

RESEÑA

SABER SOBRE NUESTRO SABER: UN LÉXICO EPISTEMOLÓGICO PARA LA ENSEÑANZA

Por Andrés Peixoto

Currículo: académico del Departamento de Educación y Valores del ITESO.

Libro: *Saber sobre nuestro saber: un léxico epistemológico para la enseñanza*, de Veronique Englebert-Lecompte, Gérard Fourez Philippe Mathy. Namur, Belgique: Ediciones Colihue, 1997.

Según Gérard Fourez, numerosas formas de hablar han irrumpido en el campo de la pedagogía y la didáctica. En algunos casos, logran esclarecer la manera de ver las cosas, pero en otros producen mezclas extrañas que terminan por confundir más las prácticas educativas.

LAS CAPACIDADES COGNITIVAS DE BASE Y LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Entre las innovaciones recientes, Fourez destaca la noción de “capacidades cognitivas de base” (De Ketele, Bloom). La intuición en la que se sustenta procede de la existencia de prácticas que pueden ser objeto de aprendizajes específicos (muchas veces se obvian en los cursos y no reciben una atención particular); por ejemplo: “Decir una cosa equivalente en otras palabras” o “redactar una síntesis escrita estructurada”. Esto puede enseñarse y es muy importante para la formación de los alumnos. Sin duda, es posible discutir la lista de capacidades cognitivas de base (presentadas por diversos autores) o la manera en que son verbalizadas, pero existen capacidades de ese tipo que pueden ser conceptualizadas, ser objeto de una enseñanza precisa, e incluso evaluadas. De este modo, la noción “capacidad cognitiva de base” es operativa y posee una cierta pertinencia.

Fourez retoma De Ketele la relación de las capacidades cognitivas de base con las humanidades clásicas, en las que se aprendían conocimientos y temas no por sí mismos, sino por las capacidades cognitivas que esas prácticas escolares desarrollaban. Según Fourez, en el lenguaje corriente cada una de esas capacidades cognitivas puede expresarse en términos de competencias. En el uso habitual del lenguaje, alguien que es capaz de decir algo equivalente en otras palabras, ha adquirido una cierta competencia; de ahí que Fourez no distinga “capacidades” de “competencias”. Si De Ketel hubiese elegido el término “competencias cognitivas de base”, esto no habría representado un problema en el uso del lenguaje y lo habríamos comprendido sin dificultad. De esta manera, Fourez trabaja el concepto uniéndolo a la transversalidad.

LAS COMPETENCIAS FRENTE A LOS CONTENIDOS Y LAS DISCIPLINAS

El movimiento que insiste sobre las competencias transversales formula otro movimiento, el que se establece a partir de la distinción entre “competencias” y “contenidos” o “saberes”. Fourez señala de nuevo que se puede comprender mejor esta distinción si tomamos como referencia el caso de las humanidades clásicas. El contenido de la enseñanza era en latín y griego; con esto se pretendía que los alumnos obtuvieran una serie de competencias a través de esos contenidos de enseñanza. Esas competencias, adquiridas en contextos y “contenidos” muy específicos, eran, de hecho, transferidas a otros contextos.

Según Fourez, se puede percibir la diferencia entre este movimiento y el precedente. No se trata sólo de insistir sobre competencias, capacidades, métodos o conceptos transversales, sino también subrayar que lo importante es que el alumno sea capaz de dominarlas y utilizarlas. Esto busca la noción de competencia tal como es definida en el decreto de la Communauté Française de Belgique sobre los objetivos de enseñanza secundaria y primaria: “Aptitud de poner en práctica un conjunto organizado de saberes, habilidades y actitudes que permitan realizar un cierto número de tareas”. La noción de competencia está centrada en la posibilidad de movilizar diversos elementos para realizar algo. Dicho de otra manera, es poner el acento más en el sujeto que aprende que en lo que se debe aprender.

Se trata de un cambio de perspectiva. Los docentes o alumnos centrados en los contenidos dan prioridad a que los conocimientos sean acordes con saberes estandarizados. Mientras que, al contrario, aquellos que están centrados en competencias dan prioridad a las posibilidades del alumno para enfrentarse a situaciones concretas. En otros términos, se busca eliminar los saberes muertos, los que no confieren ninguna competencia.

objetivos de enseñanza expresados en términos
de saberes estandarizados de las disciplinas

frente a

objetivos centrados en el alumno que se enfrenta
a situaciones y aprende a resolverlas

En la perspectiva de las competencias, por ejemplo, se insistirá mucho en el arte de distinguir qué saberes, habilidades o actitudes son pertinentes en situaciones específicas.

¿Significa ello que los saberes disciplinares no tienen ya ninguna importancia? Fourez advierte que de ninguna manera, por dos razones:

- La primera razón de la pertinencia de saberes estandarizados en las disciplinas (Fourez sugiere el ejemplo de la física a propósito de la electricidad) es que éstos son muy útiles para dominar ciertas situaciones o comunicar algo acerca de ellas. Los saberes estandarizados de las disciplinas son, por lo tanto, valorados en la perspectiva de las competencias, dado que son esenciales para la comunicación y la acción. No se puede ser competente sin disponer suficientes saberes para movilizar en situaciones concretas. Sin embargo, en esta lógica, la valoración de saberes ya no se absolutiza como si éstos fuesen un fin en sí. Su valor es relativo a lo que ellos hacen posible desde el punto de vista práctico (por ejemplo, el uso de la física de la electricidad en la vida cotidiana o en las tecnologías) y cultural (por ejemplo, la imagen de uno mismo y del mundo que la teoría de la evolución contribuye a construir).
- La segunda razón está vinculada a la manera en que se pueden ver los conocimientos mismos como competencias. Conocer la geometría en el espacio, por ejemplo, es ser capaz de utilizar los modelos de ésta de

manera adecuada y pertinente. Conocer la historia es emplear con pertinencia ciertos modelos representativos de nuestro pasado. Conocer la teoría de la relatividad es ser capaz de aplicarla convenientemente. Sin caer en un utilitarismo simplista, se puede decir, parafraseando a

Wittgenstein, que conocer una disciplina es saber y poder utilizarla en la práctica o la comunicación. En otras palabras, conocer los contenidos de una disciplina es ser competente en su uso.

Considerar los conocimientos disciplinares como competencias (en la utilización concreta de métodos y modelos disciplinares) reencuentra la vieja intuición pedagógica según la cual un conocimiento sólo es poca cosa si no puede ser puesto en práctica en situaciones concretas (se trata de poder discernir).

¿QUÉ PENSAR DE LAS COMPETENCIAS GENERALES O TRANSVERSALES?

Fourez aborda una dificultad que un gran número de docentes enfrenta. Las competencias generales o transversales (como saber leer un texto captando lo esencial o saber resumir un texto) hace que muchos profesores se inquieten dado que dudan que sea posible enseñar cosas que parecen tan vagas. Y tienen razón, porque normalmente no es a partir de la generalidad que se construye y se pueden enseñar tales competencias; ante todo se va de lo particular a lo general. La situación no es nada diferente a la de la construcción o el aprendizaje de nociones generales o abstractas. Es en situaciones particulares que se les construye o apropia; sólo en un segundo momento se generaliza transfiriendo (descontextualización y recontextualización), lo que supone un cierto conocimiento del contexto hacia el cual se transfiere. Por ejemplo, el concepto abstracto de “diabetes” fue construido para pacientes específicos, pero el modelo abstracto no es del todo apropiado a ninguna situación particular: ningún diabético tiene exactamente la diabetes estándar. No obstante, ese modelo puede ser utilizado con pertinencia en muchos casos: es muy práctico aplicar el modelo de diabetes estándar en muchos pacientes. En general, un concepto, un método, un modelo o una teoría científica es una representación abstracta: cuando ésta es planteada a fondo, se revela inadecuada para cada uno de los casos particulares, pero es muy útil para la mayor parte de situaciones que pertenecen al mismo campo.

De acuerdo con Fourez, de este modo pueden ser comprendidas las competencias transversales: se les construye e instala en lo particular para luego transferir su uso a otras situaciones. Una competencia que ha sido transferida a diversos campos, puede ser declarada “transversal”, pero antes fue necesario haberla transferido. Hablar de transversalidad es simplemente realizar este tipo de transferencias.

¿Cuál es el papel de tales transferencias en el desarrollo de los saberes? Los nuevos conocimientos, en su mayoría, nacen cuando alguien se atreve a transferir —mediando una adaptación— un modelo o un método de una familia de situaciones a otra (por ejemplo, cuando un obrero o cualquier técnico se atreve a utilizarlo en otra cosa distinta para la cual fue concebido). Los científicos, como los técnicos más competentes, son aquellos que han adquirido un cierto dominio del arte de la transferencia, el cual puede enseñarse y aprenderse ejerciéndolo en casos particulares, con la condición de ser conscientes de que tales transferencias son posibles (lo que está relacionado con lo cognitivo y se llama “metacognición”) cuando se tiene un conocimiento suficiente del contexto “de llegada” y se ha atrevido a hacerlo (lo que está ligado a lo socioafectivo). Si no sabemos que ciertas transferencias son posibles, es probable que no nos arriesguemos nunca (alguien

que no sabe que la competencia “hacer un resumen” adquirida en un curso de historia puede ser *–mutatis mutandis–* transferida al resumen matemático, no realizará tal vez jamás la transferencia). Un aprendizaje adecuado a los métodos experimentales debería valorar esta doble dimensión del ensayo prudente: hay que atreverse a intentar y ser consciente de que, muchas veces, por medio de ensayos se encuentra una posibilidad de transferir lo que ya se conoce hacia nuevas situaciones.

En breve, la transversalidad (las competencias, métodos, nociones o conocimientos transversales) no debe verse como existente en sí misma, antes de construirla. Es en situaciones particulares que se desarrollan competencias, métodos, modelos, nociones o conocimientos, para luego transferirlos a otro tipo de situaciones. Cuando la transferencia se efectuó con éxito e incluso se ha estandarizado, se puede hablar de modelos o competencias transversales. Esto significa que las competencias transversales no deben buscarse en las nubes de las generalidades abstractas, fuera de contexto, sino más que nada en situaciones concretas y finalizadas, las que pueden tener un sentido.

EVITAR LA TRAMPA DE LAS GENERALIDADES INADECUADAS

El riesgo de las nociones de capacidad, competencias y transversalidad es servir de coartada a procesos de enseñanza vagos y confusos (de hecho, al referirse a esta trampa algunos rechazan tomar en cuenta los movimientos que, por un lado, pregonan las capacidades cognitivas de base o las competencias transversales, y que, por otro, se centran en los alumnos y su universo). Para evitar tal enseñanza vaga, se pueden guardar ciertos elementos en el espíritu cuando se busca el aprendizaje de competencias generales como: sintetizar informaciones; argumentar; estructurar el pensamiento; expresarse (oralmente o por escrito); tener confianza en sí mismo; administrar la información; transponer a otro lenguaje; testar; administrar el tiempo; trabajar en equipo; buscar información; analizar; comparar; representar gráficamente una función de segundo grado; escribir un soneto; ejercer un rigor apropiado; saber traducir un texto del inglés; cambiar una llanta; comprender la teoría de la relatividad; elaborar un análisis crítico de una pintura; conducir en la nieve; calcular una medida, etcétera (recordemos que hay diversas maneras de nombrar todo esto: capacidades, conocimientos, competencias, contenidos de enseñanza, entre otros).

Es importante considerar que:

- Estos términos generales son para hablar de lo que sólo se practica en situaciones precisas.
- Cada una de estas “capacidades-competencias” tiene un cierto grado de transversalidad: no se aplican únicamente en un caso particular, sino en situaciones diferentes, ya sea en una práctica disciplinar, de manera transdisciplinar, o fuera de todo contexto disciplinar.
- El dominio de estas “capacidades-competencias” está siempre marcado por una cierta evolución e, incluso, si se afirma que “tal competencia parece adquirida”, siempre será posible mejorar su práctica (cuando se es capaz de escribir un soneto, representar una función de segundo grado, diagnosticar pacientes, conducir un autobús, saber escuchar, tener confianza en sí, o cambiar una llanta, el dominio de estas prácticas puede crecer con el tiempo, el ejercicio y la metacognición). Esta evolución no suprime de ninguna manera el hecho de poder, en cierto momento, juzgar esas competencias globalmente adquiridas (“sabemos” que X no puede conducir un auto).

- La puesta en práctica de estas “capacidades-competencias” exige la conversión de un conjunto de recursos en saberes, habilidades y actitudes. Hay siempre una dosis de “arte” en esta puesta en práctica. De hecho, no existe una “aplicación pura”!, sino adaptación y negociación ante la particularidad de la situación en la que la puesta en práctica se efectúa. El conocimiento del “terreno” (a veces disciplinario) es importante para el éxito de la operación.
- Cada una de estas “capacidades-competencias” tiene un carácter finalizado, ya que está ligada a un proyecto humano sin el cual no tendría sentido: ya sea el análisis, la resolución de una ecuación o la reparación de un neumático, fuera de un universo finalizado relacionado con las familias de situaciones concernientes, la actividad y su aprendizaje no tienen sentido. Las competencias buscan siempre una finalidad (y cuando lo olvidamos producimos una enseñanza muerta –los alumnos se encargan de recordárnoslo–). Sin embargo, esas finalidades no son sólo utilitarias, pueden también ser culturales (representarse nuestro mundo y nuestra historia, es decir, a nosotros mismos).
- La adquisición de “capacidades-competencias” puede ser evaluada, pero siempre de manera inmediata, gracias a las opciones explícitas o implícitas de una serie de indicadores. Ninguna de esas evaluaciones (¡por suerte!) es absoluta; permiten tener un juicio que se podría calificar de razonable y, en la medida en que los indicadores son objeto de discusiones posibles, racional.
- Estas “capacidades-competencias” pueden ser enseñadas. Para ello, es necesario encontrar las situaciones concretas en las que pueden ser practicadas, los métodos para esta práctica y las transferencias posibles a otras situaciones. Decir que una competencia puede ser enseñada no significa que esta operación será un éxito en cada caso (podemos enseñar gimnasia deportiva, pintura o matemáticas, pero los éxitos pueden variar). Las dificultades son en particular grandes cuando se trata de “capacidades-competencias” socioafectivas o con implicaciones éticas.
- La enseñanza de “capacidades-competencias” generales se ve favorecida por la cultura de la *inventividad*, gracias a la cual se cree que las transferencias son posibles y que lo aprendido en una situación puede muchas veces ser utilizado en otra que se estima análoga. Fuera de una cultura así, la persona que aprendió a cambiar una llanta de un auto de una marca no se atreverá a utilizar esta competencia para aplicarla en un camión o, incluso, en un auto de otra marca. De esta manera, en una escuela los alumnos se contentarán con saberes fragmentados; no es fácil transferirlos, dado que reina el miedo a la interdisciplinariedad.

EL CONTEXTO SOCIAL DE LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS

Fourez propone reflexionar el hecho de que una innovación pedagógica, desde el punto de vista pedagógico, sólo puede entender una parte del fenómeno. Éste amerita también un análisis social. En el movimiento de promoción de “capacidades-competencias” se encuentran varios tipos de actores sociales, que muchas veces se confrontan. Para Fourez sería interesante hacer una lista, y propone la siguiente: aquellos cuya preocupación principal es la formación de élites en nuestra sociedad postindustrial y técnica; aquellos cuyo interés mayor es la capacidad de transferir, adaptar e inventar; aquellos que quisieran que todo ciudadano pudiera insertarse en la sociedad; aquellos que estiman que la acumulación de saberes compartimentados valora muy poco los saberes populares; aquellos que buscan únicamente el rendimiento, pero también aquellos para quienes el desarrollo personal es más importante (muchas veces porque su *status* social ya está asegurado); aquellos que se fijan ante todo en las proezas de los ingenieros, los médicos y otros expertos de alto nivel; y aquellos que valoran igual las competencias de los mecánicos como las de las cocineras o cocineros, o vendedores de la calle. Lo anterior, sin olvidar más grupos sociales con intereses, objetivos y estrategias propios. Analizarlos superaría el trabajo de Gérard Fourez, pero no estaría de más preguntarnos qué demanda, grupo o fin social queremos privilegiar.