

## EDITORIAL

---

Si se acepta la visión metodológica de asumir la práctica profesional como un fundamento para la formación inicial de educadores, se requiere del desarrollo de procesos de convergencia entre academias, formadores de formadores, educadores en formación y en servicio. Una sinergia constructiva que demanda plataformas sociales y académicas así como voluntades apropiadas. Solo si se posee esta visión de la formación inicial se logrará una feliz convergencia con la formación continua.

Lo que se planteamos aquí es la búsqueda de un “matrimonio” edificante entre academia, sociedad y usuarios (estudiantes y educadores). En la práctica profesional no intervienen solamente conocimientos, también habilidades, valores, actitudes. Y éstos no se encuentran por separado. ¿Cómo romper con los currículos basados exclusivamente en contenidos y en las necesidades de las academias? No hay una receta para hacerlo. En algunos casos, acciones y proyectos de trabajo conjunto estrecho de los formadores de educadores con educadores en servicio pueden resultar suficientes. En otros: una combinación de cambios curriculares y acciones de educación continua pueden servir.

Pensamos que el concepto de *competencia profesional* puede ser utilizado para darle cuerpo a esa perspectiva de reorientar los currículos de formación de educadores hacia la práctica profesional. El concepto posee varias ventajas y también desventajas. Pensamos, sin embargo, que las primeras son mayores que las segundas.

Desde hace bastantes años, muchos sistemas educativos han adoptado un enfoque por competencias educativas para establecer los lineamientos y el desempeño educativo. El concepto a veces se identifica con estándares o con capacidades logradas. Este enfoque ha sido usado mucho en la educación preescolar y primaria, e implica la definición del currículo escolar en términos orientados por las competencias educativas que se establecen: forma de evaluación, métodos de enseñanza, etc. Las palabras-fuerza de *Aprender a conocer*, *Aprender a convivir*, *Aprender a hacer*, *Aprender a ser*, *Aprender a aprender*, que fueron potenciadas por la UNESCO desde hace bastantes años, refieren precisamente a competencias.

Tal vez la idea más fuerte sea el pasar del “saber” al “saber hacer”.

El concepto posee fuertes implicaciones en la construcción de currículos, en particular para los estudios universitarios. Si se entiende bien su significado, se da un énfasis en procesos y no en colecciones de contenidos *per se*. El diseño de un

currículo por competencias apuntala una construcción por medio de problemas o situaciones con invocación de diferentes disciplinas. Un tema o proceso permite convocar diferentes disciplinas en su formación, por lo que se invoca la inter y transdisciplinariedad. De igual manera, se enfatizan las acciones didácticas en el aprendizaje y se coloca al estudiante como centro. Los mecanismos de evaluación apuntan a la medición no solo de resultados sino de los procesos mismos; las metodologías didácticas de proyectos, resolución de problemas, enseñanza para la comprensión, y trabajo grupal se ven beneficiadas. Por otra parte, apuntala la definición de perfiles profesionales: conjuntos de competencias que la formación debe proporcionar.

Existen diferencias en el lugar de las competencias dentro de las carreras universitarias: cuando lo que se persigue, por ejemplo, es provocar profesionales en investigación matemática universitaria, o si se busca un profesional en la ingeniería de construcción práctica de puentes. El papel de los requerimientos de la sociedad, de los entornos meta de trabajo o nichos profesionales afecta la estructura de las competencias. Es decir: hay en el papel de las competencias una ecuación que integra influjos sociales globales, influjos específicos del entorno laboral, e influjos de la academia (condiciones profesionales y cognoscitivas) que forma profesionales, todo en función de objetivos e intereses de aprendizaje.

Las competencias se han incorporado en la formación docente con gran intensidad. No obstante, este enfoque ha levantado, también, posiciones de precaución, o abiertamente crítica, sobre varios aspectos: por un lado, en tanto que una reducción estrecha y minimalista de competencias profesionales puede deteriorar la calidad de la formación del educador. Es decir, una debilitación de las condiciones del educador como profesional conspira contra la profesionalización de la enseñanza. Si los niveles de competencias son inapropiadamente bajos, se deteriora la formación del educador. No obstante, de lo que se trata es de tener una visión estratégica y con el norte en la calidad. Es una sana advertencia para definir con mucha claridad los límites de la formación de educadores y de las competencias de tal manera que incorporen como objetivo su desempeño como un verdadero profesional, fuerte capacidad de investigación, pensamiento crítico y autónomo. Se convoca una perspectiva histórica, una preparación para asumir transformaciones de la práctica docente en un contexto que ha hecho del cambio su quintaesencia.

Por otra parte, se ha criticado la utilización de las competencias como un recurso para gobernantes que desean “proletarizar” la labor educativa y construir un sistema inapropiado e indigno de exigencias y controles del trabajo del maestro: si el educador no posee las competencias se puede reducir su salario o despedirlos. Esta línea de argumentación basada en la “intencionalidad” de gobierno no nos parece muy fuerte para desacreditar el valor de las competencias como instrumento educativo y profesional. Gobernantes inescrupulosos pueden buscar

debilitar las condiciones socioeconómicas de los educadores con o sin las competencias como medio.

La crítica más fuerte en nuestra opinión es la que afirma que el concepto de competencia profesional posee muchas acepciones o interpretaciones, y eso impide un uso apropiado que permita incluso la comparación de experiencias. Es cierto que existen muchas interpretaciones. Y eso es un verdadero problema. De lo que se trataría es de trabajar en una conceptualización apropiada que uniformice las interpretaciones. El tema no está agotado. ¿Cómo se debe operacionalizar la importancia que una institución o un país desee dar a cierto tipo de competencias? ¿Cómo se relaciona competencias y valores? ¿Cuál es el lugar de las competencias cognoscitivas?

No nos parecería apropiado afirmar a las competencias profesionales como una panacea para la edificación curricular. Pero pensamos que definidos los términos adecuadamente, con suficiente precisión, es un marco útil para lograr distanciarnos de los modelos curriculares basados en la lógica cognoscitiva y en las academias solamente, e intentar plasmar una buena convergencia entre la formación inicial y la continua, con base en la labor profesional. La inercia en las instituciones formadoras de maestros es todavía muy fuerte. En muchas universidades lograr que se comprenda que el currículo debe responder a la práctica profesional directamente representa una fuerte batalla, donde muchas veces reina la incompreensión, la ignorancia, o la defensa a ultranza de posiciones o feudos cognoscitivos y profesionales.

Diseñar un currículo por medio de competencias profesionales no es, en todo caso, garantía de éxito. Se requieren otros ingredientes en la sopa. Se puede tener en el papel un currículo perfecto en cuanto a perfiles profesionales y con base en competencias, pero si la realidad de aula, la vida real, no da cuerpo a esa estrategia el resultado solo puede ser negativo. Nada cambiaría. Se requiere formación, actitudes, voluntades, experiencias, vínculos sociales y académicos, valores. Y no solo eso: los entornos sociales institucionales, nacionales o internacionales son factores que afectan la práctica profesional, y a veces son decisivos.

Si entendemos las competencias dentro de esas fronteras y con esos objetivos precisos, se dan menos posibilidades para que éstas sean solamente una moda pasajera en la educación internacional.

Este número de nuestros *Cuadernos* posee como uno de sus temas centrales las competencias. Se analizan sus perspectivas generales para toda la educación superior, se incide en las competencias propiamente matemáticas, su papel en la formación de educadores de las matemáticas, y en particular se abordan las competencias tecnológicas en su relación con las matemáticas dentro de currículos de formación en la Educación Matemática.

*Cuadernos 6* incluye otros temas también relevantes: una propuesta sobre formación docente con la resolución de problemas, formación docente y contextos multilingües y multiculturales, el importante tema del conocimiento en la formación inicial de los profesores de matemáticas, el estado del arte en los manipulativos virtuales, la integración de métodos numéricos, tecnologías y ecuaciones diferenciales en un curso de formación de formadores en la Educación Matemática.

En esta ocasión, se incorpora una reseña de la elección de un nuevo comité ejecutivo de la *International Commission on Mathematical Instruction*, un anuncio sobre la *XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática*, el capítulo final del libro *La Escuela de Matemática de la Universidad de Costa Rica*. Una reseña histórica, publicado en 1993 y que contiene elementos de interés para la Educación Matemática de nuestros días. Y, finalmente, publicamos el obituario de una apreciada colega, investigadora y amiga que falleció inesperadamente en el 2008.

### **Angel Ruiz**

Director

*Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*

11 de enero del 2010.