

EDUCACIÓN Y EMPLEABILIDAD: SOBRE LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR TÉCNICO- PROFESIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA SUECA*

EDUCATION AND EMPLOYABILITY: VOCATIONAL
EDUCATION AND TRAINING TEACHERS COMPETENCIES
FROM A SWEDISH PERSPECTIVE

PETROS GOUGOULAKIS**

Resumen

La educación escolar, incluida la educación y la formación técnico-profesional, es hoy una política de alta prioridad en todo el mundo y cuestión de posicionamiento de diferentes visiones de mundo y exigencias del poder. En Suecia, el discurso escolar recuerda por su intensidad el debate de los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, cuando la reforma del sistema escolar era parte de un proyecto político para una sociedad mejor basada en la democracia, la justicia social y la libertad individual. Al proporcionar educación general para todos los niños en un sistema financiado públicamente, el país se transformó en una sociedad de bienestar inclusivo. En una escuela que todo lo abarca los niños de todos los grupos sociales serían socializados y aprenderían de y sobre los demás. El objetivo era la educación para la democracia, responsabilidad, y el desarrollo de las habilidades de cada uno para la participación activa en la sociedad y el trabajo. La investigación educativa actual sugiere claramente que la experiencia de los profesores es de importancia decisiva para la calidad de la educación y el aprendizaje de los estudiantes. Pero, ¿qué es lo que realmente significa ser un maestro competente? ¿Qué se espera de una persona para hacer frente a ese aprendizaje? Y no menos importante: ¿Cómo se llega a ser un maestro competente? En este artículo se intenta poner de relieve las características, habilidades y actitudes que

* Este artículo es parte del marco teórico del proyecto de investigación "Competencias en la Nueva Era" del grupo de investigación de la Universidad de Estocolmo VETYL (Vocational Education and Training), Institución de Pedagogía y Didáctica. En sueco en la versión original, traducción de Luis Ajagán Lester.

** PhD Associated Professor, Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet, Suecia. E-mail: Petros.gougoulakis@edu.su.se

los profesores técnico-profesionales deben poseer y utilizar en una era de rápida movilidad y de cambios. Los diferentes discursos sobre las habilidades y cualificaciones necesarias hoy y en el futuro constituyen la base teórica y analítica del presente artículo.

Palabras clave: Profesor técnico-profesional, competencias, educación ciudadana, empleabilidad, aprendizaje permanente.

Abstract

School and education, including vocational education and training, is today a high priority policy area all over the world and a matter of positioning of different worldviews and power claims., when the reformation of the school system was part of a political project for a better society built on democracy, social justice and individual freedom. By providing general education in the same and publicly funded school form for all children, the country would be transformed into an inclusive welfare society. In an all-embracing school would children from all social groups socialize and learn from and about each other. The goal was education for democracy, accountability, and development of each one's abilities for active participation in society and work. Current educational research clearly suggests that teachers' expertise is of decisive importance for the quality of education and to student learning. But what does it really mean to be a competent teacher? What is expected from such a person to cope with them? And not least, how does one become a competent teacher? In this article an attempt is made to highlight the characteristics, abilities and attitudes that vocational educators should possess and make use of in the era of rapid mobility and changeability. Different discourses on the necessary skills and qualifications today and in the future constitute the present article's theoretical and analytical basis.

Keywords: Vocational teacher education, competence, teacher competencies, citizenship education, employability, lifelong learning.

Introducción

LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN, incluyendo a la formación profesional, son debatidas en la actualidad en Suecia con una intensidad que recuerda al período de postguerra. Las preguntas discutidas entonces trataban de la educación y de la formación de un nuevo tipo de ciudadano que contribuyese al bienestar de la sociedad. La reforma del sistema escolar se presentó como decisiva para las decisiones que

enfrentaba el país. Una nueva era aparecía como una meta fascinante, llena de esperanzas sobre una mejor sociedad para todos, construida sobre la democracia, la justicia social y la libertad individual. El contenido de la escuela y la pedagogía fueron movilizados para la realización de un amplio proyecto sociopolítico que tenía la intención de transformar el país en una sociedad inclusiva de bienestar. En la escuela pública, común para todos, los niños de diversas clases sociales se encontrarían, convivirían y aprenderían unos de otros. La meta era educar para la democracia, la responsabilidad y desarrollar las capacidades de cada uno para participar activamente en la sociedad y en la vida laboral:

La democracia se basa en la libre cooperación de todos los ciudadanos. Una colaboración de este tipo tiene, a su vez, que basarse en personalidades libres. La principal tarea de la escuela es educar seres humanos democráticos (SOU¹ 1948: 27, p. 3).

A pesar de su autonomía relativa, el sistema escolar aspira a adaptarse permanentemente a la sociedad en la cual actúa y trabaja. Una escuela que no provea a la sociedad y a su aparato productivo con el conjunto de competencias, es decir conocimientos, habilidades y actitudes, que ésta demanda es una anomalía. Si la escuela desarrolla otras competencias en lugar de aquellas que son anheladas por el mercado laboral, estamos ante una paradoja. En cualquier caso, una escuela que no cumpla con estos requerimientos aparece como un sistema inefectivo que no logra cumplir con su misión social. En los dos casos, en el de la situación anómala o en el de la paradoja, se movilizan poderosas fuerzas para corregir y recrear un equilibrio entre la oferta y la demanda de competencias útiles.

Los temas escolares constituyen hoy una materia políticamente explosiva y son el objeto del posicionamiento de diversos grupos socia-

¹ La abreviatura SOU remite a un informe o a las propuestas formuladas por una Comisión formada por el gobierno sueco para ser asesorado en una materia específica, en este caso, educación; normalmente dichas propuestas se publican en una serie denominada SOU (Statens Offentliga Utredningar, Informes públicos del Estado). Nota del traductor.

les. Sin embargo, sobre una cosa parecen estar de acuerdo la mayoría de los polemistas: la competencia de los profesores es el factor singular más importante para la calidad de la formación en la escuela y para el aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2009). Pero ¿qué significa realmente ser un profesor competente? ¿Qué sabe y cómo debe ser? Y, no menos importante, ¿cómo se llega a ser un profesor competente? En este texto se hace un esfuerzo por iluminar, tentativamente, estas preguntas por medio de una aproximación al perfil de competencias que debe tener el profesor profesional, en el contexto del análisis de los discursos existentes sobre las competencias necesarias en la actualidad y en el futuro.

La exposición y el análisis no apuntan exclusivamente a esbozar un perfil general del profesor, sino que también a las cualidades, capacidades y actitudes que un educador profesional debe tener y utilizar en un tiempo que se caracteriza por la velocidad de los cambios y de las transformaciones.

¿Para qué se debe ser formado/cultivado?

En cada cultura existe una constante influencia sobre las personas con el fin de que éstas, por medio del aprendizaje, de la mejor manera posible en correspondencia con lo que en la sociedad en cuestión y la cultura quieren convertirlos (Sjöstrand, 1968)².

La institución escolar es una de los escenarios más importantes en el cual se libran constantes enfrentamientos sobre el contenido y las formas que debe adoptar el orden social. Muchos son los que tienen interés por dejar su sello en los valores y en las prácticas de la educación. En la escuela cada individuo es sometido a influencias y presiones con un objetivo bien determinado: ser formado como un ciudadano idóneo y competente (Dahlstedt y Olson, 2013; Ödman, 1995). Qué

² Wilhelm Sjöstrand (1909-1989) fue profesor titular en Pedagogía psicológica en la Universidad de Uppsala, y es considerado una figura central en el desarrollo de la investigación pedagógica en Suecia y Escandinavia. (Lundahl, 2014, p. 8).

significa esto, y cómo debe concretarse este proceso, no es independiente de las ideas que tienen diversos grupos sociales sobre el tipo de sociedad en la cual aquellos ciudadanos van a participar y actuar. La escuela, además de formar a los ciudadanos del futuro, tiene también otras tareas como p. ej., clasificar y seleccionar individuos encausándolos en distintas rutas a través de la educación (carreras técnicas o humanísticas, carreras sin estatus y carreras tradicionales con estatus, etc.) y proveer, en distintos niveles, al mercado laboral con fuerza de trabajo adecuada y calificada (Englund, 2005).

Sin embargo, todas esas tareas convergen, desde un punto de vista histórico en la misión central de la educación y son formulados, más o menos explícitamente, en planes y programas y otros textos que rigen la política educacional. El punto de gravedad varía, sin embargo, de un período a otro, y la visión sobre la educación oscila entre la sociedad (creación de una sociedad igualitaria y democrática), el individuo (formación de una ciudadanía activa y la autorrealización personal) y el mercado (satisfacer las demandas del mercado laboral de una fuerza de trabajo digna de ser empleada).

Una las obras de arte más debatidas en Suecia es la pintura de 2 x 3 metros de Peter Tillberg” ¿Serás lucrativo, amiguito?”³.



³ La pintura de Peter Tillberg se encuentra actualmente en el Museo de Arte Moderno de Estocolmo.

La pintura fue expuesta en el otoño de 1971 en la Academia de Arte de Suecia en el contexto de la exposición “Fantasía-Realidad” de quince jóvenes artistas. Las diversas obras apuntaron a relatar “... sobre su entorno con un nuevo realismo” (Dahlman, 2002). Posteriormente, la pintura ha sido reproducida innumerables veces. En distintos contextos, la obra ha sido interpretada como un símbolo de la lógica de producción de mercaderías propia de la sociedad industrial, con sus correspondientes procesos de socialización y formación, cuya función es conservar el sistema de normas subyacentes, actitudes y valores sobre los cuales esta lógica se funda. Pero los tiempos cambian y de la misma manera el carácter de la sociedad, como una consecuencia de los acelerados movimientos sociales, tecnológicos y culturales más allá de las fronteras nacionales. Quiénes fueron considerados como “lucrativos” antes, y qué características debían poseer, no son ciertamente los mismos en la sociedad actual, que ha recibido distintas denominaciones dependiendo de qué se considere como su rasgo más significativo. Una de esas denominaciones es la de *Sociedad-C*, en la cual la C alude a sus fundamentos compuestos por Conocimiento, Creatividad y Comunicación⁴; en esta perspectiva conocimiento creativo y comunicación son considerados como los recursos más importantes también en la producción de mercaderías (Andersson, 1988, p. 7).

Aprendizaje a lo largo de toda la vida – La panacea de nuestros tiempos

Independientemente de qué se considere como el rasgo más significativo de la forma de sociedad actualmente dominante, la educación y el aprendizaje surgen como la mejor forma de inversión para el individuo y la sociedad. La creciente complejidad de la sociedad, como un efecto de la globalización económica y de la explosión de las tecnologías de la

⁴ Hemos recreado lo señalado por el autor, puesto que en el original dice “samhället K” (sociedad K) y se enumeran como característica de la sociedad desarrollada actual: Kunskap (conocimiento), konst (arte), kreativitet (creatividad), kommunikation (comunicación). Nota del traductor.

comunicación, ha evidentemente modificado la clase de conocimientos, habilidades y competencias que se necesitan y que se demandan. Este hecho, junto a la excepcional velocidad de los cambios, fortalecen los esfuerzos por construir una estructura que haga realidad la visión del aprendizaje a lo largo de toda la vida. La educación ya no está más limitada a los primeros estadios de la vida de un individuo, y ya no existen períodos educativos típicos (“Formal learning periods”) y tampoco hay fases evidente y obviamente delimitadas en la vida (Medel-Añonuevo, Toshio y Werner, 2001; Delors, 1996).

La visión del aprendizaje como un proceso que se extiende durante toda la vida está en el foco e incluye una cantidad de distintas dimensiones valóricas. La siguiente definición es representativa del contenido normativo de la educación de toda la vida y de las posibles implicaciones política-educativas que puede conllevar:

Lifelong learning is the development of human potential through a continuously supportive process which stimulates and empowers individuals to acquire all the knowledge, values, skills, and understanding they will require throughout their lifetimes and to apply them with confidence, creativity and enjoyment in all roles, circumstances, and environments (Longworth & Davies, 1996, p. 22).

Las concepciones y argumentos en favor del aprendizaje permanente son previsoras y de criterios y miras amplias. El aprendizaje es considerado como una cuestión de todos, no reservado para un grupo exclusivo de individuos. Su visión del ser humano es positiva y se funda en la idea del potencial de desarrollo de todos y la posibilidad de realizar ese desarrollo. Este aprendizaje —que trata de la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes para una buena vida— es no menos dependiente de contribuciones colectivas que lo hagan posible. Al mismo tiempo, la idea del aprendizaje durante toda la vida se basa en el reconocimiento de que aprendemos permanentemente, de distintas maneras y no solamente en situaciones formales de educación/instrucción. De ese modo, surge la necesidad de proporcionar formas integradas de apoyo, que estén disponibles, que sean flexibles y adaptadas a las necesidades de desarrollo de cada individuo. El discurso

sobre el aprendizaje permanente y su contenido necesita, sin embargo, también ser investigado desde su objetivo político-educativo, al cual ha servido durante los últimos cincuenta años, y la metamorfosis que ha experimentado.

Cuando el concepto fue introducido durante los años 60 su fundamento filosófico era humanista, emancipatorio e igualitario. El desarrollo personal del individuo y las facultades ciudadanas por medio de la educación permanente eran el camino para la buena sociedad. Poco a poco, el concepto fue perdiendo gran parte de su tenue brillo utópico y se empezó a vincular más con las necesidades de control del mercado laboral, evaluación y exigencias de efectividad de costos, que con la igualdad y la justicia social. A pesar de que el concepto aún es portador de una retórica positiva, su vinculación con los beneficios económicos es evidente (Rubenson, 1996; Rubenson, Tuijman y Wahlgren 1999; Abrahamsson, Edling y Holmberg, 2008).

Para la Comunidad Europea (CE) orientar los procesos de aprendizaje en la dirección de la educación a lo largo de la vida es una condición imprescindible para una transición exitosa hacia una economía basada en el conocimiento y para la construcción de una Europa fuertemente competitiva. La puesta en práctica de la educación permanente es, para la UE, una alta prioridad y forma parte de una estrategia de empleos coordinada para fomentar una fuerza laboral calificada, muy bien educada/instruida y con capacidad de adaptabilidad:

Europa ha evolucionado hacia una sociedad y una economía basada en el conocimiento. Ahora más que nunca, el acceso a la información y a conocimientos actualizados, unido a la motivación y a la cualificación para usar de un modo inteligente esos recursos individualmente y en relación con el conjunto de la comunidad, se están convirtiendo en la clave para reforzar la competitividad de Europa y mejorar la capacidad de inserción profesional y la adaptabilidad de la mano de obra.

Los europeos de hoy viven en un mundo social y político complejo. Más que nunca, los ciudadanos desean planear sus propias vidas, tienen que participar activamente en la sociedad, y deben aprender a convivir de forma positiva con la diversidad cultural, étnica y lingüística. La educación en el más amplio sentido de la palabra es la clave para aprender y comprender cómo afrontar esos retos (CE, 2000, p. 5).

La educación entre *democracia y mercado*

La educación pública sancionada y reglamentada oficialmente por el Estado —al menos en Suecia después de la Segunda Guerra Mundial— puede ser analizada tomando como punto de partida su función de formar ciudadanos. Esta función recibe una orientación determinada en el campo de las tensiones ideológico-políticas que, de acuerdo a Dahlstedt y Olson (2013), surge en el encuentro entre diversas representaciones sobre la reproducción y los cambios, la democracia y el mercado; la unidad y la diversidad cultural. Los autores subrayan que esas dimensiones no son las únicas existentes, pero las consideran como suficientemente influyentes y determinantes para explicar las prioridades de la política educacional sueca desde la postguerra hasta nuestros días. Tampoco deben ser consideradas como oposiciones antagónicas, sino más bien como puntos de referencia de tendencias típicas durante un cierto período.

Es relevante presentar, en el campo de tensiones entre democracia y mercado, el análisis de la misión de la escuela de Dahlstedt y Nilson (2013). La perspectiva democrática se refiere aquí a formar ciudadanos con actitudes y talante democrático, que tienen derechos pero también deberes con la sociedad. La faceta del mercado se refiere a proveer a la vida laboral de una fuerza de trabajo cualificada, demandada por la producción. La misión de la institución escolar —además de funcionar como un instrumento de selección para diversas posiciones en la división social del trabajo— se ha movido después de la Segunda Guerra Mundial a lo largo de un eje de igualdad, en el cual uno de los polos responde al principio del “bien colectivo” y el otro al de “lo bueno individualmente”.

Los derechos ciudadanos, la justicia social, la democratización de la vida social y el bienestar para todos se enfatizaron fuertemente durante los primeros decenios de la postguerra. Desde 1980 tiene lugar un claro y manifiesto desplazamiento discursivo hacia una educación con una adaptación cada vez más fuerte al mercado laboral; este discurso se caracteriza por un marcado acento en la individualización, expresada en términos tales como: libertad de elección, competitividad, igualdad y empleabilidad (Dahlstedt y Nilson, 2013). El individuo se convierte

a sí mismo en un proyecto de desarrollo y se espera que, por medio de la educación permanente, invierta en su propia persona e identidad. El nuevo orden del discurso sobre la formación ciudadana no sólo amplía el espacio de la libertad individual sino que también impone exigencias de responsabilidad y competencia social (Carlbbaum, 2012; Persson, 2003). La formación para la adaptación al colectivo no fue — en tiempos de globalización y liberalismo de mercado— cuidada con el mismo esmero. No pocas veces la defensa de una educación con esta orientación es asociada con conceptos con una connotación negativa como tradicionalismo, etnocentrismo, antiglobalismo.

La formación moderna, que apunta al futuro, tiene la mira dirigida a educar/instruir al individuo emprendedor, con iniciativa y flexible, que dispone de competencias claves que le ofrecerán posibilidades en un mercado laboral caracterizado por la competitividad. Es el individuo y no ya el colectivo lo que está en primer plano en la tarea de educar para el nuevo milenio. También parece que la tensión entre mercado y democracia está siendo superada cuando el nuevo sujeto ciudadano adquiere el rol de contratista o de pequeño empresario. En ese caso, entonces, este sujeto es por definición tanto emprendedor, desde una perspectiva económica, como ciudadano con el derecho (y el deber) de modificarse a sí mismo e influir sobre la sociedad (Dahlsstedt y Olson, 2013, p. 134).

La competencia como la clave para una buena vida y otros significados

La educación, en la versión del aprendizaje permanente, ha sido un área política altamente priorizada para grandes organizaciones internacionales, autoridades nacionales y comunidades locales. El concepto aprendizaje permanente, como ya hemos señalado, aparece en el debate político educacional a menudo junto con la palabra competencia. La palabra aparece también en términos compuestos como “competencia comunicativa”, “competencia digital”, “competencia metacognitiva”, “competencia social”, etc. Tomadas en conjunto, esas competencias constituyen piezas en un rompecabezas de capacidades

y aptitudes que cada ciudadano necesita hoy para vivir una buena vida y para poder resolver el “rompecabezas de la vida”. El Consejo y el Parlamento Europeos emitieron, a fines del 2006, la recomendación “Competencias clave para el aprendizaje permanente” (CE, 2006). El objetivo de la recomendación a los países miembros fue y es exhortarlos a alentarlos a proporcionar una educación básica y profesional que, entre otras cosas, “ofrezca a todos los jóvenes posibilidades de desarrollar competencias clave en un nivel que los equie para la vida adulta y que constituyan una base para la educación ulterior y para la vida laboral” (CE, 2006, s/p); además tomar las medidas adecuadas “para los jóvenes que, a causa de carencias en la formación/aprendizaje/educación como producto de situaciones personales sociales, culturales y económicas, necesitan apoyo especial para poder aprovechar/utilizar la totalidad de su potencial educativo” (CE, 2006, s/p).

El marco conceptual europeo para las competencias clave para el aprendizaje permanente define *competencia* como “una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que sean adecuadas al contexto” (CE, 2007, p. 3). Con el concepto *competencia clave* este documento se refiere a “la competencia que todos los individuos necesitan para el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la integración social y la ocupación (trabajo)” (CE, 2007, p. 3).

Las competencias clave que abarca la recomendación son: 1) Comunicación en la lengua materna. 2) Comunicación en lenguas extranjeras. 3) Competencias matemáticas y las competencias básicas en ciencia y tecnología. 4) Competencia digital. 5) Aprender a aprender. 6) Competencias sociales y cívicas. 7) Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. 8) Conciencia y expresión culturales (CE, 2007, p. 3).

Cada una de las ocho competencias clave identificadas, indica el marco conceptual, es igualmente importante y en conjunto contribuyen a una vida exitosa en la sociedad del conocimiento. Ciertas competencias se superponen a otras y se complementan y algunas constituyen una condición para otras. Es lo que sucede, p. ej., con los conocimientos en lengua materna y las habilidades en matemáticas y en la utilización de las TICs que son una base importante para la competencia metacognitiva clave “aprender a aprender”. Una competencia clave está compuesta por una serie específica de conocimientos,

habilidades y actitudes. En un contexto pedagógico se forman y se entrenan las competencias clave en su forma más completa cuando, al mismo tiempo, contribuyen a desarrollar la capacidad de los estudiantes de pensar críticamente y estimular su creatividad, sentido de iniciativa, capacidad de solucionar problemas, de juzgar riesgos, tomar decisiones y manejar sentimientos de manera constructiva (CE, 2006).

El concepto competencia ha sido muy común y frecuente, pero continúa siendo multifacético y polisémico. Competencia como concepto —y su variante reforzada *competencia clave*— tiene su origen a comienzos de los años 70 en la explosión de la tecnología de la información que provocó la pregunta sobre cuáles eran los conocimientos y las habilidades básicas que las personas necesitaban para poder resolver con éxito los desafíos de una sociedad velozmente cambiante. Al mismo tiempo, competencia clave puede ser comprendida como fundamental para otras competencias más específicas. Se han hecho muchos esfuerzos para precisar y determinar el concepto competencia. Este término, combinado con otros vocablos, ofrece una gran variación de significados e interpretaciones (Liedman, 2008; Gougoulakis, 2012). A diferencia de la definición, relativamente estática, de la Comisión Europea competencia puede ser comprendida como algo dinámico, como una interacción entre el individuo y su entorno (Hagström y Hansson, 2003).

Desde una perspectiva interaccionista se espera que el individuo competente pueda actuar intencionadamente en su vida cotidiana, a partir del juicio de la situación y de las exigencias que ésta hace. La competencia surge entonces como un conjunto de capacidades cognitivas y personales con cuya ayuda el individuo puede interactuar exitosamente con su entorno social (Hagström y Hansson, 2003, p. 151). Desde esa perspectiva la competencia no es una suerte de mercadería que el individuo posee y que pueda ser usada independientemente de la situación y del contexto. La competencia se manifiesta en la acción y está incorporada en tareas concretas que necesitan ser manejadas de una manera efectiva (Filstad, 2012).

Puede surgir cierta confusión cuando otros conceptos son usados para designar en principio lo que es designado y contenido por *competencia*. Uno de esos conceptos es *cualificación*. Ellström (1992) traza

una distinción entre esos términos viendo a la competencia como una capacidad ligada al individuo, mientras que la calificación implica conocimientos y capacidades que un trabajo determinado requiere para poder ser ejecutado (hecho/cumplido). La distinción no es del todo clarificadora y genera nuevas preguntas que han sido dejadas sin respuesta.

Los dos términos aparecen también en construcciones compuestas con el vocablo “clave”: *competencias clave*, *cualificaciones clave*. Una comparación entre los marcos conceptuales de referencia de la Comisión Europea para las Cualificaciones clave para el Aprendizaje a lo largo de la vida y el Sistema de referencias europeo de Cualificaciones European Qualification Framework/EQF (EU 2008; YH 2011), muestra que el último utiliza *competencia* como uno de los tres componentes que están incluidos en cualificación.

Los otros dos vocablos son *conocimientos* y *habilidades*. En lo referente al concepto competencia, éste es definido como “la capacidad demostrada para usar *conocimientos*, *habilidades* y destrezas *personales, sociales y metodológicas* en situaciones laborales, de estudio, profesionales y en el desarrollo personal” (Marco Europeo de Cualificaciones, 2008, p. 11).

Interpretada por el marco conceptual europeo para cualificaciones se expresa con términos como *responsabilidad*, *independencia* y *capacidad de juicio*:

- Trabajar en grupo/equipo.
- Capacidad de planificar y priorizar/enfocar.
- Reunir, elaborar y valorar información.
- Capacidad de presentar, comunicar y construir redes.
- Capacidad de solucionar problemas.

Liedman (2008) presenta una interesante interpretación de la metáfora “competencias clave” comparándola con la vida exitosa y de calidad en una casa protegida por ocho cerraduras. Las competencias requeridas por los documentos oficiales funcionan como verdaderas llaves que los ciudadanos necesitan tener en su poder para poder entrar en la vivienda. El marco conceptual de las Competencias clave para el

Aprendizaje permanente, se funda en resultados de grupos interdisciplinarios de política educacional designados por la OECD a fines del 1990, bajo la conducción de la suiza Dominique Simone Rychen. Con la pregunta, entre otras, de “¿Qué capacidades necesitamos para una vida exitosa y una sociedad que funcione adecuadamente?”, los/as investigadores/as intentaron identificar y seleccionar una cierta cantidad de competencias que los individuos y toda la sociedad necesita desarrollar para alcanzar sus metas. Se evidenció que la pregunta no era fácil de contestar y ésta dio origen a nuevas preguntas. Supongamos p. ej., que es posible identificar un conjunto de competencias realmente requeridas, ¿de qué tipo de competencias estamos hablando? ¿Son esas competencias igualmente importantes en distintos países y sectores? ¿Cómo es influenciada la educación, y el aprendizaje en general, por el concepto “competencias clave”? ¿Y cuáles son los desafíos en relación a la valoración y mejoramiento de esas competencias?

El equipo de investigación de Rychen se asocia con la abreviatura DeSeCo, que se desprende de *Definition and Selection of Competencies* (OECD, 2005). Tiene importancia histórica en este contexto que los primeros análisis empíricos del grupo DeSeCo se fundaron en investigaciones de aquel tiempo, entre las cuáles se encuentra la célebre investigación de PISA (Programme for International Student Assessment).

Al mismo tiempo que se intentó identificar y seleccionar las capacidades básicas se desarrollaron también distintos sistemas para medirlas, una herencia que vive y se prolonga en las grandes mediciones internacionales, tales como TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), la ya mencionada PISA y PIACC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*). PIACC es una investigación internacional que mide la capacidad de los adultos de asimilar información escrita y matemática para resolver las tareas que enfrentan en la vida cotidiana en el trabajo (OECD, 2013).

Durante el período del proyecto el grupo DeSeCo ha publicado una serie de informes que desencadenaron un intenso debate, tanto nacional como globalmente, sobre el contenido de la formación/educación actual y la del futuro (Rychen y Salganik, 2003). El grupo DeSeCo compiló las competencias como un marco conceptual ordenado

en tres grandes categorías: a) competencias para interactuar en grupos socialmente heterogéneos; b) competencias para actuar independientemente, y c) competencias para utilizar herramientas interactivamente (p.ej., el lenguaje, las TICs).

Esas tres categorías componen un modelo holístico de competencias que el grupo DeSeCo considera que constituyen los requisitos para el bienestar individual y el desarrollo social, económico y democrático perdurable de la sociedad. Educación e inversión en competencias clave para todos son considerados como instrumentos decisivos para fomentar la igualdad en las oportunidades de la vida y en el aumento de la calidad de ésta.

Competencias en la Ley para la Escuela Secundaria Sueca (Lgy11)

El discurso sobre conocimientos útiles, habilidades y actitudes para el futuro y el aprendizaje permanente ha logrado impregnar las formulaciones del último plan de estudios de la enseñanza secundaria. Sin embargo, una parte de las capacidades, como la competencia de comunicar y ser emprendedor, asimismo como el vínculo de la educación con la vida laboral, son señaladas como más apremiantes y deben, por consiguiente, ser priorizadas. Los esfuerzos para fomentar el espíritu empresarial son enfatizados especialmente:

Los estudiantes deben desarrollar en la escuela su capacidad de tomar iniciativas, asumir responsabilidades y trabajar tanto independientemente como junto con otros. La escuela contribuirá a que los alumnos desarrollen conocimientos y actitudes que fomenten el *espíritu empresarial, el emprendimiento y el pensamiento innovativo*. De ese modo aumentan las posibilidades de los alumnos de iniciar y conducir una empresa. Las capacidades empresariales son valiosas para la vida laboral, social y la continuación de los estudios (continuidad de los estudios).

Además la escuela debe desarrollar la competencia comunicativa, social y prestar atención a temas de la salud, el estilo de vida y los relacionados con el consumo. /.../ El desarrollo de la vida laboral implica, entre otras cosas, que se necesita superar los límites entre distintas áreas laborales y que se exige conciencia sobre la competencia

propia y las de los otros. Esto implica a su vez exigencias a las formas de trabajo y de organización de la escuela (Plan de Estudios, Escuela Secundaria/Lg11, p. 7).

Un supuesto razonable es que el sistema educacional de una sociedad constituye un reflejo de su propia autoimagen y visión de desarrollo. Por puro instinto de conservación cada sociedad desea que el sistema educacional contribuya a crear mejores instituciones, ciudadanos y ciudadanas competentes, profesionales idóneos, empresarios enérgicos y, naturalmente, bienestar para todos. Los medios y los esfuerzos para alcanzar esas metas varían de un tiempo a otro, también varían entre diversas visiones ideológicas las que se traducen en prácticas pedagógicas. Se puede colegir, p. ej., claramente de las formulaciones del Plan de Estudios sobre la misión de la escuela secundaria:

La misión principal de la escuela secundaria es transmitir conocimientos y crear las condiciones para que los alumnos los adquieran y los incrementen. La educación debe fomentar el desarrollo de los alumnos como personas responsables, que participan activamente en la construcción de la vida laboral y social. La escuela tiene la misión de transmitir valores a los alumnos, transmitirles conocimientos y prepararlos para trabajar y actuar en la sociedad (Plan de Estudios, Escuela Secundaria/Lgy 11, p. 6).

En los apartados anteriores hemos visto ya indicios del debate sobre el aprendizaje permanente y cuáles son las competencias que la institución escolar debe suministrar a la sociedad y a la vida laboral. Desde su posición profesional y de su misión, se espera que los profesores participen activamente para que esas competencias se hagan realidad. Cuáles son las competencias que debe desarrollar y cimentar la escuela y cómo éstas deben concretarse en términos didácticos es, naturalmente, un desafío. Sería, por eso, de gran valor académico y práctico intentar razonar sobre qué competencias los profesores deben poseer para tener buenas perspectivas de éxito en la tarea de ayudar a otros a ser competentes, individuos armónicos y ciudadanos. En el foco de nuestro interés aquí se encuentra el perfil de competencias de los profesores técnicos-profesionales y cómo éste se construye. La

pregunta sobre las competencias actuales y futuras del profesor será analizada a continuación a partir de una revisión de lo que, por un lado, prescribe la última reforma de la formación de profesores en relación a las competencias necesarias y, por otro, cómo el programa de formación de profesores técnico-profesionales de la Universidad de Estocolmo se comporta ante estas prescripciones.

Ser “el mejor de la clase” — Sobre las competencias del profesor

Con una expresión “escolar” como título, el gobierno presentó a comienzos del 2010 la proposición sobre su reforma de la Formación de Profesores: “Ser el mejor de la clase — una nueva formación de profesores” (Prop. 2009/10, p. 89). Como motivo principal de la reforma se adujo que la formación de profesores había sido criticada en numerosas evaluaciones, entre otras cosas, por:

- a. bases científicas deficientes, una libertad de elección excesivamente amplia para los estudiantes, y la carencia de importantes áreas del saber;
- b. que las exigencias formales que el Estado hacía a los profesores y a sus competencias en distintos documentos no eran específicas (no estaban suficientemente especificadas).
- c. La descentralización de la formación rara vez ha conducido, como era la intención, a que los profesores fuesen los impulsores del trabajo de desarrollo y perfeccionamiento pedagógico (SOU, 2008, p. 109).

Uno de los puntos de partida de la investigación fue que la formación de profesores debería proporcionar a los profesores una base firme que luego sería reforzada con la ayuda de un continuo desarrollo de competencias. La investigación que reseñamos realizó un análisis de las necesidades de competencias de diversos grupos de profesores, el que resultó en una clasificación de conocimientos y capacidades en tres niveles:

El nivel 1: Una perspectiva de conjunto, que debe dar un sello distintivo a toda la formación de profesores. Las perspectivas que se han juzgado/apreciado ser de mayor importancia y que deben impregnar cada curso, módulo y cada situación particular de enseñanza son: a) Una actitud científica y crítica; b) una perspectiva histórica; c) una perspectiva internacional; d) las tecnologías de la información y comunicación como recursos.

Se considera que una actitud científica y crítica contrarresta la normatividad y refuerza la capacidad de valorar distintos modelos pedagógicos y teorías. Esto implica que la formación de profesores debe basarse en fundamentos científicos (basada en investigación) y en experiencia probada (la experiencia del trabajo de campo debe ser aprovechada en la formación/educación). Para contrarrestar una visión estrechamente contemporánea y nacional de la escuela y del aprendizaje, se propone que un futuro profesor desarrolle una actitud hacia los saberes desde una perspectiva tanto histórica como global. Esta perspectiva contribuye a ampliar la mirada, a tomar conciencia sobre la importancia del contexto, a cultivar una disposición reflexiva y a una mayor comprensión cultural.

La cuarta perspectiva concierne a la visión de las tecnologías de la información como recursos. Incluye también conocimientos sobre su rol en el desarrollo de la sociedad y de las posibilidades que ofrecen para la comunicación, la generación y reelaboración de información en la educación, el trabajo y el tiempo libre. De lo contrario, un profesor digitalmente iletrado arriesga perder su autoridad ante los jóvenes de la escuela actual y no estará en condiciones de funcionar como un modelo positivo, instruido y culto que apoye a los estudiantes en el aprendizaje con auxilio de las TICs.

El nivel II abarca conocimientos centrales y habilidades que todos los profesores necesitan. Se trata de conocimientos y habilidades que proporcionan una base estable para el ejercicio de la profesión de todo profesor, y forman parte del denominado núcleo educativo científico. Según el informe de la comisión, este núcleo de conocimientos debe abarcar los siguientes momentos, estructurados en torno a ciertas pre-

guntas (se presentan ejemplos de esas preguntas entre paréntesis después de cada momento):

- a) La organización y condiciones de la educación, las bases de la democracia (¿Cómo se ha constituido la escuela como institución? ¿Qué reglas y leyes son las que rigen? ¿Cuáles son los valores democráticos básicos y cómo se utilizan en la práctica?).
- b) Teoría curricular y didáctica (¿Cómo se eligen, organizan y presentan los conocimientos para su enseñanza?).
- c) Epistemología, métodos de investigación, y estadística (¿Qué es conocimiento posible? ¿Cómo se organiza la investigación en las ciencias de la educación?).
- d) Desarrollo y aprendizaje (¿Cómo han surgido distintas teorías y modelos sobre el aprendizaje y el desarrollo?).
- e) Pedagogía especial (¿Cómo se identifican diversas necesidades pedagógicas especiales?).
- f) Relaciones sociales, resolución de conflictos y liderazgo (¿Cómo asume el profesor el rol como líder pedagógico en distintas situaciones?).
- g) Evaluación de procesos de aprendizaje y calificación de estudiantes (¿Cómo se puede medir el conocimiento?).
- h) Evaluación de proyectos y trabajo de desarrollo pedagógico (¿Cómo se puede describir y definir la calidad? ¿Cómo se puede organizar y evaluar mejor el trabajo de desarrollo pedagógico?).

El nivel III abarca conocimientos específicos y habilidades para el trabajo con una cierta categoría de edad o de nivel escolar. De acuerdo a los razonamientos del informe del comité, no basta tan sólo con una competencia profesional común, con la cual se apertreche al conjunto de los profesores, estudiando las distintas asignaturas que se incluyen en el núcleo científico pedagógico. También se requieren distintas competencias dependiendo del grupo etario o nivel escolar en el cual se enseña. En otras palabras, los profesores requieren también de una competencia especial para poder comunicar los conocimientos de su

asignatura a niños de una determinada edad, de ciertas condiciones y nivel escolar.

En lo que concierne a los profesores técnico-profesionales, el informe constata que los prerrequisitos para la aceptación en la carrera de Profesor/a técnico-profesional, que se incorporaron a fines de 1990, de al menos tres semestres de estudios académicos (o conocimientos o experiencias validadas a los créditos académicos correspondientes) fueron parte de la ambición de alcanzar igualdad entre distintas categorías de profesores.

El esfuerzo por hacer más exigentes los prerrequisitos tuvo, sin embargo, como efecto una drástica disminución de la cantidad de solicitantes de la carrera de Profesor técnico-profesional. La investigación de la comisión destaca los rasgos propios de la carrera, pero al mismo tiempo manifiesta que “los profesores técnico-profesionales, al igual que otras categorías de profesores, necesitan solo de algunas de las asignaturas básicas comunes para la carrera de profesores y prácticas profesionales relevantes” (SOU: 2008/109, p. 291).

Si bien en teoría sería deseable considerar a los profesores técnico-profesionales como una categoría más de profesores entre otras, no es posible cerrar los ojos ante ciertos factores que ubican a este grupo en una situación especial. La carrera de profesor técnico profesional es, por definición, un nuevo paso en la vida profesional. El promedio de edad (35-40 años) es notablemente más elevado que el de los estudiantes de profesorado en otras carreras; se trata de personas a menudo ya establecidas en el mercado laboral, con una situación socioeconómica totalmente diferente a la de los estudiantes jóvenes.

Ellos tienen también, o deberían tener, una identidad laboral bien definida, la que en ciertos casos puede manifestarse en una fuerte contradicción con una identidad profesional académica. En numerosas áreas —como por ejemplo la de profesor de la construcción o de vehículos— ha existido una gran carencia de fuerza de trabajo, con las consecuencias económicas beneficiosas adicionales que esto significa. Para atraer profesionales hábiles a la carrera de profesor se necesitan, por lo dicho, medidas especiales (SOU 2008/109, p. 291 ss.)

Cuando el informe de la Comisión selecciona y clasifica las competencias del profesor/a de la manera que hemos anteriormente reseñado, no lo hace sobre la base de una teoría coherente sino que se trata, más bien, de un posicionamiento ideológico. Éste se basa en la convicción de que existen conocimientos y habilidades universales e imperdibles, las que deben ser conocidas y dominadas por todos los profesores. Lo paradójico en el razonamiento de la investigación de la Comisión surge cuando se manifiesta claramente que ningún método o teoría debe ser considerado como central en la adquisición de conocimientos en la formación de profesores. Por una parte, constata la investigación que ha tenido como fundamento para su trabajo que las exigencias formales que el Estado formula sobre las competencias del profesor/a en distintos documentos no son muy específicas. Por otro lado, evita aparecer como especialmente precisa en sus indicaciones para evitar la acusación de dirigir la formación de profesores detalladamente. Por eso, el informe se limita a subrayar que la formación de profesores debe basarse en *fundamentos científicos y en la experiencia probada* y —tomando en cuenta la amplitud pedagógica-didáctica del campo— enfatiza la importancia de que los profesores tengan la capacidad de reflexionar sobre diversas teorías y métodos. En general, se transfiere a cada universidad el poder de decisión sobre el contenido del núcleo científico-educativo y de los otros dos niveles de competencias restantes.

Con la proposición “El mejor de la clase— sobre la nueva formación de profesores” (2009/10, p. 89) se incorpora un nuevo título de Profesor técnico-profesional, como uno de las cuatro licenciaturas que reemplazan a la antigua estructura de titulación del profesorado. La formación de profesores técnico-profesionales, propone el documento, necesita ser modificada para contribuir a solucionar las grandes carencias de profesores en esta área que hay en el país, y la situación especial en la que se encuentran muchos potenciales estudiantes de profesorado en esta línea. También la formación de profesores técnico-profesionales debe incluir un núcleo científico-pedagógico, con el propósito de garantizar que todos los/las profesores/as adquieran una base común de conocimientos que facilite la comunicación y la

colaboración con otros colegas en la vida laboral. Pero — a diferencia de otras carreras de profesorado, u otras carreras profesionales—, el gobierno eligió eximir a los profesores técnico-profesionales de la exigencia del trabajo de tesis:

Para velar que los conocimientos didácticos profesionales sean adquiridos es de gran importancia que esta perspectiva impregne a los cursos del núcleo científico-pedagógico y a las pasantías que se realizan en las escuelas técnico-profesionales.

(...) Para los profesores de la línea técnica-profesional un trabajo de tesis no reviste gran importancia para acreditar que el estudiante ha adquirido conocimientos y que los puede utilizar con el grado de autonomía que se exige para ejercer la profesión para la cual prepara la carrera.

Los conocimientos que los futuros profesores técnico-profesionales poseen en su área han sido ya evaluados en el proceso de admisión y se ha considerado que cumplen con las exigencias establecidas.

El gobierno considera que es de gran importancia que la extensión de la carrera sea limitada en el tiempo y que los futuros profesores técnico-profesionales tengan una buena base en el núcleo científico-pedagógico y en las pasantías, en lugar de realizar un trabajo independiente de investigación (Prop. 2009/10:89, p. 30).

A semejanza de la investigación de la Comisión, la Proposición gubernamental, remitiendo a la Ley de Educación Superior, hace hincapié en que las formaciones profesionales académicas deben basarse en fundamentos científicos y en la experiencia probada y por eso aquellos aspectos de la formación de profesores/as deben ser reforzados. Evidentemente este refuerzo no se aplica a las carreras de profesores/as técnico-profesionales, sino que allí el gobierno parece atenuar las ambiciones académicas y con ello arriesga a que dichos profesores/as, como grupo profesional, posean un capital cultural más débil. No es muy largo el paso a ser considerados en el mundo escolar como docentes de segunda categoría.

Las competencias del profesor técnico profesional y las metas del título (Licenciatura)

El examen detallado de los distintos textos que abordan el tema de las competencias necesarias y de las cualificaciones para el individuo y la sociedad, actualiza el rol de la formación, del aprendizaje permanente y el estímulo de ambas. Hemos elegido especialmente el informe de la última “Comisión investigadora de la Formación de profesores” (SOU 2008, p. 109) para su examen, puesto que constituye una suerte de radar para detectar las ideas dominantes en el campo educativo-político. Lo que éste indica es que los docentes, como una categoría profesional, necesitan apertrecharse a sí mismos con competencias relevantes —tanto generales como pedagógico-didácticas específicas en sus asignaturas— si es que van a estar en condiciones de ayudar a otros a desarrollar las competencias que la “sociedad” considera como más valiosas y de uso corriente.

Preguntas interesantes en este contexto son: ¿Deben los profesores poseer las competencias sobre las cuáles él o ella van a ayudar a sus estudiantes? ¿O basta tan solo —como recurso pedagógico-didáctico— con las “competencias comunes del profesor”? Las instituciones formadoras de profesores han recibido la misión de implementar las normas que emanan de los documentos oficiales (La ley escolar, Planes y programas, Programas de cursos) que fijan los objetivos de los contenidos y las metas que la formación debe tener y alcanzar.

El discurso sobre las competencias tiene todas las condiciones para constituirse en un “código curricular” (Lindensjö y Lundgren, 2000; Lundgren, 1999; Bernstein y Lundgren, 1983) que incluye determinadas concepciones sobre los objetivos de la educación, sus metas, los contenidos y el poder sobre ellos (conducción y control). Este “código de las competencias” (Linde, 2012, pp. 148-151) contiene una selección de conocimientos, habilidades y actitudes que deben ser reproducidas y transformadas por medio de los procesos de enseñanza y formación de las instituciones educacionales.

Lo esencial en este código de competencias es la idea del ciudadano cualificado para trabajar que debe ser reproducido por medio de la formación/educación. Los profesores, especialmente los profesores técnico-profesionales, tienen una función central en este proceso de producción y reproducción de “cosas, símbolos y valores”.

Cuáles esos son emana, p. ej., del programa y de las metas de la Licenciatura de Profesores técnico-profesionales de la Universidad de Estocolmo, y de las normativas de la Dirección Escolar sobre los conocimientos profesionales que se necesitan para enseñar una asignatura técnico-profesional (SKOLFS 2012, p. 4). El examen sistemático que el Departamento de Pedagogía Técnico-profesional de la Institución para Pedagogía y Didáctica hizo de las metas de aprendizaje del programa de la Carrera de Profesores técnico-profesionales, sirve también de base para el análisis aquí. Se trata, naturalmente, del contenido del núcleo científico-educacional del programa. Las distintas áreas de competencias que forman parte de dicho núcleo están prescritas por el Reglamento de Universidades, *Las Metas de la Licenciatura* (Högskoleförordning, 1993, p. 100), son transformadas en *metas de aprendizaje*, y son concretizadas desde el punto de vista del contenido en una serie de cursos que se incluyen en la Carrera de Profesor técnico-profesional.

En el Reglamento de Universidades se describe el núcleo científico-profesional del “Examen de Profesor técnico-profesional” a grandes rasgos de la misma manera que en el Informe de la Comisión (SOU, 2008, p. 109) y se manifiesta que éste debe vincularse al futuro ejercicio de la profesión. Además, el texto del reglamento presenta las diversas áreas de competencias clasificadas en conocimientos y comprensión, habilidades y capacidades, capacidad de valoración ética y actitudes.

La tabla que presentamos a continuación es un extracto de la compilación del Programa de la Carrera de Profesor Técnico-Profesional de la Universidad de Estocolmo y muestra cómo se intenta descomponer las metas prescritas en resultados de aprendizaje razonables, comprensibles y medibles formulados en Planes, los que luego serán la base de los cursos.

Tabla 1. Ejemplo de metas de aprendizaje para profesores técnico-profesionales, en los actuales planes, en relación a las metas de la licenciatura.

Conocimientos y comprensión		
Metas de la Licenciatura (Ley de Escuelas Superiores y Universidades)	Ejemplo de meta de aprendizaje (Programa de Profesores técnicos-profesionales)	Curso
<p>Mostrar conocimientos en didáctica general y en didáctica de la asignatura, incluyendo los métodos que se exigen para la enseñanza y aprendizaje de la o las asignaturas y para el ejercicio de la profesión y demostrar conocimiento sobre el aprendizaje de adultos</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Exponer y presentar la asignatura. -Identificar desafíos didácticos y relacionarlos con estrategias didácticas. -Reflexionar sobre el aprendizaje de jóvenes y adultos en distintos medios de aprendizaje. -Analizar cómo la evaluación del conocimiento profesional puede ser usado como método para el aprendizaje. -Describir distintos objetivos de la evaluación. 	<p>Didáctica Técnico-Profesional</p> <p>Teorías del Aprendizaje Relaciones Sociales en la formación Profesional desde la perspectiva de la Diversidad</p>
Habilidades y capacidades		
<p>Mostrar capacidad comunicativa al escuchar, hablar y escribir, en el apoyo al trabajo pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar cómo la apreciación/evaluación del conocimiento profesional y de las competencias puede ser usado como método de aprendizaje. -Exponer y ejemplificar cómo el conocimiento profesional puede ser calificado. -Dar cuenta del rol de la importancia de la comunicación en el proceso evaluativo. -Exponer verbalmente con el uso de diversos géneros relevantes para la profesión docente, adaptados para distintas situaciones y receptores. -Analizar diversas situaciones comunicativas sobre la base de literatura relevante. -Juzgar/valorar el rendimiento de otros y formular críticas constructivas. 	<p>Relaciones Sociales en la formación Profesional desde la perspectiva de la Diversidad</p> <p>Retórica y Actuación</p>
Capacidad de valoración		
<p>Mostrar autoconocimiento y capacidad de empatía</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Durante la tutoría y en diversas situaciones tratar a los estudiantes de una forma respetuosa de acuerdo al medio social de la escuela, según los valores fundamentales descritos en los documentos normativos nacionales para la Escuela Secundaria y la educación de adultos; tomar conciencia de y describir los propios valores que puedan ser significativos para el trato con los estudiantes. -En forma independiente, y en diversas situaciones, tratar a los estudiantes demostrando respeto y reconocimiento del otro, analizando críticamente los propios valores y actitudes que puedan ser significativos para el trato con los estudiantes. 	<p>Práctica Profesional I</p> <p>Práctica Profesional II</p> <p>Práctica Profesional III</p>

Los objetivos y metas del Plan de los cursos, ejemplificados en la tabla 1, son formulados en términos de resultados esperados y evaluados, controlados desde el punto de vista de la calidad, y modificados en la medida en que se juzga motivado hacerlo. Se espera que los profesores técnico-profesionales tengan la misma preparación en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes educativo-científicas que los profesores de otras especialidades. Además, a diferencia de otras categorías de profesores, se exige de quienes van a trabajar como profesores técnico-profesionales que posean conocimientos relevantes propios de la profesión sobre la cual ellos/ellas van a enseñar.

Por ejemplo, son conocimientos profesionales relevantes —según el reglamento de la Dirección Escolar— en la asignatura de Construcción e instalaciones los siguientes:

[Conocimientos] especializados (basados en experiencias y teorías) en al menos una profesión en el área de instalaciones, construcción de viviendas, pintura o chapistería, o —como alternativa— al menos una especialización en el área de la construcción e instalaciones; conocimientos sobre los procesos de trabajo en esta área y sobre en qué consiste el desarrollo sustentable dentro de la misma, además del dominio de las leyes y otras normas que rigen la profesión.

El término “profesión especial” se refiere, p. ej., a profesiones en las cuales las áreas abarcan tecnologías en vidrio, revestimientos, construcción y trabajos en hormigón. La capacidad —tanto autónomamente o junto a otros— de planificar, ejecutar e identificar recursos para realizar tareas especializadas (a partir de la normativa vigente en relación a seguridad, calidad y medioambiente) en, al menos, una profesión en revestimientos, construcción de viviendas, pintura o chapistería según las leyes, reglamentos y disposiciones administrativas que regulan la actividad”. (SKOLFS, 2012: 4, Anexo).

Las normas se refieren a una serie de temas; cada tema inicia la descripción con un recuento de los conocimientos especializados, tanto vivencial como teóricamente, que son actuales y relevantes. En todas las descripciones aparecen, después de la presentación de los conocimientos, una redacción idéntica: “*La capacidad de tanto autónomamente como junto con otros de planificar, ejecutar e identificar recursos*

para realizar tareas especializadas en relación a (...)”, completada con el contenido del área específica y las competencias exigidas. La descripción de los conocimientos profesionales finaliza en algunos casos con *“Capacidad de comunicar, tanto oralmente como por escrito, los compromisos y soluciones al grupo receptor del trabajo”* (SKOLFS 2012:4, Anexo), lo que puede ser interpretado como una señal que la competencia social y comunicativa es un componente fundamental de los saberes profesionales, lo que ya había sido declarado en el texto gubernamental *“Ocho caminos hacia el conocimiento — una nueva estructura para el Instituto”*:

Capacidad de colaboración, de adaptación al equipo de trabajo, sentido de la responsabilidad, poder tener buen trato con los clientes y ser comunicativo y orientado al servicio (entregar servicios). En la actualidad el Comité entiende que cada vez más a menudo se habla de la capacidad de comunicación y de la necesidad de reclutar “personas totales” para que los lugares de trabajo puedan funcionar (SOU, 2002: 120, p. 99).

“Theory without practice is empty, practice without theory is blind”

El discurso sobre las competencias, entre otras cosas para la empleabilidad, de diversos documentos públicos parece sustentarse sobre un nivel técnico-racional, como si se tratase de “mercaderías” en un mercado de competencias en el cual los medios de pago son las cantidades de formación profesional que un individuo está dispuesto a adquirir. La línea argumentativa subyacente es sencilla: si tú tienes conocimientos en materias específicas y características como p. ej., flexibilidad, creatividad y suficiente competencia social y comunicativa, entonces eres “empleable”. El resto depende de tu capacidad de formular la “empleabilidad” en un CV y nunca capitular aunque la cesantía vaya en aumento. Y, además, hay que tener algo de suerte, preferiblemente en forma de contactos adecuados. Si por el contrario tú no eres suficientemente reflexivo, hay un gran riesgo de elegir “mal” a partir de factores tales como la extracción social, el sexo, la etnicidad o los “malos” amigos.

Según los documentos citados, las competencias serían cualidades universales. ¿Hay una diferencia entre ser socialmente competente en, p. ej., Afganistán o en Landskrona? ¿O existen cualidades que son más femeninas que otras? ¿Y cómo eliminamos el desequilibrio de poder entre cualidades tradicionalmente masculinas y femeninas, si es que éstas existen? ¿En un ideal empresarial? Y, en ese caso, ¿cómo se promueve ese ideal?

Algunos parecían poseer la respuesta y ésta consistía en superar y dejar atrás la escuela socialdemócrata, supuestamente intelectual y sin obligaciones ni deberes, y reformar la educación completamente desde las bases. Así sucedió; se creó una nueva formación de profesores, se formularon nuevos planes y programas, se introdujeron más pruebas, inspecciones y evaluaciones de calidad. Sin embargo, investigaciones internacionales evidencian que también una política de esta naturaleza ha fracasado, considerando que el nivel de conocimientos de los estudiantes decae en cada nueva medición (Carlbaum, 2012). Se empieza a tomar conciencia de que la escuela y la educación hoy no pueden ser auxiliadas por soluciones pedagógico-didácticas del pasado, y de que se requiere de un nuevo pensamiento educativo, fresco, actualizado, que coloque el aprendizaje de los individuos y su desarrollo en una perspectiva cultural y social más amplia.

El capital humano adquiere cada vez más importancia por la globalización económica y el desarrollo tecnológico. La visión del aprendizaje como un proceso a lo largo de toda la vida tiene su base, como ya hemos mencionado anteriormente, en el aumento de la comprensión de que se necesita constantemente adquirir nuevos conocimientos y competencias y las antiguas deben ser reconsideradas, actualizadas y modificadas. Se cuenta con que el individuo debe asumir una mayor responsabilidad ante sus posibilidades de empleabilidad y, al mismo tiempo, que el rol de la vida laboral como apoyo del desarrollo de las competencias de la fuerza de trabajo se acentúa cada vez más (Fejes, 2010). El carácter del trabajo y sus contenidos son modificados bajo la presión de innovaciones tecnológicas y continuas reestructuraciones organizativas.

Las nuevas técnicas que se introducen en los procesos de trabajo están, a menudo, relacionadas con amplias reestructuraciones cuyo

impacto depende de competencias intelectuales y genéricas, más que de destrezas manuales comunes (Descy y Tessaring, 2002). Los sectores dominantes ven en la educación, en los perfeccionamientos y en la educación permanente la mejor inversión para la sobrevivencia en un mundo cada vez más globalizado con una competencia creciente y una intensiva producción de conocimientos. El argumento político para una educación/formación más formal dice así: “Para que Suecia pueda mantenerse como una nación industrial y productora de conocimientos, deben finalizar sus estudios post-escuela básica con buenos resultados una mayor cantidad de jóvenes” (Prop. 2008/09: 199, p. 36). No es tan fácil argumentar en contra de una meta de esa naturaleza. El problema surge cuando se discute el contenido y la extensión de la formación en la Enseñanza Secundaria. ¿Se está hablando de la misma formación para todos/as o de diversas formaciones para distintos grupos en la sociedad que poseen también diversas posibilidades en el futuro?

La pregunta se justifica y es muy actual en el caso de Suecia; el mismo gobierno que, en el plano retórico, habla cálidamente del significado de la educación post-escuela básica para la preparación tanto para la vida como para estudios posteriores, en la práctica limita la posibilidad a muchos jóvenes de las escuelas técnico-profesionales de continuar estudios superiores. Ellos tienen que conformarse casi exclusivamente con una formación para el mercado laboral. Con esto no está dicho que esta clara tendencia en el discurso dominante sobre política educativa es indiferente al resto del sector educacional. El desplazamiento discursivo hacia el beneficio económico de la educación y el desarrollo de las competencias en la vida laboral ha estado en marcha durante un largo tiempo, y la amenaza sobre la unilateralidad en los recursos educativos/formativos requiere una atención inmediata. El valor instrumental de la educación se prioriza a costa de su significado para la creación de sentidos, identidad, ciudadanía y desarrollo personal. Enfatizar una u otra dimensión implica una limitación puesto que las dos perspectivas son igualmente importantes. La vida laboral actual exige una sólida competencia y conocimiento profesional que desafía el contenido pedagógico de la formación profesional. Ser un ciudadano empleable y competente profesionalmente hoy implica

también ser un individuo reflexivo con conocimientos y capacidad de ubicar los hechos en un contexto existencial mayor, que aumente la propia libertad de acción (Abrahamsson, 2008).

El lector no ha podido dejar de notar las alusiones hechas en este texto a los grandes cambios culturales e institucionales que suceden en forma acelerada y que influyen gradualmente en nuestra visión de la educación y del aprendizaje, sus metas y su significado para el individuo, la economía y la sociedad (Rosa, 2014). La velocidad de los cambios en el medio social que rodea a los actores de la educación (profesores y estudiantes) —asevera Bauman (2013) en diálogo con Mazzeo— ha aumentado radicalmente. Está implícito que dichos cambios actualizan la pregunta sobre qué competencias necesitamos para enfrentar los desafíos que éstos significan.

Como hemos sugerido, el concepto competencia es demasiado difuso y por eso resulta difícil precisar en acciones didácticas. Se le atribuyen distintos significados y contenidos dependiendo de qué perspectiva esté representada. Quienes tienen inclinaciones filosóficas se interesan en captar las competencias humanas intemporales y demandan habilidades y destrezas que son independientes de culturas, contextos y características individuales.

Para los sociólogos, competencia implica una mayor influencia de los individuos y grupos en la conservación de su independencia, en el ejercicio de sus derechos sin usurpar los de otros, y salir airoso en distintos contextos sociales. Los economistas, finalmente, calculan el valor de las competencias en el mercado laboral y hablan de su contribución al aumento de la productividad, de las ganancias y a la capacidad de competir con otros.

El proceso social de aceleración actual implica profundas readaptaciones en las condiciones de vida de los individuos. Muchas personas mayores experimentan que ya no pueden confiar en los conocimientos que desarrollaron cuando eran jóvenes, puesto que están obsoletos. Lo que parece ser válido en todas las esferas de la vida social (economía, política, administración y cultura) resulta rápidamente anticuado (Rosa, 2014). La época contemporánea parece ser cada vez menor, se encoge. En consecuencia esta situación impredecible ha surgido cuando la generación adulta —que ve sus destrezas desvalorizadas y

que tiene que velar por que la nueva generación sea apertrechada con habilidades más exitosas— no es tan optimista como lo fueron las generaciones anteriores.

La actual generación parece enfrentar hoy, como un posible panorama futuro, una movilidad social hacia abajo:

Nadie los ha preparado para este duro, poco incitante y muy poco hospitalario nuevo mundo en el cual los títulos se degradan, los méritos con los que se contaba son menospreciados, las puertas se cierran, el trabajo es transitorio, y la cesantía constante (...). Por primera vez desde tiempos inmemoriales tiene toda una *clase académica*—con una probabilidad tan alta que se aproxima a la certeza— que vivir con trabajos provisorios, precarios, y empleos de media jornada, puestos de aprendices sin salario, y pseudotrabajos engañosamente bautizados como “práctica”. Y todo esto en un nivel muy por debajo de las destrezas que han adquirido y a años luz de sus expectativas (Bauman y Mazzeo, 2013, pp. 49-50).

La descripción citada del estado de nuestra modernidad tardía puede parecer distópica, pero no es necesariamente falsa. Es una imagen del mundo y hay seguramente otras más o menos pesimistas u optimistas, más o menos fundadas en buenas razones y relevantes. En conjunto esas visiones constituyen nuestra visión de mundo. El profesor técnico-profesional trabaja en este mundo y tiene una misión: ayudar a otros a desarrollar sus capacidades compartiendo sus saberes, despertando curiosidad y deseos de aprender, y desarrollando diversas destrezas y habilidades. El profesor técnico-profesional, al igual que otros profesores, tiene también otra importante función: estimular, a través del diálogo y el respeto recíproco, principios humanistas insustituibles sobre la igualdad, la defensa del medio ambiente y el trabajar activamente para una sociedad sustentable.

La sociedad tiene grandes esperanzas en la educación y espera resultados que fomenten el desarrollo y el bienestar. Esto se concreta por medio del “viaje formativo” que realizan los estudiantes, bajo la dirección de profesores *competentes*. Un genuino viaje a través de una formación dirigida por un plan de estudios apunta a metas definidas, pero el camino hasta esas metas puede ser de gran provecho. El viaje resultará

más emocionante e instructivo con un guía entendido y perspicaz. Un guía de esta naturaleza, “guide on the side” y no “sage on the stage”, necesita ser el profesor técnico-profesional para alcanzar efectividad y éxito en el sentido de interesar a sus estudiantes en encontrar felicidad en el *pensar, mirar, hacer, sentir y comunicar*. Para esto se requieren profesionales que encuentren una satisfacción en desarrollarse como profesores. Pero, ante todo, un profesor técnico-profesional necesita equiparse con una visión filosófica adecuada sobre la enseñanza, combinada con una comprensión de las posibles consecuencias didácticas de dicha visión. El profesor técnico-profesional necesita desarrollar un etos profesional basado en conocimientos teóricos, un sólido conocimiento profesional y una actitud pedagógica que supone comprensión sobre: i) Los principios de la práctica y del trabajo educativo; ii) Sí mismo (autoconocimiento); iii) Los que aprenden; iv) Las metas del aprendizaje; v) Los métodos que mantienen la comunicación y contribuyen al encuentro (Galbraith, 2004).

“Teaching is a skill and a gift, a talent and a technique”

Referencias

- Abrahamsson, K. (2008). En ny infrastruktur för vuxnas lärande. I: K. Abrahamsson, J. E., C. Holmberg. *Det nya läroriket: från formell vuxenutbildning till lärande regioner*. Stockholm: Premiss, s. 8-81.
- Abrahamsson, K., Edling, J., Holmberg, C. (2008). *Det nya läroriket: från formell vuxenutbildning till lärande regioner*. Stockholm: Premiss
- Andersson, Å. E., Strömquist, U. (1988). *K-samhällets framtid*. Stockholm: Prisma.
- Bauman, Z., Mazzeo, R. (2013). *På konsumtionsindustrins soptipp. Om ungdomar, utbildning och utstötning*. Göteborg: Daidalos.
- Bernstein, B. y Lundgren, U. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: LiberFörlag.
- Carlbaum, S. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971-2011*. Umeå: Statsvetenskapliga institutionen (Tesis doctoral).
- CE (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión

- de las Comunidades Europeas. Bruselas 30.10.2000 SEC (2000) 1832. Recuperado de: www.oei.es/edytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf
- CE (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11090>
- CE (2007). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente*. Recuperado de: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_es.pdf
- Dahlman, P. (2002). "Har du blivit lönsam, lille vän?". I *DN.se KULTUR*, publicado 2002-08-28, www.dn.se/Pages/Article.aspx?id=885276&eps_language=sv
- Dahlstedt, M., Olson, M. (2013). *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Malmö: Gleerups.
- Delors, J.; Al Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M.; Padrón Quero, M.; Savané, M.-A.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Won Shur, M.; Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.
- Descy, P.; Tessaring, M. (2002). *Utbildning och inläring för framtida kompetens*. Andra rapporten om yrkesutbildningsforskning i Europa: sammanfattning, Luxemburg: Byrån för Europeiska gemenskapernas officiella publikationer, Cedefop Reference series; 19.
- Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens utbildning och lärande i arbetslivet; problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- EU (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Recuperado de: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/EQF_EN.pdf
- Fejes, A. (2010). "Discourses on employability: constituting the responsible citizen". I: *Studies in Continuing Education*, 32(2), July, 89-102.
- Filstad, C. (2012). *Organisationslärande. Från kunskap till kompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Galbraith, M. (2004). *Adult learning methods. A guide for effective instruction* (Third Edition). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Gougoulakis, P. (2012). Social competences, social capital and education. *Paideia. Revista de educación*, 50, 29-48.
- Hagström, T., Hansson, M. (2003). Flexible work contexts and human competence. An action-interaction frame of reference and empirical illustrations. In: A. Bron, & M. Schemmann (Eds.). *Knowledge Society, Infor-*

- mation Society and Adult Education: trends, issues, challenges* (pp. 148-180). Bochum: BSIAE/LIT.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning — A synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Högskoleförordning (1993:100). Recuperado de: www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/
- Lgy11. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*.
- Liedman, S-E. (2008). *Nycklar till ett framgångsrikt liv? – Om EU:s nyckelkompetenser*. Skolverket.
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, B. y Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Longworth, N., & Davies, W. K. (1996). *Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century*. London: Kogan.
- Lundahl, C. (2014). Kunskap in/inom pedagogik. Produktion, visualisering och effekter av skolresultat. *Utbildning & Demokrati*, 23, 7-31.
- Lundgren, U. P. (1999). Skolan och tusenårsskiftet. Föreläsning. Recuperado de: www.skeptron.uu.se/broad/seg/p-lundgren-990930.htm
- Medel-Añonuevo, C., Toshio, O., Werner, M. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education.
- Myndigheten för yrkeshögskolan (MYH) (2011). *Förslag på nationell referensram för kvalifikationer i Sverige*. Myndigheten för yrkeshögskolan. Recuperado de: www.seqf.se/Documents/SeQF/Blanketter_dokument/Alla%20%C3%A5terrapporteringar/Aterrapportering_2011%20inplac%20av%20kval%20i%20NQF.pdf
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Competencies*. Executive Summary. Recuperado: www.oecd.org/pisa/35070367.pdf
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adults Skills*. Recuperado de: www.oecd.org/site/piaac/Skills%20volume%201%20%28eng%29--full%20v12--eBook%20%2804%2011%202013%29.pdf
- Persson, A. (2003). *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.

- Prop. 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Recuperado de: www.regeringen.se/content/1/c6/13/93/30/100696be.pdf
- Rosa, H. (2014). *Acceleration, modernitet och identitet. Tre essäer*. Göteborg: Daidalos.
- Rubenson, K. (1996). Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi. I: P-E. Ellström, B. Gustavsson, S. Larsson. *Livslångt lärande* (pp. 29-47). Lund: Studentlitteratur.
- Rubenson, K., Tuijnman, A., Wahlgren, B. (1999). *Från kunskapslyft till en strategi för Livslångt Lärande. Ett perspektiv på svensk vuxenutbildningspolitik*. Rapport (SOU 1999: 141) från Kunskapslyftskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sjöstrand, W. (1968) *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*. Lund: Gleerups.
- SKOLFS 2012: 4. *Skolverkets föreskrifter om vilka yrkeskunskaper som krävs för att undervisa i ett yrkesämne*. Skolverket.
- SOU 1948: 27. *1946 års skolkommisions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ivar Hæggströms Boktryckeri A.B.
- SOU 2002: 120. *Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008: 109. *En hållbar lärarutbildning*. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07). Recuperado de: www.regeringen.se/content/1/c6/11/67/37/b4b3b355.pdf
- Ödman, P.-J. (1995). *Kontrasternas spel*. En svensk mentalitets-och pedagogikhistoria. Stockholm: Nordstedts

Recibido: 28-02-2014 Aceptado: 15-04-2014