

LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Introducción

La formación de docentes ha sido en todas las épocas de la educación institucionalizada una actividad con problemas específicos, distintos a los de cualquier otra profesión. Baste con recordar el hecho de que los docentes van a trabajar en la escuela misma. Es decir, desarrollarán su oficio en el mismo lugar, prácticamente, en el cual lo han adquirido: la escuela.

El triunfo del liberalismo contenido en las ideas de la revolución francesa generó, entre otras cosas, la aparición de las profesiones liberales. El profesional podría establecer actos de comercio con su saber, ya no dependería de mecenas, del favor de algún noble o del favor de alguna institución. En el caso de los docentes no fue del todo así, pues la masificación de la educación obligó a los estados nacionales a establecer escuelas para toda la población. Los maestros tuvieron en la escuela el lugar natural de su ejercicio profesional. Y, además, por las nuevas obligaciones de los estados, se establecieron escuelas específicas para la formación de maestros. Estos hechos, por lo demás, impulsaron el surgimiento de la pedagogía como ciencia moderna. La tarea de la enseñanza pasó a ser algo más que un arte.

Así, tenemos tres rasgos distintivos de la formación de docentes: se produce en establecimientos especiales; los docentes formados están orientados a trabajar en establecimientos muy semejantes a aquellos en los cuales estudiaron; y la actividad que desarrollarán se fundamenta en una ciencia emergente.

Por otra parte, la asignación de funciones a la escuela cambia con la época y según las ideas y modos culturales dominantes en cada sociedad. Nuestra sociedad de fin de siglo se caracteriza por un importante proceso de innovación tecnológica y de intercomunicación creciente entre países, grupos y sectores: el llamado fenómeno de globalización.

En este contexto, a la escuela se le pide una nueva función: preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante, turbulento dicen algunos autores, de manera tal que los hombres educados no dependan tanto de un conjunto de saberes, pues éstos tienen un alto grado de obsolescencia, sino de la capacidad de aprender contenidos nuevos sin volver a la escuela y de la capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones inéditas.

Y, consecuentemente, a los docentes se les plantean problemas diferentes y nuevos. La materia de su actividad, de por sí, es cambiante y, además, tienen una nueva función: enseñar para aprender. Es decir, ahora es clave que los alumnos aprendan a desarrollar procesos cognoscitivos para ser aplicados a situaciones inéditas; y no sólo aplicaciones del conocimiento. Es una nueva función del docente porque no se enseña igual (tampoco se aprende igual) un conocimiento establecido, probado, comprobado, que una habilidad, una actitud, o lo más demandado ahora por la sociedad, una competencia.

Competencia es adquirir una capacidad. Se opone a la calificación, orientada a la pericia material, al saber hacer(1). La competencia combina esa pericia con el comportamiento social. Por ejemplo, se puede considerar competencia la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. Las competencias no sólo se aprenden en la escuela; resultan también del empeño y desempeño del trabajador que por sus cualidades innatas o adquiridas subjetivas, combina los conocimientos teóricos y los prácticos que lo llevan a adquirir la capacidad de comunicarse, de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos, de mejorar la aptitud para las relaciones interpersonales. Las competencias suponen cultivar cualidades humanas para adquirir, por ejemplo, capacidad de establecer y mantener relaciones estables y eficaces entre las personas. Competencia es algo más que una habilidad; es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad

En lo que sigue se ensaya una visión de tres retos a vencer en la formación de docentes, de cara a estas nuevas funciones de la escuela y de los docentes mismos. Ya no basta formar docentes capaces de trabajar en escuelas para todos, con grupos numerosos, y orientadas en términos generales para formar profesionales liberales. Ahora la sociedad pide formar docentes capaces de facilitar en los alumnos aprendizajes para la vida, para ser personas, para un oficio y, sobre todo, alumnos capaces de aprender por sí mismos.

Retos en la formación de docentes

Las nuevas funciones y demandas al docente repercuten en la formación del mismo; se vienen a sumar a la complejidad propia de ese campo.

Una forma de analizar esa repercusión es a partir de la característica de "no dejar la escuela", propia de la formación de docentes. Esa peculiaridad es fuente de varias tensiones(2). Tres son relevantes: entre teoría y práctica, entre lo objetivo y lo subjetivo y entre pensamiento y acción. Vale la pena detenernos en dichas tensiones para ubicar los retos propiciados por las nuevas funciones.

Tensión entre teoría y práctica

Es quizá la más importante. El alumno de una escuela de docentes requiere dominar la filosofía y la teoría del aprendizaje, de la conducta humana, del desarrollo de la persona y de la escuela, tanto en sus aspectos psicológicos como en la dimensión social o sociológica. Enseñar, suscitar aprendizajes en personas concretas supone dominar cómo y por qué se lleva a cabo el acto educativo. Además, debe dominarse la teoría de las materias en las cuales se pretende propiciar ese aprendizaje.

Por otro lado, el docente se enfrenta en la práctica a hechos no conocidos durante su formación, pues el desarrollo real de la vida escolar se da en medio de situaciones múltiples y muchas veces únicas. Para enfrentar esa situación el docente recurre a su intuición. Y así conforma un saber práctico que entra en tensión con la teoría aprendida en la escuela.

El docente, en su formación (y luego en su actividad profesional), se encuentra con dos fuentes de incertidumbre. Por un lado el "estado del arte" en la materia del hecho educativo aún es precario. Por otra parte, el docente, en su acción, se enfrenta a la incertidumbre acerca de la consecución del logro buscado o pretendido.

Veamos algunos detalles.

Durante muchos años los trabajos por desentrañar los secretos del hecho educativo asumieron un supuesto que resultó, a la larga, pernicioso. Se trata del supuesto siguiente: una persona que sabe puede, por ese sólo hecho, enseñar a la que no sabe. Sin duda el saber previo de la materia susceptible de ser enseñada es necesario. Pero no basta. Dominar la materia no asegura otro dominio: los inconmensurables procesos personales por los cuales transcurre el esfuerzo de aprender.

Asumir ese supuesto llevó a considerar el hecho educativo como un acto de carácter técnico y, por tanto, todo el problema se reducía a prescribir las conductas del docente ante el discente. La enseñanza se pobló de normas y reglas fijas casi inmutables y cuya aplicación se exigía de manera dogmatista.

Esta concepción de la enseñanza retrasó (si así queremos verlo) la indagación de los problemas educativos en la docencia. Hubo de pasar un largo tiempo, esperar la consolidación de la sociología y de la psicología como ciencias admitidas en cuanto tales; esperar la aplicación de los hallazgos de esas ciencias a la educación; y reconocer los aportes de los pedagogos y de los maestros insignes, para romper con aquel supuesto y asumir otra concepción del hecho educativo, ahora como acto intencional. De ahí la relativa novedad y precariedad del conocimiento acumulado con relación a la educación en cuanto acción intencional objetiva.

La segunda fuente de incertidumbre nace de que nadie puede asegurar que una persona expuesta a la docencia consiga educarse, cualquier cosa que esto signifique. No es nueva tal incertidumbre; antes tampoco era posible ofrecer tal seguridad; la diferencia está en que ahora se acepta dicha incertidumbre. El fracaso escolar se atribuía a la falta de voluntad o de facultades del discente. Hoy cada vez son más y mejor identificadas las causas del fracaso y, por fortuna, las soluciones al mismo.

Aceptada esa doble incertidumbre como fiel e inseparable compañera del docente, es más claro cómo la formación teórica del docente pide la experiencia práctica de la docencia. Si educar es un acto intencional, si sobre la naturaleza de los procesos educacionales usados o disponibles en las personas la ciencia aún es pobre; y si la docencia se realiza con y entre personas, no puede dudarse de la importancia de la experiencia como fuente de conocimiento y por tanto de formación.

Aquí la tensión. La experiencia sin teoría no puede convertirse en conocimiento. Son necesarias ambos aspectos: teoría y práctica. ¿Cuánta experiencia requiere un formando para reputarse como docente capaz de ejercer la docencia profesionalmente? ¿Cuánta teoría? Desde luego no es cuestión de cantidades, sino de un proceso complejo de aprender desde la experiencia, teorizando, aplicando la teoría aprendida y practicando lo teorizado para validarlo.

También es una cuestión de ejecución. Practicar la docencia enfrenta al docente en formación a situaciones inéditas, no conocidas y no previstas en la teoría tal cual se presentan durante la acción docente. Y, por tanto, el docente de pronto se enfrenta a la necesidad de recurrir, no a sus aprendizajes teóricos, sino a otros recursos personales, para darle continuidad y vigencia al hecho docente mismo. Aquí la fuente de nueva experiencia, la cual, si se recupera, sistematiza, teoriza, confronta y valida, es fuente de conocimiento. Sin embargo, el docente no podrá teorizar sin conocimiento de las teorías, los conceptos y las nociones pertinentes a los problemas suscitados en la docencia. Por eso ambos términos son requisitos de la formación; sin embargo, no pueden ir cada una por su lado sin articularse entre sí. Es cierto que el docente tendrá por sí y en sí mismo la tarea de integrar ambos términos. Pero la tensión no se resuelve por ese hecho. Ha de resolverse de manera intencional en la racionalidad misma del proceso de formación de docentes.

De cómo se resuelva esta tensión dependerá la formación de un docente "técnico" o un docente "profesional". Y para nuestro tema, las competencias, la solución de la tensión es crucial, justo porque tanto la adquisición de competencias como la enseñanza de competencias dependen de una articulación eficaz y pertinente de las operaciones de teorizar y de practicar.

La formación de docentes debe reconocer a la práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus dimensiones de práctica política, escolar y áulica; incluir entre las tareas de los formandos la reflexión sobre la práctica, el indagar acerca de sus dimensiones, formular conocimiento a partir de la experiencia empírica de los problemas que emergen de la práctica y así integrar la teorización propia y las teorías externas al hecho práctico.

Así el docente adquirirá una competencia: aprender de su práctica; y podrá facilitarla en sus futuros alumnos. Tendrá la competencia para resolver la tensión entre el "capital activo" producido en la práctica y el "capital pasivo" del conocimiento acuñado en teorías sistemáticas especializadas. Para ir de los hechos a los problemas, de los problemas al estudio de sus dimensiones y a la definición de los criterios de cambio y las propuestas de acción(3).

Tensión entre objetivo subjetivo

Otra cara del mismo problema anterior está en el objetivismo, heredado del siglo XIX, en el cual todavía hoy se encuentra inmersa la formación de docentes. En la misma medida en que se sustentó el supuesto técnico, se sustentó el objetivismo en la formación de docentes, pues se trataba de formar para "un saber hacer" prescriptivo. Todo era reducible al cumplimiento de normas objetivas cuya eficacia estaba probada por el uso y la costumbre, y el supuesto éxito alcanzado.

Para nada se veía, como hoy, que los problemas de la práctica docente dependen de los sujetos que los definen. Tampoco que la enseñanza y el aprendizaje suponen una reestructuración perceptiva y que el proceso educativo se desarrolla entre sujetos y con sujetos; y que reestructura los modos de pensar, percibir y actuar de quienes aprenden.

La pretensión objetiva, prescriptiva del acto técnico, entra en tensión con el hecho educativo intencional en el cual la dimensión de la subjetividad es clave, pues son los sujetos quienes se educan y lo hacen junto con los sujetos docentes.

Optar por el sujeto, junto con la entrada de la experiencia práctica, valida y hace indispensable que los sujetos docentes verbalicen los propios supuestos, las experiencias mismas y los puntos de vista personales para someterlos a la crítica metódica, ahora sí, usando la teoría objetiva. Así son los significados del sujeto la clave del proceso; y no las normas prescriptivas venidas de una teoría desligada del sujeto. Y el sujeto adquirirá una nueva competencia: significar y resignificar su práctica y sus conceptos.

Otras competencias están incluidas en este proceso: aceptar las limitaciones de las propias explicaciones, abrirse a comprender otros puntos de vista, superar el dogmatismo y el esquematismo; reflexionar cuidadosamente sobre las consecuencias de su acción en lo personal, intelectual y sociopolítico.

De ahí la importancia, para adquirir estas competencias, de incluir en la educación de los docentes propósitos de estimular la capacidad de cuestionar las propias teorías venidas del paso por la escuela y de la historia escolar y personal, confrontar supuestos con los productos de su acción, reflexionar sobre el conocimiento desde diversos puntos de vista y desarrollar la autonomía de pensamiento.

Si el docente adquiere en la formación un espíritu de crítica metódica, la capacidad para comparar distintos enfoques y revisar supuestos y consecuencias, podrá evitar las rutinas "técnicas" que pierden sentido al repetirse sin medida. Podrá aspirar a generar, y también a enseñar, nuevas alternativas y nuevos valores, es decir, será un docente atento a la consecución de competencias.

Hoy la tensión subsiste. Los docentes suelen tener problemas para manejar los procesos subjetivos, escuchar al otro, producir la enseñanza desde el universo cultural de los sujetos alumnos, detectar la heterogeneidad de perspectivas y para trabajar los procesos subyacentes a la dinámica de grupo escolar. Por esto mismo urge enfrentar la incorporación de lo subjetivo tanto en la formación de docentes como en la docencia misma, en cuanto acto educativo en general. De otro modo será imposible conseguir la adquisición de competencias.

Tensión entre pensamiento y acción

Poner el centro de la formación de docentes en el "saber hacer" ocultó los procesos de pensamiento propios del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La orientación a un tipo de acción técnica aunada al objetivismo llevó casi por concomitancia inmediata a una educación de carácter memorístico y enciclopédico, en la cual ciertas operaciones del pensamiento sencillamente se subordinaban a la prescripción.

Utilizar diversas fuentes de información, confrontar conductas, comportamientos y conceptos; organizar datos, reflexionarlos por sí mismo y en grupo, enjuiciarlos, comprobarlos y valorarlos, son operaciones de alto valor formativo. Equivale a pensar y aprender a pensar.

Sin embargo, la docencia es una esclava de los hechos cotidianos. Los problemas escolares demandan una solución inmediata y activa. No pueden esperar. La acción tiene primacía sobre el pensamiento, cuando se observa acriticamente la docencia. La inmediatez es fuente de rutinas y la rutina de costumbre sin sentido, y de ahí a la muerte de la iniciativa y la creatividad no hay sino un paso.

Y la formación docente es complaciente con este centro en el "saber hacer", pues finalmente el docente es quien debe lidiar todos los días con el grupo escolar. De la renuencia a pensar se pasa a la renuncia del pensamiento. Nada más funesto para enfrentar el reto de las competencias y de las nuevas funciones de la escuela y el docente.

Si ponemos el centro en la práctica (acción intencional objetiva(4)) es fácil caer en la cuenta de que esa cotidianidad es fuente de conocimiento. Por ejemplo, las rutinas, o las muletillas o las respuestas intuitivas de los docentes a las mil y una situaciones del aula se pueden entender como hechos susceptibles de convertirse, si se recuperan y sistematizan, en datos. Recuperar esos datos significa la posibilidad de darles un tratamiento reflexivo para así operar el pensamiento. Además, se tendrá una base para mejorar la acción. Significa una competencia: convertir la acción cotidiana en fuente de reflexión y conocimiento. Otros ejemplos pueden ser la elaboración de proyectos propios, las iniciativas de mejora, la participación en el aula y otros semejantes. Obviamente, el docente en formación ha de utilizar su propia experiencia de alumno para desarrollar la capacidad de pasar de una acción espontánea a una reflexión cognitiva.

El resultado de resolver esta tensión llevará de una visión disciplinaria y activista del aula a la posibilidad de establecer un control racional de las situaciones educativas y cotidianas del aula.

Epílogo

Los nuevos tiempos, el cambio de época según algunos, exigen del docente nuevas funciones. Ya no es argumento la característica de "no salir de la escuela" para evitar en la formación del docente los elementos de práctica, subjetividad y pensamiento necesarios para que los formandos adquieran competencias y también dominen así la capacidad de formar en competencias a sus futuros alumnos.

Aprender de la práctica, establecer y mantener relaciones interpersonales duraderas, percepción de los afectos, explicitación de supuestos y confrontación de los mismos, trabajo en equipo, convertir la acción cotidiana en fuente de conocimiento y control racional de su comportamiento social, son sólo algunas de esas nuevas competencias.

Los docentes han de adquirirlas en la formación; es la base para facilitarlas en los sujetos a quienes ellos formen.

Notas

1 Este punto se encuentra en el Informe Delors: "La educación es un tesoro", Unesco, 1997, fruto del trabajo de varios años de la Comisión Delors, formada por encargo de la UNESCO.

2 Las tensiones por mencionar se deben a María Cristina Davini, en La formación de docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós, Buenos Aires, 1995.

3 Estos términos están desarrollados con mayor detalle por María Cristina Davini en La formación de docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós, Buenos Aires, 1995.

4 La definición se debe a Luis Villoro, Creer, saber y conocer, Siglo XXI Editores, México, 1990.

**Miguel Bazdresch Parada: Profesor emérito del ITESO*