

Algunes reflexions sobre competències bàsiques

Jaume Graells

Director general de l'Educació Bàsica i el Batxillerat

Cinquena Jornada d'ensenyament de les matemàtiques

organitzada per FEEMCAT, XEIX I SCM

Barcelona, 20 de setembre de 2008

Avui, en el món de l'educació, tothom parla de competències bàsiques. Però em fa l'efecte que, com acostuma a passar quan una paraula té èxit i és usada per moltes persones, no totes entenem el mateix sobre l'expressió "competències bàsiques". Crec, sincerament, que a la noció de competència s'apliquen diversos significats.

Primer de tot, les competències assenyalen els continguts essencials o mínims. Aquest tret del concepte és el que sembla deduir-se d'una colla de textos normatius i, en particular, a la Llei Orgànica d'Educació i també als decrets curriculars elaborats pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Però les competències no són només això.

Una competència és la capacitat d'actuar amb eficàcia davant un tipus definit de situacions. Aquesta capacitat es recolza en certs coneixements: sense coneixement no hi ha competència, o, per dir-ho en forma matemàtica, els coneixements són condicions necessàries però no suficients de les competències. En altres paraules, les competències incorporen també coneixements i, alhora, són més que coneixements.

Caps ben plens o ben moblats?

La incorporació de la noció de "competència" en el debat educatiu revifa una discussió tradicional; un debat, com ja va plantejar Michel de Montaigne fa molt de temps, sobre si *els caps han d'estar ben plens o ben moblats*. Des d'aquest punt

de vista, dir que les competències fixen els continguts bàsics adquireix un altre sentit.

Actualment hi ha dues visions contraposades. Per a unes persones, ensenyar vol dir recórrer el camp més ampli possible de coneixements, principalment conceptuals, sense preocupar-se gaire de la seva mobilització davant situacions complexes. Els exercicis d'aplicació —de vegades força estereotipats i que acostumen a presentar-se només al final de les explicacions— s'entenen, des d'aquesta òptica, com a exemplificacions justificades per consolidar els conceptes teòrics. Aquesta concepció de l'educació pressuposa que la construcció de les competències és una qüestió que no correspon a l'educació bàsica, sinó més aviat a la formació professional, al món del treball, a la vida quotidiana: en qualsevol cas no a l'escola.

Per a altres persones, en canvi, ensenyar no és tant una qüestió de la quantitat de coneixements com de la seva qualitat. Els qui pensen d'aquesta manera estan disposats a limitar, tant com calgui, la quantitat de coneixements ensenyats per concentrar-se en exercitar de forma intensiva la seva mobilització davant de problemes pròxims que ens pot plantejar la vida quotidiana. En aquest cas, els problemes van primer que les explicacions i els conceptes: si cal determinat concepte és, justament, per resoldre un problema.

Competències i disciplines

Vull considerar ara una qüestió que es troba en la categoria que jo anomeno “confusió conceptual”. De fet, una bona part dels problemes teòrics de tota mena neix de confusions d'aquest tipus. Centrar l'educació en les competències bàsiques conduiria —és el neguit que tenen alguns professionals de l'educació— a renunciar a les disciplines i a les especialitats docents, a confiar-ho tot a la transversalitat, a una concepció totalment transdisciplinària. I cal dir que això és així. No ho és necessàriament. La qüestió de fons és, més aviat, una altra. Més aviat la pregunta que cal fer-nos és: quina concepció de les disciplines acadèmiques es defensa?

En aquest sentit paga la pena anar a poc a poc. Les competències mobilitzen coneixements, en bona part conceptuals, però també procedimentals i normatius: són més que coneixements, però no són res sense aquests. I una gran part dels coneixements estan vinculats a divisions del saber nascudes d'una determinada tradició històrica. I sembla que així continuarà essent, si més no mentre l'organització del saber continuï distingint disciplines, i cadascuna fent-se càrrec d'un àmbit o parcel·la de la realitat.

D'altra banda, cal recordar que una cosa són les disciplines acadèmiques, enteses com a divisions del saber, i una altra l'organització del currículum en assignatures, matèries, àrees o àmbits, que poden incloure una o més disciplines i que es justifiquen tant en la font epistemològica com en les fonts psicològica i pedagògica centrades més en com es construeix el coneixement i en com s'organitzen els processos d'ensenyament i d'aprenentatge.

Aquesta posició que defenso pot sorprendre. Tot sovint són els defensors de la transversalitat els qui justifiquen l'enfocament de les competències, mentre que els defensors de les disciplines acostumen a rebutjar la transversalitat. Però crec sincerament que cal superar aquests clixés. Posar l'accent exclusivament sobre les competències anomenades transversals pot, paradoxalment, ser un entrebanc per a l'enfocament competencial, tot i que cal reconèixer que algunes competències són fonamentalment transversals.

El punt de vista de les competències no nega les disciplines; més aviat defensa la seva combinació com a requisit per poder resoldre problemes d'un cert grau de complexitat. La transversalitat total és un miratge, és el somni d'una terra de ningú on la ment es construiria a si mateixa al marge de qualsevol contingut.

El vertader debat no oposa els partidaris de les disciplines i els defensors de la transversalitat. El veritable debat oposa, d'una banda, als qui pensen que l'escola ha de limitar-se a transmetre els sabers, al marge de qualsevol referència a situacions i pràctiques reals; i de l'altra, als qui defensen la construcció de competències, tant a l'interior de les disciplines com a les seves interseccions, tot advocant, per tant, per la mobilització dels coneixements davant situacions complexes, més enllà dels clàssics exercicis de consolidació i aplicació.

La insistència sobre la transversalitat —entesa com quelcom no pròpiament disciplinari— limita el punt de vista competencial. Condueix al camp contrari a totes aquelles persones que estarien disposades a recórrer un tros del camí cap a les competències, però les veuen ancorades a les disciplines.

A les consideracions tàctiques, caldria afegir-hi altres relatives a l'estructura del coneixement. Si, en bona mesura, les competències estan vinculades a coneixements disciplinaris, això es deu al fet que les disciplines organitzen en molts casos el món del treball i de la investigació. Defensar les competències bàsiques no té res a veure amb la dissolució de les disciplines en una líquida "sopa transversal". Això, però, no ens ha d'impedir fer preguntes sobre el tancament en si mateixes de les disciplines i sobre les seves possibles interseccions, preguntes especialment pertinents en educació, on la construcció

del coneixement no es pot veure limitada a l'àmbit de les disciplines acadèmiques.

Competències i identitat professional

Philippe Perrenoud, als seus llibres *Construire des compétences dès l'école* i *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, examina les competències incidint sobre les que ha de tenir el professorat per poder ensenyar competències. L'enfocament competencial implica, segons Perrenoud, alguns canvis importants quant a la identitat professional del professorat. Quatre canvis són, al meu parer, fonamentals.

En primer lloc, *deixar de considerar secundaris els aspectes pragmàtics del coneixement.*

La universitat encara continua fingint que la majoria dels seus estudiants es dedicarà a la investigació, és a dir, a una ocupació on la producció i l'ordenació metòdica del coneixement passa per davant de la seva aplicació pràctica immediata. L'enfocament competencial implica construir una relació amb el saber menys presonera d'aquesta jerarquia que situa al lloc més alt el saber acadèmic pur i aïllat de la quotidianitat i, molt per sota d'ell, els sabers sense nom nascuts de l'experiència.

En segon lloc, *acceptar el desordre i el caràcter fragmentari dels sabers per fer front als diversos problemes que ens proposa la realitat.*

Respecte de qualsevol situació concreta, sempre és possible reconstruir, pas a pas, la "pilota teòrica". Quan un professor o professora respon a una pregunta, està sempre temptat d'anticipar-se i respondre, abans d'hora, a totes les preguntes que encara no li han fet: i això transforma la seva pregunta en un curs magistral. Treballar en la construcció de competències és acceptar donar a cada resposta el mínim requerit, tot sabent que la resta vindrà en una altra ocasió, de manera certament inconnexa, però d'acord amb una necessitat real.

En tercer lloc, *renunciar a voler dominar l'organització dels coneixements en la ment de l'alumnat.*

El professorat ha esmerçat temps i esforços per dominar allò que ensenya. Més enllà dels continguts, els sabers han trobat una organització que, de mica en mica, li ha anat semblant evident i que és subjacent a l'estructura del seu curs magistral. I té l'esperança que el seu alumnat no només domini els components, sinó també que sigui capaç de restituir l'estructura sencera.

En l'enfocament competencial, en canvi, és el problema real que es vol resoldre allò que organitza els coneixements, i no pas els discurs teòric. S'esvaeix, d'aquesta manera, una part de la ciència del *magister*. I no queda, doncs, més remei que cercar altres models de satisfacció personal: tal vegada, en lloc de la figura del *magister*, caldria pensar en la figura de l'entrenador, la mestria del qual no consisteix a exposar sabers de forma discursiva, sinó suggerir o fer que es treballin els vincles entre els sabers i les situacions concretes.

En quart lloc, *tenir una pràctica personal de l'ús dels sabers en contextos d'acció reals*.

Un professor o professora de ciències que no participa en cap projecte de recerca, bé sigui pedagògica o bé científica, o d'aplicació tecnològica dels seus coneixements, que per no fer no fa ni bricolatge, ¿té alguna possibilitat de fer-se una idea realista del funcionament dels sabers en contextos d'acció?

Un professor o professora de llengua catalana o de llengua castellana, o un professor de qualsevol matèria, que no s'escriu amb ningú, que no publica mai res, que no participa en cap debat, que no intervé en públic enlloc llevat de la seva aula, ¿té una imatge realista d'allò que vol dir parlar i escriure?

¿Ens podem imaginar un entrenador esportiu o un mestre de ball o de música que només facin discursos teòrics sense cap pràctica real?

Ens podem imaginar un cirurgià que mai no hagi entrat en un quiròfan?

Aquests interrogants tenen una resposta que ens pot ajudar a reflexionar sobre les competències: *per ensenyar coneixements, n'hi ha prou amb saber algunes coses; per formar en competències, cal que els formadors i les formadores les tinguin assolides*.

El quatre canvis fonamentals a què m'he referit crec que són suficientment rellevants perquè tots els agents implicats en l'educació continuem reflexionant sobre la importància d'una educació que tingui en compte les "competències bàsiques" del nostre alumnat, a fi que aquest aprengui a desenvolupar-se amb èxit en situacions complexes de la vida quotidiana i pugui continuar aprenent al llarg de la seva vida.