

PROFESORES Y ESTUDIANTES AUTÓNOMOS: TENSIONES ENTRE LA POLÍTICA Y LA PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato
cirycervera@yahoo.com.mx

Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato
mmarti58@yahoo.com

Sergio Jacinto Alejo López
Universidad de Guanajuato
jacintosergio@hotmail.com

Resumen

El concepto de autonomía en la educación pública en México es un precepto estipulado en las leyes desde el Constituyente de 1857. Aunque términos más *ad hoc* en esa época fueron *libertad y enseñanza*, la esencia de autonomía se ha mantenido hasta la actual Constitución, cuyo texto base data de 1917. A partir de ella, las directrices de la educación se concretan en diversos documentos normativos y en propuestas que abrevan en diferentes teorías pedagógicas, sociológicas, psicológicas, curriculares, etc., y su respectiva traducción en las prácticas docentes, cuya tensión se manifiesta en los pobres resultados educativos obtenidos hasta el momento.

En los últimos 40 años, la educación en México ha transitado por la tecnología educativa, el constructivismo, el aprendizaje significativo y el enfoque basado en competencias; con la intención de formar alumnos “críticos, creativos, participativos, autónomos” y con un especial énfasis en un profesor que posea tales características para que sea un facilitador del aprendizaje de las mismas. Justamente en ese punto centramos nuestra aportación: en una revisión de las políticas de formación de docentes y las prácticas áulicas, aproximándonos a una propuesta que parte del principio de un profesor-persona como premisa para el éxito del profesor-facilitador de autonomía en los contextos complejos, pero específicos, de su despliegue didáctico-educativo.

Por lo anterior, en el presente texto, se hace un recorrido a lo largo de la política educativa

en general, especialmente por lo que toca a la formación de docentes en las escuelas normales, para establecer cómo es necesaria una mínima congruencia (que declaramos prácticamente inexistente) entre la orientación en la formación de profesores, con las características de los alumnos de educación básica. El análisis se centra en el desarrollo de la autonomía del ser alumno y del ser humano, en lo que se ha dado por llamar Enfoque de Aprendizaje Basado en Competencias, como sustituto de otros enfoques teóricos, como la tecnología educativa, el constructivismo y el aprendizaje significativo, tendencias que también han marcado una moda en la educación en México.

Palabras clave: política educativa, formación de docentes, aprendizaje autónomo, desarrollo de la autonomía, competencias docentes.

**AUTONOMOUS TEACHERS AND INDEPENDENT STUDENTS: TENSIONS BETWEEN
POLICY AND PRACTICE IN BASIC EDUCATION IN MEXICO**

Abstract

The concept of autonomy in public education in Mexico is a precept that has been around since the Constituent Assembly of 1857, although *freedom* and *education* were terms for the time *ad hoc*, the essence remains in the current Constitution, which reads data base of 1917.

From the Constitution, education guidelines are specified in various policy documents and proposals to tap into different pedagogical theories, sociological, psychological, curricular, etc., and its translation in teaching practices, the tension is manifested in the poor results.

Thus, in the past 40 years, education has gone through the educational technology, constructivism, meaningful learning and learning approach based on competencies, with the intention of forming students' critical, creative, participatory, autonomous, with emphasis on teacher who possesses such characteristics to be a facilitator in learning them. Just at that area we focus our contribution: a review of policies on teacher training and results, approaching a proposal on the principle of a teacher-person as a starting point for the success of the teacher-facilitator of autonomy in complex contexts, but its deployment specific didactic education.

Therefore, this text is a journey along the educational policy in general, especially as related to teacher education in normal schools, in order to establish how is necessary a minimal consistency (we declare virtually nonexistent) between the orientation in training teachers and the characteristics of students in basic education. The analysis focuses on the development of the autonomy of student as a learner and as a person, within the so-called Competency-Based Approach, as a substitute for previous theoretical approaches, such as educational technology, constructivism and meaningful learning trends also have marked a trend in education in Mexico.

Keywords: autonomy, teacher training, teacher-facilitator, basic education.

I. México 1917-1940: del postulado de la educación integral a la unidad en los planes de estudio

A partir de 1910, la República Mexicana se vio envuelta en una guerra intestina, cuyos objetivos eran acabar con la dictadura de Porfirio Díaz y, a la vez, reivindicar ciertas garantías individuales, entre las cuales figuraba la educación. La versión del Artículo 3º Constitucional se ha mantenido prácticamente igual desde su redacción en 1917, cuando concluyó el movimiento revolucionario; sus pocos cambios obedecen a la inclusión de los diferentes grados educativos que van formando el bloque obligatorio. Por lo demás, lo significativo se dio al añadir al texto de 1917, el adjetivo *socialista* en el fragmento que califica a la educación: “[...] la educación que imparta el Estado será *socialista*, gratuita y obligatoria”¹, en lugar de decir: “[...] la educación que imparta el Estado será *laica*, gratuita y obligatoria”. La iniciativa de una educación socialista la promovió el presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940), sólo para volver al texto de 1917, durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), quien hizo suya la gran tarea de terminar con las posturas ideológicas radicales, proponiendo una política de “unidad nacional”¹ en todos los sectores, por supuesto, en la educación también. De esa manera, entre los principales principios destacó la unificación de los planes de estudio para la formación de los profesores; y no obstante su empeño, pasarían al menos dos décadas para que ese propósito empezara a concretarse. Para entonces, es justo reconocer que varias escuelas normales (donde se forman los profesores), gozaban ya de una relevante tradición y reconocimiento de las localidades donde se ubicaban, pero también, cabe aceptar, los liderazgos locales eran los que las impulsaban, o no, una política nacional.

II. México moderno 1946-1972: la planeación en el umbral de la Tecnología Educativa

Un hito en la política educativa lo marcó la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), con el impulso del entonces Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, quien además ideó el Plan de Once Años, un serio proyecto de planeación educativa que rebasaba los bordes del sexenio y aspiraba a la formación de un país moderno. Como la reiterada historia nos lo demuestra, la planeación en México se adapta al periodo sexenal de cada presidente (en vez de hacerla trascendente en un periodo más amplio), así es que de la iniciativa de Torres Bodet sólo se recuerda el nombre.

A pesar de lo anterior, esa época es recordada no sólo porque durante ella se editaron los

primeros libros de educación primaria para los alumnos de todo el país, sino también por la conformación del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), agrupación que tomaba las decisiones que habrían de regir en la materia en toda la República, incluyendo la correspondiente a la formación de docentes. Es decir, que por primera vez, había un eje común para la educación primaria, y por tanto, para la formación de los maestros que atendían este nivel. Entonces, destacaron las materias de didáctica y psicotécnica: para enseñar a leer y escribir, pero también para hacer útiles a los niños a través del aprendizaje de labores para la casa y para el campo, igual a tejer y a bordar que a utilizar el arado en el cultivo de la tierra, sólo por citar un ejemplo.

Apenas el país estaba asimilando la propuesta de los libros de texto gratuitos, cuando, respondiendo a la tendencia marcada por los Estados Unidos de América, hizo su irrupción el enfoque de la Tecnología Educativa, fundamentada en una sociología estructural-funcionalista, una psicología conductista y una filosofía positivista. La propuesta fue el resultado concreto de las Resoluciones de Chetumal. Este enfoque tiene una racionalidad técnico-burocrática y descansa en el dogma de que cualquier problema de la educación es de carácter técnico (ignora los aspectos político-educativos), y, por tanto, las escuelas normales enfatizaron su papel de formar buenos enseñantes que dominaran las técnicas de enseñanza (en detrimento del aprendizaje autónomo), y que aplicaran de manera puntual las indicaciones que los expertos habían diseñado para que ellos sólo las ejecutaran en el aula. Aún ahora, no son pocos los profesores cuya conciencia curricular les dicta que esa época, si no fue la mejor, sí era “buena”, sin darse cuenta del detrimento que sufre su capacidad creativa y el ejercicio de su libertad en el quehacer áulico; tanto así fue el sometimiento de los docentes.

En un vigoroso episodio de la economía mexicana (que se convirtió en una de las peores crisis en los 80', al terminar el auge petrolero), la profesión de ser maestro se cotizó muy alto: un salario seguro con pensión segura también, prestaciones sociales como salud y vivienda, la pertenencia a una élite protegida –y utilizada– por el partido hegemónico y del sindicato más poderoso de América Latina. Para ser profesor bastaba con estudiar 3 y luego 4 años después de la secundaria, es decir, en total eran 10 y 11 años de escolaridad, respectivamente, en contrapartida con los 19 que se requieren hoy día para concluir la licenciatura en educación.

Durante la aplicación de la Tecnología Educativa en la educación básica y normal, el

discurso pedía también el “desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo de los alumnos”, y se convirtió en una frase tan popular que era imposible no repetirla. Sin embargo, hay que admitir que no se pasó del nivel discursivo, por varias razones, entre las que destacamos las siguientes:

- a) Es una contradicción pretender el desarrollo o fomento de un pensamiento crítico en los alumnos cuando los profesores no tenían mayores opciones para ejercer el propio: adscritos a un sindicato único, ejecutores de un curriculum formulado por expertos ajenos a las prácticas docentes; cuando los contenidos y los materiales de apoyo estaban determinados de antemano. ¿Cómo aspirar a un pensamiento crítico si las fuentes de información se suministraban por sistema y, generalmente, insertas en un mismo modo de pensar?
- b) Es una contradicción aspirar al desarrollo del pensamiento reflexivo cuando los profesores no tenían que pensar (sólo aplicar), porque los expertos han decidido qué, cómo, cuándo, con qué y para qué enseñar.
- c) Es una paradoja aspirar al desarrollo del pensamiento creativo cuando, más que una descripción del hacer docente, se trata de una prescripción que los docentes debían acatar tal cual; si no, el fracaso se atribuía a su poca capacidad de seguir las instrucciones.

Es cierto que la tecnología educativa dejó la sana costumbre de planear, sin embargo, la propuesta no quedaba en ese nivel, sino que los libros para el maestro indicaban (prescribían) el quehacer docente. Es decir, la planeación no era una guía, sino un cartabón que, para enfatizar, debían seguir pie juntillas, sin preguntar, sin problematizar, sin reflexionar, sin proponer. En este contexto, es fácil concluir que lejos se estuvo de propiciar el desarrollo de un pensamiento autónomo en los alumnos: y sin autonomía entonces estamos frente a un alumno controlado, de manera sutil e inconsciente, si se quiere, pero sojuzgado al fin.

La Tecnología Educativa cedió su lugar al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), alrededor de 1992, es decir, fueron 20 años durante los que la educación básica y normal estuvo regida por sus principios. El Acuerdo se firmó en mayo de 1992 y entró en vigor al año siguiente en la educación básica, tardando hasta 7 para que se empezara a concretar en las escuelas normales, las cuales, a partir de un decreto del presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), adquirieron el rango de instituciones de educación

superior, pues la carrera para ser maestro adquirió el nivel de licenciatura, con el requisito de cursar el bachillerato pedagógico.³ El enfoque psicopedagógico que propuso el ANMEB descansó en el constructivismo y aprendizaje significativo, retomando, para variar, las características de formar un alumno crítico, reflexivo y creativo. La pregunta, a estas alturas obvia, era cómo formar aquél en los niños, cuando en las normales se asistía tarde a la cita con el Acuerdo.

La respuesta parcial fue aplicar una propuesta de contenidos ajustados en la primaria, mientras las escuelas normales trataban de completar la formación de sus próximos egresados con la enseñanza del enfoque nuevo. La respuesta final fue regresar a la tendencia de las Resoluciones de Chetumal, al formular de nuevo una formación de los docentes que privilegia la enseñanza por encima del aprendizaje, el dominio de la técnica por la capacidad de reflexión.

En consecuencia, el acierto de la licenciatura en educación durante sus primeras generaciones, esto es, el enfoque crítico-hermenéutico, quedó muy pronto en la historia, para regresar al enfoque técnico; así, las materias que cursaban los normalistas hicieron gala de su esencia: Matemáticas y su enseñanza, Español y su enseñanza, Historia y su enseñanza, etc. Es decir, nuevamente se imponía la idea de un profesor que aplique técnicas exitosas de enseñanza, propuestas de expertos, pero ajenos al aula, un enfoque que descansa en el accionar del docente, al que sigue el alumno. Nuevamente, la autonomía era olvidada. ¿O cómo sustentar un contraargumento cuando la palabra aprendizaje ni siquiera aparece en las materias de estudio de los normalistas?

La política educativa de Miguel de la Madrid fue acertada en cuanto a aspirar a formar un profesor con grado de licenciatura, cuyos planes de estudio se fundamentaron en una tradición hermenéutica y crítica, es decir, no descriptiva, sino interpretativa; no reiterativa, sino transformadora. Para ello, los laboratorios de docencia, las metodologías de investigación de la práctica docente, el fundamento social, psicológico y pedagógico, que formaron parte del plan de estudios de ese 1984, a la vuelta de poco más de 10 años volvía a trocarse, ahora por un regreso al pasado. Se prefirió a un profesor que supiera enseñar bajo un listado de instrucciones y contenidos, y no un profesor que pensara, reflexionara y propusiera el para qué, y el qué aprenden los alumnos.

Muchos colegas no están de acuerdo en nuestra postura; para ellos el camino que sigue la formación de los normalistas es la más adecuada, y por supuesto que lo es, si se sigue viendo al

profesor como un aplicador de curriculum que otros dictan para él, si otros piensan por él. Ante un profesor que no tiene necesidad de pensar porque prácticamente todo está hecho, ¿cómo esperar la promoción del pensamiento autónomo de los alumnos? Reiteramos por última vez esta cuestión para demostrar que las tensiones entre el discurso de la política educativa ni siquiera pasa a la práctica para mostrar sus contradicciones: entre sus propios niveles hay desvinculación.

III. México hoy: del AMNEB a las Competencias

En la década anterior irrumpió el enfoque de competencias en la educación en México, siendo recibido en dos escenarios antagónicos: por los convencidos de adaptarse a la nueva moda en el terreno educacional y por los críticos del término y del concepto, respectivamente. Es probable que ahora los dos extremos ya no lo sean tanto, pero lo que nos debe significar una tarea pendiente para quienes creemos todavía en una formación integral, es la forma en la cual se sigue tratando el tema en la formación de docentes, y por supuesto, en la educación básica. Nuestro punto de análisis se basa en una premisa fundamental en la educación integral: así como es importante el desarrollo del aspecto técnico, lo es (y en primer lugar), el desarrollo de la persona; sólo de esta manera se puede hablar de educación.

Ángel Díaz-Barriga⁴ expuso el debate sobre el término y el concepto de competencias, como de manera más reciente lo retomó en una aguda compilación José Gimeno Sacristán;⁵ tal análisis puede ser juzgado como una actividad ociosa y hasta excesiva. Sin embargo, bien valdría recordarlos cada vez que tomamos el término como parte de las conversaciones casi cotidianas entre los profesores y profesionales de la educación, pero sobre todo, con la responsabilidad que tenemos cuando se trata de la formación de los docentes; es decir, en las aulas que son espacios de discusión, análisis y reflexión no únicamente frente a las prácticas de enseñar, sino en torno a las teorías que encauzan la vital misión de educar, como es el enfoque que nos ocupa ahora.

3.1 Competencias: qué son y qué definen

Cuando el discurso educativo de los profesores giraba en torno al constructivismo y al aprendizaje significativo, hizo su irrupción el término de “competencias”. De manera inmediata, la palabra encontró serios detractores por la evocación de “lucha”, “competición”, “contienda”, “competitividad”, etc., antónimos de un aprendizaje colaborativo, participativo y autónomo, que

habíamos identificado como “lo bueno”; como “*bueno*” era todo lo que se oyera sobre constructivismo y aprendizaje significativo durante la aplicación del ANMEB.

A la larga, hemos formulado una endeble hipótesis: las respuestas de quienes creían en lo positivo de las *competencias* “defendían” el término acudiendo a definiciones que no se encuentran siquiera en su raíz etimológica. En una ocasión, cierta estudiante de un posgrado en educación nos dio una lección para tratar de convencernos de que el fundamento psicopedagógico de la nueva moda era la teoría de Lev Vigotsky; en ese año, confesamos, nuestra postura anti-competencias rayaba en la intransigencia, así es que, por más esfuerzos que hizo la estudiante, no cambiamos en nada nuestra percepción de que la moda teórica se estaba presentando a los profesores, de nueva cuenta y para variar, sin contextualización, sin reflexión, sin análisis... y como ha ocurrido con más demasiada frecuencia de la que esperamos, acudiendo a falacias como la de autoridad, o quién, en ese contexto, podría dudar de la infalibilidad de Vigotsky.

Esa inconformidad en torno al término (ni siquiera frente al concepto), nos volvió unos apasionados buscadores de la raíz de la *nueva* propuesta para la educación básica. Así, hemos acumulado términos como los siguientes: “aprendizaje por competencias”, “enseñanza de competencias”, “enfoque basado en competencias”, “aprendizaje basado en competencias”, “currículum por competencias”, “planeación por competencias”, “evaluación por competencias” y cuantas combinaciones con las preposiciones “en”, “por” y “con” se puedan hacer, así como las derivadas de los mismos términos “aprendizaje”, “enseñanza”, “evaluación” y “planeación”... es decir, ahora los profesores tenemos que hablar de competencias, so riesgo de quedar *out* en las conversaciones de pasillo y en los foros académicos: de repente, todo es competencias.

Este escenario desencadenó nuestra inconformidad rebelde y nos dimos a la búsqueda que nos ha conducido a muchas sorpresas, ligeras conclusiones y serios compromisos con el tipo de educación en la que creemos: una educación humana, integral y armónica, y de ninguna manera reducida al sentido técnico, utilitarista y eficientista de los “competentes”; es decir, apelamos al desarrollo de la competencia del pensar autónomo y no de la competencia de producir y reproducir.

Una de nuestras conclusiones es que el término “competencia”, etimológicamente alude a disputa, contienda, oposición o rivalidad. Aunque una segunda acepción de la Real Academia Española, añade que se refiere a la “pericia, aptitud, idoneidad para *hacer* algo o intervenir en un

asunto determinado” (Diccionario de la Lengua Española, 2008: 604. El subrayado es nuestro). Esta idea nos dejó un poco más conformes en nuestra “competencia” con las “competencias”, pero nos conducía a una segunda gran inconformidad: el énfasis en el “hacer”, lo que, a nuestro parecer, persiste en las consideraciones que se hace de la propuesta, y que ha creado una división difícil de zanjar entre una postura pragmática y otra esencialista.

En la década de los 70, D. McClelland, en la Universidad de Harvard, aportó el primer concepto de *competencia* con la característica subyacente relacionada a una actuación de éxito en el trabajo. Sin embargo, la aportación de Daniel Goleman, invitaba ya a ver las competencias como un constructo complejo, considerando no sólo la parte cognitiva, sino la emocional y la conductual también.⁶

Por tanto, lo primero que podemos afirmar en torno al término “competencia”, es que tuvo su origen en una sociedad que demandaba respuestas para su sector industrial, pero que al mismo tiempo, se pensó que *el hacer* no era el único fin de la educación; desafortunadamente, su uso actual no alcanza a abarcar las características de una educación integral y armónica, que forma individuos críticos, creativos, reflexivos; con unos docentes que igual deben desarrollar competencias en el terreno técnico y humano; como seres individuales y sociales a la vez, en contextos complejos e inciertos.

3.2 Desarrollo de competencias en los docentes: ¿tarea compleja o imposible?

Como mostraremos adelante, Scriven (1998), Angulo (1999), Perrenoud (2004) y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), (2004), han especificado las competencias exclusivamente docentes, por lo que la discusión no la centraremos en ello, sino en las deudas que tiene la agenda en la formación inicial y continua de los profesionales de la educación. Si la formación en “competencias” es importante para cualquier licenciatura, lo que toca a los profesores, según la importancia que nosotros atribuimos a esta actividad, debe ser un ámbito no solamente de práctica, sino de análisis y reflexión; es más, no puede ser un discurso de los profesores, sino una forma de vida, como modelo que son para los educandos.

Y no estamos afirmando que las competencias que tienen los profesores las deben poseer los alumnos: las competencias no se transmiten ni siquiera de forma paralela. Pero, como prevalece en

la tradición pedagógica, el maestro es modelo y uno de los medios más efectivos en la educación. Por tanto, una primera tarea de análisis debería pensarse en torno a esas competencias básicas de los profesores: sabe comunicarse en forma oral y escrita, maneja las tecnologías de la comunicación y la información, convive armónicamente en la diversidad, posee valores humanos, etc.

Sin embargo, como hemos podido constatar, una vez más, la preocupación parece centrarse en cómo planear por competencias, cómo enseñar por competencias y cómo evaluar las competencias; es decir, la preocupación y ocupación del enfoque está en la técnica, en el cómo (saber hacer); lamentablemente no en el qué ni en el para qué. Lo anterior significa que se concibe a los profesores como técnicos y no como intelectuales de la educación, que saben y pueden cuestionarse sobre la teleología y la axiología del hecho de educar; parece que se dijera que no es importante pensar diferente (ni siquiera pensar), y menos por cuenta propia, sobre las prácticas educativas.

No obstante, sin despreciar esas competencias, habilidades o destrezas técnicas que hacen a los maestros, nuestro énfasis está en la inclusión de las que llamamos competencias complejas, competencias humanas o metacompetencias, que se resumen en el “saber vivir”, lo que a su vez implica el saber ser, el saber hacer, el saber estar. Dura tarea, cuando los profesores noveles han sido formados bajo un esquema rígido que deja un espacio estrecho a la aplicación de otros atributos, como es la creatividad, criticidad y flexibilidad en las aulas, no sólo de acción, sino también de pensamiento e imaginación.

3.3.- Competencias docentes: una propuesta inicial para su identificación operacional

A la par que se iba haciendo esencial no solo el concepto, sino también la práctica, del enfoque centrado en el aprendizaje de los alumnos (y no en la enseñanza del maestro), el educador ocupó una significativa parte del discurso teórico, por cierto, muy atractivo: que si es facilitador, educador, guía; pero lo cierto es que muy poco se le ha reconocido. No hay una verdadera reivindicación del profesor porque se le sigue viendo como técnico de la enseñanza y usuario (aplicador) de las teorías que *otros han pensado para él*. Por ello, el núcleo de nuestra propuesta consiste en apreciar la figura del docente como persona compleja: que sabe, cuestiona, decide y transforma, con pensamiento autónomo.

En esta propuesta se presentan puntos básicos y aplicables para cada contexto. Por lo mismo, ofrecemos una síntesis de las competencias que, según diversos autores, son exclusivamente docentes.

Competencias exclusivamente docentes⁷			
Scriven (1998)	Angulo (1999)	Perrenoud (2004)	ANECA⁸ (2004)
Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza. Planificación y organización de la enseñanza. Comunicación Organización de la clase. Eficacia en la instrucción. Evaluación. Profesionalidad Otros servicios individualizados al centro y a su comunidad.	Competencias cognitivas. Competencias de actuación. Competencias de consecuencias (referidas a los cambios que producen en el estudiante). Demostrar destrezas de enseñanza y sociales que ayuden a los estudiantes a interactuar constructivamente con sus semejantes.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Gestionar la progresión de los aprendizajes. Elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación. Implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo. Trabajar en equipo. Participar en la gestión de la escuela. Informar e implicar a los padres. Utilizar las nuevas tecnologías. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Organizar la propia formación continua.	Competencias instrumentales. Competencias personales. Competencias sistémicas.

Si a este cuadro agregamos la síntesis de Zabalza⁹ sobre las competencias específicas de los profesores universitarios, tenemos un panorama completo como punto inicial para la actualización de profesores, en una aportación que, desde nuestro juicio, es una propuesta adelantada a su tiempo, ya que incluye un concepto global y holístico de grupos de competencias:

Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales: actuaciones técnicas o de producción, gestión, toma de decisiones, trabajo compartido, asunción de responsabilidades.

Competencias referidas a actitudes: forma de afrontar la relación con las personas, las cosas, las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar: la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etc.

Competencias referidas a capacidades creativas: Cómo los sujetos abordan el trabajo en conjunto, si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.

Competencias de actitudes existenciales y éticas: Si se es capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales, la capacidad para analizar críticamente el propio trabajo, si se posee un proyecto personal y fuerza para hacerlo realidad, si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

De aquí se deduce que las competencias docentes responden tanto a aspectos técnicos (planear, diseñar, evaluar), sociales (comunicación, actuación, compromiso con la sociedad), como aspectos personales (deberes y dilemas éticos, compromiso con la formación continua). Es más, mientras que en México estamos todavía discutiendo competencias disciplinares y profesionalizantes, en otros países están ocupados con las competencias formativas: la ética, la paz y la ciudadanía; es decir, con competencias que rebasan el límite técnico del saber hacer para contemplar el saber ser, el saber estar y el saber pensar.

3.4 “Saber estar” con autonomía: competencia compleja

Saber estar se refiere a la competencia del *saber vivir*. La primera pregunta para los profesores es: ¿se puede enseñar a vivir, entonces? La respuesta es sí, y los educadores somos los primeros modelos en esta enseñanza de vida. *Saber vivir* y *saber estar* conlleva hablar de competencias cognoscitivas e instrumentales, pero sobre todo, profundamente humanas, más que personales o sociales: significa hablar de hacer, de pensar, de ser y de sentir. Sin embargo, aceptamos que el saber instrumental no sólo es necesario, sino que es parte de la dimensión ética del profesor, sólo que no es suficiente para enseñar a vivir o saber estar en el mundo. Así, coincidimos con García y Puig en que enseñar a vivir es la competencia más trascendente de los educadores:

Enseñar a vivir no sólo transmite un <<saber hacer>>, sino también estimación y pasión por ese <<saber hacer>>. No se aprende a vivir sin sentir como propio e importante el dominio de capacidades y de virtudes morales. Pese a la importancia que tiene el dominio de estas disposiciones, el simple dominio instrumental no agota ni da respuesta a la esencia del aprender a vivir.¹⁰

De esta manera, estamos convencidos de que *saber estar* es una competencia compleja que engloba a todas las demás, porque implica:

1. Reconocer un lugar en específico y, por tanto, actuar según esa circunstancia. Se refiere a

partir desde la geografía, la ciencia de los espacios, el respeto de los derechos ajenos y de los propios, la vida en comunidad: Con esta competencia referimos la multidisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad. Un profesor sabe que está en su centro de trabajo, y despliega actitudes profesionales y personales atinentes a ese lugar, con los seres históricos y actuantes con quienes educa.

2. Saber de un tiempo y ser consecuente con ello. El profesor sabe que su centro de trabajo y la comunidad son producto de un contexto histórico y presente que reconoce y transforma para un mejor futuro.
3. Reconocer el hacer profesional. El profesor se asume como intelectual de la educación: no se repite, sino que se recrea; no asume, sino que cuestiona; no presencia, sino que transforma sus prácticas. Sabe que a través del diálogo sucede la verdadera educación, por tanto, no impone, sino que negocia los significados del aprendizaje. Sabe que su tarea es plenamente humana, por tanto, la asume con la pasión pedagógica que hace posible la transformación propia, de los educandos y del contexto.
4. Reconocerse como ser. El profesor parte de ser persona, con todo lo que lo anterior significa: un ser que piensa, siente, actúa. Un ser complejo que está en constante transformación mediante sus confusiones y contradicciones, con la superación de su *ser persona* y de su *hacer profesional*.
5. Aprender a aprender y a desaprender: a superarse a sí mismo, a negarse para ser cada día un ser nuevo. El profesor tiene que ser atrevido y creativo, capaz de provocar y aceptar rupturas, nuevas mezclas, nuevas combinaciones.

Nuestra propuesta apunta, pues, a recuperar a ese profesor que primero y antes que nada, es persona como primera competencia, para después posicionarlo como profesional de la educación (saber ser maestro), y únicamente hasta el final asumirlo como creador de cultura y de conocimientos (saber ser profesor o saber hacer pedagógico).

A manera de conclusiones

El tema de las competencias en educación evidencia una tarea al menos postergada a lo largo de la

tradición en la formación de docentes: generalmente se llega tarde a la cita en relación con otras naciones del mundo y se adopta una postura de aceptación ante las introducciones de enfoques que provienen de áreas ajenas a la educación (no forzosamente excluyentes ni antagónicas), sin un análisis que garantice que los profesores les otorgan un sentido en su pensar y en su quehacer docentes; así, son los primeros a quienes se reduce a un papel de técnicos que repiten, ejecutan y aplican propuestas ajenas. Como reduccionista y estrecho resulta ser el significado que se les da a las competencias, debido a su raíz etimológica, pero sobre todo a la definición real que se ha venido construyendo a través de las prácticas de los docentes, ocupados y preocupados en el cómo (técnica), y no en el para qué o en el por qué (sentido del ser y del estar). La experiencia acumulada del enfoque basado en competencias, debería enseñarnos que hace falta recuperar el saber estar, que se traduce como saber vivir en armonía y en equilibrio en y con. Es decir, parece que en un mundo saturado de tecnología que le ha destruido su contexto natural, social e individual, rinde su soberbia nuevamente ante la sencilla complejidad del ser humano íntegro que por igual procura el desarrollo de sus pensamientos, sentimientos y acciones; es decir, reconoce lo olvidado: tan importante es la mente, como el cuerpo y el espíritu.

Por tanto, una pedagogía humanista que parte de la persona del docente, debe ser una de las inclusiones de los tantos temas olvidados en la formación de los profesores como personas actuantes y pensantes de manera autónoma, por praxis y no por decretos legales referenciados como sustento vano tanto en las políticas como en la teoría educativa. La formación de seres humanos a quienes se les reconoce el poder de pensar y desarrollarse de manera autónoma es una esperanza en el devastador mundo de la evaluación educativa a nivel mundial, que reivindica también de poder de transformarse para bien en mejores personas y, en consecuencia, contribuyen a una mejor social.

Fuentes consultadas

Bolívar, Cris. *Más allá de la formación: el desarrollo de competencias*. En: <http://www.areasrh.com/formacion/masallaformacion.htm>

Catalán, Ramiro y Loreto M. Egaña. *Valores, sociedad y educación. Una mirada desde los actores*. LOM Ediciones/PIIE. Chile, 2004.

Díaz-Barriga, Ángel, "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" en *Perfiles Educativos*, tercera época, año/vol. XXVIII, número 111. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 7-36.

García, Xus Martín y Joseph M. Puig Rovira. *Las siete competencias básicas para educar en*

valores. España, Graó, 2007.

Gimeno Sacristán, José (coord.) *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* 2ª ed. Barcelona, Morata, 2009.

http://www.conevyt.org.mx/colaboracion/colabora/objetivos/libros_pdf/sso3_u15lecc2.pdf

Consultado el 7 de mayo de 2010.

<http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/spi/SIA-DPI-02-1999.pdf> Consultado el 7 de mayo de 2010.

Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. 5ª ed. España, Graó, 2007.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 22ª ed. Tomo 1. España, Espasa Calpe, 2008.

Zabalza, Miguel A. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. 2ª ed. España, Narcea, 2007.

Zavala, Antoni y Laia Arnau. *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. España, Graó, 2007.

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Consultado el 9 de mayo de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

Notas:

¹<http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/spi/SIA-DPI-02-1999.pdf> Consultado el 7 de mayo de 2010

²http://www.conevyt.org.mx/colaboracion/colabora/objetivos/libros_pdf/sso3_u15lecc2.pdf

Consultado el 7 de mayo de 2010

³Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Consultado el 9 de mayo de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

⁴ Cfr. Ángel Díaz-Barriga “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?” en *Perfiles Educativos*, tercera época, año/vol. XXVIII, número 111.

⁵ José Gimeno Sacristán logra una de las más completas críticas de las competencias en *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Coincide con nuestro anterior autor en que un punto crítico en la educación es la falta de innovaciones.

⁶ Versión libre de Daniel Goleman en Cris Bolívar, *Más allá de la formación. El desarrollo de competencias*. En <http://www.eaearh.com/formacion/masallaformacion.htm>

⁷ Tabla construida con información de Elena Cano. *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Pp. 32-39.

⁸ ANECA significa: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

⁹ Aubrum y Orifiamma, citados en Miguel A. Zabalza. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Pp. 71 y 72.

¹⁰Ibid. Pp. 19 y 20.