

© PHILIPPE PERRENOUD

TÍTULO ORIGINAL DE LA OBRA:
Construire des compétences dès l'école
© ESF éditeur, 1997, Francia.

EDICIÓN EN CASTELLANO:

© Comunicaciones y EDICIONES NORESTE LTDA.
JCSAEZC@VTELNET - CASILLA 34T - SANTIAGO DE CHILE
FONO/FAX 56 2 325 31 48 - 56 2 326 01 04
WWW.JCSAEZEDITOR.BLOGSPOT.COM

Inscripción N°: 112.905
ISBN: 956-7802-64-5

Esta reimpresión de 2.000 ejemplares
se terminó de imprimir en julio de 2008,
en QUEBECOR WORLD CHILE S.A.

Derechos exclusivos reservados para todos los países.
Prohibida su reproducción total o parcial, para uso privado
o colectivo, en cualquier medio impreso o electrónico, de acuerdo a
las leyes N°17.336 y 18.443 de 1985
(Propiedad intelectual).

IMPRESO EN CHILE/PRINTED IN CHILE

PHILIPPE PERRENOUD

CONSTRUIR COMPETENCIAS DESDE LA ESCUELA

Traducción:
Marcela Lorca



J·C·SÁEZ
e d i t o r

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
PRIMER ENFOQUE.....	7
¿Cabezas llenas o bien hechas?.....	11
La irresistible ascensión.....	13
¿Una posible respuesta a la crisis de la escuela?.....	17
Plan de la obra.....	20
1. LA NOCIÓN DE COMPETENCIA.....	23
Tres pistas falsas.....	23
La movilización de recursos, una alquimia extraña.....	25
Esquemas y competencias.....	28
Esquemas conformados y conductas de investigación.....	31
Competencias, destrezas, recursos.....	33
Analogías y familias de situaciones.....	36
Ejercicio y capacitación en la formación de competencias.....	39
Los desafíos de la formación.....	41
Dicho en dos tesis:.....	41
2. PROGRAMAS ESCOLARES Y COMPETENCIAS.....	43
Competencias y prácticas sociales.....	44
La búsqueda de las competencias transversales.....	45
Prácticas de referencia y de transposición.....	47
Competencias y disciplinas.....	50
Entre «todo disciplinario» y «todo transversal».....	52
La transferencia e integración de los conocimientos.....	55
Consecuencias para los programas.....	57
La idea de «bases de competencias».....	62
3. CONSECUENCIAS PARA EL TRABAJO DE PROFESOR.....	69
Tratar los saberes como recursos para movilizar.....	70
Trabajar regularmente por problemas.....	74
Crear o utilizar otros medios de enseñanza.....	79
Negociar y conducir proyectos con sus alumnos.....	81
Adoptar una planificación flexible, improvisar.....	82
Establecer un nuevo contrato didáctico.....	84
Practicar una evaluación formadora.....	85

Hacia una menor separación entre disciplinas	87
Convencer a los alumnos de cambiar de profesión... ..	88
Nueva formación, nueva identidad.....	91
4 ¿EFECTO DE MODA O RESPUESTA DECISIVA ANTE EL FRACASO ESCOLAR?	93
Reconstruir la transposición didáctica	96
Reducir las divisiones entre las disciplinas	99
Romper el circuito cerrado	100
Inventar nuevas formas de evaluar	101
Reconocer el fracaso, no construir sobre la arena	104
Diferenciar la enseñanza.....	106
Transformar la formación de los docentes	108
Conclusión: a propósito de estrategias de cambio	111
Resistencias muy racionales	113
Asumir solidariamente una postura	113
BIBLIOGRAFÍA.....	117

INTRODUCCIÓN

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

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

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

PRIMER ENFOQUE

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

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

- analizar un texto y reconstituir las intenciones del autor;
- traducir de una lengua a otra;
- crear argumentos con el fin de convencer a un escéptico o a un adversario;
- crear una hipótesis y verificarla;
- identificar, formular y resolver un problema científico;
- detectar una falla en el razonamiento de un interlocutor;
- negociar y conducir un proyecto colectivo.

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

más allá de una memorización segura y de recordar oportunamente las teorías pertinentes, al menos cada vez que la situación sale de la rutina y exige relacionar, interpretar, interpolar, inferir, inventar, en suma, realizar operaciones mentales complejas cuya organización sólo puede construirse en la realidad, de acuerdo a saberes y esquemas del experto así como según su visión de la situación.

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

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

- los conocimientos declarativos, que describen la realidad en forma de hechos, leyes constantes o regularidades;
- los conocimientos por procedimiento, que describen el procedimiento por seguir para obtener un resultado; los conocimientos metodológicos son una subespecie de éstos;
- los conocimientos condicionales, que determinan las condiciones de validez de los conocimientos por procedimiento.

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

Como nos lo recuerda Pierre Bourdieu:

«Toda tentativa de fundar una práctica basándose en la obediencia a una regla explícitamente formulada, ya sea en el dominio del arte, de la moral, de

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

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

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

manera de poder imitar su funcionamiento. Esta es la razón por la cual es cada vez más difícil derrotar a un computador en ajedrez.

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

¿CABEZAS LLENAS O BIEN HECHAS?*

Tal formación solamente es posible si el sujeto tiene el tiempo para vivir las experiencias y analizarlas. Es la razón por la cual, en una cantidad limitada de años de escolaridad, sólo se pueden cubrir los pletóricos programas de conocimientos, en gran medida, resignándose a perder la creación de competencias. A fin de cuentas, los conocimientos y las competencias se complementan estrechamente, pero puede existir entre ellos un conflicto de prioridad, particularmente con respecto a la repartición del tiempo de trabajo en clase:

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

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

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

- la primera consiste en recorrer el campo de conocimientos más amplio posible, sin preocuparse de su movilización en situación, lo que vuelve, de manera más o menos abierta, a confiar en la formación profesional o en la vida para asegurar la creación de competencias;
- la segunda acepta limitar en forma drástica la cantidad de conocimientos enseñados y exigidos, para ejercer de manera intensa, en el marco escolar, su movilización en una situación compleja.

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

A la pregunta: «¿Conocimientos amplios o pericia en la puesta en práctica?», se quisiera responder: ¡ambos! El dilema educativo, es sobre todo, una cuestión de prioridad: debido a que no se puede hacer todo en el tiempo y el espacio de una formación profesional inicial o de una escolaridad de base, ¿qué hacer que resulte más útil? ¿Quién, a largo plazo, podría defender conocimientos absolutamente inútiles para actuar, en el sentido más amplio? Al contrario, ¿quién, en nuestra época, podría aún

defender un utilitarismo estrecho, limitado a ciertas técnicas elementales? Actuar en una sociedad cambiante y compleja, es en principio comprender, anticipar, evaluar, afrontar la realidad con herramientas intelectuales. «Nada es tan práctico como una buena teoría», afirmaba Kurt Lewin, uno de los fundadores de la psicología social.

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

LA IRRESISTIBLE ASCENSIÓN

Las competencias se encuentran en la base de la flexibilidad de los sistemas y de las relaciones sociales. En la mayoría de las sociedades animales, la programación de las conductas impide toda intervención y la mínima perturbación exterior puede desorganizar un panal, puesto que éste se encuentra organizado como una maquinaria de precisión. Al contrario,

las sociedades humanas son *conjuntos imprecisos y órdenes negociados*, que no funcionan como relojes y admiten una parte importante de desorden y de incertidumbre, que no es fatal, porque los actores quieren y son capaces, a su vez, de crear cosas nuevas, según transacciones complejas. Por lo que es bastante normal que los sistemas educativos estén preocupados de desarrollar las competencias correspondientes.

Sin embargo, esta preocupación no domina constantemente las políticas educativas y la reflexión sobre los programas. ¿Por qué, hoy en día, se asiste a lo que Romainville (1996) llama un «irresistible ascenso» de la noción de competencia en la educación escolar? Sin duda, de manera global, porque las amenazas de desorden y de desorganización son más intensas en las épocas de cambio y de crisis.

La explicación más evidente consiste en invocar una especie de contagio: como el mundo del trabajo se apropió de la noción de competencia, la escuela seguiría sus pasos, amparándose en la modernidad y en el cambio de valores de la economía de mercado: gestión de recursos humanos, búsqueda de la calidad total, valorización de la excelencia, exigencia de una movilidad mayor de los trabajadores y de la organización del trabajo. En el campo profesional, nadie discute que los practicantes deben ser capaces de «hacer cosas difíciles», que pasan por una formación. La noción de calificación ha permitido pensar, durante largo tiempo, las exigencias de los puestos de trabajo y las disposiciones requeridas de aquellos que los ocupan. Las transformaciones del trabajo (hacia una flexibilidad mayor de los procedimientos, de los puestos y de las estructuras) y el análisis ergonómico más fino de los gestos y de las estrategias de los profesionales han conducido a poner énfasis en calificaciones formales iguales, sobre las competencias reales, diferenciadas, evolutivas, ligadas a la historia de las personas. Ya no es satisfactorio definir calificaciones tipos y atribuir sobre esta base puestos de trabajo a los individuos. Se quiere manejar las competencias (Lévy-Leboyer, 1996), establecer balances individuales así como «árboles» de conocimientos o de competencias que representen el potencial colectivo de una empresa (Authier y Lévy, 1996). En el mundo laboral, el cambio del vocabulario refleja un verdadero cambio de perspectiva y de paradigma (Stroobants, 1994; Trépos, 1993; Ropé y Tanguy, 1994; Ropé, 1996).

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

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

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

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

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

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

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

Conservadores e innovadores, pregoneros de las élites o de la democracia: ningún «grupo» es totalmente homogéneo. Podemos imaginar a dos profesores de la misma edad, del mismo origen social, que enseñan la misma disciplina en clases vecinas, igualmente comprometidos en la lucha

democrática, de la cual uno de ellos piensa, de buena fe, que la liberación del hombre necesita de la cultura más desinteresada y el otro, que ésta exige herramientas para la lucha cotidiana en el trabajo y la ciudad. Si ellos enseñan castellano, uno trabajará con textos clásicos, el otro con textos publicitarios, contratos o propagandas. Si son biólogos, uno se inclinará por el estudio del origen de la vida y las especies, el otro tratará el SIDA o las manipulaciones genéticas...

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

¿UNA POSIBLE RESPUESTA A LA CRISIS DE LA ESCUELA?

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

En las sociedades desarrolladas, la opinión pública y la clase política ya no están dispuestas a apoyar el crecimiento ilimitado de los presupuestos de educación, ambas exigen cuentas, quieren una escuela más eficaz, que prepare mejor para la vida sin costar más cara. La carrera para obtener un diploma pierde su conveniencia de acuerdo a la desvalorización de los títulos y a la escasez de los empleos, pero abandonarla conduciría a

correr riesgos aún mayores. La trampa escolar (Berthelot, 1983) se cerró sobre casi todas las familias, los adultos ejercen una presión cada vez más grande sobre los jóvenes, que creen cada vez menos que el triunfo escolar los protegerá de las dificultades de la existencia. Entonces, se pide a la escuela que instruya a una juventud cuya adhesión al proceso de escolarización ya no está asegurada.

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

Un enfoque por competencias libera a la vez de la continuidad, porque la escuela nunca ha pretendido querer otra cosa, y del cambio, es decir de la ruptura, porque las rutinas didácticas y pedagógicas, las divisiones disciplinarias, la segmentación de los cursos, el peso de la evaluación y de la selección, las restricciones de la organización escolar, la necesidad de hacer del trabajo del profesor y del alumno una rutina han conducido a pedagogías y didácticas que, a veces, casi no contribuyen a crear competencias, o solamente a crear aquellas necesarias para pasar los exámenes... La innovación consistiría, no en hacer surgir la idea de competencia en la escuela, sino en aceptar que «en todo programa orientado al desarrollo de las competencias, estas últimas tienen un poder de manejo sobre los cono-

cimientos disciplinarios» (Tardif, 1996, p.45). Tardif, citando a Pierre Gillet, propone que la competencia sea «la que mande en la planificación y la organización de la formación» (ibíd., p. 38) o afirma que «la competencia debe constituir uno de los principios organizadores de la formación» [ibíd., p. 35]. Estas tesis, que son propuestas para la formación profesional, deberían también, si no queremos contentarnos sólo con palabras, estar en la base de una formación orientada a la adquisición de competencias desde la escuela y el colegio.

¿Esta orientación tendrá fundamento o sólo es un señuelo? Es difícil decirlo ahora. La historia de la escuela está repleta de momentos de «pensamiento mágico» en que cada cual quiere creer que al cambiar las palabras, cambiará la vida. Por el momento, el enfoque por competencias remece, ante todo, el mundo de aquellos que crean los programas o debaten acerca de ellos. Este preocupará al conjunto de profesores, sólo si los textos oficiales les imponen un enfoque por competencias de manera lo suficientemente precisa para volverse indispensable y obligatoria para su práctica de la enseñanza y de la evaluación en clases. Este enfoque corre el peligro de ser, entonces, rechazado con fuerza por una parte de los profesores, que no verán ni sus fundamentos, ni el interés o, que, cuando comprendan las intenciones y las consecuencias, no adherirán a él, por diversas razones, justificadas o no.

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

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

Ya había intentado mostrar en algún otro lugar:

- que la escuela continúa considerando el aprendizaje en términos de saberes, porque eso es lo que ella maneja de mejor forma;
- que un enfoque por competencias le asusta porque éste pone en crisis la transposición, la planificación y el contrato didácticos tal como funcionan normalmente;
- que es más fácil evaluar los conocimientos de un alumno que sus competencias, puesto que, para encontrar las últimas, se le debe observar en acción, con tareas complejas, lo que toma tiempo y abre la vía a una controversia;
- que siempre se encuentran numerosas personas «que piensan bien» para atacar, en nombre de la cultura, toda tentativa de alejarse de las pedagogías del saber; la instalación de dispositivos de creación de competencias se presenta como la promesa de una nueva «baja del nivel»;
- que las didácticas de las disciplinas, mal comprendidas, pueden reforzar el estatuto dominante de los saberes eruditos en la imaginación pedagógica, puesto que los trabajos se basan, en esencia, en saberes (Perrenoud, 1995b).

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

PLAN DE LA OBRA

El capítulo 1, *La noción de competencia*, trata de abordar la noción misma de competencia, este atractivo extraño, según la expresión de Le Boterf

(1994). La expresión designa un componente importante del capital que nos permite afrontar la realidad, pero no logramos concebir la naturaleza exacta del proceso de movilización de nuestros recursos cognitivos.

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

El capítulo 3, *Consecuencias para el trabajo de profesor*, se dirige a los profesores y trata de formular las consecuencias de un enfoque por competencias sobre su trabajo y sus propias competencias profesionales. Dicho enfoque los invita, en efecto, a considerar los saberes como instrumentos para movilizar, según las necesidades, para trabajar en forma regular a través de situaciones-problemas, para crear o utilizar otros medios de enseñanza, para negociar y conducir proyectos con sus alumnos, para adoptar una planificación flexible e indicativa, para improvisar, para realizar y formular un nuevo contrato didáctico, para practicar una evaluación formadora, en situación de trabajo, para dirigirse hacia una división disciplinaria menor. La misma cantidad de pasos hacia un «trabajo nuevo» (Meirieu, 1990b; Etienne y Lerouge, 1997; Altet, 1994; Paquay et al. 1996; Perrenoud, 1994, 1996c). Esta perspectiva asusta legítimamente a todos aquellos para quienes enseñar consiste, ante todo, en transmitir, de manera ordenada, saberes eruditos bien manejados. También es importante considerar la resistencia de los alumnos ante cualquier transformación considerable de su trabajo. Para desarrollar sus competencias, el alumno debe suministrar más trabajo, correr nuevos riesgos, cooperar, hacer un proyecto y cuestionarse. Los alumnos (y sus padres) oponen a veces más resistencia que los profesores.

El capítulo 4, *¿Efecto de una moda o respuesta decisiva ante el fracaso escolar?*, establece una conexión entre el enfoque por competencias y la lucha contra las desigualdades gracias a pedagogías diferenciadas. Trataré de mostrar que sería inútil fundar grandes esperanzas en un enfoque por competencias si, al mismo tiempo, no se cambia de relación con la cultura general, si no se reconstruye una transposición didáctica realista y

visionaria a la vez, si no se tocan las disciplinas ni los horarios, si, ante todo, se sigue esperando de un ciclo de estudios que prepare para el ciclo siguiente, si no se inventan nuevos modos de evaluar, si se niega el fracaso para construir la continuación del curso sobre arena, si no se diferencia la acción pedagógica, si no se modifica la orientación de la formación de los profesores, en suma, si no se cambia radicalmente la manera de enseñar y de hacer aprender...

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

1. LA NOCIÓN DE COMPETENCIA

No existe una definición clara y unánime de las competencias. La palabra se presta a usos múltiples y nadie podría pretender dar LA definición. ¿Qué hacer entonces? ¿Resignarse a una torre de Babel? ¿Tratar de identificar el sentido más común en una institución o un medio profesional? ¿Adelantar una definición explícita y aferrarse a ella? Adoptaré esta última postura, tratando, sin embargo, de no alejarme de uno de los sentidos vigentes.

TRES PISTAS FALSAS

Primero descartaré tres acepciones aceptables de la noción de competencia, pero que no aportan mucho a la comprensión de los problemas.

A veces, sólo se habla de competencias para insistir en la necesidad de expresar los objetivos de una enseñanza en términos de conductas o de prácticas observables; así se reanuda la «tradición» de la pedagogía dirigida a alcanzar un grado o diversas formas de pedagogías por objetivos. Estos enfoques nunca son superados, a menos que se dominen los excesos conocidos ahora: conductismo rudimentario, taxonomías interminables, fraccionamiento excesivo de los objetivos, organización de la enseñanza, objetivo por objetivo, etc. (Hameline, 1979; Saint-Onge, 1995). Al conocer estos límites, hoy ya no se debería enseñar sin perseguir objetivos claros, que se puedan comunicar a los estudiantes y sin evaluar regularmente, con los estudiantes, su grado de realización, primero, de acuerdo a fines de regulación (evaluación formativa), luego, cuando no queda más tiempo de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a fines de certificación. Sin embargo, hablar

de competencia con este propósito no agrega mucho a la idea de objetivo. Por otra parte, se puede enseñar y evaluar a través de objetivos sin preocuparse de la transferencia de conocimientos, y menos aún de su movilización frente a situaciones complejas. La asimilación de una competencia con un simple objetivo de aprendizaje complica el asunto, mientras que la pedagogía por objetivos es perfectamente compatible con una enseñanza exclusivamente centrada en los conocimientos.

Otro significado común: la noción de competencia se opone a la de desempeño: el desempeño observado sería un indicador más o menos fiable de una competencia, que se supone más estable y que sólo se puede medir de manera indirecta. Es una acepción desarrollada tanto en lingüística como en psicometría. Su única virtud radica en oponer posibles disposiciones para su actualización, sin decir nada acerca de su naturaleza «ontológica». Esta es útil en el debate sobre la evaluación, funda una crítica de los exámenes, que juzgan el nivel de una persona sobre la base de un desempeño puntual, exigido en condiciones muy particulares. Nadie se arriesgaría a defender una escuela dirigida a crear desempeños sin futuro, no obstante, la preparación de los exámenes, rechazado en teoría, es estimulado en la práctica. Como la competencia es invisible y sólo es abordable a través de los desempeños observables, la pregunta acerca de su conceptualización queda intacta. Por cierto, se podría describir un conjunto de acciones que remitirían a la competencia subyacente, sin preguntarse cómo funciona. De tal manera, quizá se lograría nombrar, clasificar, hacer un inventario de las competencias agregando el verbo «saber» delante de un verbo que caracteriza a un conjunto de acciones semejantes: saber filmar una secuencia de vídeo, resolver un conflicto, realizar una división equitativa, reconocer un error, negociar un compromiso, describir un incidente, poner fin a una relación, preparar una comida, etc. Sin embargo, esta forma de tautología no basta cuando se quiere formar en dichas competencias. Entonces se necesita un inventario de recursos movilizados y un modelo teórico de la movilización. Por esto es necesario hacerse una idea de lo que pasa en la caja negra de las operaciones mentales, con el riesgo de quedarse en las representaciones metafóricas, en el estado de las ciencias del intelecto.

La tercera concepción clásica: la competencia como facultad genérica, como potencialidad de todo el espíritu humano. Para Chomsky [1977], la competencia del lenguaje es «una capacidad de producir infinitamente»

es decir, de pronunciar un número infinito de oraciones diferentes. En general, se podría decir que una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas. En una conversación, nadie sabe, en general, qué frase pronunciará un minuto más tarde, ni qué gesto hará. Ni las palabras, ni los actos se sacarán de un repertorio predefinido, donde éstos supuestamente estarían esperando que se les fuera a buscar. Un ser humano no tiene necesidad de conservar, en su posesión, un gran libro que contenga todas las oraciones que podría necesitar decir «un día». Su inmensa capacidad de invención hace que este repertorio sea inútil. La competencia, tal como la concibe Chomsky, sería esta capacidad de improvisar y de inventar continuamente algo nuevo, sin recurrir a una lista preestablecida. En esta perspectiva, la competencia sería una característica de la especie humana, la capacidad de crear respuestas sin tomarlas de un repertorio. Según mi opinión, existe una confusión en los niveles de análisis. Los seres humanos ciertamente tienen la facultad, arraigada en su patrimonio genético, de crear competencias. Sin embargo, ninguna competencia se da desde un principio, las potencialidades del individuo sólo se transforman en competencias efectivas según los aprendizajes, que no se producen espontáneamente, por ejemplo, de acuerdo a una maduración del sistema nervioso, y no se realizan en el mismo grado en cada ser humano. Cada uno debe aprender a hablar, aunque sea genéticamente capaz de hacerlo. Las competencias, en el sentido como serán tratadas aquí, son adquisiciones, aprendizajes construidos, y no potencialidades de la especie.

LA MOVILIZACIÓN DE RECURSOS, UNA ALQUIMIA EXTRAÑA

Con Le Boterf (1994, p.43), se puede reconocer que la alquimia en acción en la movilización «es aún una *terra incógnita*». Cualquiera que haya aprendido una lengua extranjera en la escuela, tiene, por ejemplo, la experiencia de la separación entre los conocimientos lingüísticos acumulados en clases y su capacidad de movilizarlos en una situación de comunicación escrita u oral. Sin embargo, en la escuela, se pasan horas aprendiendo una o varias lenguas extranjeras. ¿Qué sucede con esos esfuerzos cuando, de improviso, nos dirige la palabra un turista extranjero que busca su camino o cuando uno mismo debe arreglárselas en otro país? No obstante, no es por no haber

sufrido con listas de vocabulario, temas y versiones. ¿Eso significa que no se aprendió nada? ¿O que se olvidó todo? ¿O, más simplemente, que no se ejerció verdaderamente la conversación en una lengua extranjera, en el sentido de una formación intensiva para movilizar su léxico y su sintaxis en el momento apropiado, de manera adecuada, en tiempo real?

La enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado hacia métodos orales, precisamente para superar la contradicción clásica entre los estudios y la práctica. Nadie duda de que esto constituye un progreso. ¿Se ajusta a lo que será necesario para desarrollar competencias reales de comunicación en una lengua extranjera en todos los alumnos? Ocho horas de inglés en una proporción de cuatro horas por semana, treinta y cinco semanas al año, lo cual hace 140 horas al año, 1120 horas en ocho años. Es enorme, dirán los profesores de música, que no disponen ni siquiera de la mitad de ese tiempo para iniciar a los mismos alumnos en su arte. Pero qué representan 1120 horas, tan incoherentes y diseminadas, si nosotros aprendemos nuestra lengua estando sumergidos cotidianamente desde nuestro nacimiento, en un «baño de idioma» aún más eficaz puesto que debemos comunicarnos para obtener lo que queremos, preferentemente de inmediato... Un niño de dos años, en una proporción de 3 a 4 horas por día de intercambios verbales al día, los siete días de la semana, acumula, en menos de un año de su vida, tanto tiempo de conversación en su lengua materna como un alumno de secundaria de inglés durante ocho años de escuela. Para el aprendizaje de lenguas extranjeras, el problema ha sido claramente presentado y se han considerado, y a veces experimentado, alternativas radicales, por ejemplo, estadias lingüísticas intensivas en el lugar donde se habla la lengua y la disposición de las horas de enseñanza dispuestas en cerca de diez años o aún una enseñanza bilingüe: ciertas disciplinas científicas o literarias que son dadas en una lengua extranjera.

La competencia se crea según la práctica de una lengua extranjera, la multiplicación de *situaciones de interacción* que unen, con éxito, y aleatoriamente, repetición y variación con una fuerte ansia de comprender y de hacerse comprender, en favor de un compromiso personal en los intercambios seguidos. Este ejercicio enriquece y consolida con seguridad los conocimientos sintácticos y léxicos de los interlocutores. Este desarrolla, sobre todo, modelos que permiten contextualizarlos, teniendo en cuenta el

nivel de lengua, el tema de conversación, los interlocutores presentes, la situación de comunicación.

Tomemos otro ejemplo. Los nuevos programas para el 5º y 4º años prescriben por ejemplo, en el capítulo dedicado a las ciencias de la vida y la tierra, la enseñanza de los siguientes conocimientos:

«Los órganos realizan intercambios con la sangre que responden a sus necesidades. Los músculos, ricamente irrigados, toman de la sangre nutrientes y oxígeno en forma permanente. Estos expulsan en ella dióxido de carbono. Todos los órganos del cuerpo realizan los mismos intercambios. El consumo de nutrientes y de oxígeno, la expulsión de dióxido de carbono realizada por los músculos varían según su actividad» (Dirección de liceos y colegios, 1997, p.56-57).

En cuanto a este conocimiento, los programas establecen una competencia: «Unir el aumento de frecuencias cardíacas y respiratorias con el aumento de las necesidades de los músculos luego de un esfuerzo físico». Esta fórmula ilustra toda la ambigüedad de la noción de competencia en tales programas. Según la manera de comprenderla, se verá un simple corolario de la teoría principal, un conocimiento declarativo que se puede enseñar como tal, o bien una capacidad de movilizar la teoría para tomar una decisión o resolver un problema. Michel Develay propone, según esta perspectiva, que a partir de la observación de una actividad deportiva, se dé la tarea a los alumnos de explicar la aceleración del ritmo cardíaco y respiratorio, lo que debería (si ellos han asimilado los conocimientos pertinentes) llevarlos a relacionarla con el aumento de las necesidades de los músculos después de un esfuerzo físico. Más allá de la explicación, ellos serán invitados en seguida, por ejemplo, a concebir y realizar un experimento que ponga en evidencia el aumento de la absorción de oxígeno y el aumento del rechazo del dióxido de carbono realizado por un músculo en plena actividad. Aquí se considera la articulación conocimientos-competencias; los primeros son indispensables para la inteligibilidad de las observaciones y para la elaboración de hipótesis, pero su movilización no es espontánea y es el resultado de una formación tan intensa como la comunicación en una lengua extranjera, incluso, en el caso de las ciencias, aunque sea de otra naturaleza y esté más limitada por los métodos experimentales. También se ve que la escuela siempre tiende a organizar los programas por campos notacionales o teóricos, lo que inevitablemente les da a las competencias

propuestas, en relación con los conocimientos, un estatus cercano a los ejemplos y a las ilustraciones más conformes a la tradición pedagógica. Crear una competencia es aprender a identificar y encontrar los conocimientos adecuados. Si estos ya están presentes, organizados y designados por el contexto, esta parte esencial de la transferencia y de la movilización es esquivada...

Otro ejemplo, esta vez en la asignatura de castellano. Los programas de 6º (primer año de la enseñanza media) prescriben la enseñanza de elementos de gramática de la oración, del texto, del discurso enunciados: «Conocer la función de los signos de puntuación, estudiar las clases de conectores espacio-temporales o lógicos, precisar los componentes de una situación de enunciación». Aun aquí, estos conocimientos, indispensables para la construcción de competencias, no se pueden movilizar automáticamente. Para hacer que estos sean de alguna manera «operables», la enseñanza debería proponer múltiples situaciones en que éstos sean recursos, primero, indispensables para realizar la tarea, segundo, no designados en las instrucciones. Por ejemplo, a partir de un corpus de extractos cortos (algunos párrafos) descontextualizados, y sin ningún indicio acerca del autor, el título, el destinatario, el tipo de texto (narrativo, teórico, etc.), la tarea consistiría en elaborar y justificar hipótesis en cuanto al tipo de enunciación. Lo que era un conocimiento declarativo, por ejemplo, la correlación entre un tipo de texto y ciertos conectores u organizadores del texto, se transformaría en una herramienta, que permite identificar las diferencias importantes y guiar hacia una clasificación.

Si dichas actividades se multiplican, contribuirán a la utilización de verdaderos esquemas de movilización de conocimientos. Al ser más fortuitas, darán un modelo de movilización posible, sin formar realmente competencias, quizá produciendo otra relación con el saber, incitando a los estudiantes a adoptar una posición activa, a considerar los conocimientos como llaves para abrir cerraduras que llevan a lo desconocido, que se espera encontrar cualquier día...

ESQUEMAS Y COMPETENCIAS

Sólo existen competencias estables si la movilización de los conocimientos va más allá de la reflexión que cada cual es capaz de realizar y pone en

acción los esquemas creados. Estudiemos esta noción, a la vez intuitiva y compleja, omnipresente en la obra de Jean Piaget, retomada tanto en la investigación acerca de las competencias como en didáctica, por ejemplo, por Vergnaud [1990, 1994], a propósito de los campos conceptuales.

A veces, los esquemas son asimilados con simples costumbres. En efecto, las costumbres son esquemas, simples y rígidos, pero todo esquema no es una costumbre. En su concepción piagetana, el esquema, como estructura invariable de una operación o de una acción, no condena a una repetición idéntica. Permite, al contrario, a costa de realizar adaptaciones menores, enfrentar una variedad de situaciones con la misma estructura. Es, en cierto modo, una trama, de la que nos alejamos para considerar la singularidad de cada situación. Así, un esquema elemental, como «beber en un vaso», se adapta a vasos de formas, pesos y contenidos diferentes. Dos esquemas menos elementales muestran que el esquema es una herramienta flexible:

Al identificar dos números, el individuo que desea calcular su diferencia, por cualquier razón, activa el esquema de la sustracción; se comprende que este esquema presupone la creación de un concepto y sigue a los razonamientos que hacen que la sustracción sea pertinente;

- «Liberarse de una marca», en el campo de fútbol, es un esquema, si, cualquiera que sea la configuración del juego y el terreno, el jugador logra zafarse de los que lo están «marcando» y encuentra la falla en el adversario.
- Tales esquemas se adquieren con la práctica, lo que no significa que no se apoyen en una teoría. Estos se conservan, como todos los demás, en la práctica, sin que sea necesario que el individuo que los posee tenga conciencia de su existencia, aun menos de su funcionamiento o de su génesis.

Al momento de nacer, disponemos de ciertos esquemas hereditarios, muy pocos, y continuamente estamos creando más. El conjunto de esquemas conformados en un momento de nuestra vida forma lo que los sociólogos, con Bourdieu, denominan el hábito, definido como un «pequeño grupo de esquemas que permiten crear una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituir jamás principios explícitos» [Bourdieu, 1972, p.209] o un «sistema de disposiciones duraderas y adaptables

que, al integrar todas las experiencias pasadas, funcionan a cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas que tienen la misma forma» (ibid., p. 178-179).

Estos son esquemas que nos permiten movilizar conocimientos, métodos, informaciones y reglas para enfrentar una situación, puesto que esta movilización demanda una serie de operaciones mentales de alto nivel.

¿Entonces, una competencia es un simple esquema? Diría más bien que una competencia organiza un conjunto de esquemas. Un esquema es una totalidad constituida, que sirve de base a una acción o a una operación de singular, mientras que una competencia de cierta complejidad pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, que sirven de base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, al cálculo de las probabilidades, al establecimiento de un diagnóstico a partir de un conjunto de indicios, a la investigación de informaciones pertinentes, a la formación de una decisión, etc. En el fútbol, la competencia del jugador centrodelantero que emprende un contraataque es librarse de la marca, pero también pedir un pase, anticipar los movimientos de la defensa, vigilar el fuera de juego, reparar en la posición de sus compañeros, observar la actitud del arquero del equipo adversario, calcular la distancia al arco, imaginar una estrategia de desborde, localizar al árbitro... Tantos esquemas como para trabajar por separado en la formación, pero cuya organización permite un ataque eficaz.

En su génesis, una competencia pasa por razonamientos explícitos, decisiones conscientes, tanteos, dudas, ensayos y errores. Este funcionamiento puede automatizarse gradualmente y constituir un esquema complejo, nuevo componente estable de este «inconsciente práctico» del que habla Jean Piaget.

Jean-Yves Rochet muestra cómo funcionan estos encasillamientos sucesivos:

«Es sólo después de haber sido aprendidos y haberse formado y ejercido como una acción sometida a su propio objetivo, que los modos operativos pueden participar en acciones más complejas, servir a objetivos más amplios, de los

cuales se transforman en medios. «Haciéndose rutinarias» y «automatizándose», las acciones se transforman en operaciones, técnicas y costumbres, y salen de la esfera de los procesos que pasan por la conciencia, siendo susceptibles de transformarse nuevamente en el objeto de los procesos conscientes, en particular, cuando la acción en la que entran estas operaciones y técnicas «rutinizadas» se encuentra con dificultades u obstáculos imprevistos. El manejo de los procedimientos operables, la transformación de la acción en operaciones y técnicas rutinarias, que aumentan el campo de las posibilidades, permiten el desarrollo de la actividad, así el individuo puede fijarse nuevos objetivos, de nivel superior. El objetivo de la primera acción se transforma en una de las condiciones, uno de los medios requeridos por la realización de estos nuevos objetivos.» [Rochex, 1995, p.44].

Así, los esquemas complejos pueden ser una reunión de esquemas más simples, y así sucesivamente, en un sistema de cajas chinas. Para llegar a dicha automatización de funciones cognitivas complejas, sin duda se necesita una gran redundancia de situaciones parecidas. Las competencias son compatibles con una automatización total o parcial, pero no la exigen.

ESQUEMAS CONFORMADOS Y CONDUCTAS DE INVESTIGACIÓN

La incorporación de lo desconocido a lo conocido, de lo inédito a lo ya visto, constituye la base de nuestra relación cognitiva con el mundo. La diferencia radica en que, a veces, la asimilación se hace de manera instantánea, al punto en que ésta parece confundirse con la percepción misma de la situación, y en que, a veces, necesitamos tiempo y esfuerzos, un trabajo mental, para domesticar una realidad nueva y asociarla, al menos en ciertos aspectos y de manera aproximativa, con problemas que sabemos resolver. Es bueno distinguir:

- por una parte, casos en que casi no se observa ninguna distancia entre el momento en que la situación se presenta y el momento en que el individuo reacciona: esto no significa que no existe ninguna movilización, sino que ésta es cuasi-instantánea; entonces la competencia toma la forma de un esquema complejo estabilizado;
- por otra parte, situaciones en las que esta movilización no es evidente, no es una rutina, exige reflexión, examen interno y la consulta de referencias y de expertos en el tema.

Por supuesto, se pueden descubrir situaciones intermedias, en que el examen es rápido y seguro, pero es perceptible, tanto para el actor como para el observador:

«El concepto de esquema es interesante para una u otra clase de situaciones, pero no funciona de la misma forma en los dos casos. En el primer caso, se observan, para un mismo tipo de situaciones, conductas muy automatizadas, organizadas a través de un esquema único; en el segundo caso, se observa el inicio sucesivo de numerosos esquemas, que pueden entrar en competencia y que, para llegar a la solución buscada, deben ser acomodados, descombinados y recombinados: este proceso necesariamente va acompañado de descubrimientos» [Vergnaud, 1990].

Un experto [Bastien, 1997] es competente, a la vez:

- porque domina muy rápido y con seguridad las situaciones más corrientes, puesto que dispone de esquemas complejos que pueden entrar inmediata y automáticamente en acción, sin vacilación, ni reflexión real;
- porque es capaz, con un esfuerzo de reflexión razonable, de coordinar y diferenciar rápidamente sus esquemas de acción y sus conocimientos para enfrentar situaciones nuevas.

¿Qué hace un individuo para desarrollar respuestas originales y eficaces para nuevos problemas? El hábito permite enfrentar variaciones menores de manera bastante eficaz, mediante una adaptación integrada a la acción, sin tomar conciencia ni reflexionar, simplemente a través del ajuste del esquema a la singularidad de la situación. Cuando esta última se aleja demasiado de lo que es manejable a través de la simple adaptación de los esquemas creados, existe una toma de conciencia del obstáculo y de los límites de los conocimientos y de los esquemas disponibles, y, por lo tanto, una oscilación hacia un funcionamiento reflexivo. Entonces se entabla un proceso de búsqueda que, en el mejor de los casos, da lugar a una acción original, mediante aproximaciones sucesivas, y a través de la utilización de la teoría y el cálculo formal.

Este trabajo de reflexión, que es la base de las competencias más valiosas, también depende del hábito, en la medida en que el control reflexivo de la acción, la toma de conciencia, el pensamiento formal, pasan

por la puesta en práctica de esquemas de pensamiento, de evaluación, de juicio. Se trata de los esquemas más generales del individuo, aquellos que permiten la abstracción, el relacionar, la comparación, el razonamiento, la conceptualización, dicho de otro modo, los que constituyen la lógica natural o la inteligencia del individuo.

Se podría querer reservar la noción de competencia a las acciones que exigen una función reflexiva mínima, que sólo se inician si el actor se pregunta, en forma más o menos confusa: ¿qué sucede? ¿Por qué estoy en jaque? ¿Qué hago? ¿He pasado por una situación similar? ¿Qué hice entonces y por qué? ¿Será adecuada la misma respuesta hoy? ¿En qué puntos debo adaptar mi acción?

A partir del momento en que él haga «lo que se debe hacer», sin siquiera pensar, porque ya lo ha hecho, ya no se hablará de competencias, sino de habilidades o hábitos. A mi parecer, estas últimas forman parte de la competencia. Un comandante de un avión no es menos competente cuando utiliza el «piloto automático». Basta que un hecho imprevisto ocurra para que él retome el control y vuelva a aplicarse la función reflexiva. El piloto automático no siempre constituye un dispositivo tecnológico. Tiene un equivalente en toda práctica de un experto. Un experto puede resolver rápidamente ciertos problemas simples, sin necesidad de reflexionar, a través de la rápida integración de una serie impresionante de parámetros, justamente porque es muy competente. Sería paradójico que la competencia pareciera desaparecer en el mismo momento en que alcanza su eficacia máxima... Para convencerse de esto, basta cambiar al experto por una persona recién iniciada en la misma situación: «Mientras más experto se es, menos se razona y más se activan los conocimientos adecuados y funcionalmente estructurados» [Bastien, 1997, p. 8].

COMPETENCIAS, DESTREZAS, RECURSOS

En diversos contextos, competencia y técnica parecen ser expresiones intercambiables. La noción de técnica es bastante ambigua. Esta designa, según el contexto y el hablante:

- un conocimiento por procedimiento, un esquema del orden de la representación, un «saber cómo hacerlo»;

- una «habilidad en situación» (*savoir-faire*), un esquema de cierta complejidad, que existe en la práctica, que viene de una formación intensa, al igual que el patinador, el virtuoso, el artesano cuyos gestos se han transformado en una «segunda naturaleza» y se funden en el hábito;
- una competencia elemental, de donde proviene la acción manual.

Optaré por la segunda fórmula («habilidad en situación»), con tres consecuencias:

- Una destreza existe en la práctica, sin ser siempre o inmediatamente, asociada a un conocimiento por procedimiento; si corresponde a un conocimiento por procedimiento, puede derivar a él mediante la automatización, la simplificación y el enriquecimiento progresivos; un procedimiento puede, a la inversa, ser el resultado de la codificación de una técnica preexistente en la práctica.
- ¹ Toda destreza es una competencia, pero una competencia puede ser más compleja, abierta y flexible que una destreza y más unida a conocimientos teóricos.
- ² Una destreza puede funcionar como un recurso movilizable a través de una o más competencias de nivel más elevado.

Le Boterf [1994, 1997], que elaboró la idea fundamental de movilización, se aventura a complicar el asunto al definir la competencia como un «saber movilizar». Es una hermosa imagen, que, sin embargo, puede producir confusión, en la medida en que la movilización de recursos cognitivos no constituye la expresión de una destreza específica, que se denominaría «saber movilizar», y aún menos el respeto a un «procedimiento de movilización» codificado. Sin duda en el tratamiento de una situación compleja, la movilización de diversos recursos cognitivos no es una invención totalmente espontánea y original. Esta pasa por una serie de operaciones intelectuales que actualizan los esquemas y, a veces, aplican métodos. La «gestión mental», la «programación neurolingüística» (PNL) y diversos métodos de educación cognitiva pretenden, justamente, ayudar al individuo a tomar conciencia de sus mecanismos de pensamiento, para manejarlos mejor. No obstante, no existe un «saber movilizar» universal, que trabajaría en todas las situaciones y se aplicaría a cualesquiera recursos cognitivos, o bien éste se confunde con la inteligencia del individuo y su búsqueda de sentido.

Una competencia presupone la existencia de recursos movilizables, pero no se confunde con ellos, puesto que, al contrario, ésta se añade a ellos, encargándose de su asociación para lograr una acción eficaz en una situación compleja. Esta aumenta el valor de la utilización de los recursos movilizables, tal como una receta de cocina idealiza sus ingredientes porque los ordena, los relaciona, los funde en una totalidad más rica que su simple adición.

Ningún recurso pertenece exclusivamente a una competencia, puesto que éste puede ser movilizado por otras. Es así como la mayor parte de nuestros conceptos se pueden utilizar en numerosos contextos y con varias intenciones diferentes. Sucede lo mismo con una parte de nuestros conocimientos, nuestros métodos de tratamiento de la información, nuestros esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Asimismo, una competencia puede funcionar como recurso, y mobilizarse mediante competencias mayores. Es así como, para llegar a un acuerdo, identificar lo que se espera, encontrar un punto de entrada en el sistema de pensamiento de un interlocutor o comprender sus intenciones, nosotros movilizamos una competencia más «pequeña», que podemos denominar «saber escuchar activamente y con empatía a un interlocutor». Esta última moviliza, a su vez, competencias aún más específicas, por ejemplo, «saber hacer una buena pregunta». Este conjunto de cajas chinas, contenidas unas en otras, hace que sea particularmente difícil la creación de listas cerradas (o «bases») de competencias, obstáculo que se volverá a encontrar a propósito de los programas escolares. Insistamos aquí simplemente respecto a estas dos caras de toda competencia, que puede, según el momento, movilizar recursos o funcionar ella misma como recurso en beneficio de una competencia más amplia.

Queda representarse, de manera un poco más precisa, la forma en que nuestra inteligencia moviliza los recursos, que se entienden aquí como recursos cognitivos interiores y no medios materiales o institucionales.

ANALOGÍAS Y FAMILIAS DE SITUACIONES

¿Existen tantas competencias como situaciones? La vida nos coloca, en forma más o menos frecuente, según nuestra edad y nuestra condición y también de acuerdo a nuestras elecciones, frente a situaciones nuevas, que tratan de manejar sin reinventar completamente la fórmula mágica, recurriendo a nuestras adquisiciones y a nuestra experiencia, entre innovación y repetición. Una gran parte de nuestra existencia tiene situaciones de ese tipo. En efecto, nuestra vida no es estereotipada hasta el punto en que, cada día, debemos hacer los mismos gestos, tomar las mismas decisiones, resolver los mismos problemas. Al mismo tiempo, ésta no es tampoco tan anárquica o cambiante como para que debemos reinventar todo constantemente. La vida humana encuentra un equilibrio, que varía de persona a persona o de una fase del ciclo a otra, entre las respuestas rutinarias a situaciones similares y las respuestas que se deben crear para enfrentar obstáculos nuevos.

Rey [1996] propone una síntesis de la literatura y de los conceptos que tratan las competencias transversales... para concluir que toda competencia es transversal. El juega un poco con las palabras, puesto que ya no se trata de traspasar o relacionar disciplinas, sino de ser apropiado para múltiples situaciones análogas, pero no idénticas. Comparto esta última tesis: las competencias son interesantes porque permiten enfrentar familias de situaciones.

¿Se puede imaginar una competencia desarrollada para responder a una situación única? A primera vista, esto casi no tiene sentido. ¿Para qué serviría una competencia que sólo funcionara una vez, como una máquina de afeitar o un pañuelo desechables? Sin embargo, en nuestra vida a veces nos encontramos en situaciones tan originales (para nosotros) que no forman parte de ninguna familia conocida, ni de cerca, ni de lejos. Entonces, estamos condenados, ya sea a crear rápidamente una competencia nueva o bien a renunciar a dominar la situación. Podemos crear una competencia a partir de una situación única, porque ésta es crucial e impone un aprendizaje acelerado. Mas, las situaciones extremas (crisis, accidente, duelo, sufrimiento, conflicto violento, alegría extrema o inmersión en un mundo totalmente desconocido) se salen por definición de lo común y no se reproducen necesariamente.

La mayoría de nuestras competencias se crean en circunstancias menos dramáticas, de manera más lenta, a través de situaciones lo suficientemente parecidas como para que cada una contribuya a la creación progresiva de una competencia esbozada. Así, desde el nacimiento, nos enfrentamos a situaciones de tensión, frustración, incertidumbre, división, de espera, que más allá de las diferencias forman, poco a poco, ciertas familias que intuimos. Una familia de situaciones se esboza empíricamente, pragmáticamente. Este conjunto no es cerrado, se enriquece según las peripecias de nuestra existencia.

A este respecto, las competencias profesionales son privilegiadas, en la medida en que las situaciones de trabajo dependen mucho del puesto y de la división de las tareas y se repiten día a día, mientras que en otros campos de acción, los intervalos entre situaciones parecidas son mayores. Es así como, anunciar a alguien una noticia grave de manera delicada se transforma en una rutina en la vida de ciertas clases de médicos o policías, mientras que es una experiencia más extraña en la vida privada. Por lo tanto, en el registro profesional, las competencias se crean más rápido.

El desarrollo de una persona se puede representar como la creación pragmática e intuitiva de tipologías de situaciones y cada tipo o familia demandan competencias específicas. Las competencias de una persona dependen de las situaciones en que se encuentra más a menudo. ¿Es necesario? ¿Por qué no se podrían enfrentar todas las situaciones del mundo con un pequeño número de capacidades muy generales? ¿No bastaría con la inteligencia, como facultad universal de adaptación, con capacidades de representación, de comunicación, de solución de problemas, para escapar de todos los problemas y resolver todas las dificultades? La hipótesis es seductora: si fuéramos capaces de enfrentar todo con algunas capacidades básicas, convendría identificarlas, desarrollarlas, sin perder el tiempo trabajando con competencias múltiples más específicas. Pero todo lleva a creer que esta hipótesis no tiene base, que los expertos, además de capacidades generales, poseen múltiples instrumentos específicos para la realización de su arte.

Esto no quiere decir que todas las situaciones de la vida demanden competencias especializadas. Entre las situaciones inéditas en que se encuentra un ser humano, muchas son lo suficientemente simples como para que puedan ser enfrentadas sin competencias particulares, con sólo ser buen observador, atento e «inteligente». Entonces, el éxito depende de

una capacidad general de adaptación y de discernimiento, lo que comúnmente se considera la inteligencia natural del individuo. Todas las situaciones no son tan simples. Sin duda, una persona que tiene grandes medios de observación, de información, de análisis y de experimentación logrará salir airoso de una gran cantidad de situaciones inéditas, pero eso no bastará como base para una acción experta, en particular una acción rápida y económica. Ninguna empresa contrataría a alguien que fuera capaz de resolver todos los problemas siempre y cuando tuviera suficiente tiempo para adquirir todos los conocimientos útiles y realizar todas las reflexiones necesarias para alcanzar, poco a poco, una solución...

En varios registros de pericia, las competencias revelan una forma de inteligencia situada, específica. Las situaciones nuevas son demasiado ricas, diversas y complejas como para que el individuo las domine valiéndose sólo de su sentido común y de su lógica natural. Sólo se puede ocupar de ellas al disponer, no sólo de recursos específicos (procedimientos, esquemas, hipótesis, modelos, conceptos, informaciones, conocimientos, métodos), sino también de formas específicas y estructuradas de movilizarlas y de asociarlas. De cierta manera, la pericia es una «inteligencia capitalizada», un conjunto de modos operatorios, de analogías, de intuiciones, de inducciones, de deducciones, de transposiciones probadas, de funciones heurísticas rutinarias, que se transforman en esquemas mentales de alto nivel o tramas que ahorran tiempo, que «hilvanan» la decisión.

La asociación de una situación con una «familia lógica» permite, hasta cierto punto, afrontar lo desconocido asociándolo con lo conocido, por poco que una forma de intuición analógica permita una transferencia a partir de experiencias anteriores o de saberes generales (Gineste, 1997). Como lo demuestran los estudios de psicología cognitiva acerca de la formación de conceptos, la asimilación de un objeto singular con una clase lógica no es evidente y constituye ya el inicio de una competencia. ¿Es necesario entonces disociar dos fases, una de asimilación de una situación con una familia, otra de puesta en práctica del «programa de tratamiento» correspondiente? Las cosas rara vez son así:

- cuando existe un esquema constituido, la identificación y el tratamiento de la situación forman parte de un esquema global, no hay un esquema de percepción seguido de un esquema de acción;

- cuando ningún esquema constituido es apropiado, se inicia un proceso de solución de un problema inédito que demanda analogías y permite asociar progresivamente la situación a una familia.

Lejos de ser evidentes e instantáneas, las analogías son el resultado de una elaboración y una búsqueda. La analogía sólo es evidente e inmediata en los casos más simples, que revelan esquemas cuasi automatizados. La competencia consiste, en especial, en descubrir poco a poco analogías que no son visibles a simple vista.

Las analogías producidas y los recursos que éstas permiten movilizar, en general, no llevan a forjar inmediatamente una respuesta adecuada a una situación nueva; éstas dan inicio a un trabajo de transferencia [Mendelsohn, 1996; Perrenoud, 1997 et b]. Esta función cognitiva es, a la vez, del orden de la repetición y de la creatividad, puesto que la competencia moviliza el recuerdo de experiencias pasadas, pero se libera de ellas para salir de la repetición, para inventar soluciones parcialmente originales, que responden, cuando es posible, a la singularidad de la situación actual. La acción competente es una «invención bien temperada», una variación sobre temas parcialmente conocidos, una manera de reinvertir lo ya vivido, ya visto, ya comprendido o manejado para enfrentar situaciones lo suficientemente inéditas para que la sola y simple repetición sea inadecuada, lo suficientemente familiares para que el individuo no se sienta totalmente desprotegido.

EJERCICIO Y CAPACITACIÓN EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS

La capacitación podría asimilarse con un «aprendizaje en el terreno» relativamente irreductible, cualesquiera sean la cantidad de tiempo y la calidad de la formación anterior. Ningún ingeniero se adapta de inmediato a un puesto definido en una empresa particular, él sólo se vuelve «operacional» después de haber integrado aquello que hay de singular en su nuevo marco laboral: la organización de los lugares y de las actividades, las tecnologías, la cultura de la empresa, las relaciones profesionales. En esta perspectiva, se podría querer reducir la competencia a la adquisición de «saberes locales» que completan los saberes generales integrados durante la formación de base. Esto sería ignorar el hecho de que más allá de esta adquisición, indispensable, la competencia se sitúa más allá de los conocimientos.

Esta no se forma a través de la integración de saberes suplementarios, generales o locales, sino a través de la creación de un conjunto de disposiciones y de esquemas que permiten movilizar los conocimientos en situación, en tiempo útil y de manera adecuada.

En la escuela, los alumnos aprenden formas de conjugar, hechos históricos, geografía, reglas gramaticales, leyes físicas, procedimientos, algoritmos, por ejemplo, para realizar una división por escrito o resolver una ecuación de segundo grado. Sin embargo, ¿saben en qué circunstancias y en qué momento aplicar estos conocimientos? Una competencia se reconoce al relacionar de manera adecuada los conocimientos previos con un problema! Las observaciones didácticas muestran que la mayoría de los estudiantes extraen, de la forma y el contenido de las consignas recibidas, indicios suficientes para saber qué hacer. Por lo tanto, parecen competentes. Lo son, si se añade inmediatamente que esta competencia se limita a situaciones bastante estereotipadas de ejercicio y evaluación escolares y que la elección, por ejemplo, de una operación aritmética deriva a menudo de una transposición analógica a partir de problemas que tienen la misma forma, más que de una comprensión de la estructura intrínseca del problema. Cuando un enunciado sugiere una pérdida, un gasto, una degradación, una desaceleración, un enfriamiento, el alumno imagina que se trata de restar: busca entonces dos números adecuados, coloca primero el mayor, luego el menor, efectúa la operación y anuncia el resultado, a menudo sin cuestionarse ni un segundo sobre su verosimilitud. Aunque el enunciado «me quedan 220 francos, he perdido 150. ¿Cuánto dinero tenía al principio?» lleva a menudo a restar 150 de 220, por lo tanto, a un resultado incorrecto. Una enseñanza más exigente y una capacitación más intensa permitirán ir más allá de esta fase y comprender que un problema de tipo sustractivo puede requerir una suma y vice-versa. Pero se observa que la exploración metódica de todos los casos de problemas encuentra límites (tiempo, memoria, cansancio). Mientras que en la vida, uno no se enfrenta a un enunciado, sino a una situación que primero se debe transformar en un problema, «matematizar» en cierto modo. Aunque eventualmente se pudiera recorrer el conjunto de problemas matemáticos tipo, tal como se les encuentra en los manuales, ciertamente, no se podría recorrer todas las situaciones reales o posibles que demandan operaciones matemáticas. Llega un momento en que los conocimientos acumulados ya no bastan, en que no se puede manejar una situación nueva gracias a simples conocimientos aplicados.

LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN

Las competencias, concebidas de esta manera, son desafíos de primer orden en la formación. Estas pueden responder a una exigencia social orientada a la adaptación de un mercado y a los cambios. También pueden dar medios para actuar sobre la realidad y no quedar sin defensa en las relaciones sociales. En este punto, tratemos de permanecer en el límite entre el optimismo tranquilizador y el negativismo de principio.

Dicho en dos tesis:

1. La evolución del sistema educativo hacia el desarrollo de competencias es una hipótesis digna de la máxima atención. Quizá sea la única manera de «dar sentido a la escuela» [Develay, 1996; De Vecchi y Carmona-Magnaldi, 1996; Perrenoud, 1996a; Rochex, 1995; Vellas, 1996], de salvar una estructura escolar que se agota sin que uno se dé cuenta inmediatamente, de alguna alternativa creíble.
2. Esta evolución es difícil, porque exige transformaciones importantes de los programas, de las didácticas, de la evaluación, del funcionamiento de las clases y de los establecimientos, del trabajo del alumno, transformaciones que provocan la resistencia pasiva o activa de una parte de los interesados, de todos aquellos para los cuales el orden de la gestión, la continuidad de las prácticas o la preservación de las ventajas adquiridas importan mucho más que la eficacia de la formación.