

4 ¿EFECTO DE MODA O RESPUESTA DECISIVA ANTE EL FRACASO ESCOLAR?

Una reforma del sistema educacional sólo representa un desafío auténtico si resulta provechosa para los alumnos que no tienen buenos resultados en la escuela. Se puede, sin lugar a duda, proponer una modernización, una descentralización o la profesionalización creciente de los docentes, sin poner necesariamente las dificultades de aprendizaje en el centro del proyecto. Eso no quita que el principal problema de la escuela, que resiste a las sucesivas reformas desde hace décadas, es la dificultad de instruir a todos los jóvenes, sino de manera equitativa, a lo menos de manera tal que cada cual alcance en el umbral de su adultez, un nivel aceptable de cultura y de competencia, tanto en el mundo del trabajo como en la vida.

Los alumnos mejor dotados, en cuanto a su capital cultural, y aquellos que reciben mejor orientación dentro de sus familias, sabrán de todas formas abrirse paso en la vida, sea cual sea el sistema educacional. Los alumnos «medios» conseguirán finalmente su objetivo, repitiendo eventualmente cursos o a través de cambios de orientación. Pero es en función de los alumnos con dificultades reales que puede medirse la eficacia de las reformas. ¿Tienen algo que ganar en una redefinición de los programas en términos de competencias?

Antes de los años sesenta, no había preocupación alguna respecto del fracaso escolar masivo de los niños de las clases populares. Esto era parte del «orden de las cosas» y había sido siempre encubierto por una estructura escolar que yuxtaponía dos redes estancas, una popular que desembocaba en la vida activa, otra elitista, que preparaba a los estudios superiores [Isambert-Jamati, 1985]. Desde que el sistema educacional es

integrado y que se considera la educación como una inversión, el fracaso escolar masivo se ha vuelto un *problema de sociedad*. Las reformas escolares pretenden regularmente atacarse a las desigualdades ante la escuela, para mejor «democratizar la enseñanza». Sin embargo, pese a que las tasas de escolarización han aumentado, que los estudios se han prolongado, ésta sigue siendo la cruda realidad: el fracaso empuja a unos hacia sendas menos exigentes, entran a la vida activa o a engrosar la lista de cesantes, sin diploma o con un bagaje mínimo; el resto sigue la vía real de los estudios superiores y egresan del sistema educacional con un pergamino. Las figuras de la desigualdad se han modificado porque las clases sociales se han transformado y porque la escolarización se ha desarrollado globalmente, pero el lazo entre buen resultado escolar y origen social sigue siendo igual de fuerte.

La cuestión de saber si el fracaso escolar es el fracaso del alumno o el de la escuela divide actualmente a los actores. De una buena conciencia absoluta, fundada en una ideología del don que legitimaba la impotencia de instruir hemos pasado al fatalismo menos cómodo del «handicap socio-cultural», luego a la toma de conciencia de lo arbitrario de la norma escolar, de la indiferencia a las diferencias, de las funciones del sistema de enseñanza en la reproducción de las clases y de las jerarquías sociales. Desde los años 70, ideología del don, pedagogía compensatoria y crítica radical del sistema coexisten y, según los lugares y los períodos, se ignoran cortésmente, se enfrentan sordamente o se oponen abiertamente. Esto hace que las reformas escolares que pretenden combatir el fracaso escolar son para ciertos docentes un mero engaño siendo que para otros constituyen una oportunidad real de hacer progresar la democratización de la enseñanza.

Si una reforma educacional es aceptada, puesta en obra y en cierta medida seguida de un efecto concreto, esto es gracias a que es apoyada por una fracción suficiente de la opinión pública, de la clase política, de las personas vinculadas a la escuela. Se funda, pues, necesariamente, en alianzas y compromisos, lo que hace que se parezca un poco a un albergue español. Por ello, no basta con decir que uno adhiere a un enfoque por competencias, hay que decir por qué y que relación se establece entre competencias y fracaso escolar.

Yo defendería la tesis siguiente: no se transforman otras dimensiones del sistema educacional, si nada cambia salvo los programas o el lenguaje con el cual se habla de las finalidades de la escuela, el enfoque por competencias y, más globalmente, la renovación de los programas de la escuela, no será sino un nuevo voladero de luces, una peripécia en la vida del sistema educacional.

Los nuevos textos sobre la escuela francesa y otros, equivalentes, en otros países capitalizan una buena parte de lo que puede decirse de inteligente acerca de los programas escolares a partir de los trabajos de las ciencias de la educación y de las proposiciones de los movimientos pedagógicos. Hoy en día, los textos ministeriales, cada vez más sofisticados, están escritos o inspirados por la fracción más inspirada de la noosfera, la esfera de aquellos que, fuera del aula, piensan los contenidos y las prácticas. ¿Es esto suficiente? Los nuevos programas, escritos por intelectuales y no por los tomadores de decisiones o los gestores, ¿pueden traducirse en cambios reales en la enseñanza?

Esto dependerá de la fuerza *sistémica* y de la voluntad política. Resulta vano, en mi opinión, fundar grandes esperanzas en un enfoque por competencias si, al mismo tiempo:

- a. No se reconstruye la transposición didáctica.
- b. No se modifican las disciplinas y el diseño de los horarios.
- c. Se conforma un ciclo de estudios en espera del siguiente.
- d. No se inventan nuevas formas de evaluar.
- e. Se niega el fracaso para construir sobre la arena.
- f. No se diferencia la enseñanza.
- g. No se modifica la formación de los docentes.

Esta enumeración puede parecer desalentadora. Simplemente apunto a poner en evidencia el hecho de que un enfoque por competencias sólo cobrará sentido en la medida en que sea puesta rápida y explícitamente en conexión con varios otros componentes del sistema educacional.

Retomemos cada uno de estos puntos.

RECONSTRUIR LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

La transposición didáctica es la sucesión de *transformaciones* que transfieren elementos de la cultura en vigor en una sociedad (saberes, prácticas, valores, etc.) a lo que se incorpora en los objetivos y programas de la escuela, luego a lo que queda de ello en los contenidos efectivos de la enseñanza y del trabajo escolar, y finalmente ó en el mejor de los casos a lo que se construye en la cabeza de parte de los alumnos [Verret, 1965; Chevallard, 1991]; Develay, 1992; Arsac *et al.* 1994, Raisky et Caillot, 1996].

Si se quiere trabajar sobre las competencias, probablemente sea necesario remontar a los orígenes de esa cadena y comenzar por preguntarse cuáles serán las situaciones a las que los alumnos se verán realmente confrontados en la sociedad que los espera. Durante mucho tiempo, y aún en la actualidad, la escuela ha sido ampliamente concebida por intelectuales, personas con poder y saber, que tenían la impresión de «conocer la vida». En realidad, se fundaban en la familiaridad con su propia vida, redoblada por una visión normativa de las clases populares, las clases «que hay que instruir». En el siglo XIX, de manera casi caricaturesca, las clases dominantes afirmaban un verdadero proyecto filantrópico de socialización y de moralización de las clases calificadas como «peligrosas» [Chevalier, 1978]. Tal vez entonces podía concebirse el que se definieran los programas escolares a partir de la experiencia de vida de las clases instruidas, porque la instrucción era concebida como un medio para hacer adherir a los individuos a los valores y a los saberes requeridos por una sociedad industrial en vía de desarrollo, que debía funcionar sobre bases más o menos republicanas. El programa transponía a la educación escolar, no la cultura y los valores burgueses, sino una versión simplificada y normativa destinada a las clases populares. Las clases medias apenas emergían.

Los programas escolares, ¿se nutren de un conocimiento de la sociedad? Podemos dudar de ello. ¿Cómo se fabrica un programa escolar? Se reúnen expertos en torno a una mesa, discuten y negocian *textos*. ¿De dónde sacan sus ideas? De su cabeza, de su experiencia en la escuela, de los saberes, del trabajo, pero no en una observación metódica de la vida de las personas, en su diversidad. Cuando se inspiran en la vida, los expertos ó como cualquiera, no se vale de las herramientas

de una encuesta ó se nutren a través de sus redes de interconocimiento, es decir, en los medios sociales que les son cercanos. Tomemos un ejemplo: hoy en día, para algunas personas, el trabajo ha cambiado de significado, ya no está en el centro de la existencia. Los que reforman los programas (y que trabajan muchas veces a 150%) ¿pueden ser capaces de imaginar una vida hecha de pequeños trabajos o de largos períodos de cesantía? ¿Pueden concebir que se pueda escoger de vivir de este modo?

Para formar en competencias que estén a la altura de las situaciones de la existencia, lo más sabio es no actuar como si se las conociera. Sería mejor adoptar un *enfoque de investigación*, para hacerse una idea de las situaciones a las que las personas están y estarán confrontadas en su vida, en el trabajo, fuera del trabajo o entre dos trabajos. Por ejemplo, vivimos en una época en la que no se puede dejar una maleta abandonada durante dos minutos en un andén de estación sin correr el riesgo de que sea robada. Cada cual, en la ciudad, aprende a proteger sus bienes, porque coexiste con personas con las cuales no puede tener confianza. Reflexionemos sobre situaciones concretas, en las relaciones sociales que se desarrollan en la ciudad, los edificios, el trabajo, el ocio: todos esos elementos nos permiten visualizar la evolución de las prácticas sociales y las competencias que éstas exigen.

Los ejercicios de futurología son de alto riesgo, tal como lo demuestran los experimentos de las últimas décadas. Ciertamente, el análisis de los cambios tecnológicos en curso o previstos puede ayudar a visualizar el escenario que nos espera: multimédios, realidad virtual, redes telemáticas planetarias, sistemas expertos capaces de asistir las actividades humanas más complejas, ingeniería genética. Una parte de las anticipaciones y de los análisis está alimentada por lo que se prevé respecto de la evolución de las tecnologías, con la parte de simplificación (y de aberración) que ello supone; hace quince años, algunos proponían que se impartiera cursos de *Basic* en la enseñanza básica, ahora algunos desearían que la escuela enseñe a «navegar en el Web» gracias a Internet! Aprendizajes tan contextualizados no tienen ningún futuro. La anticipación tecnológica es vana si uno se queda la herramientas del momento, ¡que habrán evolucionado antes de que los programas escolares los hayan digerido! Nadie, por ejemplo, había previsto hace veinte años la difusión de la microinformática en todas las actividades

humanas y su descentralización. Uno imaginaba más bien un *Big Brother*, una informática centralizada, controlando a cada individuo, mientras que Internet pasa por alto las legislaciones, las fronteras y las policías... Incluso, en ese plano la experiencia muestra que, a lo más, se puede preparar a las personas para estos modos de pensamiento y de tratamiento de la información. Queda por hacer un inmenso trabajo conceptual en torno a estas tecnologías si se quiere establecer la naturaleza de las *competencias* por construir en la escuela.

La vida se transforma también en muchos otros registros. ¿No sería tiempo de echar un vistazo? ¿De reemplazar la reflexión especulativa e idealista que preside la confección de los programas escolares por una transposición didáctica fundada sobre un análisis prospectivo y realista de las situaciones de la vida? No se trata de volverse estrechamente utilitario. La mayoría de las personas tienen tantos problemas metafísicos o sentimentales como problemas de empleo, de vivienda o de dinero. Para saber *a qué se verán efectivamente confrontados* en el siglo XXI, sería útil observar la evolución de las costumbres familiares, sexuales, políticas, o las transformaciones del trabajo. Las ciencias sociales contribuyen a estudiar la vida de las personas y de los grupos humanos y podrían ayudar a los sistemas educativos a imaginar mejor el porvenir, e incluso a prepararlo...

¿Cómo transformar esos saberes sobre las prácticas y las culturas emergentes en fuentes de transposición didáctica, cómo «leerlos» como familias de situaciones que nos remiten a competencias identificables? Sin duda, hay que comenzar por romper con dos ideas simplistas:

- la primera sería preparar a los alumnos en función de las visiones precisas de lo que nos espera, ninguna es fiable;
- la segunda sería limitar la formación a un número pequeño de competencias transversales y muy generales, de las que se desprenderán todas las acciones eficaces, por diferenciación y generalización.

Para hacer frente a situaciones diversas, se requieren competencias también diversas. Estas no se construirán mediante la simple transferencia de esquemas generales de razonamiento, de análisis, de argumentación, de decisión. La escuela sólo puede preparar a la diversidad del mundo en la

medida en que la trabaje explícitamente, aunando saberes y pericias en múltiples situaciones de la vida de todos los días. Transformar una casa, concebir un hábitat agrupado, crear una asociación, encontrar y seguir un régimen alimenticio, amueblar un hogar, viajar por toda Europa con poco dinero, protegerse del sida sin necesariamente encerrarse en la casa, encontrar ayuda en caso de conflicto o de depresión, estar conectado sin por ello alienarse... tantos problemas ante los cuales los individuos se ven desarmados, por falta de saberes, pero, sobre todo, de métodos, de capacitación para resolver los problemas, para negociar, para planificar o simplemente para averiguar las informaciones y los conocimientos pertinentes.

REDUCIR LAS DIVISIONES ENTRE LAS DISCIPLINAS

Reconocer que no es fácil identificar las competencias clave podría confirmar las divisiones disciplinarias establecidas. Después de todo, si las competencias son esencialmente disciplinarias, ¿por qué no conservar los horarios y las especializaciones convencionales?

Se ha dicho que ciertas competencias que deben ser creadas son claramente disciplinarias, mientras que otras, sin ser verdaderamente transversales, se encuentran en la intersección de al menos dos o tres disciplinas. De esta forma, una actividad realizada en conjunto por un profesor de ciencias y por un profesor de lenguaje, en torno a la escritura científica (informes de experiencias, exposición de observaciones), puede desarrollar una competencia que, sin ser transversal, no pertenece ni sólo a las ciencias ni sólo a las letras. Si es necesario renunciar a la hipótesis de competencias transversales que constantemente abarquen todas las disciplinas y todas las facetas de la existencia, se puede, en cambio, ir un poco más lejos en el enlace entre disciplinas vecinas, las que ocupan campos muy cercanos, por ejemplo, la biología y la química, o la historia y la economía. Se puede incluso, como en el ejemplo dado, unir disciplinas de las cuales una dará el dominio de las herramientas de expresión que permitirán comunicar y formalizar mejor los contenidos de la otra. No son intentos muy ambiciosos; sin embargo, exigen que los especialistas se aventuren fuera de sus dominios respectivos y se expongan a trabajar en problemas que los superan en ciertos aspectos. Por ejemplo, es posible

que el profesor de física, cuando se trata de problemas de escritura, sea menos competente que algunos de sus alumnos; es verdad que el profesor de lenguaje se sentirá nulo en física *a priori*, él que justamente eligió la literatura porque "detestaba las matemáticas". Será necesario entonces, que uno y otro traspassen una barrera en las representaciones que tienen de su legitimidad y del ridículo que podrían sentir al no dominar algunos saberes mejor que los alumnos.

En algunos colegios experimentales, sólo se asigna la mitad del tiempo escolar a los contenidos disciplinarios organizados según una pauta horaria convencional. El resto del tiempo, se trabaja de acuerdo a proyectos libres, en que los profesores se transforman en animadores y expertos temáticos. Así, los saberes disciplinarios son introducidos gracias a una gestión de proyecto, es decir, de manera incompleta, no planificada, no sistemática, en pocas palabras, "poco seria", dirán naturalmente los partidarios de educar a través del estudio ordenado de un texto. En cambio, los conocimientos serán movilizados en situaciones en que su pertinencia sea evidente, en que éstos se transformen en *herramientas* verdaderas en lugar de ser materias de exámenes, en que éstos tengan *sentido*...

ROMPER EL CIRCUITO CERRADO

Históricamente, los programas escolares siempre se han definido por las esperas de la enseñanza que sigue, con más exactitud por sus escalafones más exigentes. En este sentido, todas las clases de 6º hasta 8º (*second degré*), del colegio, son "preparatorias": es más importante conformarse con esperar el ciclo de estudios que sigue que pensar en la vida. Peor para aquellos que no tengan acceso a ese ciclo de estudios o no entren en el escalafón de excelencia que fija sus exigencias. Esta lógica sigue la línea de la voluntad de hacer surgir una élite, anticipándose al destino anunciado de los mejores alumnos. Incluso hoy, en algunos sistemas educativos, se pretende mantener el griego antiguo como una disciplina indispensable para los alumnos de doce a trece años, con el pretexto de que aquellos que sigan estudios clásicos deberán tener la posibilidad de iniciarse lo más pronto posible en las lenguas y las culturas grecolatinas, de las que se transformarán, a su vez, por el bien de las generaciones venideras, en sus más ardientes defensores...

Según esta lógica, la misión de los primeros años de la educación básica, no es preparar para la vida, sino para los años siguientes, que, a su vez, preparan para la educación media, la cual prepara para la universidad, cuya finalidad es preparar para la investigación. Para sostener este discurso, es necesario ignorar deliberadamente que los tres cuartos de los alumnos que salen de la universidad no realizan investigaciones, que todos los que terminan el liceo no van a la universidad, etc. Las ficciones duran mucho tiempo: a lo largo del curso, nunca se hace referencia a situaciones de la vida, sino a la siguiente etapa de escolaridad. Así, la escuela trabaja por mucho tiempo en *círculo cerrado* y se interesa más en el éxito en los exámenes o la admisión en el ciclo de estudios siguientes que en la utilización de los saberes escolares en la vida. Un profesor puede tener éxito, sin jamás sentirse obligado, ni invitado, a preguntarse que relación existe entre el programa y la vida.

INVENTAR NUEVAS FORMAS DE EVALUAR

La evaluación es más determinante que los programas en el desarrollo de una enseñanza. No se puede evaluar sino lo que a *grosso modo* se ha enseñado, sin lo cual el fracaso está asegurado. Además, a cada cual le interesa enseñar prioritariamente lo que los profesores, que recibirán a los mismos alumnos al año siguiente, consideran como requisitos previos de su propia enseñanza, y que se definen, en el aire, según las lagunas que ellos detectan en las primeras pruebas. Los profesores juzgan, así, a través de la evaluación, el trabajo de sus colegas, el cual interviene de manera ascendente en el curso. Este contrato *tácito*, que une a los profesores que se encuentran en diferentes fases de la división vertical del trabajo escolar, es más importante que el espíritu de los programas o sus pautas concretas. Esta es la razón por la cual la famosa "sobrecarga" depende menos de los textos que de su interpretación y de las transacciones a lo largo del curso. Cada profesor comprende que será "sancionado" con más facilidad por el colega que recibe a sus alumnos que por un inspector que ve rara vez. Es su "querido" colega quien le hará notar que él no ha pasado "todo el programa". Poco importa que ese programa ya no esté vigente desde hace quince años o que jamás haya figurado en algún texto: ¡es el que corresponde al *sueño* de cada profesor, a todo lo que los alumnos deberían saber al entrar en su clase, para

que él pueda enseñar tranquilamente su propio programa, sin tener que corregir lagunas o errores anteriores, sin afrontar una heterogeneidad demasiado grande!

Si sólo se cambian los programas que figuran en los textos, sin tocar los que se encuentran *en las mentes*, el enfoque por competencias no tiene ningún futuro. La evaluación no es clara, no es necesaria, legítima ni decisiva para tener éxito para las partes del programa, incluso las disciplinas completas, que son subestimadas y maltratadas. En cambio, los programas, en los que existe una selección muy fuerte, en las denominadas disciplinas principales, son los que exigen el máximo de trabajo, de repeticiones y evaluaciones. En el fondo, *la evaluación es el verdadero mensaje*: los alumnos trabajan para ser evaluados correctamente y los profesores para que sus alumnos cumplan un buen papel [Perrenoud, 1993, 1995 a, 1996 a, 1997 c].

Si el enfoque por competencias no transforma los procedimientos de evaluación, lo que se evalúa y cómo se evalúa, tiene pocas oportunidades de "tener estabilidad". Más vale reformar *simultáneamente* programas y procedimientos de evaluación. Esto debería ser evidente, pero en general, no se hace: así mismo es excepcional ver un sistema educativo reconsiderar la evaluación al mismo tiempo que los programas, porque eso concierne a otros especialistas, otras comisiones, según otros calendarios.

¿A qué evaluación remite el enfoque por competencias? No se trata sólo de pensar en una evaluación formativa, aunque ésta sea indispensable en una pedagogía de situaciones-problemas o en gestiones de proyectos. Cuando los alumnos aprenden según estos pasos, se encuentran necesariamente en una situación de observación formativa, y son llevados a confrontar sus maneras de actuar y a *retroalimentarse* mutuamente. En este caso, la evaluación no se apoya en la experiencia, sino en los *procesos* en curso, de acuerdo a un conjunto de interacciones, explicaciones y vacilaciones sucesivas.

Es imposible evaluar las competencias de manera estandarizada. Es necesario dejar atrás la prueba escolar clásica como paradigma evaluativo, renunciar a organizar un "examen de competencias" poniendo a todos los

"competidores" en una misma línea de partida. Es verdad que las competencias se evalúan, pero de acuerdo a situaciones que, según el caso, hacen que algunos sean más activos que otros, puesto que no todas las personas hacen la misma cosa en la misma cantidad de tiempo. En cambio, cada cual hace ver ampliamente lo que sabe hacer, actuando y razonando en voz alta, tomando iniciativas y riesgos. Esto permite, cuando es necesario para fines formativos o certificativos, establecer balances de competencias individualizados.

Se sospechará de la arbitrariedad de estos balances, sobre todo si el colegio y los docentes no han aclarado y negociado otro contrato de evaluación, sin cuadros estadísticos ni competición. Lo que importa es que los alumnos y sus padres acepten que el profesor juzgue las competencias de manera global, en situación, como se hace en la formación profesional, porque él mismo tiene experiencia y sabe evaluar al albañil "en la obra". Este profesor no va a evaluar haciendo comparaciones entre los alumnos; realizará más bien una comparación entre la tarea por cumplir, lo que el alumno ha hecho y lo que él haría si fuera más competente. Es un alejamiento radical del "¡Que gane el mejor!", puesto que cada uno pasa por la misma prueba bajo las mismas condiciones. Desde el punto de vista del profesor, se atenúa la diferencia entre lo formativo y lo certificativo, puesto que considera los mismos indicadores de competencias, en diferentes etapas de su creación, sabiendo que al final del año escolar o del ciclo, la evaluación será más bien certificativa. Queda por articular las dos lógicas de la evaluación [Perrenoud, 1997 c], en que una exige confianza mientras que la otra opone al evaluador y al evaluado. El enfoque por competencias no resuelve el dilema, pero inscribe las dos funciones de la evaluación en situaciones cooperativas y otro ambiente de trabajo.

En el campo de la formación profesional y de la educación de los adultos, se completa la observación en situación al tomar en cuenta *portafolios* que reúnen obras o indicios de actividades acumuladas en un período más largo, que muestran competencias a través de algunos de sus productos. Se pueden evocar también las memorias, informes y otras "obras maestras" que, al movilizar diversas experiencias de una larga formación, permiten hacerse una idea sintética de las competencias creadas.

Hoy no existe una alternativa única al sistema de pruebas escolares y de exámenes de conocimientos. Los sistemas educativos tratarán inevitablemente de encontrar algo igual de simple y económico. Lo más sabio sería de renunciar a ello lo más pronto posible, para hacer de la necesidad virtud: la evaluación de las competencias sólo puede ser compleja, personalizada, imbricada con el trabajo de formación propiamente tal.

RECONOCER EL FRACASO, NO CONSTRUIR SOBRE LA ARENA

El colegio selecciona, fabrica el fracaso, a menudo de tal manera que oculta su propio fracaso. Se supone que los alumnos saben leer con soltura. Una proporción muy importante de cada generación no llega o no conserva este nivel de dominio de la lectura [Bentolila, 1996]. ¿Qué se hace ante este resultado desolador? Nada decisivo, nada que trate el problema de raíz y transforme la situación en cinco o diez años. A veces sucede que los médicos bajan los brazos y se limitan a acompañar una enfermedad incurable. Sin embargo, antes de llegar a eso, en general, "lo han probado todo". No se puede decir lo mismo del colegio, cuya organización impide *intentarlo todo*. Cada término del año escolar demandaría medidas específicas, intensivas y originales para una parte de los alumnos. ¿Qué se hace? Los más débiles repiten, como si fuera una solución. Los demás pasan al curso siguiente, como si fuera una prueba de un aprendizaje sólido.

Desarrollar competencias, no es contentarse con haber recorrido un programa, es no dar tregua hasta que éstas estén creadas y probadas. Poco importa el *programa*, es necesario afrontar el *problema*, y el problema es que la acción pedagógica no ha alcanzado su objetivo y es necesario *obstinarse*, sin caer en el encarnizamiento pedagógico y sin hacer "más de lo mismo", en buscar nuevas estrategias. Ahora bien, los programas no están verdaderamente concebidos para favorecer una creación gradual de competencias. Se hace progresar a los alumnos de nivel en nivel, aunque las bases fundamentales no han sido dominadas.

La creación de ciclos de aprendizaje es, en este caso, un progreso, puesto que pone fin al principio "un programa, un nivel", de lo que se desprende que "lo que está hecho no se hará más". Como si, al construir una casa, los obreros se dijeran: "No fuimos nosotros los

que construimos el primer piso. Es claro que no resiste, ¡pero imaginemos que sí y construyamos igual el segundo!" Ningún constructor sobreviviría a semejante ceguera. Pero, sin embargo, es así como funciona la escuela: cada uno "hace lo que tiene que hacer", sabiendo que, a menudo, construye, si no sobre la arena, al menos sobre bases frágiles. La división vertical del trabajo pedagógico es tal que uno no se siente autorizado (o capaz) para (re) construir el piso anterior. De hecho, incluso se podría decir que ¡no se paga a los profesores para eso! Un enfoque por competencias debería permitir mayor continuidad. Es una razón para ligarlo con los ciclos plurianuales que se introducen en todas partes en la escuela básica y, en algunos países, en la enseñanza media.

Para trabajar con las competencias, es necesario aspirar a una continuidad en el trabajo durante al menos tres años. Durante un ciclo, todos los docentes se vuelven responsables de la formación de "competencias de fin de ciclo" e intervienen para favorecer su desarrollo, tan a menudo o por tanto tiempo como sea necesario. Este progreso no debería llevar a imaginar que el ciclo siguiente creará competencias diferentes. Las competencias deberían, más bien, ser imaginadas como entidades que se *comienzan* a trabajar en un nivel dado del curso y que se crean desde entonces hasta el final de la formación inicial, para verificar su adquisición y consolidarla al mínimo y para ocuparse de ella mientras permanezca inacabada. La introducción de ciclos de aprendizaje constituye un paso hacia una pedagogía de competencias, pero existe el riesgo de que cada ciclo aspire a competencias distintas, ignorando que participa en una empresa educativa de larga duración, que atraviesa todos los ciclos de 4 a 16 años. En este sentido, hablar de "competencias de fin de ciclo" es una abreviación poco afortunada, más valdría decir "*nivel mínimo para aspirar al final del ciclo en las áreas de competencias para ser desarrolladas por la escolaridad obligatoria*".

Se podría, con este ánimo, imaginar una escuela básica que seguiría enseñando a leer a alumnos de 15 años, si estos no dominan aún la lectura, en lugar de invitarlos a leer y asombrarse de que no lo puedan hacer. Hasta aquí, en muy pocas ocasiones se dan los medios para dicha adaptación de la enseñanza a la realidad de los alumnos. El enfoque por competencias acentúa incluso la necesidad de una *diferenciación de la enseñanza*,

de una *individualización de los trayectos de la formación* y de una ruptura con la segmentación del curso en programas anuales.

DIFERENCIAR LA ENSEÑANZA

Al tratar a los unos y a los otros como iguales en derechos y en deberes, practicando *la indiferencia ante las diferencias* [Bourdieu, 1966], por ejemplo, limitándose a una enseñanza frontal, evidentemente se permite aprender más rápido y en mayor medida a los alumnos favorecidos que a los otros. Esta forma de actuar transforma las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de logro escolar y, más tarde, las desigualdades de capital escolar ya acumuladas en nuevas desigualdades de aprendizaje, lo que tiende a aumentar las diferencias. Esto contribuye a la fabricación del fracaso escolar y de jerarquías de excelencia. La diferenciación de la enseñanza, cualesquiera que sean los dispositivos utilizados y la orientación teórica subyacente, combate este mecanismo, trata de neutralizarlo a través de un tipo de "discriminación positiva" más o menos eficaz [Meirieu, 1990 a; Perrenoud, 1993, 1995 a, 1996 b, d y f, 1997 b].

La diferenciación de la enseñanza tiene todo su sentido, incluso cuando lo que se busca simplemente es que los alumnos se apropien de los saberes. Inversamente hablando, las pedagogías diferenciadas no forman parte de una enseñanza centrada en los saberes; éstas se le acoplan como una ambición nueva, y, por lo tanto, ponen en crisis el funcionamiento didáctico (ruptura con la enseñanza frontal) y la organización del curso (creación de ciclos de aprendizaje, individualización de las trayectorias de formación).

Sucede lo contrario con las competencias. No se puede imaginar un enfoque por competencias que no sea, de entrada, sensible a las diferencias, desde el momento en que se pone a los alumnos en situaciones en que se supone que aprenderán *actuando sobre* y reflexionando acerca de los obstáculos que encontrarán. Ahora bien, estas situaciones no pueden ser constantemente propuestas a toda una clase, conviene hacerlo a grupos más pequeños. Por lo tanto, una pedagogía orientada a las competencias hace estallar el grupo-clase y favorece el trabajo de los alumnos en pequeños grupos.

Esta no es sino la condición necesaria para una pedagogía diferenciada. Al interior de una situación-problema, los alumnos siguen siendo desiguales y nada garantiza que los mecanismos generadores de la desigualdad sean suspendidos por el solo hecho de que los alumnos no escuchan, en conjunto, una clase magistral dirigida a todos. Al contrario, una actividad de resolución de problemas, si no se tiene cuidado, favorece a los favorecidos, a los alumnos que tienen las aptitudes requeridas para hacer buenas preguntas, dirigir observaciones perspicaces, hacer hipótesis, asegurar el liderazgo de una actividad colectiva, tomar el lápiz para anotar los elementos pertinentes, pedir a otros alumnos para la realización de tareas precisas. Todos saben que una gestión de proyecto es particularmente susceptible de revelar y, a veces, de acentuar las desigualdades. El trabajo a través de situaciones-problemas hace correr los mismos riesgos, de manera quizá más insidiosa. Aunque, en un proyecto de larga duración, hay medios para encontrar al menos una tarea para todos ó si bien, como nos recuerda Philippe Meirieu, en general, no se le confía al tartamudo el papel protagónico del espectáculo, una situación-problema demanda, sobre todo, operaciones con un gran componente intelectual. Este trabajo es aún más selectivo y favorece, si no es dirigido con el cuidado de una pedagogía diferenciada, a los alumnos más vivaces, perspicaces y autónomos.

Volvemos nuevamente a encontrarnos con la paradoja de las pedagogías nuevas: corren el riesgo de ser convenientes para los alumnos que también son los principales beneficiarios de las pedagogías frontales [Perrenoud, 1996 b]. Ante la clase magistral, así como en una situación-problema, cada uno, según su herencia cultural, su itinerario, su relación con el saber, sus medios de comprensión y de comunicación, invierte y almacena ó en términos de aprendizajes ó ganancias en proporción de su inversión. Frente a una situación problema, es importante *el espacio de acción* de los alumnos y permite tomar iniciativas, lo que, paradójicamente, puede crear mayores diferencias que una lección tradicional seguida de ejercicios, aunque algunos triunfos pierdan su valor ó por ejemplo, una relación de respeto frente al saber y al profesor, mientras que otros se vuelven pertinentes, por ejemplo, algo de imaginación. Por esto es importante que las nuevas pedagogías no se confíen en sus *buenas intenciones* y pongan en juego dispositivos que favorezcan activamente a los menos favorecidos.

Se podría caer en la tentación de reconstituir grupos de niveles y atribuir a cada nivel tareas adaptadas. Sin excluir del todo esta manera de actuar, es preciso señalar que ésta, al final, pone a cada uno en su nivel, haciendo más profundas las diferencias. Además, a veces, ésta impide un funcionamiento activo frente a las situaciones-problemas: mientras que los grupos que reúnen a alumnos de nivel elevado pueden ir muy lejos, si no se paralizan por disputas de liderazgo, los grupos que reúnen a alumnos de nivel bajo pueden funcionar de forma desastrosa, por la falta de un mínimo de liderazgo y de interacciones. En un grupo, la heterogeneidad es un motor.

El desafío es reunir, frente a una misma situación de aprendizaje, a alumnos de diversos niveles, sin que eso favorezca sistemáticamente a los favorecidos. Sería arriesgado pretender que se domina esta dificultad. Quizá se llegue a identificarla y transformarla progresivamente en objetivo-obs-táculo, esta vez para los formadores. Es una trampa diabólica: para implicar en la tarea a los alumnos que más lo necesitan, el docente, a veces, compromete la dinámica del grupo y asume una presencia intensiva en un solo lugar, mientras cuatro o cinco grupos quisieran repartirse su tiempo e inteligencia didáctica...

TRANSFORMAR LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Los docentes en su mayoría han sido formados por una escuela centrada en los conocimientos y se sienten cómodos con ese modelo. Su cultura y su relación con el saber han sido forjadas de esta manera y ese sistema ha tenido éxito para ellos, puesto que han realizado largos estudios y han pasado con éxito los exámenes. ¡En el campo educativo, se encuentran dentro del "tercio instruido"! Se puede vivir bastante bien en ese etnocentrismo. A gran parte de los docentes, el enfoque por competencias no "les dice nada", porque ni su formación profesional, ni su manera de hacer la clase los predispone a ello. Este les parece ser parte de la palabrería pedagógica, de una animación sociocultural apropiada para los centros de vacaciones, o al menos salir del piso "inferior" del edificio escolar. Mientras permanezcan en esta lógica, la identidad de los profesores estará segura, porque ellos se limitarán a enseñar saberes y evaluarlos. Mientras ellos

no sepan organizar y evaluar verdaderamente gestiones de proyecto y situaciones-problemas, los ministerios les propondrán textos inteligentes que permanecerán sin respuesta, porque sus destinatarios no han seguido la misma concepción de aprendizaje y enseñanza que subyace en los nuevos programas.

En este momento, los textos de los ministerios están *adelantados* en la concepción que domina a los programas, en el seno del cuerpo docente. Nada garantiza que este desfase va a disminuir. Los institutos universitarios de formación de maestros (IUFM), creados en Francia en 1989, forman hoy docentes aún fuertemente centrados en los saberes, en el momento mismo en que el discurso oficial pone énfasis en las competencias... Para corregir este desfase, serán necesarios de cinco a diez años... Aquí existe una patente falta de armonía entre el discurso que sostiene los programas y la formación de los docentes. La estructura de los IUFM lo muestra bien, con la realización del concurso, su peso, sus pruebas, que revelan que se sigue con la lógica dominante, la de los saberes universitarios que deben ser dominados en un examen, es decir, muy alejados de las condiciones de su movilización en una clase. En resumen, no faltan las ocasiones en que los profesores se enfrentan a situaciones complejas, gracias a las prácticas en establecimientos, pero la formación, en lugar de considerar esta complejidad como su objetivo principal, trabaja según una lógica disciplinaria y académica.

La "revolución de las competencias" sólo se producirá si los futuros docentes tienen la experiencia personal durante su formación profesional. La formación continua se desarrolla. Esta va en la vía del desarrollo de las competencias cuando se orienta hacia la profesionalización [Perrenoud, 1994 a, 1996 g], el acompañamiento de equipos y de proyectos de establecimientos y hacia el análisis de las prácticas, de las situaciones de trabajo y de los problemas profesionales [Alter, 1994; Paquay *et al.*, 1996; Perrenoud, 1996 h]. Este es, en fin, el futuro de la formación inicial, si ésta llega a crear una verdadera articulación entre teorías y prácticas y liberarse de la preeminencia de las disciplinas. Es necesario, en todo caso, romper un círculo vicioso: si el modelo de formación de los alumnos es reforzado por el modelo de formación de los docentes, y viceversa, ¿de dónde vendrá el cambio?

CONCLUSIÓN: A PROPÓSITO DE ESTRATEGIAS DE CAMBIO

Los problemas aquí tratados constituyen la médula de los problemas de teorización de la acción [Barbier, 1996], del aprendizaje y de la enseñanza. ¿Cómo se podría imaginar un consenso, en una claridad conceptual total? Por el contrario, el desarrollo de las ciencias cognitivas sugiere que todos estamos, aún por largo tiempo, metidos en un proceso de teorización que tendrá aún muchas repercusiones y verá nacer nuevos paradigmas.

Sin embargo, no se puede esperar ver todo con completa claridad antes de actuar. Toda práctica educativa se apoya en algunas apuestas teóricas. Si uno adhiere a ellas, queda por ganar el mayor número. La amplitud de las dudas y la complejidad de las ideas en debate no son los últimos obstáculos.

El movimiento hacia las competencias se encuentra a la cabeza de la renovación de la escuela y al mismo tiempo forma parte de una repetición incansable. Al abogar por cabezas bien hechas en lugar de bien llenas, ¿no defendía acaso Montaigne sino la primacía de las competencias por sobre los conocimientos? El combate por las competencias verdaderas, al salir de la formación básica, ¿no es el combate de las escuelas nuevas, de las escuelas alternativas y de todos los movimientos pedagógicos? ¿No estamos a punto de reeditar, en un nuevo lenguaje, el proceso del enciclopedismo, de denunciar otra vez los saberes escolares que sólo servirían para pasar los exámenes? Un gran pedagogo, hoy jubilado y que ha conocido, desde 1930, muchos tipos de renovación de la escuela, decía un día con tristeza que no estaba seguro de ver, antes del fin de su vida, propagarse en gran escala los principios de la escuela activa por los que él había combatido. Cada

generación reabre el debate en torno a los programas, a su sobrecarga; vuelve a descubrir la necesidad de tomar en cuenta la globalidad de la persona; insiste acerca del sentido de los saberes, su contextualización; siente que al fin ha llegado al fondo del problema y tiene la solución. ¿Se ha progresado verdaderamente? El enfoque por competencias en los programas escolares reescritos es quizá sólo la última transformación de una *utopía muy antigua*: hacer del colegio un lugar en que cada cual aprenda libremente y de manera inteligente cosas útiles para la vida...

En general, no se juzga “constructivo”, cuando se esboza una nueva utopía, preguntarse en voz alta si no es “mucho ruido por nada”. Yo no discuto que es indispensable poner regularmente, en el frontón de la escuela, algunos principios ambiciosos. Sin embargo, como Hameline, prefero a los “militantes despabilados” que no se suben sin reflexionar al tren de la última reforma a la moda, por que ésta revela esperanzas ocultas, muchas veces frustradas, siempre listas para renacer.

La utopía no es esencialmente *pedagógica*, en la medida en que el desarrollo de las competencias entra en el orden de lo posible, en términos genéticos, psicólogos y didácticos. La utopía es *sociológica*, en la medida en que este desarrollo supone condiciones favorables en todas las clases, como la adhesión activa de los actores, comenzando por los docentes, a una concepción de la cultura, del saber y de la acción, lo que pasa por un cambio de identidad, de nuevas representaciones, de nuevas calificaciones profesionales.

Es difícil trabajar en el advenimiento de la utopía sociológica, puesto que ésta atañe a los adultos y a las organizaciones, capaces de oponer mil buenas razones al cambio de las prácticas. Los sucesivos ministros pueden contentarse con fingir reformar el colegio. Publican textos auspiciosos, dejando a otros la preocupación de pasar al acto. Cada gobierno, si es un poco dinámico y audaz, vuelve a poner en el trabajo alguna utopía retocada según la moda del momento. Quedará por dedicarse un día a lo esencial del problema: los textos nuevos no cambian por sí solos las representaciones y las prácticas de los docentes. Una nueva reforma, más que afrontar con perseverancia los verdaderos obstáculos, desplazará el problema. La falta de continuidad de la acción reformadora daña su eficacia.

RESISTENCIAS MUY RACIONALES

El enfoque por competencias transformaría considerablemente el trabajo del profesor y el del estudiante y, sin duda, los trabajos del personal y de los otros profesionales que intervienen en el colegio. ¿Debe asombrar el hecho de que dichas transformaciones susciten diversas resistencias, de las más calladas a las más explícitas? Lo peor sería pensar que se trata de “resistencias irracionales ante el cambio”. Estas son, al contrario, más bien “razonables”, si se admite que a veces la razón es lo contrario de la audacia:

- La justificación de la reforma no es lo suficientemente explícita o convincente. Aquellos que proponen este nuevo enfoque siempre subestiman el camino que han recorrido, que se calcula en años o décadas, a favor de una historia de vida, a menudo única y agitada; se sorprenden de que otros, que han vivido otra historia, no encuentren que sus razonamientos son claros y sus conclusiones evidentes...
- El enfoque por competencias es comprendido de muchas maneras diferentes, a menudo muy mal. Se manejan expresiones polisémicas, conceptos poco estabilizados y se combate un problema enorme: las finalidades y los contenidos de la enseñanza. Es normal que una inmensa diversidad de concepciones de la cultura y del colegio se enfrenten, unas explícitas y creadas, otras intuitivas y esbozadas. Pero, en el actual estado de las prácticas profesionales, muchos docentes piensan aún en solitario y se dan el derecho de tener razón solos contra todos. La razón pedagógica sigue siendo un asunto individual.

ASUMIR SOLIDARIAMENTE UNA POSTURA

Toda reforma importante es una *postura*, que más valdría asumir *colectivamente*, tomando solidariamente riesgos razonables. Hacerlo juntos no significa que todos los profesores y todo el personal educativo estarán convencidos. Basta con una breve mayoría, incluso con una minoría lo suficientemente amplia y dispersa, para poner en movimiento el sistema.

Es inevitable que todo cambio divida la opinión, tanto la de los padres como la de la comunidad profesional.

Es muy difícil asociar a la génesis de una reforma a los docentes que no se interesan en la política de la educación mientras ellos no perciban las repercusiones en su existencia cotidiana. Es normal que una reforma en principio sea recibida como una utopía, una locura, un enredo, una fantasía ministerial, un sueño de tecnócrata, una raya en el agua, o cualquier otra calificación igual de elogiosa... El verdadero trabajo de innovación comienza entonces. Ahora bien, la mejor forma de no comenzar esta innovación es considerar que las resistencias son irracionales, ya sea para ignorarlas, o bien para volver a explicar hasta el infinito que todo marcha bien, que la reforma está bien pensada y tiene respuesta para todo. Lo que importa, en cambio, es *colectivizar la incertidumbre*, reconocer los límites de toda programación del cambio e invitar a la gente de buena fe, aquellos que quieren el progreso del colegio, a participar en la regulación del proceso. Para esto, es necesario, naturalmente, darles un lugar y aceptar la renegociación de una parte de las orientaciones, de las modalidades, del calendario. Los iniciadores de una reforma deben así seguir un camino empujado: por defender demasiado su primer proyecto, ellos rechazan, entre los adversarios, a aliados potenciales, que están de acuerdo en grandes líneas, pero que desean apropiarse del proyecto y poner en él sus palabras y preocupaciones; por abrir mucho el debate, ellos corren el riesgo contrario: la reforma obtiene una gran adhesión, porque nadie se siente amenazado, pero pierde su coherencia y su fuerza...

Lo más difícil no es integrar las ideologías de unos y de otros. Lo más difícil es trabajar con las *verdaderas* resistencias al cambio, también racionales, pero menos confesables. No es irracional preservar intereses adquiridos, aunque sea difícil confesar que uno se opone a una reforma porque ésta complica la vida, da mucho trabajo, pone en evidencia algunas incompetencias, amenaza el frágil equilibrio creado con los alumnos o los colegas, obliga a tener pérdidas insostenibles, aleja razones que llevan a enseñar o reanima las viejas angustias de los comienzos. Sin embargo, sería necesario *osar y poder decir* esto para trabajar a partir de estas reacciones tan razonables. ¿Quién estaría lo suficientemente loco para contribuir en un cambio que lo puede poner personalmente en dificultades?

No hay una receta para esta fase de una reforma, sino sólo "hablar con la verdad", renunciar a utilizar contra el otro todo lo que diga con sinceridad y lo exponga al juicio de los demás. Negar las transformaciones del trabajo del profesor, quitarles importancia o apelar simplemente al profesionalismo para asumirlas con una sonrisa, he aquí lo que no está a la altura del desafío y remite a cada uno a su fuero (¿o a su fuerza?) interno. No puedo aquí desarrollar una estrategia de cambio que convenga específicamente a uno u otro sistema educativo, sino sólo recordar algunas ideas tan simples como difíciles de poner en práctica:

- a. Ni las prácticas, ni los sistemas evolucionan muy rápido, es necesario tomar el tiempo necesario para el cambio de actitudes, de representaciones, de identidades.
- b. Rara vez se cambia solo, es más productivo participar en un proceso colectivo, en el marco de un equipo, de un establecimiento, de una red.
- c. Ningún sistema cambia sin que la mayor parte de los actores tenga ambivalencias internas, ni sin conflictos entre ellos sobre el fondo, la estrategia o los resultados.
- d. No se cambia en el miedo o el sufrimiento, ni tampoco en la indiferencia.
- e. Toda reforma se apoya en un estado del proceso de profesionalización del trabajo del profesor y puede contribuir en él o, en cambio, lo puede hacer retroceder, según la actitud de los reformadores [Gather Thurler, 1993, 1994; Perrenoud, 1996 g].

La lucidez del sociólogo obliga a decir que el enfoque por competencias, tal como se desarrolla, pasará probablemente por el lado de su ambición. Y, al mismo tiempo, que es *indispensable* y que es necesario trabajar en él. Al igual que la investigación, el cambio de la escuela siempre se apoya en los intentos anteriores y trata de dar un paso más adelante. El debate de hoy sólo es posible porque desde hace un siglo los partidarios de la nueva escuela y de las pedagogías activas cuestionan las relaciones entre los saberes y las prácticas sociales, el sentido del trabajo escolar, la ausencia de un proyecto.

El carácter acumulativo de las reformas es evidentemente menos convincente que el de los trabajos científicos. La escuela tiene mala memoria, los actores cambian, cada reforma es una historia nueva para los más jóvenes. En función de los fracasos o de los éxitos moderados de las reformas introducidas durante las últimas décadas, los sistemas educativos han aprendido, al menos, a evitar los errores estratégicos más grandes. Les queda capitalizar mejor las experiencias de las reformas sucesivas, es decir, identificar mejor las contradicciones que habitan el sistema educativo y que hacen que el cambio sea difícil, aunque se siga al pie de la letra el "Manual del perfecto innovador".

Mientras más se avance hacia lo que he llamado "reformas del tercer tipo", las que van más allá de las estructuras y de los programas, las que afectan las prácticas de enseñanza y la cooperación profesional entre los docentes, más necesario será tomar en cuenta las concepciones de la cultura que se enfrentan y llevar el debate a ese nivel. Además, se deberá aceptar que una reforma no se decide sólo a alto nivel, no emana espontáneamente de la base, sino que se construye gracias a un proceso participativo paciente, complejo, que recurre a dispositivos y competencias específicas de concertación y de innovación, a pequeña y gran escala.

Si el enfoque por competencias es exclusivamente un lenguaje a la moda, éste sólo modificará los textos y será rápidamente olvidado. Si tiene la ambición de transformar las prácticas, es una reforma del tercer tipo, que no puede prescindir de un debate acerca del sentido y las finalidades del colegio, ni colocarse en un profundo divorcio entre lo que piensan los docentes y lo que el sistema espera de ella. Crear competencias desde la escuela exige "tiempo y paciencia".

BIBLIOGRAFÍA

- ALTET M. [1994], *La formation professionnelle des enseignants*, París, PUF.
- ARGYRIS C. (1995), *Savoir pour agir*, París, InterEditions.
- ARSAC G., GERMAIN G. y MANTE M. (1998), *Problème ouvert et situation-problème*, Lyon, Irem de l'Académie de Lyon.
- ARSAC G., CHEVALLARD Y., MARTINAND J.-L. y TIBERGHEN A. (dir) (1994), *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- ASTOLFI J.-P. [1992], *L'école pour apprendre*, París, ESF éditeur.
- ASTOLFI J.-P. [1993], *Placer les élèves en «situations-problèmes»?*, París, INRP.
- ASTOLFI J.-P. [1997], *L'erreur, un outil pour enseigner*, París, ESF éditeur.
- ASTOLFI J.-P., DAROT E., GINSBURGER-VOGEL Y. y TOUSSAINT J. [1997], *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, Bruselas, De Boeck.
- AUTHIER M. et LÉVY P. [1996], *Les arbres de connaissances*, París, La Découverte.
- BARBIER J.-M. [1996], *Savoirs théoriques y savoirs d'action*, París, PUF.
- BAUDELLOT C. y ESTABLET R. [1989], *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, París, Le Seuil.