

La política sobre formación inicial de docentes en Québec

Clermont Gauthier

Cátedra de investigación del Canadá en Formación de docentes. Universidad de Laval

Resumen

Durante la última década, Québec ha modificado de manera significativa su sistema de formación de docentes de escuelas primarias y secundarias. Se destacan desde ahora dos orientaciones de formación: formar un profesional y formar un pedagogo cultivado. Por otra parte, se identifican doce competencias profesionales que desarrollar. El objetivo de este artículo es describir estas orientaciones y competencias, así como esbozar algunas implicaciones de estas innovaciones en las instituciones de formación de los profesores.

Palabras clave: competencias, profesionalización, formación de docentes, cultura.

Abstract: *Policies on initial teachers training in Québec*

During the last ten years, Québec has significantly modified its teachers training programme in Primary and Secondary schools. From now on, two ways of learning are stressed: training a professional and training a cultivated pedagogue. On the other hand, twelve professional competencies are identified to be developed. The objective of this paper is to describe these trends and competencies, and also to outline some implications of these innovations in teachers training institutions.

Key words: competencies, professionalization, teachers training, culture.

Introducción

En mayo de 2001, el Ministerio de Educación de Québec¹ publicaba un documento titulado: *La formación de docentes, las orientaciones, las competencias profesionales* (Ministerio de Educación, 2001)². Ese documento, que es en cierto modo el enunciado de la política ministerial en materia de formación del profesorado, determina las nuevas orientaciones de formación de los docentes en Québec y precisa las competencias que se espera de los recién licenciados. A partir de ese texto de referencia, todas las universidades de Québec³ tienen que elaborar nuevos programas de formación para los sectores de la educación primaria y secundaria, de la enseñanza de segundas lenguas, de la formación docente en adaptación escolar y de la enseñanza de especialidades: artes, música, educación física.

En un primer momento, describimos brevemente el contexto que presidió la producción de ese documento de orientación de la formación de los docentes en Québec. En segundo lugar, presentamos las dos orientaciones de base que han sido privilegiadas: formar a un profesional y formar a un pedagogo culto. Finalmente, esbozamos un cuadro de las 12 competencias profesionales que se proponen. En conclusión, examinamos algunas implicaciones de esta reforma de la formación inicial para las instituciones de formación de los maestros.

Contextualización

A lo largo de los años 1995 y 1996, el Gobierno de Québec procedió a una vasta consulta popular para hacer el balance del sistema de educación. Tras ese proceso llamado Estados generales sobre la educación, el Ministerio de Educación publicó un Enunciado

¹⁾ En virtud de la Constitución de Canadá, Québec, como cada una de las otras nueve provincias canadienses, tiene el poder exclusivo de adoptar leyes propias en materia de educación. Por lo tanto, no hay ningún Ministerio Federal de Educación en Canadá sino más bien ministerios provinciales. Cada provincia gestiona de manera autónoma su propio sistema educativo y de entrada, la formación de los docentes.

²⁾ El autor ha sido uno de los redactores principales de esta política ministerial en materia de formación en la enseñanza. El documento se puede descargar en las direcciones siguientes:

En francés: http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf

En inglés: http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens_a.pdf

En español: http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens_esp.pdf

³⁾ En Québec, la formación de docentes comprende las Facultades de Ciencias de la Educación que están localizadas en las universidades.

de política educativa (1997) que dio la señal de partida a una reforma muy importante de todo el sistema escolar de Québec. Esta reforma afectaba principalmente a las escuelas primarias y secundarias pero interpelaba también a las universidades en lo que a programas de formación de docentes se refiere. En la extensión de esta reforma de las escuelas primarias y secundarias, se decidió revisar las orientaciones de la formación de docentes y las competencias pretendidas para el conjunto de los programas. El documento titulado *Formación de docentes, orientaciones, competencias profesionales* se produjo en este contexto (Ministerio de Educación, 2001).

Dos orientaciones de base

Tal como se ha mencionado más arriba, ese documento sobre la formación de los maestros comporta dos orientaciones de base: formar a un profesional y formar a un profesional culto. Examinémoslas por turnos.

Primera orientación. Formar a un profesional

La idea de la profesionalización de la docencia comenzó a circular en nuestros medios educativos a principios de los años noventa.

La profesionalización designa un proceso que consiste, por una parte, en formalizar los saberes, las habilidades y las actitudes necesarias para el ejercicio de una profesión y, por otra, en hacer que se reconozca esa experiencia profesional en la sociedad. La profesionalización remite a dos procesos diferentes pero complementarios: la profesionalidad y el profesionalismo (Bourdoncle, 1991; Lang, 1999).

Algunos autores llaman profesionalidad a ese primer proceso que se desarrolla en el seno mismo de un cuerpo o conjunto de profesionales. Todos sabemos que las profesiones evolucionan a lo largo del tiempo, pero que sus características y sus exigencias también. Enseñar hoy en día es diferente del oficio que se ejercía en el siglo xvii. En consecuencia, los saberes, las habilidades, las actitudes que se le requerían a un docente de aquella época difieren de lo que es necesario para el docente contemporáneo a la hora de ejercer su trabajo. La profesionalidad consiste en el conjunto de características más o menos formalizadas de una profesión en una época determinada. Por otro lado, se llama

profesionalismo al segundo proceso relacionado con la profesionalización. El profesionalismo, al revés que la profesionalidad, es un proceso externo. Implica de alguna manera un trabajo que tiende a favorecer el reconocimiento por la sociedad de la experiencia que poseen los miembros de un cuerpo profesional.

Examinemos en primer lugar más en detalle el proceso interno, la profesionalidad, para encadenar después con el proceso externo, el profesionalismo.

La profesionalidad conlleva varias dimensiones. Primero, implica la formalización de los saberes de un empleo determinado. La docencia es un trabajo. Ese trabajo se desarrolla en un contexto que necesita recursos (material, mesas, cuadernos de ejercicios, etc.) y conlleva obligaciones (horario, programa, número de alumnos, dificultades de adaptación y de aprendizaje, etc.). Esos recursos y esas obligaciones determinan en gran parte el trabajo del docente en el sentido en que condicionan los saberes, habilidades o actitudes que serán movilizadas por este último para que pueda conseguir instruir y educar a los alumnos. Un aspecto fundamental de la profesionalidad reside en la identificación de esos saberes de la práctica del oficio de docente.

La movilización de saberes profesionales específicos constituye otra dimensión de la profesionalidad. Algunos saberes profesionales propios del oficio del docente no se reducen a las competencias del especialista de una disciplina ni a las del ciudadano ordinario. En ese sentido, formar a un docente de química es diferente que formar a un químico profesional. Evidentemente, el docente de química (como el químico profesional) tiene que conocer bien su disciplina. Sin embargo, mientras que el químico trabaja en el laboratorio con sus probetas, el docente, por su parte, trabaja con seres humanos, sus alumnos, y con motivo de las probetas. Tiene por tanto que dominar otro tipo de saberes o habilidades o actitudes para ser capaz de ejercer su oficio adecuadamente. La docencia es un oficio interactivo, es decir, un trabajo que no se practica con objetos inanimados sino con muchas personas. Por consiguiente, la existencia misma de un colectivo de alumnos en una clase modifica la naturaleza de los saberes que debe poseer el docente. No sólo tiene que conocer el saber disciplinar que posee el químico si quiere enseñarlo, sino que además tiene que ser capaz de hacérselo aprender a los alumnos. Para ello, movilizará un repertorio de estrategias específicas y adaptadas a su clientela. Por otra parte, el docente ejerce un oficio diferente al del ciudadano ordinario. Nadie (aunque haya pasado varios años en los bancos del colegio como alumno) puede autoproclamarse competente en docencia. La docencia exige la movilización de un determinado número de saberes específicos que se adquieren progresivamente a lo largo de un determinado número de años de aprendizaje en el marco de formaciones iniciales y continuas adaptadas para ese fin.

La profesionalidad está asociada al aprendizaje continuo. El profesional es el que no deja de aprender su oficio. La competencia, en muchos aspectos, puede ser entendida como una finalidad sin fin. Por ejemplo, el desarrollo del espíritu crítico es el proceso de toda una vida, proceso que nunca será completado: nunca se es completamente crítico, ni desde todos los puntos de vista.

La profesionalidad remite también a la eficacia y a la eficiencia de los actores. La eficacia significa que el docente sabe hacer; consigue por ejemplo evaluar, planificar, gestionar su clase, etc. Pero aún hay más. El docente no sólo sabe hacer, sino que sabe hacer en el interior de una red de obligaciones. Es lo que se llama eficiencia. El docente competente no sólo es eficaz, sino que también es eficiente. No tiene, por ejemplo, toda la vida para enseñar a leer a sus alumnos, tampoco tiene siempre todo el material necesario para ejercer su oficio, tampoco todos sus alumnos son inteligentes o están motivados por igual. Evidentemente, todos deseamos encontrarnos con cuantas menos obligaciones mejor pero nadie podrá jamás eliminar el conjunto de obligaciones que existen en su oficio ni en el oficio que sea.

Finalmente, una última dimensión de la profesionalidad remite a compartir la experiencia entre los actores. La enseñanza es un oficio secreto. Ese trabajo siempre se ha desarrollado tras las puertas cerradas de la clase. Ahora bien, constatamos, con la nueva profesionalidad que se está instalando en la actualidad, que se está empezando a conocer mejor el contenido de la caja negra. Los saberes, habilidades y actitudes necesarios para enseñar están cada vez más identificados y precisados en la literatura científica⁴. Es entonces posible compartir esa experiencia entre los actores integrándolos en la formación.

Algunos sostienen que el oficio de docente se aprende trabajando, a merced de ensayos y errores. Una idea como ésta, muy extendida, manifiesta de manera flagrante la no-profesionalización de ese oficio en el sentido en el que ésta significa que cualquier persona, en la medida en que domina el contenido, puede enseñar convenientemente. Sin embargo, el análisis de las prácticas en las clases revela la falsedad de esa creencia. Las prácticas de los docentes no son todas equivalentes. De la misma manera, se observan variaciones importantes en la eficacia de los docentes. Todas las estrategias pedagógicas no son equivalentes ni favorecen en el mismo grado de aprendizaje de los alumnos. Algunas estrategias son más eficaces que otras y el hecho de compartir la experiencia entre los actores permitiría devolver al público lo que ha estado demasiado tiempo

⁴ La labor docente ha sido objeto de numerosas investigaciones desde hace una treintena de años. Basta con mencionar los considerables *Handbooks of research on teaching* que se han publicado. (Pasara a p. 4)

escondido, hacer que se reconozcan estrategias que tienen determinadas virtudes y que podrían integrarse en la práctica de la mayoría de los docentes.

Ahora, examinemos el otro proceso, el proceso externo llamado profesionalismo.

El profesionalismo consiste en el conjunto de las estrategias de reconocimiento social y legal que los actores utilizan con el fin de obtener algunos privilegios. Ese fenómeno aún está poco descrito en la literatura. Aunque los docentes quisiesen auto-proclamarse profesionales, nadie garantiza que la sociedad los reconociese como tales. Un trabajo debe realizarse en el espacio público y consiste en intentar que la sociedad reconozca la experiencia particular que poseen los docentes. Constatamos que la legitimación por la ciencia tiene una importancia realmente estratégica en nuestra época. En efecto, se considera profesionales a los que son capaces de formular un discurso basado en argumentos de tipo científico. Por eso, la formalización de la práctica, es decir, la identificación, a partir de la investigación, de saberes, de habilidades, de actitudes propias del ejercicio de ese oficio es extremadamente importante en ese proceso de reconocimiento social, reconocimiento que de otra manera o no se concederá o sólo se hará parcialmente.

¿Qué vínculos podemos establecer entre la profesionalización y la formación en docencia?

En primer lugar, la formación de docentes debe tener en cuenta la complejidad del acto de enseñar. Enseñar es una actividad compleja en el sentido en que implica ambigüedad, imprecisión, incertidumbre. Cuando se enseña, nunca se está muy seguro de lo que va a ocurrir. Nunca se tiene pleno control de todas las variables que existen en una situación de clase. El químico en sus investigaciones en el laboratorio puede controlar el conjunto de las variables con el fin de poder medir con rigor los efectos de un experimento. Por lo contrario, en una situación de docencia, todo es de otro modo. El docente no tiene el control de todas las variables que están en juego. Tiene ante él entre 25 y 30 alumnos. Tiene que tener en cuenta las dimensiones afectivas, sociales, cognitivas de cada uno de ellos. Muchos acontecimientos sobrevienen a la vez en la clase. A menudo, el docente tiene que tomar decisiones en situación de urgencia; no tiene tiempo de analizar todos los componentes que están en juego. Muy a menudo, toma decisiones con informaciones incompletas. Además, el docente trabaja con personas, sus alumnos, sobre un contenido y no con objetos inanimados. Pero esas personas con las que trabaja pueden no entender, ni escuchar, estar más o menos dotados, mostrar problemas de comportamiento, etc. Dicho de otra manera, pueden resistirse voluntariamente o no a la palabra del maestro. Esa resistencia aumenta la incertidumbre inherente a la situación pedagógica. Aunque el docente tenga la tarea

de instruir y de educar a sus alumnos, no está seguro de que pueda conseguirlo teniendo en cuenta esa complejidad y esa resistencia. En ese sentido, una formación de docentes que quisiera tener en cuenta la complejidad del acto de enseñar no podría basarse en un acercamiento tecnicista. En efecto, no hay ningún algoritmo del buen docente, no hay ninguna receta mágica para enseñar bien. Por la resistencia de los alumnos, por la situación pedagógica marcada por la ambigüedad, está claro que no se puede codificar la docencia. Un acercamiento tecnicista no conviene aunque este oficio contenga aspectos técnicos.

Por otra parte, una visión más académica de la formación, que consistiría en pretender que para enseñar basta con conocer la materia, resulta igualmente inadecuada. Aunque el conocimiento de la materia sea absolutamente necesario para el docente, resulta sin embargo insuficiente para ejercer este oficio convenientemente. Enseñar exige otro tipo de saberes y de habilidades que desbordan ampliamente el único dominio del contenido disciplinario. Por consiguiente, la formación del químico no requiere las mismas competencias que la formación del profesor de química.

Formar en una perspectiva profesionalizante implica la puesta en marcha de una formación integrada y anclada en los lugares de práctica. Integrar es diferente a yuxtaponer. Por integración, se entiende primero el establecimiento de vínculos entre los cursos de naturaleza más teórica y los que tienen una intención más práctica. Por integración, también se entiende el establecimiento de vínculos con las condiciones reales del oficio. Así como unos cursos teóricos pueden no tener de ningún modo en cuenta las condiciones reales del ejercicio del oficio, igualmente podríamos imaginar que las actividades prácticas estén tan «desconectadas». El conjunto de las actividades de formación de un programa que persigue objetivos de profesionalización debe estar vinculado con las condiciones reales del ejercicio del oficio. A ese respecto, la formación práctica en las clases toma más importancia cuanto más se refiere al contexto real del oficio.

Una formación profesionalizante establece vínculos con los datos de la investigación. La investigación en docencia ha evolucionado mucho desde hace 30 años. Antes de los años sesenta, se habían llevado a cabo pocas investigaciones en el campo de la educación y aún menos en las aulas donde los comportamientos de los docentes se observaban y se relacionaban con sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos. Desde entonces, la situación ha cambiado considerablemente y se han llevado a cabo muchas más investigaciones en las clases. Hoy en día es posible comparar la eficacia de algunas prácticas didácticas y pedagógicas. Más aún, esos resultados de investigación pueden servir para mejorar la formación.

Una formación profesionalizante está basada en la cooperación y la concertación entre los actores. Necesita medios de práctica para existir. Hay que crear condiciones de cooperación en torno a la formación del aprendizaje de competencias profesionales. Desde principios de los años noventa, con la reforma de la formación de maestros, se han hecho muchos esfuerzos en ese sentido aunque todavía pueden aportarse mejoras. Anteriormente, el medio universitario y el medio escolar funcionaban en paralelo, como dos soledades. Desde hace unos diez años, la colaboración se ha intensificado. Los actores de las dos partes han iniciado un trabajo conjunto; han iniciado el diálogo y la concertación y poco a poco los prejuicios han empezado a caer. Por eso, es importante mantener y acentuar la cooperación y la concertación no sólo entre el medio universitario y el medio escolar, sino también entre las facultades universitarias que intervienen en la formación de docentes.

Segunda orientación: formar a un pedagogo culto

El enunciado de política educativa publicado por el Ministerio de Educación en 1997 insiste particularmente en la dimensión cultural para las escuelas elementales y secundarias. Hay dos aspectos que merecen la atención en ese sentido. Por una parte, se indica que el contenido cultural del nuevo currículo de las escuelas debe ser realzado. Desde entonces, el Ministerio de Educación ha puesto en marcha una importante reforma del currículo de primaria y de secundaria. Esperemos que el objetivo del realce cultural se consiga. Por otra parte, el ministerio acentúa también un aspecto fundamental, es decir, que hace falta favorecer un acercamiento cultural de la docencia. En ese sentido, la formación de maestros también se ve interpelada. La expresión acercamiento cultural de la docencia es seductora, pero, ¿qué puede querer decir?

Para reflexionar sobre esta idea, es conveniente que en primer lugar precisemos lo que se entiende por cultura. Ahora bien, el que quiera examinar la cuestión de la cultura abre una verdadera caja de Pandora por la cantidad de posturas diferentes y de definiciones múltiples del concepto de cultura que descubrirá. Por ejemplo, el estudio de Simard (1999) menciona que entre 1871 y 1950 se formularon 160 definiciones del concepto de cultura. Nos podemos imaginar fácilmente que, entre 1950 y el 2000, haya otras tantas, si no más. Entonces, ¿qué definición de cultura elegimos teniendo en cuenta ese impresionante abanico de posturas en competencia?

Una solución ha sido la de aceptar una definición de cultura que pueda ponerse en relación con la problemática de la docencia. Para abordar el concepto de cultura,

hemos empezado por aislar dos significados de la palabra. Primero, la cultura puede pensarse como objeto; a continuación, puede también definirse como relación. Examinémoslo más en detalle.

La cultura pensada como objeto

La cultura como objeto puede tomar un sentido descriptivo o prescriptivo. Para comprender el sentido descriptivo de la cultura pensada como objeto, las distinciones aportadas por F. Dumont (1971a) parecen muy fecundas. Este último habla de primera y de segunda cultura. La primera cultura consiste en todo lo que aprendemos sin que haga falta un estudio formal. Ese aprendizaje pasa por el hueco de la conciencia como por ósmosis en lo informal de lo cotidiano. De manera más o menos consciente, cada uno aprende una lengua, costumbres, hábitos alimenticios, códigos de vestir, normas, valores, etc. Todos nos desarrollamos por esa primera cultura que absorbemos como esponjas y que circula en los medios en los que vivimos. La primera cultura es, por tanto, lo que se nos da inicialmente y que hemos aprendido por ósmosis.

Por otra parte, la segunda cultura es la distancia, el desarraigo de la primera cultura. Por ejemplo, una disciplina científica como la sociología nos permite comprender nuestros comportamientos sociales, echar una mirada distanciada sobre que lo somos. Todas las disciplinas científicas (sociología, psicología, química, física, etc.) permiten ese desarraigo, ese distanciamiento con respecto al mundo en el que nos bañamos. Mientras cada uno está inmerso en el mundo por su primera cultura, se desarraiga, la mira, la contempla por la segunda cultura. La cultura como objeto puede entonces tomar ese sentido descriptivo a partir de la distinción entre primera y segunda cultura.

La cultura pensada como objeto puede revestir también un sentido prescriptivo. En ese sentido, nos referimos al ideal de la persona culta. La definición de una persona culta deriva de un proceso normativo o prescriptivo. Es objeto de debate a propósito de lo que es deseable en una sociedad determinada. Por ejemplo, los Estados generales sobre la educación en Québec han sido el motivo de un debate en la sociedad sobre objetos culturales que sirven para definir a una persona culta. Los objetos culturales que una sociedad estima deseables y que formarán parte del currículo no están determinados científicamente puesto que son en primer lugar y ante todo opciones políticas. Intervienen grupos de presión y acaban por influenciar a la opinión pública. Ese ideal de persona culta varía en la historia, según las sociedades, según las épocas. El Québec de los años cuarenta promocionaba un humanismo clásico definido por las humanidades griegas y latinas más que un humanismo científico.

co construido sobre las ciencias como fue el caso a partir de los años sesenta. La definición de hombre culto estaba entonces mucho más cercana del erudito que del científico. Era la elección de los líderes sociales del momento.

Esas opciones sociales en cuanto a naturaleza de los objetos culturales necesarios para formar a una persona culta determinan los programas escolares. Un currículo es el conjunto de objetos culturales que una sociedad estima deseables para formar a las generaciones emergentes. Un programa escolar es por tanto una decisión normativa sobre el ideal de hombre culto.

Si la problemática de la cultura se limitase sólo a determinar los objetos culturales, la solución sería simple: consistiría sólo en añadir cursos de cultura en los planes de formación de los estudiantes. Ahora bien, aunque sea necesario que el estudiante posea una buena segunda cultura, sigue siendo insuficiente. Hay que ir más allá en la perspectiva de formación de docentes y examinar la manera de enseñar de manera cultural. Por eso, también hace falta pensar la cultura como relación.

La cultura pensada como relación

Hay que pensar la cultura en la escuela como la construcción de una triple relación: relación con el mundo, relación consigo mismo y relación con los demás. Parece bastante abstracto. Pongamos un ejemplo para captar mejor esos matices. Es el del pedagogo latinoamericano Paolo Freire, que trabajó en la alfabetización de los campesinos en Brasil.

Imaginemos la siguiente situación. Por su primera cultura, los campesinos brasileños están ya en una relación con el mundo, en una relación con ellos mismos y en una relación con los demás. Están en una relación con el mundo en el sentido en que ya interiorizan, de entrada, representaciones de clases. Por la educación informal, naturalmente, ya interiorizan que el mundo está dividido en dos clases. Están los ricos de los que no forman parte y están ellos, los pobres. Esa división en clases es percibida como si fuese una ley de la naturaleza. Una ley del mundo es una fatalidad a la que no se le puede cambiar. De esta manera, los campesinos interiorizan una identidad particular, una relación consigo mismos. Recordarán que en Québec, en una época no muy lejana, la población franco-canadiense más pobre había interiorizado esa identidad particular de portadores de agua de los ricos ingleses, «haber nacido para pobres» y una condición de vida mísera. Puesto que el mundo está hecho así, resulta inútil cuando nos representamos así el mundo reivindicar el acceso a los bienes y a la cultura de los ricos. El pobre se considera menos inteligente y capaz que el que posee. Está tranquilo con sus semejantes y asume que vive en sus relaciones con

los demás. La primera cultura, en la perspectiva del campesino brasileño, va a ser interiorizada a sus espaldas y va a estructurar su relación consigo mismo, su relación con los demás y su relación con el mundo.

¿Qué hizo Paolo Freire con los campesinos brasileños? Alfabetizándolos, enseñándoles a leer, transformó progresivamente su relación con el mundo, su relación consigo mismos y su relación con los demás. Modificó su relación con el mundo en el sentido en que les hizo tomar conciencia, poco a poco, de que la pobreza no es una ley de la naturaleza, que existen condiciones sociales, históricas, económicas que pueden explicar su situación de desheredados. Les hizo comprender que no es que Dios lo haya querido así, que no se trata de la fatalidad, que no es el orden del mundo ni el orden de las cosas. Alfabetizando a los campesinos, Paolo Freire va a transformar poco a poco su comprensión del mundo, su relación con el mundo. Poco a poco, su relación consigo mismos va también a transformarse, su relación identificativa va a modificarse. Ya no van a creerse destinados a la miseria sino que se verán capaces de destacar ellos también. Su relación con los demás también va a transformarse, en el sentido en que podrán unirse para llevar una lucha política para transformar esa realidad alienante y tener acceso a un mundo mejor, más igualitario, más democrático.

Para Paolo Freire, alfabetizar es algo más que simplemente enseñar a alumnos un objeto cultural (un código de lectura), es, también y sobre todo, transformar, progresivamente, su relación con el mundo, su relación consigo mismos, su relación con los demás.

En esta perspectiva, ¿cuál es el papel del maestro con respecto a la cultura? El maestro hace pasar a los alumnos de la primera a la segunda cultura. La cultura transforma la relación con el mundo, consigo mismos y con los demás de cada uno de los alumnos. Lo hace por medio de objetos culturales. Utilizando objetos de la segunda cultura, la escuela va a modificar su comprensión del mundo, su identidad y su relación con los demás. En esta perspectiva, el maestro, por analogía con el barquero que transporta a los pasajeros de una orilla a la otra de un río, puede ser visto como un «barquero cultural» (Zakhartchouk, 1999), es decir, como el que hace pasar a sus alumnos de la primera a la segunda cultura.

Tenemos un buen amigo que enseña música en la escuela primaria. Descendiente de una familia de músicos, aprendió durante su infancia, en su primera cultura, la música folclórica del Québec tradicional. Por el contrario, su formación musical (su segunda cultura) fue de tipo clásico. Sin embargo, los alumnos a los que enseña sólo escuchan música pop estadounidense. Es su primera cultura. En ese caso, el maestro no tiene que descalificar la primera cultura de sus alumnos. Está ahí, eso es todo. Es

lo dado a partir de lo cual puede construir. Sin embargo, al igual que Freire, puede llevarlos a otro lugar, puede hacerles que caminen, hacer que comprendan la estructura musical, llevarlos a diversificar sus elecciones musicales, etc. Para el maestro, la cultura primera de los alumnos constituye una tierra privilegiada para entrar en relación con ellos y hacerles pasar del otro lado, a la orilla de la segunda cultura.

Para conseguirlo, se presupone que el maestro sea él mismo heredero, crítico e intérprete. Por heredero, entendemos que el maestro sea alguien que conozca. No se puede enseñar lo que no se conoce. No se puede guiar si se es ignorante. Es por tanto esencial que el maestro conozca la herencia. Igualmente, tiene que ser crítico en el sentido en que conoce los límites del saber, es capaz de tomar una distancia crítica con respecto al discurso. Finalmente, el maestro es intérprete en el sentido en que sabe adaptar su discurso a los que se dirige. Es capaz de transformar el conocimiento, los objetos de saber para que sean pertinentes para sus alumnos. En ese sentido, el maestro está a la escucha de los alumnos, de sus discursos, de sus prejuicios, de los elementos que obstaculizan su conocimiento y va a poner en escena un saber adaptado a su público. Todos hemos tenido maestros en nuestra historia escolar que no tenían sentido de la interpretación, que no tenían esa sutileza de leer a su auditorio y ajustar su discurso al público. No se trata de vulgarizar o de sacrificar la complejidad hasta el punto de convertir los contenidos en algo simplista. Se trata simplemente de poner en escena el discurso de manera que los alumnos puedan tener acceso a él.

¿Cuál es el reto de la formación de los maestros en esta perspectiva? Es conseguir crear una especie de «deformación profesional» que hará que podamos distinguir, al final de la formación, al maestro del ciudadano ordinario y de los miembros de las demás profesiones. Conseguir que se reconozca a un docente por su manera de hablar, de crear relaciones, un poco como se reconoce a un abogado o a un médico por su manera de expresarse y de razonar. Deformación profesional en el sentido en que se podría reconocer a un docente no sólo a partir de objetos culturales que domina sino a la vez y sobre todo a partir de su relación con la cultura, su habilidad para trasportar, interpretar y adaptar el saber para su público.

Hay una frase interesante de Javeau (citado por Simard, 1999) que dice: «La cultura no se lleva como una medalla colgada del cuello, sino más bien como un alimento en el estómago vacío». Esta cita es interesante en el sentido en que la visión de la cultura presentada no se reduce a la Gran Cultura de antaño, es decir, generalmente la que sirve para descalificar a los que no la poseen, que sirve para culpabilizar a los que no la tienen, que sirve para eliminar a los que carecen de ella. Hace falta más bien conseguir que a los que nos dirigimos, los alumnos, piensen en la cultura como un ali-

mento. ¿Por qué cultivarse? Simplemente, porque la cultura ayuda a vivir mejor, porque ayuda a comprendernos mejor a nosotros mismos, a los demás y al mundo en el que vivimos para poder eventualmente transformarse, los y lo.

El referencial de competencias en la formación de docentes

Se han identificado, con respecto a las dos orientaciones de base, doce competencias profesionales en la formación de docentes. Esas competencias se definen a partir del análisis de la labor docente. Por competencia entendemos el saber movilizar recursos para resolver problemas en el quehacer profesional (Le Boterf, 1997). Esas competencias han sido elaboradas a partir de la literatura científica sobre la docencia y el análisis de numerosos referenciales de competencias. Aunque las formulaciones son a menudo diferentes, la mayor parte de las competencias identificadas se parecen en la medida en que todos los docentes planifican, evalúan, gestionan su clase, etc.

Los enunciados de competencias así como sus componentes más específicos son gestos profesionales que los docentes ejecutan y de los que se espera que los futuros docentes aprendan a lo largo de su formación.

Competencia 1: El futuro docente evidencia cultura y dominio de las disciplinas de docencia

Componentes:

- Ha adquirido conocimientos, conceptos, métodos, los acercamientos propios a las disciplinas de su docencia.
- Es capaz de interesar a los alumnos y de poner a su disposición los conocimientos disciplinarios.
- Vincula los conocimientos que enseña con otras esferas del saber.
- Manifiesta una actitud crítica hacia los saberes enseñados.
- Establece vínculos entre los conocimientos disciplinarios enseñados y los de sus alumnos.

- Transforma la clase en un lugar para interrogar y debatir, donde cada alumno puede expresar sus opiniones en el respeto de las de los demás.
- Demuestra un espíritu crítico hacia sus propias convicciones, ideas, percepciones, juicios, prejuicios o preferencias culturales.

Competencia 2: El futuro docente domina la lengua de docencia en la forma oral y en la escrita

Componentes:

- Emplea un lenguaje oral variado y apropiado en su docencia y en sus intervenciones ante sus alumnos y pares.
- Respeta las reglas de la lengua escrita en las producciones destinadas a los alumnos y a sus pares.
- Es capaz de adoptar una postura durante los debates, expresarse correctamente, argumentar de manera coherente y respetuosa de la opinión de los demás.
- Corrige los errores cometidos por los alumnos en sus comunicaciones orales y escritas.
- Trata de mejorar constantemente su expresión oral y escrita.

Competencia 3: El futuro docente crea situaciones de docencia y de aprendizaje

Componentes:

- Se apoya en datos didácticos y pedagógicos pertinentes en la elección de los contenidos de docencia y de las estrategias de intervención.
- Selecciona y ordena los saberes disciplinarios en función de las competencias que se desarrollarán en los alumnos.
- Planifica las secuencias de enseñanza y de evaluación teniendo en cuenta los contenidos disciplinarios y el progreso de los aprendizajes de los alumnos.
- Toma en consideración, durante la elaboración de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, las necesidades y los intereses de los alumnos, así como los factores ligados a su contexto socioeconómico y cultural.

- Anticipa los obstáculos susceptibles de perjudicar el aprendizaje de los contenidos disciplinarios.
- Planea situaciones de aprendizaje que permitan la movilización de las competencias en contextos variados.

Competencia 4: El futuro docente aplica situaciones de enseñanza-aprendizaje

Componentes:

- Crea condiciones para que los alumnos se comprometan en situaciones-problemas, tareas o proyectos que tengan en cuenta sus características cognitivas, afectivas y sociales.
- Pone a disposición de los alumnos los recursos necesarios para la realización de los aprendizajes.
- Guía a los alumnos en la elección y la comprensión de la información disponible en los diferentes recursos (manuales, guías, vídeos, Internet, etc.).
- Orienta a los alumnos en la comprensión de situaciones-problemas o exigencias de una tarea o de un proyecto.
- Favorece la integración y la transferencia de aprendizajes de los alumnos mediante estrategias, procesos, preguntas pertinentes y por retroacciones útiles y frecuentes.
- Acostumbra a los alumnos para el trabajo en cooperación.

Competencia 5: El futuro docente evalúa la progresión de los aprendizajes

Componentes:

- Localiza los puntos fuertes y las dificultades de los alumnos.
- Adapta constantemente la enseñanza para favorecer la progresión de los aprendizajes de los alumnos.
- Establece un balance de las experiencias y emite un juicio sobre el grado de dominio de las competencias por parte de los alumnos.

- Construye o emplea herramientas que permitan evaluar la progresión de los aprendizajes y el grado de dominio de competencias por parte de los alumnos.
- Comunica al alumno de manera clara y explícita los resultados esperados así como el estado de la progresión de sus aprendizajes y de su grado de dominio de las competencias pretendidas por el programa de docencia.
- Transmite a los padres de manera clara y explícita los resultados esperados y el estado de la progresión de los aprendizajes de su hijo así como su grado de dominio de las competencias pretendidas por el programa de docencia.
- Colabora con el equipo pedagógico en la determinación del ritmo y las etapas de realización de cada uno de los ciclos de enseñanza y de aprendizaje.

Competencia 6: El futuro docente gestiona la clase

Componentes:

- Concibe y pone en marcha un sistema de funcionamiento eficaz para las actividades habituales de la clase.
- Comunica a los alumnos exigencias claras referentes a los comportamientos escolares y sociales admitidos en la escuela y en clase y asegura que se adapten a ellas.
- Hace que los alumnos participen como grupo y como individuos en el establecimiento de las normas de funcionamiento de la clase.
- Adopta estrategias para prevenir el brote de comportamientos indeseables y es capaz de intervenir eficazmente cuando aparezcan.

Competencia 7: El futuro docente adapta su enseñanza a las características de los alumnos con dificultades

Componentes:

- Facilita la integración pedagógica y social de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, de comportamiento o alguna discapacidad.
- Busca información pertinente sobre las necesidades de los alumnos y sobre su itinerario escolar anterior.

- Presenta a sus alumnos tareas de aprendizaje, retos o papeles para que desempeñen en el grupo-clase que les hagan progresar en su itinerario.
- Participa en la elaboración y en la puesta en marcha de un plan de intervención adaptado.

Competencia 8: el futuro docente integra las tecnologías de la información y la comunicación en la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje

Componentes:

- Adopta una actitud crítica y fundamentada en relación con los avances y limitaciones de las TICs como recursos de enseñanza y aprendizaje.
- Evalúa el potencial didáctico de las TICs y de las redes en el desarrollo de programas educativos.
- Utiliza una variedad de herramientas multimedia.
- Utiliza las TICs de forma eficaz para investigar, interpretar y comunicar la información y para resolver problemas.
- Utiliza adecuadamente las TICs para establecer una red de intercambio y de desarrollo profesional en relación con la materia que enseña y su práctica pedagógica.
- Ayuda a los alumnos a utilizar las TICs en sus actividades de aprendizaje.

Competencia 9: El futuro docente colabora con el equipo escolar

Componentes:

- Colabora, en el marco del equipo escolar, en la definición de las orientaciones relativas a los servicios educativos ofrecidos por la escuela.
- Participa, en el marco del equipo escolar, en la puesta en marcha de los servicios educativos ofrecidos por la escuela.
- Coordina sus intervenciones con los diferentes actores de la escuela.
- Apoya a los alumnos en su participación en las estructuras de gestión o en las actividades y proyectos de la escuela.

Competencia 10: El futuro docente colabora con el equipo pedagógico

Componentes:

- Concibe, en el marco del equipo pedagógico, situaciones de enseñanza y de aprendizaje.
- Es capaz de elaborar un proyecto en función de los objetivos que el equipo pedagógico debe alcanzar.
- Participa voluntariamente y de manera continua en los equipos pedagógicos que intervienen ante los mismos alumnos.
- Trabaja para la obtención de un consenso, cuando sea requerido, entre los miembros del equipo pedagógico.

Competencia 11: El futuro docente se inscribe en un proceso de desarrollo profesional

Componentes:

- Establece un balance de sus competencias y pone los medios para actualizarlas o desarrollarlas utilizando los recursos pertinentes que estén disponibles.
- Es capaz de reflexionar sobre su práctica y de reinvertir los resultados de su reflexión en la acción. Lleva a cabo proyectos o experiencias pedagógicas susceptibles de resolver problemas de docencia.
- Intercambia ideas con sus colegas en cuanto a la pertinencia de las elecciones pedagógicas y didácticas.
- Hace participar a sus pares en procesos de investigación vinculados al dominio de las competencias del programa de docencia y a los objetivos educativos de la escuela.

Competencia 12 : Muestra ética profesional

Componentes:

- Es consciente de las implicaciones sociales y de los entresijos éticos de su docencia y de sus intervenciones.

- Adopta un funcionamiento democrático en su clase.
- Proporciona a los alumnos la atención y el acompañamiento apropiados.
- Es capaz de justificar sus decisiones relativas al aprendizaje, la evaluación y la educación de los alumnos, tanto ante estos últimos como ante sus padres y las autoridades escolares.
- Respetar los aspectos confidenciales de su profesión.
- Evita cualquier forma de discriminación hacia alumnos, padres y colegas.
- Es capaz de captar los problemas morales que se plantean en su clase.
- Conoce el marco legal y reglamentario que rige su profesión y hace un uso razonado de él.

Conclusión

Las dos orientaciones generales así como las doce competencias profesionales sirven como sustento para la nueva elaboración de programas de formación de docentes en Québec. A partir de ese marco, las universidades elaboran su propia programación de la formación. Así, la concepción de programas de formación sigue una lógica de desarrollo de competencias profesionales y no la lógica curricular clásica de formación disciplinaria.

El desarrollo de competencias profesionales en los programas de formación necesita la puesta en marcha de algunas condiciones. En primer lugar, los programas ya no se conciben como agregados de cursos con vínculos entre sí, sino más bien como un conjunto integrado de actividades de formación. Ese «enfoque-programa» permite remediar la fragmentación de la formación y, por el fuerte vínculo establecido entre los cursos, contribuye a dar un valor añadido a las actividades de formación. Esto necesita, por parte del cuerpo profesoral, un verdadero trabajo de equipo que se aleja mucho de la tradición de formación universitaria en la que cada profesor es únicamente responsable de su curso y de nada o de poco de lo que sus colegas enseñan en el mismo programa.

Además, un programa universitario de formación orientado hacia el desarrollo de competencias profesionales exige por parte de los formadores una modificación de sus prácticas de formación. No se trata únicamente de formar en la adquisición de conocimientos como siempre se ha hecho en un programa clásico sino formar bien en el desarrollo de competencias. Esto significa tener en cuenta, en las actividades de formación, exigencias del trabajo del que tenemos que formar para que pueda resolver lo mejor

posible los problemas a los que se enfrenta. Esto significa también adaptar las evaluaciones en consecuencia puesto que no se evalúan las competencias como conocimientos.

Como consecuencia, una formación profesional está bien anclada en los medios de práctica puesto que el desarrollo de competencias se realiza con mucho potencial cuando se aproxima lo más posible a las condiciones reales del ejercicio del oficio. En ese sentido, ni que decir tiene que el número de horas dedicadas a las prácticas será importante. Se reparte a lo largo de los cuatro años de formación un mínimo de 700 horas de prácticas supervisadas en las escuelas.

Además, un programa centrado en el desarrollo de competencias profesionales en un contexto real de acción obliga a poner en marcha una sólida cooperación entre las universidades y el medio escolar. Los docentes de las escuelas que reciben las prácticas en sus clases son parte que recibe la formación inicial, una formación para la supervisión y se les remunera por su contribución.

Aun no se puede medir todo el alcance de esta reforma de la formación de docentes. En algunas universidades, los cambios que se han llevado a cabo no son más que cosméticos y poco cambian con respecto a la situación de formación que prevalecía. En otras universidades, por el contrario, los profesores han aportado verdaderos cambios en sus prácticas de formación. Sólo a través de una rigurosa evaluación de los efectos de la formación sobre los aprendizajes de los futuros maestros estaremos en disposición de saber si el cambio de perspectiva ha dado los frutos esperados.

Traductora: Irene Marinas Rodríguez

Referencias bibliográficas

- BOURDONCLE, R. (1991): «La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions», en *Revue française de pédagogie*, 94.
- CHARLOT, B. (1997): *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- DUMONT, F. (1971a): *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal, HMH.
- (1971b): «Le rôle du maître: aujourd'hui et demain», en *Action pédagogique*, 17, AVRIL.

- LANG, V. (1999): *La professionnalisation des enseignants*. Paris, Presses universitaires de France.
- LE BOTERF, G. (1997): *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris, Édition d'Organisation.
- Ministère de l'Éducation (2001): *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Gouvernement du Québec.
- (1997): *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec, Gouvernement du Québec.
- RICHARDSON, V. (sous la direction de): *Handbook of research on teaching*. 4 ième édition. Washington, American educational research association.
- SIMARD, D. (1999): *Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie*. Thèse de doctorat non publiée. Québec, Université Laval.
- WITTROCK, M. C. (sous la direction de) (1986): *Handbook of research on teaching. A project of the American educational research association*. 3^{ième} édition. New York, Macmillan.
- ZAKHARTCHOUK, J. M. (1999): *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, ESF.