

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL SUJETO DOCENTE EN LA EXPERIENCIA DE LOS LICEOS PRIORITARIOS

Vidal A. Basoalto Campos

Académico

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

“Alicia se rió, no tiene sentido intentarlo, dijo: no se puede creer en cosas imposibles. Yo más bien diría que es cuestión de práctica dijo la reina. Cuando yo era joven, practicaba todos los días durante media hora. Muchas veces llegué a creer en seis cosas imposibles antes del desayuno”.

Lewis Carrol

Resumen

No sólo el desarrollo de competencias en los Liceos denominados Prioritarios es para muchos una empresa imposible, más aún, el sólo hecho de conceptualizarlas en códigos educativos es un contrasentido, algo impropio. Argumentando desde la lógica exclusionista, el deseo y el poder se concertan para prohibir (Foucault 2002, p.3). Se constituye de esta manera en palabra prohibida, válida seguramente para otros campos, o tal vez para todos los otros, menos para el educativo.

En la primera parte decodificaremos el concepto, lo desactivaremos y lo pondremos en códigos de aprendizaje, no sin antes constatar una rareza, un primer contrasentido del mundo contemporáneo, un quiebre del pensamiento racional y determinista, puesto que rara vez la sociedad chilena ha llegado a un consenso tan generalizado. Cualquiera que sea el enfoque epistemológico con que se mire, cualquiera la intención ideológica que orienta el análisis, todos llegan a la misma conclusión: el sistema educativo chileno necesita un cambio, donde no parece haber consenso es en definir el cambio más apropiado y quien o quienes son los sujetos portadores de ese cambio.

Luego viajaremos hacia el mundo real, nos encontraremos con situaciones indeterminadas e inciertas, situaciones de causas pequeñas que producen grandes efectos, situaciones donde la exactitud abandona su lugar de privilegio y deja paso a la posibilidad y al pensamiento probabilístico, situaciones donde la verdad no

es absoluta sino hipotética, situaciones donde las manecillas del misterioso reloj del conejo giran indistintamente tanto hacia la derecha como hacia la izquierda. Como todo mundo desconocido seguramente nos provocará temores, incertezas y desafíos.

Como toda expedición, necesitamos desarrollar actividades cuyo objeto sea prepararnos para comprender el mundo real en el que nos adentraremos. La comprensión de este mundo es nuestro verdadero motivo de la expedición. Además, ésta es una actividad humana, por ello, nuestro objeto pierde su naturalidad y aparece como objeto de experiencia colectiva y social, (Vygostki 1995, p.35). Declaramos que nuestra motivación es descifrar el código de competencias docentes necesarias para el ejercicio de la enseñanza en un mundo en constante cambio y transformación.

Aparece aquí una primera división social del trabajo, ya que sin duda ésta no es responsabilidad exclusiva ni única del sujeto docente, es una responsabilidad sistémica, donde se conjugan las diferentes instancias del proceso educativo, como las políticas de estado y sus diferentes instancias de control, otros actores como apoderados, estudiantes, docentes directivos y sostenedores. Nuestras acciones pertenecen al esfuerzo por concretar nuestras metas prácticas en materia de desarrollo profesional docente y proponer focalizar las competencias que son insoslayables para el ejercicio profesional en un mundo incierto y en constante cambio y evolución.

Bienvenidos a nuestra aventura, viajaremos al mundo real ¿o de lo imposible? ¿Hasta dónde quieres llegar? He aquí una propuesta.

Palabras claves: Determinismo. Competencia. Aprendizaje. Rendimiento, Evolución, .

Abstract

Not only the development of the competences in the so called priority High schools is, for many people, an impossible enterprise, even more, only the fact of conceptualizing them in educational codes is an absurdity, something improper. Arguing from the exemption logic, the desire and the power concentrate to forbid (Foucault 2002, p.3). It is established, this way, in forbidden word, valid, of course, for other fields, or perhaps for all other fields, except for the educational one.

In the first part, we will decode the concept, will deactivate it and will put it in learning codes, not without stating an oddness, the first absurdity of the contemporary world, a rupture of the rational thought and determinist, since, rarely, the Chilean society has come to such a widespread consensus. No matter what is epistemological the approach with that anyone looks and the ideological intention that faces the analysis, they all come to the same conclusion: the Chilean educational system

needs a change, where there does not seem to be consensus, is in defining the most appropriate change and who or whom are the carrying subjects of this change.

Then we will travel towards the real world, we will face indeterminate and uncertain situations, situations of small causes that produce huge effects, situations where the accuracy leaves his privilege place and leaves place to the possibility and to the probabilistic thought, situations where the truth is not absolute but hypothetical, situations where the hands of the mysterious clock of the rabbit turn indiscriminately both towards the right and towards the left. As any unknown world, it will provoke fears, uncertainties and challenges to us.

Like any expedition, we need to develop activities aim to prepare us to understand the real world into which we will penetrate. The understanding of this world is the real motive of our expedition. Also, this is a human activity, because of this, our object loses his naturalness and appears like object of collective and social experience, (Vygostki 1995, p.35). We declare that our motivation is to decipher the code of teaching competences necessary for the exercise of the education in a world in constant change and transformation.

Appears here, the first social division of work, since, undoubtedly, this is not an exclusive responsibility of the teaching subject, it is a systemic responsibility, where the different instances of the educational process conjugate, like the state policies and its different instances of control, other actors like parents and tutors, students, managing teachers and financial supporters. Our actions belong to the effort to specify our practical goals on the subject of teaching professional development and to propose to focus on the competences that are unavoidable for the professional exercise in an uncertain world and in constant change and evolution.

Welcome to our adventure, we will travel to the real world: or of the impossible world? Up to where do you want to come? Here is a proposal

Objetivos

1. Desplegar el concepto de competencias poniéndolo en códigos de aprendizaje.
2. Decodificar y relacionar los conceptos de aprendizaje y rendimiento.
3. Definir las competencias básicas del docente para organizar el desarrollo profesional desde la universidad.

Desarrollo del tema

Pensé que aquel abrupto y vertiginoso descenso me había bloqueado la capacidad de reflexionar, cosa que para mí es como perder el sentido de mi propia existencia. Traté de rearmar mis pensamientos, pero no había caso, una primera tensión hacia que me enfrentara a un tipo de pensamiento contradictorio y diverso.

Había algo que no dejaba fluir mi pensamiento, algo que lo atascaba y que no permitía su expresión. Mi reflexión primera me decía que el mundo imaginario, coherente y uniforme diseñado desde el discurso oficial que orienta las políticas educativas, se hacía trizas al contactarse con una realidad compuesta por una estructura social en el que cohabitan varias culturas, y que por lo tanto es posible decir que aquí, el sistema educativo debe pensar en varias formas de socialización, además, una misma cultura puede expresarse de distintas formas, porque ésta es diversa y contradictoria, en ella cohabitan múltiples sentidos, luego, el proceso de socialización es diverso y contradictorio, pero el discurso del imaginario oficial busca la coherencia y la uniformidad. ¡Qué problema! El paradigma racional, uniforme, se ve enfrentado al paradigma no determinista y de pensamiento divergente. ¿Cómo dialogarán estos paradigmas? Este es un gran desafío, será como encontrar un puente de comunicación entre el mundo imaginario y el mundo real.

Apenas hemos comenzado este viaje y ya debo luchar ante la tentación de querer descansar en una placida nube de certezas y modelos que explican el porqué de cada fenómeno descifrable. Responder a aquellos rebeldes sucesos que no se dejan domesticar desde el discurso oficial de la lógica determinista, abrigando la imaginaria esperanza en que la razón logrará crear un nuevo modelo que ahora sí domestique a esta naturaleza libre e inquieta.

Sin embargo, las respuestas fáciles, directas, sin complicaciones se desvanecen y dejan lugar a la observación de la situación desde fuera de los propios sucesos, siendo nosotros, simultáneamente protagonistas de los mismos y responsables de nuestras propias decisiones. Esto significa en palabras de Donald Schön argumentar a favor de una nueva epistemología de la práctica que ponga de relieve la cuestión del conocimiento profesional asumiendo como punto de partida la competencia y el arte que ya forman parte de la práctica efectiva; sobre todo, la reflexión en la acción: el “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo” que algunas veces los profesionales usan en situaciones de incertidumbres, singularidad y conflicto. (Schön, 1987, p. 9).

“... ¿Me podrías indicar hacia donde tengo que ir desde aquí?” pregunta Alicia. “Eso depende de a dónde quieras legar” responde el gato.

“A mí no me importa demasiado a donde”.

“En ese caso, da igual hacia donde vayas”. (Carrol, 1998, p.47)

Nuestro viaje se convierte en un lugar de preguntas más que de respuestas, de la constitución de una moral autónoma, en lugar de heterónoma. Descubrimos aquí una de las primeras competencias que debemos registrar, un primer direccionamiento en la interpretación de la realidad. En nuestro mundo de Liceos Prioritarios, que son aquellos que el MINEDUC ha identificado como parte de los 768 establecimientos

educativos que necesitan una estrategia especial para mejorar sus resultados de aprendizajes, que atienden a estudiantes de familias con bajos ingresos y cuyos padres tienen baja escolaridad, que al mismo tiempo, han registrado muy bajo puntaje en el SIMCE y altas tasas de retiro y repitencia. De los 768 seleccionados, 120 de ellos han sido clasificados como prioritarios, son de dependencia municipal y de todas las regiones del país, que se encuentran recibiendo asistencia técnica integral por un período de tres años en las áreas de gestión curricular, convivencia escolar y liderazgo.

El sujeto docente perteneciente a esta realidad, espera respuestas concretas, sin constatar la frágil y compleja realidad que vive, espera que “otros” decidan por él. Nuestra invitación es a liberar sus sueños, porque un docente sin propósitos, carece de sentidos educativos y por lo tanto, se desorienta cuando dirige sus acciones. Necesita tanto afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, como organizar su propia formación continua (Perrenoud, 2004, p.16). El desarrollo de esta competencia le permitirá al docente contar con una poderosa herramienta para conquistar sus sueños.

El enfrentamiento del dilema ético de la profesión docente cobra principal importancia, si asumimos el argumento de que la apropiación por las nuevas generaciones, de la cultura heredada, es una poderosa herramienta evolutiva de la especie humana. “El hombre es el único de los animales que ha desarrollado este modo de transmisión extragenético a un nivel que rivaliza y que realmente supera en importancia al modo genético”. (Molina, 2006, p.78). el ser humano es en todo momento un compromiso entre biología y cultura. El hombre adquirió su capacidad de volar no por algún notable cambio en la reserva de genes disponible para la especie, sino por la transmisión de información por medio del mecanismo acumulativo de la enseñanza social y el aprendizaje.

El ha desarrollado un mecanismo sociogenético o psicosocial de evolución que se superpone, y a menudo desplaza, al mecanismo biológico que depende solamente de los genes. El hombre no es sólo un animal que razona y habla, y que ha desarrollado por tanto una mentalidad racional de la que carecen otros animales. Su capacidad para el pensamiento conceptual y la comunicación le han provisto de lo que es, en realidad, un mecanismo completamente nuevo para el proceso biológico más fundamental, aquel de la evolución”. (Waddington, 1961, p.272).

“Esta argumentación reviste enorme importancia teórica. Ella define, con toda claridad, el sentido biológico (en el significado amplio del término) que la educación tiene para la especie humana. La educación es un mecanismo sociogenético de transmisión de información que se agrega, superpone e incluso desplaza en importancia al mecanismo genético (dado que, aquel es más rápido y masivo, que éste), y que dota a la especie de nuevas capacidades y competencias que ya no resultan de cambios genéticos, sino de la invención y uso de herramientas e instrumentos”. (Molina, 2006, p.79).

“Esto significa, entre otras cosas, que con ello la especie humana logra la posibilidad de evolucionar por la vía de cambios ya no orgánicos sino propiamente culturales. Podríamos decir –metafóricamente– que la especie humana ha descubierto que para evolucionar ya no necesita esperar que se produzcan los lentos cambios orgánicos, propios de la evolución biológica en sentido estricto, dado que ahora para mejorar adaptativamente le basta optimizar los logros culturales emergentes de su sofisticada actividad semiótica: las ideas, las herramientas, las técnicas, etc. Y todo ello posibilitado por la presencia en el organismo humano de un cerebro fuertemente dependiente de usos culturales. La especie accede así a una nueva y poderosa dimensión evolutiva: la dimensión cultural, que involucra una continuidad de creación, transformación, transmisión y uso social e individual de la cultura, dinámica que sólo puede sostenerse gracias al mecanismo educativo de la enseñanza “social” y del aprendizaje “social” (términos usados expresamente por Waddington). (Molina, 2006, p.79).

Si asumimos que la cultura es una poderosa herramienta evolutiva de la especie humana y a su vez sabemos que la institución que privilegiadamente –no la única evidentemente- pero, privilegiadamente desarrolla cultura en la sociedad es la institución escolar, entonces el rol del sujeto docente allí, cobra una importancia trascendental en tanto es responsable de la apropiación de los logros culturales de la humanidad y por lo tanto, de garantizar los procesos evolutivos de la especie humana. Asimismo, el desarrollo de una moral autónoma, expresada principalmente en la reflexión de su propia práctica pedagógica, dota de sentido la labor docente. Cuando despliega esta competencia sabe a dónde quiere llegar y por ello está en condiciones de tomar por uno u otro camino.

¿Cómo dialogar ahora con las políticas oficiales que focalizan en los aspectos técnicos como diseño de mecanismos de control, creación de instrumentos bajo la orientación de un marco lógico u otras metodologías, orientadas bajo una lógica punitiva, de castigos, premios o amenazas, cuando el juicio de realidad nos indica que la educación es un problema de sentidos, y por lo tanto, político?

La realidad que nos muestra nuestra experiencia en los Liceos Prioritarios, es el hecho de encontrarnos con un sujeto docente que asume un discurso de resistencia a los cambios, que no tiene los tiempos necesarios para reflexionar colaborativamente sobre sus propias prácticas y cuando los tiene focaliza su accionar en labores administrativas. El MINEDUC desarrolla el proyecto de Liceos Prioritarios focalizando en lenguaje y matemática, pero no destina horas a los docentes para trabajar con ellos, en lo que es específico de la Asistencia Técnica, dejando tal responsabilidad a los sostenedores, los que a su vez no están en condiciones económicas de asumir tal responsabilidad.

El concepto de competencia es asumido cada vez con mayor amplitud y en diversos foros y encuentros educativos nacionales y extranjeros. La Oficina Internacional de educación (2003) en su 46ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO.

señalan como una de las tendencias de las reformas de los programas escolares, la de centrar los currículos en la adquisición de competencias.

Esta propia oficina viene desarrollando, desde el 2005, un foro cuyos temas de debate son precisamente las competencias. En el documento base del segundo e - foro se reconocía la falta de consenso acerca de la significación de este término en Ciencias de la Educación.

Existe la opinión, bastante extendida, de que “competencia” es un concepto procedente del mundo de las empresas. Sin embargo, etimológicamente, *cum petere* significa buscar en compañía, o en unión de otros. La palabra tiene raíces en el deporte griego y romano, aunque muy posteriormente pasó a ser utilizado en otros campos y esferas de actuación. (Barreto y otros, 2008, p.2), para efecto de nuestro trabajo asumimos este concepto, puesto que lo considero que es más denotativo que otros de carácter más connotativos.

Siguiendo el argumento anterior acerca de nuestro natural compromiso entre biología y cultura, el profesor Víctor Molina en uno de sus trabajos plantea que “la génesis y, sobretudo, el desarrollo de competencias individuales constituye uno de los logros en que más categórica y productivamente se expresa aquella solidaridad entre biología y cultura que nos constituye como una particular y novedosa especie de primate (*homo sapiens sapiens*). Esta solidaridad entre biología y cultura se traduce en la peculiar forma de ontogénesis que tenemos los humanos, la que debe ser necesariamente asistida desde fuera por los logros evolutivos culturales de nuestra especie.

Esto resulta del hecho de que, tal como Jerome Bruner lo argumentó en los años sesenta (Bruner 1966), las capacidades humanas -incluidas, en particular, nuestras capacidades intelectuales- son perfectibles, amplificables, y son por tanto protésicas, dependientes para su desarrollo de las herramientas que creamos y continuamente perfeccionamos en nuestra permanente y creciente acción transformadora del mundo y de nosotros mismos. En este respecto, y precisamente en su sentido quizás más genérico, la noción de competencia implica la peculiar capacidad del individuo humano de organizar y reorganizarse a sí mismo y de movilizar de una manera específica y articulada sus recursos personales para enfrentar y resolver exitosamente una tarea determinada, capacidad que es perfectible y desarrollable a partir del aprovechamiento y aprendizaje que el individuo puede derivar de su experiencia.

En este sentido, las competencias poseen rasgos que deberían ser tomados muy en serio en el actual debate Educativo, sobre todo si consideramos que el desarrollo de competencias tiende hoy a constituirse en un criterio básico para la reorganización de los sistemas educativos”. (Molina, 2006, p 1 y 2).

La connotación mercantilista del concepto de competencias violenta los códigos pedagógicos, puesto que uno de sus atributos más notables es el hecho de que éstas se

desarrollan a partir de la reflexión y el aprovechamiento de nuestra propia experiencia, esta constatación lleva a pensar que las competencias no son consecuencias directas de procesos instruccionales clásicos de enseñanza-aprendizaje, ecuación que por mucho tiempo ha definido al acto educativo. Al contrario, cuando abordamos el tema de las competencias desde su carácter denotativo develamos toda su fuerza interior, las que al ponerse en movimiento permite al sujeto tomar decisiones “correctas” en cualquier situación, aunque sean éstas las más adversas.

El sujeto toma estas decisiones de cara hacia su propio desarrollo, condicionado por éste, el que a su vez genera nuevos estados de desarrollo, los que mediante un proceso de reflexión de su propia práctica, son sistematizados y puestos en códigos de aprendizaje por el propio sujeto colaborativamente, ya que todo proceso de aprendizaje es un proceso psicosocial.

Uno de los argumentos más recurridos de los docentes de los Liceos Prioritarios con los cuales trabajamos es el hecho de verse presionados por logros en los estándares externos de medición, particularmente los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Al respecto es necesario señalar que La literatura especializada, generalmente utiliza, indistintamente los términos de aprendizaje y rendimiento, sin embargo, en esta oportunidad, es necesario hacer la diferencia, para permitir demostrar que pertenecen a paradigmas educativos distintos.

El término rendimiento está generalmente asociado al paradigma raciotécnico. En efecto, todos los autores que lo utilizan ponen énfasis en los resultados, sin importar mayormente el proceso, conjuga dos modelos, uno orientado a la administración eficiente, que consiste en producir el máximo de resultados con el mínimo de recursos, energía y tiempo, siendo su valor supremo la productividad y el otro, de administración eficaz, que revela la capacidad administrativa para alcanzar las metas o resultados propuestos.

El primer modelo surge a comienzos del siglo en el contexto económico y racionalista de la Revolución Industrial, por ello caracteriza a la organización como un sistema cerrado, mecánico y racional. El segundo se desarrolla a partir de la Gran Recesión que asoló al mundo a fines de los años 20 y se consolida después de la Segunda Guerra Mundial, concibe la organización como un sistema orgánico y natural orientando el desempeño administrativo al logro de objetivos. (Sander. 1996, p.48 y 49).

En este modelo lo que interesa es medir el producto en un proceso de tiempo determinado y los instrumentos diseñados para medir dicho producto, entre ellos el SIMCE están orientados a ejercer un “control de calidad” sobre el producto final. Lo que se esconde realmente detrás de la palabra “rendimiento escolar” es “una concepción mercantilista del sistema educativo. Una percepción del alumnado, del profesorado, y del sistema educativo como productos en los que se invierte para que sea rentable. Una concepción del saber basada en aprendizajes memorísticos y sin relevancia alguna.

Una tendencia uniformizadora e injusta que busca medir a todos/as (alumnos, profesores, centros educativos), por el mismo rasero sea cual fuera su nivel de partida. Una clara tendencia a culpabilizar, un intento, en definitiva, de utilizar el rendimiento escolar como índice para valorar la calidad de los sistemas educativos, sin tener en cuenta otros factores mucho más relevantes como la estructura del sistema, el mal diseño de la Matriz Curricular Básica, la excesiva fragmentación curricular, la orientación positivista de todo el sistema educativo, la consideración del profesorado, los sistemas de acceso, la formación docente, la tipología del alumnado, los recursos con los que se cuenta, la falta de democracia en los centros, etc.” (Llorente, 2005, p.1)

No es lo mismo medir rendimientos, que medir aprendizajes. La enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo y la educación son categorías estrechamente vinculadas entre sí, entendiendo esta última en su sentido amplio, como “un conjunto de actividades y prácticas sociales mediante las cuales, y gracias a las cuales, los grupos humanos promueven el desarrollo personal y la socialización de sus miembros y garantizan el funcionamiento de uno de los mecanismos esenciales de la evolución de la especie: la herencia cultural”.(Coll, 1999, p.4).

El aprendizaje es el resultado de la interacción de los conocimientos previos y los conocimientos nuevos y de su adaptación al contexto, y que además, va a ser funcional en determinado momento de la vida del individuo, entendemos por aprendizaje el “construir” significados por medio de viejas y nuevas experiencias, establecer relaciones, entre los conocimientos previos pertinentes y relevantes de que dispone el sujeto y los nuevos contenidos a adquirir.

El aprendizaje adquiere un sentido especial, trascendental y de valor para una persona. Aprendizaje significativo es aquel proceso mediante el cual, el individuo realiza una metacognición: ‘aprende a aprender’, a partir de sus conocimientos previos y de los adquiridos recientemente logrando una integración. Lo que se ha aprendido tiene sentido y razón de ser, se caracteriza por haber surgido de una interrelación con lo que le rodea al individuo. El ser humano tiene la disposición de aprender sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica.

El ser humano tiende a rechazar aquello a lo que no le encuentra sentido. El único auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, el aprendizaje con sentido. Cualquier otro aprendizaje será puramente mecánico, memorístico, coyuntural: aprendizaje para aprobar un examen, para ganar la materia, etc. El aprendizaje significativo es un aprendizaje relacional. El sentido lo da la relación del nuevo conocimiento con conocimientos anteriores, con situaciones cotidianas, con la propia experiencia, con situaciones reales.

Para Vygostki “el aprendizaje constituye la base para el desarrollo y ‘arrastra’ a éste, en lugar de ir a la zaga”. (Arancibia, p. 74). A pesar de los diferentes énfasis de cada uno de estos autores en su concepción sobre aprendizaje, todos tienen un elemento común que es el sujeto al cual están dedicado los esfuerzos educativos,

esto le da un sentido a la educación formal y la centra en el desarrollo del estudiante como sujeto, que es lo que explícitamente conceptualiza Vygostki, genera bases materiales para sustentar una educación para el desarrollo humano, por lo que también Edgar Morín aboga, y que lo denomina enseñar la condición humana. (Morin, 2000, p.32).

Por lo tanto, rendimiento y aprendizaje se contraponen en la medida que el primero está orientado a la obtención de un producto, y cuyo fin educativo está dado por el tipo de desarrollo económico del minuto. Dicho en otras palabras educar un sujeto para un determinado modelo económico. El segundo (aprendizaje), pone en el centro como fin educativo el sujeto y genera bases materiales para desarrollar una educación para la humanización.

El propio MINEDUC pone el concepto de aprendizaje en códigos de competencia al definirlo como el “Desarrollo de destrezas y capacidades de orden superior (tales como descripción, clasificación, análisis, síntesis, capacidad de abstracción, y otras específicas en cada sección de los Objetivos Fundamentales), a través del conocimiento y dominio de unos contenidos considerados esenciales para constituir el núcleo cultural común de las nuevas generaciones”. (MINEDUC, 2002, Dcto.232).

Y seguidamente define los Objetivos Fundamentales como las competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso.

Reflexión final

La argumentación desarrollada en este trabajo nos permite concluir que es necesario desarrollar competencias en los docentes y que las competencias que permitirán dotar de sentido a la labor docente podrían estar en la base de la formación tanto de los estudiantes de pregrado como de la formación continua de los profesores y profesoras en ejercicio. Competencias como:

1. Sentido ético, la que está pensada para que cumpla determinadas funciones, entre otras e propiciar una actitud reflexiva y crítica, potenciar la capacidad de pensar de modo coherente y aprender a pensar de modo autónomo.

2. Pensamiento sistémico y trabajo en equipo, siendo aquel que se interesa por la totalidad, es decir, por la relación, la interacción, y la conjunción de las partes; es el modo de pensar que trata de reconocer en la realidad el sistema o los sistemas que la configuran. El trabajo en equipo conjuga tres niveles de dominio. La responsabilidad, participación e implicación en la eficacia del grupo y liderazgo organizativo, asegurando la integración de sus miembros

3. Orientación al aprendizaje, utilizando todos sus recursos de manera estratégica y flexible.

4. Reflexión sobre la propia práctica, asumiendo una epistemología de la práctica que pretenda tener su fundamento en la reflexión en la acción.

Lo más probable que otras competencias tanto valóricas como cognitivas se puedan agregar como necesarias en la formación de todo docente de este siglo, como pensamiento crítico, reflexivo, analítico, lógico, analógico, diversidad e interculturalidad, comunicación verbal y escrita, innovación, liderazgo, etc. Pero no es mi intención cerrar el tema, sino más bien comenzar a abrir el debate e instalar el cuestionamiento al pensamiento racio-técnico abriendo otras posibilidades de interpretación de la realidad. Estas competencias señaladas anteriormente tienen la particularidad de provocar un tipo de pensamiento no determinista eligiendo algunas de las alternativas que el gato le ofrece a Alicia o bien las propias si lo estimamos conveniente.

“¿Qué clase de gente vive por aquí? Preguntó Alicia

-en esta dirección- dijo el gato, haciendo un gesto con la pata derecha- vive un Sombrero. Y en esta dirección -e hizo un gesto con la otra pata- vive una Liebre de Marzo. Visita al que quieras: los dos están locos”. (Carroll, 1998, p. 48)

A pesar de que Alicia no le gusta tratar con gente loca, tiene una buena razón para marchar hacia la dirección en que había dicho el gato que vivía la liebre de Marzo.

¿Qué haremos nosotros? ¿Qué camino sugieres tomar?

Bibliografía

- Arancibia, Violeta y otros. Manual de Psicología Educativa. Universidad Católica de Chile. 2000.
- Barreto, Gaspar y otros. Necesidad y utilidad de la categoría “competencia” en Ciencias Pedagógicas. La Habana: universidad de Camagüey: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2008.
- Carroll, Lewis. Alicia en el país de las maravillas.
- Coll, Cesar. Algunos Desafíos de la Educación básica en el Umbral del nuevo milenio, Citado en “Aprendizaje, enseñanza y desarrollo” de Dr. José Zilberstein Toru ncha
- Foucault, Michel. El orden del discurso. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Mayo de 2002.
- Llorente, Cortés, María Ángeles. Rendimiento escolar o la trampa del elef ante. Valencia, Centro de Perfeccionamiento Cervantes de Buñol, 2005.
- Molina, Víctor. Educación, evolución e individuación. Aproximaciones a una indagación sobre los sentidos de la educación. Revista PRELAC, publicación de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe: OREALC/UNESCO Santiago, 2006.
- Molina, Víctor. Reivindicación de una antigua idea a partir de una nueva problemática. El desarrollo de las competencias y la relación aprendizaje-desarrollo como momento esencial de los procesos educativos. (Versión ampliada del texto elaborado para una conferencia en la facultad de filosofía y letras de la universidad nacional de Cuyo, Argentina, a ser publicado en septiembre de 2006 por dicha universidad).

- Morín, Edgard. Los siete saberes de la Educación del Futuro. Ediciones UNESCO. 2000.
- Perrenoud, Philippe. Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó, 2004.
- Sander, Benno. Gestión Educativa en América Latina. Buenos Aires: Troquel, 1996.
- Schön, Donald A. La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós, 1987.
- Vygostki, Lev. Pensamiento y Lenguaje. Barcelona: Paidós, 1986. Waddington, C.H. El animal humano. Edinburgo:1961.