

LA UNIVERSIDAD: ENTRE TRANSMISIÓN DE SABERES Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS**

Resumen

El artículo aborda la discusión sobre el papel tradicional de la universidad en la transmisión de saberes, la gran importancia asignada a los conocimientos teóricos y la urgente necesidad de desarrollar competencias en los estudiantes universitarios.

La competencia entendida como un "poder de actuar" no riñe con los saberes, por el contrario resalta su importancia como recursos para la acción, así, se precisa que para construir competencias se requiere por una parte adquirir los recursos y por otra aprender a usar estos recursos (conocimientos, habilidades, destrezas) estos procesos requieren ser paralelos y permanentes, no fragmentados o planteados como "prácticas" en la etapa final de un programa académico. Es decir que se requiere una fuerte conexión entre el saber y la acción, una articulación coherente entre teoría y práctica.

Finalmente aborda el tema de la formación en investigación en las universidades y la posibilidad de renovar el currículo desde el enfoque por competencias, estableciendo una relación entre los objetivos de la formación universitaria y los logros profesionales.

Palabras clave: *Competencias, universidad, formación profesional, saberes, teoría, práctica, investigación.*

UNIVERSITY: AMONG KNOWLEDGE TRANSMISSION AND COMPETENCES DEVELOPMENT

Abstract

Article tackles the discussion about the traditional role of university in the transmission of knowledge, the major importance assigned to theoretical knowledge and the pressing necessity for developing competences in college students. Competence is understood as a "MUST OF ACT". It is not unsuited with knowledge, on the contrary, it highlights its importance as resources to action, like this, it is necessary that, to construct competences, on one hand, it is required to acquire resources, and, on the other hand, to learn how to use these resources (knowledge, abilities, skills). These processes require to be parallel and permanent; no fragmented neither exposed as "practicum" in the last stage of an academic program. It means, a strong connection between knowledge and action is required, a logical relation between theory and practice.

Finally, it presents the topic of research training at universities and the probability to renew the curriculum since the focus of competences, establishing a relationship between aims at college training and professional achievements.

Key words: *competences, college, professional development, knowledge, theory, practice, research.*

* Profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra, Suiza. philippe.perrenoud@pse.unige.ch

** Conferencia pronunciada en el Congreso de Enseñanza universitaria e innovación. Girona, España, junio de 2004. Traducción y adaptación del francés por Miguel Gómez Mendoza, Profesor Facultad de Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. mgomez@interco.net.co

Fuente: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_07.html Traducción, adaptación del francés y divulgación con autorización del autor. Enero de 2006.

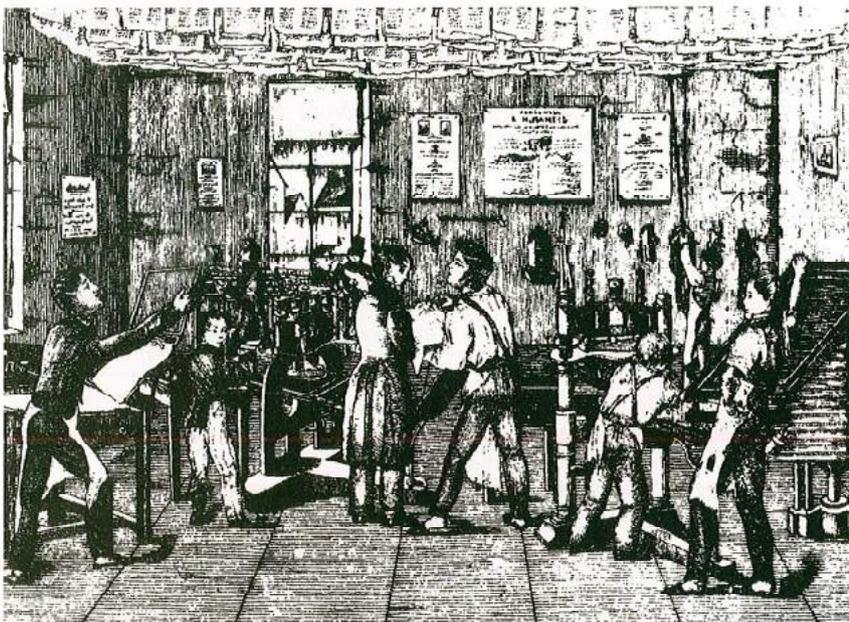
Texto original recibido: 21-03-06 y aprobado: 27-04-06

En numerosos países, la educación de base (la primaria y la secundaria) se orienta hacia las competencias, lo que no ha dejado de provocar intensos debates a propósito de las finalidades de la escuela y la concepción de la cultura (Bosman, Gerard y Roegiers, 2000; Dolz y Ollangier, 2000; Perrenoud, 1995, 2000a, 2001b). El debate es menos intenso y más disperso en la universidad, pero no por ello también actual. Otro tanto sucede con el proceso generado por la "Declaración de Bologna" que apunta a favorecer la formación para el empleo de los titulares de diplomas universitarios a partir del bachillerato, que vuelve a abrir el debate sobre las relaciones entre la cultura universitaria y el mundo del trabajo. Este debate no es técnico, es ideológico; aquí se confrontan visiones diferentes y a menudo irreductibles de la universidad en sus relaciones con la sociedad. La ventaja de centrarse exclusivamente sobre los saberes es la de escamotear la cuestión de las prácticas sociales a las cuales se orientan los estudiantes. En esta lógica de ocultación, las referencias a las condiciones sociales de las prácticas, la creación o la crítica en el espacio de la universidad quedan en la sombra.

Pretender orientar la acción hacia las competencias significa que se es capaz de nombrarlas, esto es, identificar las categorías de situaciones en las que ellas se suponen; en otras palabras, es posible dominarlas conceptual y prácticamente. Es entonces preguntarse por lo que los universitarios harán una vez hayan terminado sus estudios. Cuando la formación universitaria apunta a las competencias, ésta se interesa por la cuestión del destino probable de sus estudiantes una vez tengan su diploma en el bolsillo. De pronto, el enfoque por competencias aparece como sospechoso de ceder o plegarse a las "leyes del mercado", como si existieran las condiciones y los empleos que escapan a la condición del mercado. Cierto, se puede razonar en función de los estudiantes que siguen una carrera académica y no abandonarán entonces nunca la universidad. Pero, en una universidad de masas, se trata de una minoría. Además, la carrera universitaria se convierte ella misma en un mercado concurrencial, tanto para acceder a un puesto como para conservarlo. ¿La universidad ya no más lo que nunca fue? Un lugar de cultura gratuita.

Este debate no tiene un solo aspecto. Es necesario que distingamos tres campos:

1. Algunos programas universitarios son claramente profesionales. Nadie duda entonces que estos apuntan a desarrollar competencias, en particular en las profesiones técnicas, en las profesiones de la salud, de lo social y de la educación, e incluso en el derecho o en "business administration". Sin embargo, dos problemas se plantean: de una parte, las frecuentes reticencias a identificar y a formular explícitamente las competencias que se pretenden, y de otra parte, una conexión a menudo imprecisa o borrosa entre estas competencias y los saberes disciplinares enseñados. Resistencia e imprecisión que no dejan de tener consecuencias para la concepción de los programas, la articulación teoría-práctica, las prácticas extrauniversitarias, la relación universidad-medio y la evaluación.
2. La formación en investigación, incluso si ésta no es una formación estrictamente profesional, supone que prepara para una práctica de investigación. Por tanto, esta formación reposa a menudo sobre la ilusión que un nivel de cultura teórica, metodológica y epistemológica basta para garantizar las prácticas de investigación a la vez éticas y fecundas. Se olvida que la investigación empírica, sea en laboratorio o en terreno, es en primer lugar un *trabajo* que se requiere como tal, además de los conocimientos.
3. El lugar de las competencias es todavía impreciso en las carreras o programas claramente menos profesionalizantes, porque una cierta concepción de la cultura y de la erudición no forman una buena pareja con la noción de competencia, dado que se piensa la formación de científicos o intelectuales en términos de saberes teóricos y metodológicos





en vez de competencias, puesto que la débil identificación de las competencias que se pretenden permiten acumular en los programas los saberes cuya justificación permanece muy vaga.

Voy a examinar estos tres componentes de la formación universitaria, sabiendo que ninguno de ellos forma un conjunto homogéneo; no obstante su distinción permite exponer con más pertinencia la cuestión de las relaciones entre transmisión de los saberes y desarrollo de competencias en el seno de las universidades.

En el curso de la exposición, algunas palabras de precisión son necesarias a propósito del concepto mismo de competencias, que acepta acepciones diversas y controvertidas.

LAS COMPETENCIAS: MÁS ALLÁ DE LOS CONOCIMIENTOS

Las competencias remiten a la acción. Una competencia es un poder de actuar, no en general, sino en una clase de situaciones comparables.

Un poder de actuar

Este poder se puede entender en el sentido jurídico, cuando la competencia confiere a la acción una legitimidad, donde se entiende en el sentido psicosociológico, como el conjunto de medios para realizar una acción con sentido y eficacia. Estos dos sentidos no son totalmente independientes. Parece razonable que cada actor: a) aprenda a hacer a lo que tiene derecho y con frecuencia la obligación de hacer, y b) reivindique el derecho de hacer lo que sabe hacer.

No hay, sin embargo, entre estas dos caras de la competencia sincronización automática: algunos derechos de actuar no se ejercen, por falta de medios intelectuales adecuados, mientras que ciertos medios intelectuales se ponen al servicio de acciones ilegítimas,

como es el caso de toda forma de delincuencia; además banalmente también se encuentra toda acción que sobrepase el mandato o el papel legítimo de un actor. El poner de acuerdo estas dos facetas de la competencia (derecho y medios) es uno de los motores de cambio en organizaciones como la familia.

Que la competencia sea un poder de actuar no la pone en oposición con los saberes; por el contrario, poseer ciertos saberes es condición de una acción eficaz. Esto es verdad en las prácticas más simples y en los oficios menos cualificados. Ninguna acción puede alcanzar sus fines sin un conocimiento del sistema cuando intenta tomar control, ya sea humano, material, simbólico, o los tres a la vez. Esto es verdad también en las prácticas sociales, a las cuales se orientan los estudiantes universitarios: un historiador competente, un médico competente, un jurista competente son en primer lugar "científicos". Pero la inversa no es verdad: un científico no es *ipso facto* competente. Una persona que da muestras de una amplia cultura en historia no es por ello experto en navegar en los archivos; un "pozo de sabiduría" en biología, anatomía, psicología y en farmacología no es todavía un clínico. Un erudito en derecho no es aún un abogado o un magistrado.

¿Por qué recordar estas banalidades? Para mostrar que una competencia, lejos de sustituir a los saberes, se sitúa más allá; así que ella los supone, agregando la facultad de servirse de ellos para actuar oportunamente. A pesar de esta evidencia, se escucha frecuentemente decir que "las competencias le dan la espalda a los saberes". Esto puede ser porque una visión académica de los saberes considera a éstos más dignos de estima si no se comprometen con las prácticas sociales, sino solo con su acumulación, discusión y el rigor de su misma transmisión en la universidad.



Anotemos, sin embargo, que esta visión académica está lejos de caracterizar toda la universidad, en el seno de la cual diversas facultades trabajan muy abiertamente en desarrollar el "poder de acción" fundamentándose sobre los saberes de alto nivel. Estos saberes llegan a ser los *recursos* para la acción, al lado de otros, especialmente las habilidades prácticas, los esquemas operatorios, las informaciones de diverso tipo.

La resistencia al enfoque por competencias expresa a veces la sospecha de que éstas están ligadas más estrechamente que los saberes "a las necesidades económicas". Es evidente que si la universidad forma en las prácticas que tienen lugar fuera de ella, deberá tener en cuenta el mercado de trabajo y las condiciones jurídicas, económicas, políticas del ejercicio de las prácticas. Cuando un universitario sale de la "torre de marfil", se confronta con el "mundo exterior", tal como es éste: complejo, contradictorio, heterogéneo. Esta confrontación es inevitable para todos aquellos que salen verdaderamente de las universidades. Ella no perdona tampoco a aquellos que se comprometen inmediatamente en una carrera académica en la misma universidad, porque incluso en este caso, la evolución de la institución (concurrencia, revalidación, control de costos, expectativas sociales frente a la investigación), hace de la universidad cada vez menos un mundo aparte.

De cualquier manera, dos niveles del debate vale la pena distinguir. El más general y teórico concierne a la conceptualización de las competencias como poder de actuación apoyadas sobre los saberes. Sigue o queda luego el debate del contenido específico de las competencias pretendidas o desarrolladas por tal o cual programa universitario o escolar.

RECURSOS Y MOVILIZACIÓN

Para actuar, se movilizan diversos recursos, los saberes no bastan, la formación debe también desarrollar las habilidades y las capacidades. La terminología aún no se ha estabilizado y, según los autores, habilidades, capacidades y competencias parecen intercambiables. Me parece que tenemos necesidad de un concepto para pensar lo que fundamenta las operaciones aisladas, por ejemplo tomar la tensión de un paciente o medir el volumen de un sólido, y de otro concepto para pensar el dominio global de una situación. Entonces, denominaría aquí:

a) *capacidad o habilidad*: lo que se relaciona con una operación específica;

b) *competencia*: lo que permite dominar una categoría de situaciones complejas, movilizando los diversos recursos adquiridos en momentos diferentes de la carrera universitaria, recursos que surgen con frecuencia de varias disciplinas o simplemente de la experiencia.

Toda competencia debe entonces ser descrita en un primer momento por la identificación de la categoría de situaciones que ella permite dominar (un paro cardíaco, un desorden de clase, una caída en las ventas, un conflicto entre expertos, etc.). Pero esta descripción permite desarrollar tal competencia sólo si se pueden identificar los recursos cognitivos que ella moviliza o usa: saberes, capacidades, informaciones, actitudes. ¿Es suficiente disponer de estos recursos para tener

la competencia correspondiente? La disposición no es más que una condición *necesaria*. La facultad de servirse de estos recursos oportunamente, en tiempo real, para guiar las buenas decisiones, no se da de cualquier manera, exige un trabajo específico de formación, que se aprecia en un *entrenamiento reflexivo*. Es por esto que se le pide a los estudiantes en ingeniería, en medicina o en derecho que hagan años de trabajos prácticos o de clínica antes de lanzarlos a una práctica profesional autónoma. Nadie quisiera ser curado por un científico que ha leído los libros de medicina pero que nunca fue *entrenado* para hacer un diagnóstico y controlar un proceso terapéutico. Igualmente, no se confía la concepción de una obra de arte a un Ingeniero que no ha tenido esta práctica, más allá de los saberes teóricos y metodológicos requeridos.

¿Se puede confiar este *entrenamiento* exclusivamente a la vida, a la experiencia, a una sucesión de ensayos y errores? No, sobre todo en las materias de alto nivel, puesto que este aprendizaje sería muy lento y muy aleatorio. Los estudiantes universitarios, durante los primeros años de práctica, toman decisiones lentas e inciertas por falta de entrenamiento para usar sus recursos. Esto sería muy riesgoso para ellos, pero, sobre todo, para los "beneficiarios" de su experticia. Es por esto que la formación inicial tiene a su cargo un primer entrenamiento en la movilización de los saberes y uso de las capacidades, sabiendo como parece que incluso el más apurado así lo cree, que los procesos de formación deben seguirse a lo largo de la vida profesional, pero debe haber sido más que iniciado durante los estudios para garantizar un mínimo de eficacia cuando entra en el mundo del trabajo. Aprender a usar los conocimientos y las habilidades adquiridas es un *desafío de la formación inicial*, a la cual se debe dedicar una parte del tiempo de los estudios superiores y que le corresponde por derecho.

Se puede, en resumen, distinguir dos caras en la construcción de competencias: de una parte, la adquisición de recursos; de otra parte, el aprendizaje de su movilización o uso. No hay razón para plantear dos etapas estrictamente ordenadas. En verdad, para aprender a usar los recursos, se debe disponer de algunos de ellos. El auge del aprendizaje por problemas, particularmente en las facultades de Medicina, indica que se pueden, desde el comienzo de los estudios universitarios, alternar los tiempos de adquisición de conocimientos y los tiempos de entrenamiento para su uso. El aprendizaje por problemas ofrece el interés suplementario de partir de una situación para identificar y construir los recursos pertinentes, antes que acumularlos de manera paulatina como sucede en los estudios de medicina tradicionales—previando el día lejano donde ellos serán empleados—. Numerosos trabajos actuales han profundizado sobre la relación o conexión entre el saber y la acción, ya sea en la formación de adultos (Aubert, Gilbert y Pigeire, 1993; Barbier, 1996a y 1996b; Barbier y Durand, 2003; Vergnaud, 1999), en didáctica profesional (Pastré, 2002; Samurçay y Pastré, 1995; Mayen, 2004), en sociología del trabajo (Jobert, 1999; Zarifian, 2002), en los trabajos sobre la práctica reflexiva (Argyris, 1995; Schön, 1994, 1996; Perrenoud, 2001a y 2001b) o en la formación de los docentes (Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 1996, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 2000c, 2004a).

Algunas carreras universitarias apuestan todo sobre la acumulación de saberes, y no sacrifican una hora en el entrenamiento para su aplicación o empleo. Claro está, se puede interpretar la práctica clásica del seminario como un entrenamiento, así como diversas formas de trabajos prácticos. Hace mucho tiempo que las formaciones técnicas, médicas, jurídicas y comerciales han concedido un amplio lugar a variados dispositivos de entrenamiento en la acción: de la clínica médica a los proyectos



arquitectónicos, del laboratorio de investigación a la simulación y a los estudios de caso. El precio a pagar es un alargamiento de la duración de los estudios de base o bien ciertas pérdidas en la extensión de los saberes ofrecidos y exigidos.

LAS FORMACIONES PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD

Cuando la universidad forma completamente a los ingenieros, los médicos, los farmacéuticos, los abogados, los administradores, los docentes de primaria o secundaria, los trabajadores sociales, evidentemente ella apunta a darles las competencias.

La cosa es menos clara cuando la universidad se limita a asegurar una parte de una formación profesional. En este caso, la universidad está entonces a menudo del lado de la transmisión de los saberes teóricos y metodológicos, y otras instancias toman a su cargo lo que se llama entonces de manera natural como "formación práctica".

En las formaciones profesionales y universitarias completas subsisten todavía los debates. Me referiré a tres: a) la cuestión de los referentes de las competencias, b) la cuestión del lugar y el peso de los conocimientos y de las competencias en el currículo, y c) la cuestión de la articulación teoría-práctica y la alternancia entre teoría y práctica.

Formularé *tres tesis* e intentaré mostrar las resistencias a las que se enfrentan.

Aceptar formular los objetivos y un referente

Optar abiertamente por las competencias es una cosa; formularlas precisamente es otra. Pero, ¿por qué rechazarlas? Puede ser por una mezcla de esnobismo, elitismo y prudencia.

Esnobismo: es siempre un poco ridículo derribar una puerta abierta; toda corporación se da con mucho gusto la ilusión de que cada uno de sus miembros "sabe perfectamente" cuáles son las competencias pretendidas. Precisarlas parece una tarea "escolar" o, peor, burocrática.

Elitismo: cuanto menos las cosas son explícitas, más se disuade de acceder a la formación a aquellos que no tienen una visión de la profesión anclada en una red de interconocimiento. Algunos estudiantes saben muy bien de qué se trata, porque ellos nadan en un medio social en el cual el oficio pretendido hace parte de los objetos familiares, en razón de la profesión de los padres y de los amigos de los padres. Todo sucede como si el valor de una cultura atenazara su carácter inefable, el conocimiento se reserva para los iniciados.

Prudencia: por último, decir exactamente las competencias pretendidas es exponerse a la comparación, a la crítica, a la contestación y a la constatación de un eventual desajuste entre el referente universitario y el estado de las prácticas. Es sobre todo enfrentarse a un examen crítico del currículo a la luz de una pregunta que puede ser cruel: ¿A la construcción de cuál(es) competencia(s) tal o cual enseñanza pretende contribuir?

Como siempre, lo confuso tiene virtudes y crea una zona de incertidumbre que beneficia a las instituciones universitarias. Se puede lamentar

que en el momento cuando los obstáculos son poco a poco superados, en beneficio de una racionalidad más fuerte de la formación universitaria, del fondo del mar de la evaluación institucional y de la acreditación nace otra vez, desgraciadamente a menudo con razón, una profunda desconfianza.

En efecto, si explicitar las competencias pretendidas por las formaciones profesionales universitarias incrementa, no la matriz interna de los recorridos profesionales, sino su pilotaje y su control por el exterior, no se debe esperar una clarificación; habrá entonces una actitud defensiva para responder a las expectativas externas y lanzar una cortina de humo sobre las prácticas efectivas de formación (Dejours, 2003).

Ahora bien, la opacidad no puede impedir un debate sobre la inadecuación de la formación en la realidad de las prácticas profesionales. Tardif (1996) cita una encuesta de la Universidad de Brigham Young que muestra numerosos vacíos en la formación de los ingenieros: Ellos:

- No tienen ningún conocimiento del valor de la ingeniería.
- Tienen una percepción reductora del conjunto de los procesos de ingeniería.
- No tienen ninguna comprensión de los procesos de fabricación de los productos industriales.



- Tienen poco de competencias para lo que es el diseño y la creatividad.
- No poseen criterios de evaluación para lo que es la calidad de los productos.
- No tienen en cuenta diferentes alternativas durante la resolución de problemas.
- Tienen una mirada reductora de la ingeniería y de las disciplinas asociadas.
- Han desarrollado pocas competencias para el trabajo en equipo.
- Han desarrollado pocas competencias para las comunicaciones orales y escritas.
- Desean actuar como analistas antes que como diseñadores.

Sería absurdo generalizar. Tales constataciones sugieren no obstante que, desde el momento en que se pretende hacer una formación profesional, no es vergonzoso, sino incluso es recomendable referirse al estado de las prácticas.

Esto no quiere decir que las universidades deban depender de las organizaciones profesionales, patronales o sindicales, ni que se deba renunciar a favorecer competencias emergentes, críticas o de alto valor simbólico, aun en ausencia de un amplio uso de las mismas. Tomar en cuenta la realidad de las profesiones universitarias no debería impedir, al contrario:



- Favorecer una distancia crítica en el rol profesional, en la cultura de la empresa, en las lógicas dominantes de promoción y competencia
- Ser sensible a todo lo que se juega en el campo de la experticia y de la "administración de los saberes"
- Privilegiar la polivalencia y la movilidad profesionales, cuando sea necesario y no responder totalmente a las expectativas específicas y a corto término de tal o cual segmento del empleo
- Preparar para el futuro anticipando sobre las transformaciones tecnológicas y las evoluciones del estado de los saberes
- Dar los medios de un desarrollo profesional y personal, y de una participación en el desarrollo de las organizaciones.

En este sentido, formar los profesores de secundaria o de primaria en la universidad no debería estar bajo el control de un pedido social, si bien no se pueden ignorar las expectativas de los ministerios y de las redes que los emplean.

Ofrecer a las competencias un "derecho de gerencia" sobre el currículo

¿Para qué enunciar los objetivos de formación en términos de competencias si el currículo está construido como una adición de contenidos disciplinarios? Este temor no es abstracto. Otro estudio citado por Tardif (1996), sintetiza de la siguiente manera los problemas críticos en la formación de ingenieros (Synthétis, Ingrassia *et al.*, 1991):

- El énfasis sobre los saberes declarativos en detrimento de las competencias.
- Los conocimientos están parcelados y el establecimiento de relaciones interdisciplinarias es rarísimo.

- Las diferencias individuales de los estudiantes para el aprendizaje son completamente ignoradas.
- Los estudiantes tienen pocos proyectos de concepción por realizar, y las situaciones de ingeniería simultánea son casi ausentes.
- No hay suficientes situaciones de aprendizaje que garanticen el conocimiento de las exigencias de la vida profesional.
- Las situaciones de aprendizaje en laboratorio son claramente insuficientes.
- Pasa mucho tiempo antes de que las nuevas tecnologías así como las investigaciones recientes sean tomadas en cuenta en los programas de formación asumidos por las instituciones de enseñanza.
- Los aspectos sociales y éticos relacionados con las decisiones del ingeniero son totalmente ignoradas.
- Las intervenciones pedagógicas sobre las comunicaciones orales y escritas en el medio profesional son poco frecuentes.

Se puede deducir que la problemática de las competencias desempeña un papel menor en la construcción de los programas de formación en donde se da la prioridad a los contenidos disciplinares. Lo anterior ha llevado a Gillet (1991) a proponer, para "enderezar la vara", que los programas profesionales ofrezcan explícitamente a las competencias un "derecho de gerencia" sobre el currículo. Este derecho permitiría solicitar a las disciplinas como proveedores de recursos antes que dejarlas imponer su propio mando o dominio en los programas. Este principio se enfrenta evidentemente a fuertes resistencias: en la universidad, existen las tradiciones, las jerarquías de valores, y sobre todo los *lobbies* disciplinarios que se andan con pies de plomo cuando se quiere amputar su territorio o limitar su autonomía.



Será así pues difícil, contra toda lógica, teniendo en cuenta la sociología de la institución, conducir una construcción curricular integralmente a partir de competencias pretendidas al final de los recorridos curriculares. Es menos conflictivo y más simple acumular los contenidos en el programa, cuidándose de conectar muy explícitamente las competencias definidas. Algunos profesores son "intocables", algunas disciplinas se declaran indispensables sin mostrar nunca exactamente por qué.

Si las universidades no logran romper, al menos en parte, con sus hábitos, puede ser que dejen el campo libre a las altas escuelas profesionales menos reverenciales frente a las disciplinas, más pragmáticas, luego más susceptibles de obtener los favores tanto de los estudiantes como de los empleadores. Que estas altas escuelas pertenezcan estructuralmente a la enseñanza superior no es esencial. El desafío es evitar, de una parte, una especie de división entre las formaciones profesionales completamente esclavas del mercado, y de otra, las formaciones culturales más nobles y críticas, las primeras financiando las segundas. Si todos los profesionales formados en la universidad deben ser intelectuales al mismo tiempo que prácticos aceptables, esta separación sería una regresión de la forma universitaria de enseñanza, ¡cuando además de esto el número de estudiantes aumenta!

Recusar¹ la idea de "formación práctica"

Una manera de no tomar las competencias en serio es relegar su interés a una nebulosa llamada "formación práctica", conjunto de períodos de

prácticas o pasantías y de trabajos prácticos, que al tener como virtud confrontar la complejidad de las situaciones profesionales, son lugar para usar las adquisiciones o logros teóricos.

En este esquema, los portadores de saberes disciplinares pueden dormir tranquilos, o más exactamente pueden pretender contribuir a una formación profesional sin tener verdaderamente que estar preocupados. El cuidado de adaptación a las situaciones de trabajo es, en efecto, completamente delegada o entregada a la formación práctica; ésta es puesta bajo la responsabilidad de los formadores en terreno y de profesores universitarios voluntarios, que permiten a sus colegas dedicarse a más nobles ocupaciones.

En tal esquema, el dominio de saberes teóricos se valida a través de los exámenes clásicos de conocimientos, y las competencias son objeto de un juzgamiento en contexto de acción por gente que no posee necesariamente todos los conocimientos recientes requeridos para ejercer plenamente el oficio, pero son capaces de identificar buenos y malos buenos practicantes.

Este recorte hace muy poco probable la regulación de las formaciones. En efecto, si no se puede relacionar la falta de competencia de un estudiante con las lagunas en los recursos cognitivos de que dispone, o a veces con su ausencia en el currículo, queda el recurso de multiplicar los cursillos prácticos y alargar la formación práctica. Sin embargo, una parte de los problemas está en otro lugar: en la formación teórica y la posibilidad de conectarla a las situaciones profesionales.

LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

La investigación es una práctica, una práctica en parte teórica, que definida así es difícil de observar, pero es también una práctica de



manipulación de informaciones, de recursos, de tecnologías, de dispositivos experimentales y de sistemas de acciones colectivas (laboratorios, institutos, equipos, redes, revistas, etc.). La "vida de laboratorio" (Latour y Woolgar, 1988), es una vida como las otras, que exige competencias, y no se satisfacen al igual que otras profesiones universitarias sólo con una "bella inteligencia" puesta al servicio de una erudición.

Es una constatación banal de los directores de laboratorio: los investigadores debutantes "no saben hacer nada"; su verdadera formación comienza en el laboratorio. Se puede pretender que el acompañamiento es la única manera de formarlos, una forma de aprendizaje en contacto con colegas más experimentados. Esto sería olvidar que la universidad está condenada a formar un número creciente de investigadores de nivel medio, que no tendrán el premio Nobel, no harán una carrera académica, no tendrán incluso el doctorado. La universidad formaría los investigadores por emplear en los diversos sectores industriales y terciarios, que no tendrán ni las disposiciones ni el tiempo requerido para seguir una larga socialización en un laboratorio universitario.

¹ "Recusar. (Del lat. recusare) tr. No querer admitir o aceptar algo.// Der. Poner tacha legítima al juez, al oficial, al perito que con carácter público interviene en un procedimiento o juicio, para que no actúe en él". (DRAE), p. 1303. (Nota del traductor).



Esta imagen de una "investigación de masa", evidentemente dependiente del mercado, no tiene la simpatía de los universitarios, incluso de aquellos que hacen investigación aplicada y cierran gruesos contratos, por ejemplo con la industria o el gobierno. Estos "investigadores de base" tendrán necesidad de competencias, que no son las de investigadores de punta, pero son también útiles, puesto que hay en la investigación en gran escala un inmenso trabajo cualificado de verificación y de tratamiento de datos que no exige una muy fuerte creatividad, pero que no se puede confiar a los simples técnicos. En una sociedad tan dependiente como la nuestra del progreso tecnológico y de los avances del conocimiento, hace tiempo que el descubrimiento es una actividad colectiva, que exige un liderazgo "inventivo", pero también mucho de "oficiales de costura" como en una casa de alta costura.

No hay ninguna razón para ponerse en el rol de los más prestigiosos. Además, aun los investigadores más talentosos, incluso el genio, tienen en primer lugar competencias. Es tiempo de identificar precisamente, a partir del trabajo real, las competencias, los conocimientos y las capacidades requeridas para una práctica profesional de la investigación en tal o cual campo. Sobre esta base los programas universitarios apuntarían por ejemplo a desarrollar:

- Una identidad de investigador, suponiendo distancia, independencia, cuidado del método,

interés por la teoría, relación con la literatura, etc.

- Un bagaje metodológico y técnico pertinente en el campo de la especialización teórica, incluidas las capacidades de creación y de adaptación de instrumentos y procedimientos desarrollados por otros investigadores, incluso en otros campos.
- Un bagaje matemático, lógico y estadístico que permita dominar tanto la formalización de las teorías como los aspectos lógico-matemáticos del tratamiento de datos.
- Un bagaje en informática y tratamiento de la información en la era del ciber mundo y de los computadores digitales y analógicos que permiten intercambios, vinculación a redes, también los cálculos y las simulaciones con los cuales ningún investigador podía soñar hace 50 años.
- Un bagaje en epistemología, ética, historia, sociología y psicología de las ciencias, para asegurar una postura crítica y reflexiva fundada sobre los saberes que toman la ciencias y su desarrollo como objetos.
- Competencias relacionadas con la profesión de investigador en una disciplina dada y en las organizaciones correspondientes.

Estas últimas tendrían relación con la lectura, la toma de distancia crítica frente a la literatura, la redacción de diversos tipos de textos científicos, la documentación, la concepción y la conducción de proyectos, la gestión de presupuestos y personal, la animación de equipos o de servicios de investigación, la relativa familiaridad con la instrumentación y el contexto del campo científico en escala regional, nacional e internacional, las capacidades de negociación, de trabajo en cooperación con los practicantes (investigación colaborativa), en red o en cooperación con diversas instituciones.

Claro está, sin una cultura teórica muy amplia y sólida, todo esto no dará investigaciones muy convincentes. Pero a la inversa, una amplia erudición no basta; la producción científica exige el dominio tanto de esquemas de razonamiento y de detalles profesionales específicos, como de herramientas técnicas y metodológicas variadas.

En este contexto, existe un riesgo de elitismo o de "mistificación de la ciencia" que podría contribuir a dejar en lo no dicho lo que se debe aprender en la universidad. Aquí todavía lo no dicho puede explicarse por una búsqueda de coexistencia pacífica. Mientras que las concepciones divergentes de la ciencia pueden confrontarse en los congresos, los enfrentamientos se hacen menos evidentes dentro de un departamento universitario, entre otras razones, porque se debe vivir en grupo de la mejor manera. No poner los puntos sobre las íes perpetúa los programas más convencionales de formación en investigación, los programas que nadie puede recusar, y que se encuentran o consideran a sí mismos conformes, satisfechos y completos.

Una aproximación más rigurosa a la investigación como práctica competente no riñe ni perjudica una formación realista y eficaz de los investigadores.

LA FORMACIÓN INTELLECTUAL GENERAL

Las formaciones universitarias más rebeldes al enfoque por competencias son aquellas que no preparan para ninguna profesión identificable. Se podría creer que ellas son profundamente indiferentes a lo que harán los estudiantes una vez sus estudios terminen. La institución universitaria extrae de este vivero una parte de individuos que asegurarán su reproducción y su crecimiento, y deja a los otros la preocupación de arreglárselas en la vida.



Es impresionante, por ejemplo, constatar que todavía en numerosos países algunas formaciones universitarias cuya salida más probable es una carrera de profesor en la enseñanza secundaria, se obstinan en ignorar este destino, relegando la formación pedagógica y didáctica para el final de la carrera, incluso cayendo sobre una formación en el empleo de la cual la misma universidad "se lava las manos".

Es cierto que una parte de los estudiantes ingresa y permanece en la universidad sin proyecto profesional declarado. Es verdad también que los universitarios encuentran los empleos para los cuales son preparados por su nivel antes que por la especificidad de sus saberes disciplinares. Hay en el sector terciario empleos de vigilancia, de coordinación, de planificación, de control, de comunicación, de negociación que demandan una cultura general, los medios intelectuales, las capacidades de aprendizaje. Todas cualidades que se pueden construir por una formación en química o en filosofía, en derecho o en historia del arte, incluso gracias a una experiencia reflexiva ordinaria. Estas profesiones exigen las competencias, pero sería difícil elaborar su referente y aun hacerlo corresponder con una carrera universitaria definida.

Pero estas formaciones polivalentes, que se canjean en el mercado del trabajo, no agotan las formaciones científicas o literarias. En estos campos, el rechazo a formalizar los objetivos de formación en términos de competencias refuerza el elitismo de los estudios.

Tomemos el ejemplo de la crítica. Se puede mitificar esta actividad, darle una representación cuasimágica. Se puede analizar en qué consiste la crítica e identificar las clases de situaciones, los recursos que exige y la manera de usarlos adecuadamente. Todo pensamiento crítico se apoya evidentemente sobre un excelente conocimiento del campo en el cual se ejerce,

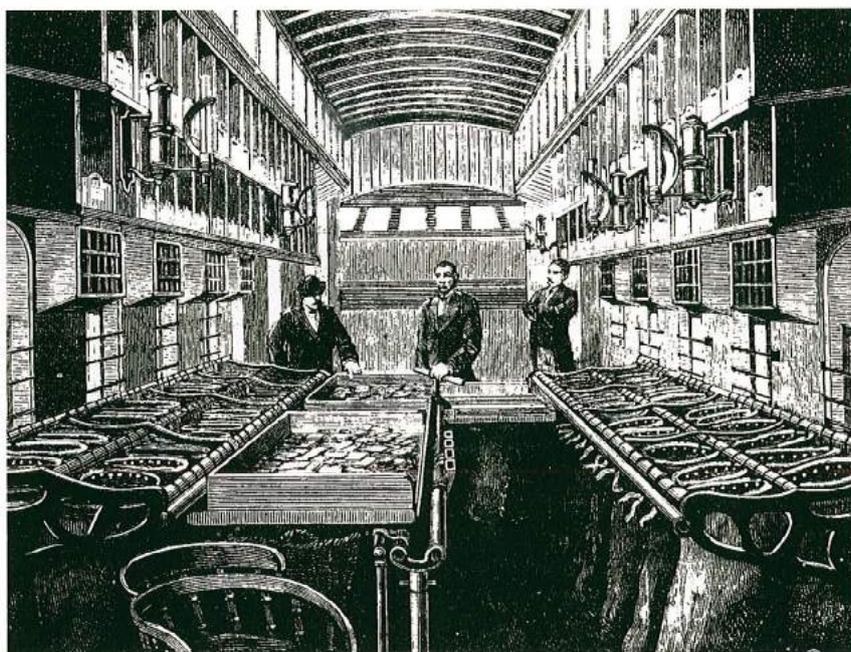
sea el deportivo, literario, musical, pictórico, teatral, astronómico, filosófico, político, etc. Conocimiento de su historia, de sus divisiones, sus formas y normas de excelencia, de las técnicas de creación, de sus instituciones y reglas de juego. La crítica corresponde en un campo determinado a un rol específico de identificación de lo que emerge, de evaluación, de comentario, de poner en discusión, de contextualización de obras y corrientes, de autores y controversias. Esta diversidad de operaciones son entonces competencias específicas, que no tienen los autores, ni los intérpretes, ni los destinatarios comunes y corrientes de las obras.

Si los estudios universitarios apuntan a formar los críticos, no pueden limitarse a dar una cultura; deben formar en *prácticas críticas* tan cercanas de las prácticas profesionales, incluso si éstas no están necesariamente asociadas a un diploma específico, ni acompañadas de remuneración. Sí, la crítica exige que se aprenda a juzgar, a situar, a comparar, a interrogar un grupo de obras y a dialogar con sus productores.

PARA CONCLUIR

La enseñanza superior es diversificada, compleja, extensa. En su interior, según los países, la universidad coexiste y entra en competencia con otros tipos de instituciones, escuelas politécnicas, altas escuelas especializadas, institutos universitarios. No se podría llevar el mismo razonamiento a todos los contextos nacionales y tampoco a todas las carreras.

El examinar las formaciones universitarias desde el enfoque de las competencias no puede más que contribuir a renovar el currículo y las actividades de formación. Esto permite también desarrollar la validación de adquisiciones o logros experienciales y profesionales. No se puede, en efecto, casi hacer corresponder los saberes adquiridos en una carrera práctica a la lista de los cursos universitarios. Un referente de competencias, que precise los principales recursos unidos a cada una de las competencias, debería favorecer el establecimiento de una relación de los objetivos de la formación universitaria con los logros profesionales y la experiencia.



¿Existe riesgo, cuando se hace referencia a las competencias, de conformar o reducir estrechamente la formación universitaria a las expectativas del mercado de trabajo? Que las universidades formen para el empleo no es en sí escandaloso. Lo sería especializar su formación en función de unas salidas profesionales muy precisas, y preparar a sus egresados sólo en una cultura de empresa definida sin una relación crítica con el mundo, particularmente el mundo económico. ¿Se logrará esto de mejor manera dejando en la sombra los objetivos

de la formación universitaria? Se pueden visualizar las situaciones nacionales en las cuales la autonomía de las universidades y de los universitarios no tiene otra protección que la opacidad de sus objetivos de formación. Un simple currículo que disponga los títulos de las disciplinas y los cursos es, en efecto, menos explícito que un referente de competencias.

Si la relación de fuerzas no es tan desesperada, sería preferible fijar y asumir lo que en términos de objetivos distingue una formación univer-

sitaria de aquella que se da en una escuela profesional, esto es: distancia, descentración, familiarización con la investigación, hábitos para el debate y el pluralismo, postura reflexiva, gusto de aprender, relación fácil con lo escrito, identidad intelectual, mente ágil y formación suficientemente polivalente para no encerrarse en un futuro ya trazado. Todo esto debe evidentemente ser a la vez precisado y discutido. Pero dudo que a largo plazo se pueda continuar formando estudiantes en esta perspectiva con la condición expresa de no decirlo...

BIBLIOGRAFÍA

ARGYRIS, C. *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris: InterÉditions, 1995.

AUBRET, J., GILBERT, P. Y PIGEYRE, F. *Savoir et pouvoir: les compétences en questions*. Paris: PUF, 1993.

BARBIER, J.-M. (Dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996a.

_____. (Dir.) *et al. Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan, 1996b.

_____. Y DURAND, M. L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 42, 1-20, 2003.

BOSMAN, C., GERARD, F.-M. Y ROEGERS, X. (Dir.). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck, 2000.

DEJOURS, C. *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Dijon: INRA Éditions, 2003.

DOLZ, J. Y OLLAGNIER, E. (Dir.). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck, 2000.

DUGUÉ, E. *Les apports de l'université à la logique compétence. L'exemple des formations en travail social, 2004*. Communication à la Biennale de l'Éducation et de la formation (<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L132.htm>)

GILLET, P. *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris: PUF, 1987.

JOBERT, G. "L'intelligence au travail". En: Carré, P. y Caspar, P. (Dir.), *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*. Paris: Dunod, 1999, pp. 205-221.

LATOUR, B. "Sur la pratique des théoriciens". En: Barbier, J.-M. (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996, pp. 131-146.

_____. Y WOOLGAR, S. *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris: La Découverte, 1988.

MAYEN, P. "Le couple situation-activité, sa mise en oeuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle". En: Marcel, J.-F. y Rayou, P. (Dir.), *Recherches contextualisées en éducation*. Paris: INRP, 2004.

PASTRÉ, P. "Analyse du travail et didactique professionnelle". *Revue française de pédagogie*, n° 138, 2002, pp. 9-17.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. Y PERRENOUD, PH. (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, 1996.

PERRENOUD, PH. "Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes". En: Bentolila, A. (Dir.), *Savoirs et savoir-faire*. Paris: Nathan, 1995, pp. 73-88.

_____. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF, 1996.

_____. "De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants". En: Tardif, M., Lessard, C. y Gauthier, C. (Dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris: PUF, 1998a, pp. 153-199.

_____. "La transposition didactique à partir des pratiques: des savoirs aux compétences". *Revue des scien-*



ces de l'éducation (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, 1998b, pp. 487-514.

_____. *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage.* Paris: ESF, 1999a.

_____. "Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences". *Éducation Permanente*, n° 140, 3, 1995b, pp. 123-144.

_____. "L'école saisie par les compétences". En: Bosman, C., Gerard, F.-M. y Roegiers, X. (Dir.), *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck, 2000a, pp. 21-41.

_____. "D'une métaphore l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?" En: Dolz, J. y Ollagnier, E. (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation.* Bruxelles: De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives*, 2006b, pp. 45-60.

_____. "Mobiliser ses acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire?" *Recherche et Formation*, n° 35, 2000e, pp. 9-22.

_____. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique.* Paris: ESF, 2001a.

_____. "The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor". En: Rychen, D. S. y Sagalnik, L. H. (Dir.), *Defining and Selecting Key Competencies.* Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2001b, pp. 121-149.

_____. *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje.* Barcelona: Graó, 2004 a.

_____. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona: Graó, 2004b.

Samurçay, R. y Pastré, P. "La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences", *Éducation Permanente*, n° 123-2, 1995, pp. 13-31.

_____. "Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle", *Éducation Permanente*, n° 123-2, 1995.

Schön, D. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal: Éditions Logiques, 1994.

_____. D. (Dir.). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas.* Montréal: Éditions Logiques, 1996.

Tardif, J. "Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels". En: Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. y Mariani, Y. (dir.), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue.* Lyon: CRDP, 1996, pp. 31-46.

VERGNAUD, G. "Le développement cognitif de l'adulte". En: Carré, P. y Caspar, P. (Dir.), *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail.* Paris: Dunod, 1999, pp. 189-203.

ZARIFIAN, PH. *Le modèle de la compétence.* Paris: Éditions Liaisons, 2001.

