean estériles, que ellos puedan aplicarse a problemas no escolares.

UNA NECESIDAD: CAMBIAR LA PRACTICA PEDAGOGICA.

V.P. - Se supone que en la escuela, actualmente, no se trabaja o se trabaja muy poco para hacer adquirir las competencias. ¿Cuándo se va a decidir hacerlo, esto va a pedir cambios importantes en la práctica pedagógica. Los profesores serán entonces los mismos en el aprendizaje. ¿Es que el cambio que se les pide se sitúa en su zona proximal de desarrollo?

PH. P. - Es necesario comenzar por decir que la escuela no es realmente extraña a las competencias. La escuela elemental, la formación profesional y algunas disciplinas desarrollan competencias. Centrarse mucho en el hacer: la educación física, la educación artística, una parte de las pedagogías de la lengua materna y las lenguas extranjeras. Pues, no es una invención de toda parte. Se trata de reforzar las competencias, en particular, en los campos donde los conocimientos disciplinarios se centraron en ellos mismos y dejaron pues muy poco en su aplicación. No es una ruptura, no es una revolución, es una evolución. Sin embargo, en algunos ámbitos y en algunos niveles de enseñanza, en particular, al final de la enseñanza primaria y en la secundaria general, esta elección va efectivamente a

implicar una real desviación de las prácticas de enseñanza - aprendizaje. Eso no se dará en un día. Las reformas en curso constituirán "una primera aproximación", serán necesarias dos o tres más, quizá, para que generaciones sucesivas de profesores y responsables escolares logren llevar a cabo la lógica de las competencias.

Lo peor estaría, según la fórmula de Daniel Hameline, en volver atrás de nuevo sin nunca haber ido. No es una situación absurda, en la escuela son familiares los movimientos de balancín y se asustan de lo que se decidió antes de ver los efectos reales.

V.P.- ¿Por dónde comenzar para aplicar esta reforma en la escuela?

PH. P. - Se comienza por compartir las razones de esta orientación. Mientras no se esté convencido de que es una buena idea, ningún ser juicioso se mueve. Muchos profesores abordan tales reformas pensando que preparan a una reducción de nivel, que sacrifican el conocimiento, que vuelven la espalda a la cultura o son invenciones de algunos tecnócratas de mala influencia. Estas representaciones son razones para no entrar en materia.

Hay pues, en la estrategia de cambio, que preocuparse por la adhesión desde un principio, que es necesario trabajar de esta manera, tomándose el tiempo necesario. A menudo, los profesores no comprenden que una nueva reforma se prepara que cuando se anuncia públicamente e incluso entonces, no perciben siempre las razones, a falta de una transparencia suficiente en las políticas de la educación. A continuación, es necesario que los profesores y los cuadros tomen conciencia de lo que esto va a implicar para ellos, en la práctica y puedan expresar abiertamente sus dudas y sus resistencias, en caso contrario no se podrá, en la formación por ejemplo, trabajar sobre el hecho ya que no saben, no se quiere o no gusta lo que se imaginan deber hacer en virtud de la reforma. Detrás de las dudas y las resistencias, entre otros factores, hay los informes de los profesores al conocimiento y al aprendizaje. No se puede trabajar en el sentido de las competencias, sin trabajar sobre situaciones complejas. Se invita al profesor a perder un poco de su facilidad para exponer conocimientos, para aventurarse en un ámbito donde como maestro se vuelve más formador que profesor, más organizador de situaciones que dispensador de conocimientos. Esta perspectiva puede asustar, porque todos los profesores no tienen a la mano en ese momento los medios para formar en competencias, suponiendo que lo deseen.

El modelo de aprendizaje constructivista e interaccionista no es comprendido y aceptado por todo el mundo. Pueden rechazarlo al menos debido a sus implicaciones prácticas que por una objeción a sus fundamentos teóricos.

V.P – ¿Los maestros podrían dudar dado que no se sienten competentes, para hacer ese tipo de cosas?

PH. P. - Sí, desarrollar competencias, es aprender haciéndolo, lo que no se sabe hacer, según la fórmula que gusta a Philippe Meirieu, esto es tan verdadero en los adultos que en los niños. No se puede permanecer sobre el borde del pozo sin fondo diciendo " se prepara a saltar, se prepara a saltar" y no hasta diez años más tarde, cuando se aprende a saltar. Para aprender a saltar, es necesario saltar. Al principio, es mejor dar pequeños pasos, pequeños saltos, para no herirse, ni hacerse daño. Lo que está en juego es que los profesores vayan

progresivamente en este sentido, sin desmovilizarse, no poniendo la barra demasiado alto. El enfoque por competencias choca con los obstáculos insuperables a muy corto plazo. Es una empresa de larga duración, es importante ponerse en camino. La manera más segura de matar una reforma, es querer hacer las cosas "inmediatamente".

Lo que me preocuparía más, no es la dirección del cambio, sino su ritmo. Si se pide todo, inmediatamente, se suscitarán mecanismos de defensa y repliegue en muchos profesores, porque el esfuerzo que se les pide les parecerá desproporcionado. Es mejor ampliar la progresión, contemplar los medios, desarrollar inicialmente competencias en algunos ámbitos, en una parte del programa. Aceptemos ser pragmáticos y considerar que es una evolución que tomará años y que es necesario acompañar, sostener en una formación sustancial y un marco adecuado para los establecimientos.

V.P. - Este cambio supone un acompañamiento constante, un dispositivo que va a pedir recursos.

PH. P. - Sí. Desgraciadamente, el acompañamiento es todavía el pariente pobre de las reformas. Se moviliza mucha inteligencia y energía para concebir, redactar y negociar textos, a menudo sumamente interesantes. Luego se permanece allí, ya que se mantiene la ilusión, en nuestros sistemas democráticos, que los textos oficiales tienen una fuerza por ellos mismos. Es falso. La adhesión al texto no está en el texto, sino en la mente del lector. La base del acompañamiento consiste simplemente en conseguir la adhesión a los textos fundadores, hacerlos que se incluyan, permitir la apropiación, por lo tanto la refundición parcial.

La prioridad reside en ayudar "a entrar en la reforma", incluir las intenciones, dialogar con la gente que tiene estas intenciones. En consecuencia, el acompañamiento evoluciona hacia la formación, para ayudar a construir las competencias profesionales necesarias. Estas dos formas de acompañamiento no se siguen necesariamente en un orden cronológico, porque bastante a menudo, no se adhiere en lo que no se sabe hacer. Si se empuja a adoptar gestos profesionales que no se dominan, se dirá que no tienen ningún valor y que no hay razones que justifiquen cambiar.

V.P. - Cuando llega un nuevo programa, los profesores piden habitualmente que se ponga al mismo tiempo a su disposición el material didáctico correspondiente. Con programas redactados por competencias, esto no será posible.

PH. P. - Una parte de los programas sigue siendo disciplinario, con conceptos, de los conocimientos que se podrán exponer, ejercer y exigir, como se hace hoy. No todo está cambiando. Ciertamente, será necesario trabajar de manera diferente durante una parte de la semana. Pero en esos momentos, precisamente, no será ni necesario, ni pertinente, utilizar medios de enseñanza convencionales. Si las clases trabajan por proyectos, por situaciones - problema, por problemas abiertos, no tendrán necesidad de tener cuadernos de ejercicios o medios de enseñanza pletóricos. Es mejor que el profesor tenga ideas didácticas más bien que materiales listos para ser empleados. Pasar a ser animador del debate, favorecer la investigación, la observación, la consulta, eso no pide medios materiales grandes, sino de

ideas claras, valor, una determinada capacidad de guiar grupos y estructurar problemas. Es importante seguramente crear y hacer accesibles bancos de ideas, favorecer los intercambios entre profesionales, en el establecimiento mismo y en una red más extensa. No es necesario que cada uno reinvente la rueda en su esquina. Lo fundamental es comprender que el enfoque por competencias no pide los mismos medios que los programas nocionales.

V.P. - La creatividad de los profesores se solicitará mucho más que en la enseñanza tradicional.

PH. P. - Sí. Mientras que es relativamente fácil adaptar los principios organizativos de un manual y los ejercicios que propone, e incluso utilizarlos sin ningún cambio, una pedagogía de las competencias pasa por situaciones y proyectos que el profesor va a proponer a los alumnos, a menos que ellos mismos los aporten. En todos los casos, tal pedagogía, debe en parte, basarse en la realidad de los alumnos. Parte del principio de que es necesario enfrentarlo a menudo a situaciones a la vez similares y diferentes para que, poco a poco, aprenda a movilizar los conocimientos, los métodos, las técnicas y las herramientas pertinentes. Es un planteamiento pedagógico a la vez simple en principio y difícil a aplicar, porque exige tiempo y continuidad. . El profesor debe apropiarse los principios de una pedagogía de las competencias e inventar, en función de su disciplina y su grupo, las gestiones correspondientes. Podrá inspirarse en lo que hacen otros profesores, pero no es necesario ocultar que esta pedagogía pide una inversión de concepción importante y aún más de imaginación didáctica. ¡No es inevitablemente un castigo! Esto da valor al oficio de profesor, le da sentido, interés y lo renueva del interiormente. Eso no puede asustar sino a los profesores - jóvenes o menos jóvenes - que esperan la jubilación viviendo en las rutinas de siempre.

V.P. - ¿Eso quiere también decir que los profesores van a tener que trabajar aún más en equipo, juntos?

PH. P. - Sí, ciertamente que es mejor no estar completamente solo, que los demás son fuentes de inspiración, valor y estímulo. El hecho de que Quebec vaya a establecer ciclos de dos años es otra razón para cooperar. Toda innovación tiene interés en ser acompañado por un dispositivo de formación continua. Desgraciadamente, los medios son siempre insuficientes. Afortunadamente, el cambio también es apoyado por las interacciones profesionales y la cooperación entre iguales. Hay procesos formativos sin intervención de un formador. El trabajo en equipo es formativo. La concertación sobre gestiones didácticas es formadora, aunque ningún experto venga a proporcionar la respuesta. Las gentes juntas construyen problemas y respuestas y este trabajo común tienen efectos de formación, a veces aún más que si tomaran un curso.

UN DESAFIO: ADAPTAR LA EVALUACION.

V.P. - Se llega a la grande ocupación de dar vuelta en redondo, siempre a lo mismo, la evaluación. Allí también, va a ser necesario que se detenga el querer evaluar todo el tiempo con pruebas y exámenes.

PH. P. - Efectivamente, es hora de tomar en cuenta lo que todo el mundo sabe, pero se apresura olvidar cuando eso lo arregla: si la evaluación no se mueve, el resto no se moverá. Toda la gente juiciosa trabaja para ser evaluada bien. Es en su interés en situar lo que cuenta realmente en el éxito. Ahora bien, lo que cuenta, es lo que se evalúa formalmente. Si lo que se evalúa formalmente no da valor a las competencias, ni los alumnos, ni las familias, ni incluso los profesores van a desarrollar las competencias. Si se quiere que el enfoque por competencias tome "un regreso al éxito", es necesario absolutamente que el mensaje de los programas esté retransmitiendo una adaptación de la evaluación, de modo que lleve también, en principio y en la práctica, las competencias.

V.P. - No se sabe evaluar las competencias como no se sabe como adquirirlas. Diría que se sabe aún menos evaluarlas.

PH. P. - Es cierto que si se supiera mejor cómo evaluar las competencias, sería más tranquilizante. Dicho esto, ningún sistema educativo está desamparado completamente. Hay modelos de formación profesional, que se pueden, hasta un determinado punto, transponer a la formación general. La formación profesional nos enseña que se desarrollan competencias creando situaciones complejas, si se ejerce la movilización y la coordinación de los conocimientos. Y que se evalúan estas competencias de la misma forma, en parte, a través de situaciones de evaluación específicas, construidas a tal efecto, observando a los estudiantes trabajar. Cuando se ve que alguno tiene problemas, enfrentado a situaciones de planificación, orientación, división, se ve, sin tener que administrarle un examen, si llega o no a resolverlo.

No es necesario ni fértil pues adherir sobre el enfoque por competencias nuestros modelos de evaluación de los conocimientos, con cuestionarios y exámenes que se refieren a contenidos, interrogatorios orales. Para evaluar competencias, no es necesario plantear una cuestión de conocimientos, es necesario crear una tarea compleja y ver si la gente llega a representársela, a involucrarse y conseguir solucionarla movilizand o conocimientos. La mejor cosa pendiente para esto es integrar la evaluación en el trabajo diario de una clase. Evaluar competencias, consiste en observar a los alumnos en el trabajo y pronunciarse sobre las competencias construyéndose: algunos están muy lejos de lograrlo, mientras que para otros, la construcción está en curso incluso, si hay aún progresos por hacer. Se pueden documentar observaciones, almacenarlos, tenerlos en cuenta metódicamente y tener una sesión en clase de "balance de competencias", como se hace en los centros para adultos, con herramientas, pero sin voluntad de estandarizar los procedimientos y de evaluar todo el mundo en fecha fija.

V.P.- Dijo en un taller " va a ser necesario equipar al profesor para ver en la tarea"...

PH P. - Sí, porque es una condición si se quiere tener confianza con el juicio profesional. Un profesor que vive con sus alumnos y los observa trabajar varias horas por semana sabe muchas sobre sus competencias. Pero para que esta familiaridad fundamente una evaluación precisa, será necesario que la mirada de este profesor sea lo suficientemente aguda, para que en cada momento, en cada intervención, cada toma de iniciativa, pueda decirse "a Ah sí, allí esto funciona, allí no sabe hacer, allí le falta experiencia o algunos conocimientos teóricos o procesales". Evaluar en situación supone una mirada experta sobre los indicadores de las competencias, sobre los recursos movilizados y sobre su puesta en sinergia. Es necesario que el profesor pueda tener en cuenta otras cosas más que meras generalidades, del tipo "tiene dolor, por eso no llega". Tales observaciones no llevan muy lejos. No bastan para fundamentar una evaluación sumativa equitativa, ni incluso una evaluación formativa. Si es necesario equipar la mirada de los profesores, es para que sepan observar las competencias aplicadas. Para eso, deben disponer de una serie de herramientas conceptuales, de modelos teóricos del aprendizaje afianzados en la didáctica de las disciplinas en cuestión así como conceptos más transversales: estatuto del error, estilo cognoscitivo, reglamento, obstáculo, clarificación, metacognición, etc. No se trata inevitablemente de listas de reactivos en los cuales poner una marca, pero de una rejilla de lectura de lo que se observará, en la cabeza del profesor. Un profesor que observa a un alumno preparando una conferencia, redactando un resumen debe poder identificar los obstáculos cognoscitivos que el estudiante encuentra y poner el dedo sobre los conocimientos o los esquemas que le causan problemas, en los cuales requiere avanzar.

La observación formativa exige esta mirada aguda. Es lo que se espera de un profesional cuando observa a un aprendiz en el trabajo. Debe ver lo que sabe hacer y, cuando no sabe hacer, situar lo que le falta, en términos de recursos así como movilización de recursos adquiridos. Es imposible si el observador no tiene una idea precisa de los conocimientos que movilizar así como la manera de ponerlos en movimiento

V.P. – Escribió en su libro "Se deberían imaginar las competencias como entidades que se comienzan a trabajar en un nivel dado del curso y que se construyen hasta el final de la formación inicial." ¿Puede ilustrar eso?

PH. P. - No es una idea nueva, porque los programas de conocimientos son ahora cíclicos o "en espiral". Se perdió la ilusión que bastaba con estudiar el pretérito indefinido o el siglo XVII una única vez en el curso, que estos conocimientos iban a asimilarse y a memorizarse y que no se tendría nunca necesidad de volver a ellos de nuevo. Hoy se sabe que el conocimiento se construye por aproximaciones sucesivas, por intuiciones anticipatorias y por volviendo atrás, por reestructuraciones y reorganizaciones múltiples. Son necesarios varios pasos para que las construcciones mentales se estabilicen, se estructura, yendo cada vez un poco más allá de los acervos de conocimiento previos, en función del desarrollo cognoscitivo y las herramientas procedentes de otras disciplinas.

Este carácter cíclico es aún más evidente para las competencias fundamentales. No existe ninguna que se desarrolle, potencialmente, a lo largo de la vida, al menos si se enfrenta a nuevos retos y desafíos. Las principales competencias contempladas en la escolaridad básica constituyen hilos rojos, que van a acompañar a los alumnos a lo largo del curso. Por ejemplo, el conocimiento para escuchar atentamente e entender lo que dice el otro es una competencia que se comienza a construir mucho antes de ir a la escuela y que nunca se acaba y que, puede darse cuenta observando en torno a él, entre los adultos. A partir de cuatro años, o incluso antes, se puede aprender a estar atento a las indicaciones de los otros, a corroborar su interpretación, a meta-comunicarse para delimitar el mensaje, responder a sus preguntas verdaderas, a plantear cuestiones para ayudar a sus interlocutores a formular lo que piensan. Son actitudes y conocimientos técnicos que no son espontáneos. No se deja de aprender a escuchar. En el mundo de los adultos, se cruzan todos los días de gentes informadas que escuchan mal, que están poco disponibles, poco atentos, poco empáticos que oyen lo que les agrada oír.

Si todo el mundo supiera escuchar, habría menos problemas con los pares, en las empresas y en la ciudad. No se termina nunca, desde la primera infancia hasta el final de la vida, el tener ocasiones para aprender a escuchar. Aprender a discutir, eso puede comenzar un poco más tarde. Saber redactar un texto de tipo teórico es aún menos urgente. Se puede escalar el momento en que se aborda la construcción de una nueva competencia en la escuela, pero una vez abierta esta obra, permanecerá permanentemente. No hay ninguna competencia cuya construcción se pueda abandonar, salvo si se acaba y es duradera. No se deja de aprender a leer. Siempre se pueden hacer progresos. Basta con cambiar de trabajo o tecnología para constatar que es necesario volver a aprender. Si se deja de aprender, es porque ya no se enfrenta a situaciones donde sea necesario. En realidad, en el campo de las competencias fundamentales, no se terminan nunca, no se adquiere nunca nada definitivamente.

UNA ILUSIÓN: CREER EN EL FRACASO ESCOLAR REGLAMENTADO

¿V.P. - ¿Piensa que cuando se aplique el enfoque por competencias, se habrá solucionado el problema del fracaso escolar?

PH. P. - Pienso que no. En primer lugar porque esencialmente el enfoque por competencias no es exclusivamente, ni en lo esencial se orienta en este sentido. A veces, se modernizan los programas sin preocuparse del fracaso. Ciertamente, se puede orientar el trabajo por competencias en el sentido de la democratización de la educación escolar. Al trabajar por competencias, se aumenta el sentido de los conocimientos escolares, porque se los pone en conexión con las prácticas sociales y con la vida. Es una manera de luchar contra el fracaso escolar, en la medida en que los alumnos, por una parte, sin saber de los conocimientos y del trabajo escolar, del aspecto descontextualizado de la cultura enseñada. Recontextualizándola, al conectarla con problemas a la vez concretos y complejos, se puede volver a dar el gusto por el estudio en los alumnos que tienen los medios para estudiar, pero no ven muy bien adónde lleva esto. Un aspecto del fracaso escolar, el que resulta de una ausencia de adhesión, motivación, deseo de aprender, puede ser gestionada por una pedagogía de las competencias, más abierta a la vida y a la acción. Desgraciadamente, para los alumnos que tienen dificultades cognitivas considerables, debido a su itinerario, su

medio cultural, su desarrollo cognoscitivo o de mil de otras razones personales, este enfoque no va a generar el milagro. . Hasta puede poner la barrera un poco más arriba, porque el enfoque por competencias exige, de una determinada manera, más abstracción, más movilidad, más iniciativa, más autonomía que los ejercicios escolares clásicos. Es necesario estar muy atento, velar por que esta reforma del currículo, como cualquier otro paso hacia las nuevas pedagogías, no se haga en detrimento de la pedagogía diferenciada. El tratamiento de la heterogeneidad es todavía de actualidad, viene a sobreponerse a cualquier programa, porque ningún programa soluciona por sí mismo el problema de la desigualdad social en la escuela y exime pues de una pedagogía diferenciada.

No es cambiando de objetivo como se democratiza la enseñanza. Seguramente, al transformar los programas, se puede uno acercar un poco a la cultura de la gente común y ordinaria, desprenderse de una cultura elitista, de una cultura de los afortunados. No es algo tenue lo que está en juego. El enfoque por competencias puede participar. Sin embargo siempre existen y existirán desfavorecidos. La denegación de la indiferencia a las diferencias, que se funda en el desarrollo de las pedagogías diferenciadas, sigue siendo lo que está en juego principalmente en la lucha contra el fracaso escolar. Una pedagogía de las competencias podría, si se no se tiene cuidado, ser una pedagogía débilmente diferenciada y, de golpe, producir el fracaso, tanto como una pedagogía de los conocimientos, quizá aún más. Resumidamente, no se producirá automáticamente una piedra de dos golpes. ¡Es necesario mantener la ambición de una pedagogía que democratiza, cualquiera que sea el currículo en vigor!

1. PERRENOUD, Philippe. “Construir competencias desde la escuela”; Ediciones Dolmen; Santiago de Chile.