

CONSTRUIR LAS COMPETENCIAS, ¿ES DARLE LA ESPALDA A LOS SABERES?

BUILDING COMPETENCES - IS IT TO TURN AWAY FROM KNOWLEDGE?

Philippe Perrenoud
Université de Genève
University of Geneva
Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch

Resumen

Un enfoque por competencias no tiene porque ser, paradójicamente, más elitista que una pedagogía centrada en los saberes. ¿Cómo abordar el enfoque por competencias? Como una tentativa de modernizar el currículum, adaptado a la realidad contemporánea, en el campo del trabajo, de la ciudadanía o de la vida cotidiana. Es cierto que la ascensión de las competencias en el campo educativo va vinculada al mundo de la economía y del trabajo, pero también importa mostrar que, lejos de dar la espalda a los saberes, el enfoque por competencias les da una fuerza nueva, vinculándolas a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos...

Palabras clave

Competencias, saberes, nuevas finalidades de los centros educativos, movilizar saberes en situaciones complejas, transferencia de conocimientos, prácticas sociales, democratización de los estudios...

Resumé

Un approche par compétences ne sera pas, paradoxalement, plus elitaire qu' une pedagogie centrée sur les savoirs. Comment situer l'approche par compétences? Comme une tentative de moderniser le curriculum, de le adapter à la réalité contemporaine, dans le champ du travail, de la citoyenneté ou de la vie quotidienne. C' est vrai que l'ascension des compétences dans le champ éducatif va unit au monde de l'economie et du travail, mais aussi il importe montrer que, loin de tourner le dos aux savoirs, l'approche par compétences leur donne une force nouvelle, en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets...

Mots clés

Compétences, savoirs, nouvelles finalités de les centres éducatifs, mobiliser savoirs dans situations complexes, transfert des connaissances, pratiques sociales, democratization des études...

Abstract

A Competencies Approach does not need to be, paradoxically, more elitist than a Knowledge-Centred Pedagogy. How can a Competencies Approach be addressed? As an attempt to modernise curriculum, adapting it to present day in the fields of working, citizenship or everyday life. Even if its true that the introduction of the concept of competence in education comes from the fields of economics and work, it is important to show that instead of turning away from knowledge, the Competencies Approach brings renewed vigour to education relating it to social practices, to complex situations, to problems and to projects.

Key Words

Competencies, knowledge, new aims at educational centres, mobilise knowledge in complex situations, knowledge transfer, social practices, democratisation of studies

Numerosos países se orientan hacia la formulación de “conjuntos de competencias” asociados a las principales etapas de escolaridad y educación. En el curso de los años '90, la noción de competencia ha inspirado una reescritura de programas, más o menos radical, en Québec, en Francia y en Bélgica. En la Suiza francesa, la cuestión comienza a ser debatida, en gran medida, porque la revisión de planes de estudios coordinados está a la orden del día, también porque la evolución hacia los ciclos de aprendizaje exige la definición de objetivos nucleares o de objetivos final de ciclo, normalmente concebidos en términos de competencias.

A los que pretenden que la escuela deba desarrollar competencias, los escépticos oponen una objeción clásica: ¿no va esta tarea en detrimento de los *saberes*? ¿No se arriesgan a reducirlos a regímenes racionales de congruencia, mientras que la misión de la escuela y la educación es ante todo la de instruir, transmitir conocimientos?

Esta oposición entre saberes y competencias es, a la vez, fundada e injustificada:

- Es *injustificada*, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes; desarrollar las competencias no significa dar la espalda a los saberes, al contrario;
- Está *fundamentada*, porque no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas compartimentalizadas.

El verdadero debate debería llevarnos a detenernos sobre las finalidades principales de la escuela y la educación y sobre los equilibrios a respetar en la redacción y la puesta en marcha de programas.

1. No hay competencias sin saberes.

Para algunos, la noción de competencia remite a las prácticas cotidianas, que no movilizan más que saberes de sentido común, saberes de experiencia. Ellos concluyen que desarrollar competencias desde la escuela perjudicaría la adquisición de los saberes disciplinares que por vocación ella quiere transmitir...

Tal caricatura de la noción de competencia permite en buena medida ironizar, diciendo que uno no va a la escuela para aprender a pasar un pequeño anuncio, elegir un itinerario de vacaciones, diagnosticar un sarampión, rellenar su declaración de impuestos, comprender un contrato, redactar una carta, hacer crucigramas, o calcular un presupuesto familiar. O, además, para obtener información por teléfono, encontrar el camino en una ciudad, pintar su cocina, reparar una bicicleta o desenvolverse para utilizar una moneda extranjera.

Podría responderse que se trata aquí de vulgares “saber-hacer” (habilidades manuales), de distinguir verdaderas competencias. Esta argumentación no parece muy sólida: no se puede reservar los “saberes hacer” a lo cotidiano y las competencias a las tareas nobles. El uso nos habitúa ciertamente a hablar de “saber hacer” para designar habilidades concretas, mientras que la noción de competencias parece más amplia y más intelectual. En realidad, nos referimos en los dos casos al dominio práctico de un tipo de tareas y de situaciones. Nosotros hemos superado la tentación de reducir la noción de competencia a tareas más nobles.

Rechazamos al mismo tiempo la fusión entre competencias y tareas prácticas:

- Afirmamos ante todo que las competencias requeridas para desenvolverse en la vida cotidiana no son despreciables. Determinados adultos, incluso entre aquellos que han seguido una escolaridad completa, quedan muy despojados ante las tecnologías y ante sus reglas de cuya vida cotidiana dependen. Sin limitar el rol de la escuela en los aprendizajes cotidianos, podemos preguntar: ¿De qué sirve escolarizar de 10 a 15 años a una persona si se va a quedar indefenso ante un contrato de seguros o una propaganda farmacéutica?
- Las competencias elementales evocadas no existen sin relación con los programas escolares y los saberes disciplinares; ellas exigen nociones y conocimientos de matemáticas, de geografía, de biología, de física, de economía, de psicología; suponen un dominio de la lengua y de las operaciones matemáticas básicas; convocan una forma de cultura general que se adquiere también en la escuela. Incluso, aunque la escuela no esté organizada para ejercer tales competencias en tanto que competencias, permite apropiarse de ciertos conocimientos necesarios. Una parte de las competencias que se desarrollan fuera de la escuela convocan a los saberes escolares básicos (la noción de mapa, de moneda, de ángulo derecho, de interés, de periódico, de itinerario, etc...), y a las habilidades concretas fundamentales (leer, escribir, contar). No hay, pues, contradicción fatal entre los programas escolares y las competencias más simples o sencillas.
- En fin, estas últimas no agotan la gama de competencias humanas; la noción de competencia reenvía a situaciones en las cuales es preciso tomar decisiones y resolver problemas. ¿Por qué van a condicionar las decisiones y los problemas, ya sea en la esfera profesional, ya en la vida cotidiana? Son necesarias las competencias para elegir la mejor traducción de un texto en latín, plantear y resolver un problema con la ayuda de un sistema de ecuaciones con varias incógnitas, verificar el principio de Arquímedes, cultivar una bacteria, identificar las premisas de una revolución o calcular la fecha del próximo eclipse solar.

2. Una competencia moviliza saberes.

En resumen, es más fértil y fecundo describir y organizar la diversidad de competencias antes que combatir para establecer una distinción entre habilidades y competencias. Decidir si amenizar un plato, presentar las condolencias, releer un texto u organizar una fiesta son “saberes-hacer” o competencias tendrían sentido si ello reenviara o condujera a funcionamientos mentales muy diferentes. No tiene sentido. Concreto o abstracto, común o especializado, de acceso fácil o difícil, *una competencia permite hacer frente regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y de situaciones*, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también a las otras competencias más específicas. Le Borterf asimila las competencias a un “saber-movilizar”:

Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente. Podemos conocer las técnicas o las reglas de gestión contable y no saberlas aplicar en un momento oportuno. Podemos conocer el derecho comercial y redactar mal los contratos.

Cada día, la experiencia muestra que las personas que están en posesión de conocimientos o de capacidades no las saben movilizar de forma pertinente y en el momento oportuno, en una situación de trabajo. La actualización de lo que se sabe en un contexto singular (marcado por las relaciones de trabajo, una cultura institucional, el azar, obligaciones temporales, recursos...) es reveladora del “paso (pasaje)” a la competencia. Ella se realiza en la acción (Le Boterf, 1924, p.16).

- Si la competencia se manifiesta en la acción, no es improvisada sobre el terreno:
- Si los recursos a movilizar fueran insuficientes, no hay competencia ;
 - Si los recursos están presentes, pero no son movilizados en un tiempo útil y en el momento oportuno, todo ocurriría como si ellas no existiesen.

Evocamos continuamente la *transferencia de conocimientos*, para señalar que no se funciona muy bien: tal estudiante, que domina una teoría en el examen, se revela incapaz de utilizarla en la práctica, porque jamás ha sido conducido a hacerlo. Sabemos hoy día: el “*transfert*” de conocimientos no es automático, se adquiere por el ejercicio y una práctica reflexiva, en situaciones que propician la ocasión de movilizar los saberes, de extrapolarlos, de cruzarlos, de combinarlos, de construir una estrategia original a partir de recursos que no la contienen y que no la dictan.

La movilización conlleva en las *situaciones complejas* que obligan a plantear el problema antes de resolverlo, a señalar los conocimientos pertinentes, a reorganizarse en función de la situación, a extrapolar o colmar los vacíos. Entre conocer la noción de interés y comprender la evolución de la tasa hipotecaria, hay un gran paso. Los ejercicios escolares clásicos permiten la consolidación de la noción de algoritmos en cálculo. Ellos no trabajan el *transfer*. Para caminar en este sentido, hará falta colocarse en situaciones complejas: obligaciones, hipotecas, pequeños créditos, arrendamiento financiero. No es suficiente poner estas palabras en los datos de un problema de matemáticas para que estas nociones sean comprendidas, aún menos para que la movilización de los conocimientos sea ejercitada. Entre saber que es un virus y protegerse razonablemente de las enfermedades viricas, el paso no es menos grande. Lo mismo que entre conocer las leyes de la física y construir una balsa, hacer volar un modelo reducido, aislar una casa o poner correctamente un interruptor.

El *transfer* es también débil cuando se trata de enfrentarse a situaciones donde es relevante comprender la importancia de votar (por ejemplo, sobre el genio genético, lo nuclear, el déficit presupuestario o las normas de contaminación) o de una decisión financiera o jurídica (por ejemplo, en materia de naturalización, régimen matrimonial, fiscalidad, ahorro, herencia, aumento del alquiler, acceso a la propiedad, etc).

A veces, los conocimientos básicos son defectuosos, notoriamente en el campo del derecho y de la economía. Normalmente, las nociones fundamentales han sido estudiadas en la escuela, pero al margen de todo contexto. Quedan, entonces, como “letras o conocimientos muertos”. Tales capitales inmovilizados se deben saber invertir en buenos propósitos.

Es por esta razón – y no porque se rechacen saberes – por lo que importa desarrollar las competencias desde la escuela; dicho de otra manera, de unir constantemente los saberes y su puesta en práctica en situaciones complejas. Lo que vale tanto en el interior de las disciplinas como en el cruce entre ellas.

Ahora bien, esto, no es tan evidente. La escolarización funciona sobre la base de una suerte “de división de trabajo”: de la escuela como proveedora de recursos (saberes y saberes-hacer básicos), a la vía o a las redes de formación profesional para el desarrollo de competencias. Esta división del trabajo reposa sobre una ficción. La mayoría de los conocimientos acumulados en la escuela son inútiles en la vida cotidiana, no porque carezcan de importancia, o no sean pertinentes, sino porque los alumnos no los han ejercitado en situaciones concretas.

La escuela ha deseado siempre que los aprendizajes que proporciona sean útiles, pero continuamente pierde de vista esta ambición global, se abandona a una lógica de acumulación de saberes, manteniendo la hipótesis optimista de que tales saberes serán útiles para alguna cosa. Desarrollar las competencias desde la escuela no es una nueva moda, sino un retorno a las fuentes, a las razones de ser de la institución escolar.

3. ¿Qué competencias privilegiar?

Si se piensa que la formación de competencias no es un proceso diáfano y que ella enfatiza una parte de la escolarización básica, queda decidir cuáles de ellas debería desarrollarse prioritariamente. Nadie pretende que todo el saber deba ser aprendido en la escuela. Una buena parte de los saberes humanos son adquiridos por otras vías. ¿Por qué no sería posible también en el caso de las competencias? Decir que pertenece a la escuela el desarrollar competencias no supone confiarle el monopolio.

¿Cuáles deben privilegiarse? Aquellas que movilizan fuertemente los saberes escolares y disciplinares tradicionales, dirán aquellos que quieren que nada cambie, excepto las apariencias. Si los programas prevén el estudio de la ley de Ohm, ellos propondrán añadir un verbo de acción (“saber utilizar a ciencia cierta la ley de Ohm”) para definir una competencia. Para ir más allá de ese escenario confuso es indispensable explorar las relaciones entre competencias y programas educativos actuales.

Una parte de los saberes disciplinares enseñados en la escuela fuera de todo contexto de acción serán sin duda, a fin de cuentas, movilizados sin las supuestas competencias para hacerlo. O más exactamente, estos saberes servirán de base a fundamentaciones precisas formuladas en el cuadro de ciertas formaciones profesionales. El piloto ampliará sus conocimientos geográficos y tecnológicos, el enfermero sus conocimientos biológicos, el técnico sus conocimientos físicos, el auxiliar de laboratorio sus conocimientos de química, el guía sus conocimientos de historia, el administrador sus conocimientos comerciales, etc. Así mismo, profesores e investigadores desarrollarán los conocimientos de la disciplina que han elegido enseñar o desarrollar. Las lenguas y las matemáticas serán útiles en numerosos oficios. Se puede decir pues, que las competencias son un horizonte, de modo relevante ante todo, para aquellos que orientándose hacia oficios científicos y técnicos, se servirán de las lenguas en su profesión o harán investigaciones.

Muy bien. Pero fuera de estos usos profesionales limitados a una o dos disciplinas básicas, las matemáticas y las lenguas, ¿para qué servirán los otros conocimientos acumulados durante la escolarización, si tales enseñantes no han aprendido a utilizarlos en la resolución de problemas?

Se puede responder que la escuela es un lugar donde *todos* acumulan conocimientos de los que *algunos* tendrán necesidad más tarde, en función de su *orientación*. Para ser una buena medida, se evoca la cultura general de la que nadie debe ser excluido y la necesidad de dar a cada uno la posibilidad de llegar a ser ingeniero, médico, o historiador. En el nombre de esta “apertura”, se condena al mayor número a adquirir sin límites saberes “por si acaso”.

En sí mismo, esto no sería dramático, aunque esta acumulación de saberes se pague en años de vida pasados sobre los pupitres de una escuela. Lo verdaderamente dramático es que no se pueda tener el tiempo de aprender a utilizarlos, incluso cuando se tenga atroz necesidad de ellos más tarde, en la vida cotidiana, familiar, asociativa, política. También los que hayan estudiado la biología en la escuela obligatoria quedaran de igual modo expuestos a la transmisión del SIDA. Los que hayan estudiado la física sin ir más allá de la escuela no comprenderán nunca las tecnologías que les rodean. Los que hayan estudiado geografía se afligirán ante la lectura de un mapa o en situarse en Afganistán; los que hayan aprendido geometría no sabrán más por ello dibujar un mejor plano de escala; los que hayan pasado horas aprendiendo lenguas serán incapaces de indicar el camino a un turista extranjero.

En la acumulación de saberes no se aprovecha más que aquellos que hayan tenido el privilegio de profundizarlos durante extensos estudios o una formación profesional, de contextualizar algunos de entre ellos y de utilizarlos tanto en la resolución de problemas como en la toma de decisiones. Es por esta fatalidad que el enfoque por competencias se pone en cuestión, en el nombre de los intereses del número (más elevado).

4. Asumir el dorso de la medalla.

Toda elección coherente tiene su reverso: El desarrollo de competencias desde la escuela implicaría un alargamiento de programas conceptuales, con el fin de lograr el tiempo requerido para ejercer el *transfert* y conducir la movilización de saberes.

¿Es esto grave? ¿Es preciso verdaderamente que en la escuela obligatoria se aprenda el máximo de matemáticas, de física, de biología.... para que los programas postobligatorios puedan ir aún más lejos? Aligerar los programas y trabajar un número más limitado de nociones disciplinares, para concluir su puesta en marcha, apenas perjudicaría a los que cursaron estudios especializados en los dominios correspondientes, y daría mejores oportunidades a otros muchos. No solamente a los que abandonaron la escuela a los 15 años, cuyo número disminuye en las sociedades desarrolladas, sino también a los que, con el doctorado de historia, no comprenden nada de lo nuclear, mientras que los ingenieros del mismo nivel quedan también perplejos ante las evoluciones culturales y políticas del planeta.

La cuestión es tan vieja como la escuela: ¿Para quién están hechos los programas? Como siempre, los favorecidos querrán serlo aún más y dar a sus hijos, implicados en estudios extensos, mejores oportunidades en la elección. Y ello, será en perjuicio de aquellos para los que la escuela no juega hoy su rol esencial: que es dar herramientas para dominar su vida y comprender el mundo.

Otras resistencias que vienen del interior se manifiestan. El enfoque por competencias daña la relación con el saber de una parte de unos profesores. Ella exige encarar y también pensar en una evolución sensible de las pedagogías y modos de evaluación (Perrenoud, 1998). Construir competencias desde el principio de la escolarización no aleja - si se superan los malentendidos y los juicios de manera incisiva - de las finalidades fundamentales de la escuela, muy al contrario. En contrapartida, esta pasará por una transformación importante en su funcionamiento.

Es preciso dedicar en este escenario una atención prioritaria ¡a los que no aprenden solos! Los jóvenes que tienen éxito en sus estudios extensos acumulan saberes y construyen competencias. No es por ellos que hace falta cambiar la escuela, sino para aquellos que, aún hoy día, salen desprovistos de numerosas competencias indispensables para vivir en el fin del siglo XX.

La trilogía de saber-hacer-leer, escribir, contar - que ha fundado la escolarización obligatoria en el siglo XXI no está a la altura de las exigencias de nuestra época. El enfoque por competencias busca simplemente actualizarla.

Este artículo se terminó de escribir el 30 de junio de 2008.

Cita bibliográfica del artículo:

Perrenoud, Ph. (2008, Junio). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II "Formación centrada en competencias(II)"*. Consultado (día, mes, año) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2

Bibliografía y referencias.

- Astolfi, J.-P. (1992) "L' école pour apprendre", Paris, ESF.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d' action*, Paris, ESF.
- Bassis, O. (1998) *Se construire dans le savoir, a l' école, en formation d' adultes*, Paris, ESF
- Bastien, C. (1997) *les connaissances de l' enfant à l' adulte*, Paris, Armand Colin (Los conocimientos del niño al adulto)
- Bentolila, A. (1996) *De l' illettrisme en général et de l' école en particulier*, Paris, Plon. (El idilitrismo en general y de la escuela en particular)
- Bentolila, A. (dir.) (1995) *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan. (Saber y saber-hacer)
- Charlot, B., Bautier É. Et Rochex, J.-Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin. (Escuela y saberes en las periferias... y más allá.)
- Develay, M. (1996) *Donner du sens á l' école*, Paris, ESF. (dar sentido a la escuela)

- Frenay,M(1996) Le transfert des apprentissages, in Bourgeois,E (dir) L`adulte en formation.Regards pluriels,Paris,PUF,PP 37-56.(La transmisión de aprendizajes)(El adulto en formación.varias miradas)
- Groupe français d`éducation nouvelle(1996)Construire ses savoirs,Construire sa citoyenneté.De l`école á la cité,Lyon, Chronique sociale,pp 12-26(Grupo francés de nueva educación)(Construir sus saberes.construir su ciudadanía)
- Le Bofert,G.(1994) De la competence.Essai sur un attracteur étrange,Paris,Les Éditions d`organisation.(De la competencia.===)
- Meirieu,Ph./(1990) L`école, mode d`emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée,Paris,ESF,5e éd.(La escuela medio de empleo. Métodos activos en la pedagogía diferencial)
- Meirieu,Ph,Develay,M,Durand,C.,et Mariani,Y (dir)(1996) Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue,Lyon,CRDP.(El concepto de transmisión de conocimientos en la formación inicial y continúa.)
- Mendelsohn,P(1996) Le concept de transfert, in Meirieu,Ph,Develay,M.Durand,C,et Mariani,Y(dir) Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continúa, CRDP,PP11-20
- Perrenoud,Ph(1996) Métier d`élève et sens du travail scolaire,Paris,ESF,2e éd.(Medio de alumnos y de sentido de trabajo escolar)
- Perrenoud,Ph (1996) Enseigner: agir dans l`urgence, décider dans l`incertitude. Savoirs et competences dans un metier complexe,Paris,ESF.(Enseñar:reaccionar en las urgencias, decidir en la incertitud de los saberesy competencias en un medio complejo)
- Perrenoud,Ph (1997) Pédagogie différenciée: des intentions á l`action,Paris,ESF.(Pedagogía diferencia: entre la acción y la intención)
- Perrenoud,Ph(1998) Construire des competences des l`école, Paris,ESF,2e éd.(Construir competencias en la escuela)