

TRES TIPOS DE SABER DEL PROFESOR Y COMPETENCIAS: UNA RELACIÓN COMPLEJA

*Armando Zambrano Leaf**

Presentación

Consideramos que el profesor es poseedor de tres tipos de saber. El de la disciplina cuya característica fundamental es la reflexión que él lleva a cabo sobre el conocimiento que se produce en su campo disciplinar; el pedagógico a través del cual comunica las reflexiones sobre la disciplina; y el académico caracterizado por el ejercicio de escritura resultado de los dos anteriores tipos de saber. Estos tres tipos de saber aparecen configurados por la práctica, el tiempo y la experiencia escolar y de vida. En un "excelente" ejercicio de enseñanza, el profesor los conjuga; a partir de ellos se dota de una identidad. Por esto, ser profesor está vinculado a tres grandes preguntas: ¿qué sé?, ¿cómo comunico lo que sé? y ¿cómo me transformo con lo que sé? En estos tres interrogantes, parece, se anida una gran parte del ser del docente, su identidad, la especificidad de su profesión, el ejercicio de la práctica y la vocación de poder que lo caracteriza. Aquí el poder no se comprende como un ejercicio de fuerza, esto porque el poder es invisible y actúa sin que se le pueda observar. Hay poder en el orden humano cuando, a través de la constitución de un orden cultural dominante, se legitiman las prácticas institucionales y se desencadenan formas de saber. Fuerza y poder no son necesariamente correlativos. Hay poder sin fuerza y hay fuerza sin poder. La vocación del poder al que nos referimos tiene que ver con la manera como el profesor se transforma, "retorna

* Dr. en Ciencias de la Educación. Université Lúois Lumière Lyon 2, Francia. Director de Postgrados en Educación, Universidad Santiago de Cali. Profesor invitado del Doctorado en Ciencias de la Educación, UNC. Rudecolombia. e-mail: armandozl@usc.edu.co
Este artículo es producto de la investigación sobre la formación en Francia y en Colombia que actualmente se desarrolla en la Especialización en Docencia para la Educación Superior, financiada con recursos de la Universidad Santiago de Cali, Colombia.

sobre sí", busca trascender cada vez que el ejercicio de la comunicación de su saber tiene lugar. Los tipos de saber permiten comprender la exigencia de una enseñanza basada en competencias en la cual los aprendizajes tienden a ser comprendidos de manera diferente. En verdad, creemos que la relación entre tipos de saber y competencias permitiría efectuar un ejercicio de entendimiento tanto del hacer diario del profesor en el aula de clase como de su formación permanente. Las exigencias de una enseñanza basada en competencias no son para nada fáciles de poner en práctica, sobre todo si la formación de los docentes permanece arraigada a unos principios rígidos, cuyas demarcaciones repiten el orden del discurso *instruccional* y un modelo altamente positivista. Las prácticas de formación de los docentes, por la vía de sus currículos, deben cambiar su orientación máxime cuando las competencias imponen un viraje inusitado en la vida escolar, especialmente, en la cotidianidad del aula de clase. Dada la complejidad de la relación, nos imponemos la siguiente pregunta: ¿de qué manera los tres tipos de saber imponen una exigencia didácticamente visible en la enseñanza por competencias? ¿qué afectaciones produce esta enseñanza en los tres tipos de saber del profesor? Para responder a esta cuestión partiremos, en un primer momento, por configurar los tres tipos de saber; en un segundo momento intentaremos delimitar una concepción de competencias y terminaremos en la visibilidad de la afectación entre saber y competencias.

Saber y saber disciplinar del profesor

En nuestra lengua, el verbo saber guarda una profunda y estrecha relación con conocer. Así, se dice que alguien sabe mucho o poco de un tema; también se dice que alguien conoce de algo y con ello se indica que sabe de lo que conoce. En el lenguaje popular, saber y conocer se usan de manera indistinta y no es sorprendente que las personas hagan uso de ellos sin detenerse a pensar en su horizonte de verdad. En el lenguaje escrito, las cosas parecen no ser distintas de lo que sucede en el lenguaje oral. Muchos usamos los dos verbos de manera indiscriminada y con ellos buscamos identificar una operación de dominio sobre una cosa, objeto o situación. Las exploraciones sobre las distancias y correlaciones entre saber y conocer no han dejado de tener lugar en los intensos deba-

tes que llevan acabo los filósofos de las ciencias, para quienes conocer y saber constituyen dos operaciones complejas. En este marco encontramos, por ejemplo, los trabajos sobre el saber que hace algo más de veinte años vienen impulsando un grupo de profesores de la Universidad de Paris V, a la cabeza del cual se encuentra el profesor Jacky Beillerot¹. La cuestión que anima los trabajos de este grupo se funda en la relación que los sujetos mantienen con el saber más que en el saber y su significado epistemológico. En efecto, la pregunta por el saber remite a una consideración histórica fundamental en la que el sólo dominio de un objeto es insuficiente. Por esta vía, se busca escapar a la encrucijada visible que algunos discursos de las ciencias han pretendido establecer: "el saber es carente de objeto directo". De cualquier forma, el saber está vinculado con "sospecha", "gusto", "buen vivir", "sabiduría". El saber aparece, en su generalidad, como el resultado de una profunda relación que mantiene el sujeto con un objeto de conocimiento. Así, alguien que reflexiona lo que conoce alcanza un dominio sobre tal conocer. El dominio, por tanto, no aparece en la práctica del conocer, o al menos es diferente puesto que tal conocimiento es cambiante, perecedero e inestable. Esta perspectiva de la *modificabilidad* del conocimiento tiene su origen en las corrientes más contemporáneas del pensamiento, especialmente aquellas que ven en los aprendizajes un cambio permanente y una modificación constante en las formas, signos y modos de conocer². En este horizonte, el ejercicio del saber se refiere a las condiciones y prácticas de reflexión sobre algo ya obtenido, pero también sobre algo sobre lo cual se tiene una "idea". Cuando un profesor reflexiona lo que conoce se dice que sabe. La reflexión aparece ligada con el acto

¹ Vease, por ejemplo, dos de los libros más importantes que ha escrito el grupo: *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan 1996. *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*, Bédegis, Editions Universitaires, 1989. Algunos capítulos de los libros dieron origen a una edición en español, cuyo título es *Saber y Relación con el Saber*, Barcelona, Paidós, 1998.

² Uno de los textos de Edgar Morin nos ilustra sobre la perspectiva del saber y del conocimiento, así como sobre las disposiciones cambiantes que impone la relación individuo-pensamiento-mundo. Las creencias como formas de conocimiento se agotan en la incertidumbre de los hechos, en las transformaciones que suceden, de manera inesperada, en los mundos del conocimiento. "Pour sortir du XXe siècle, Paris, Fernand Nathan, Essais, 1981

de saber, lo cual supone disposición, entrega y tiempo para volver sobre lo conocido.

Decimos que el saber es una disposición sobre el conocer lo cual implicaría, para algunos, que es necesario conocer para saber. Esta lógica es inoperante desde cualquier punto de vista. Una persona puede saber sin conocer; ser capaz de dialogar con otro sobre un tema que no conoce, es decir sobre el cual no hay afectación posible. Aquí, saber se refiere a una disposición de "información" en la que el sujeto es afectado por medio de diversos canales de información. Para estar en el mundo sólo se requiere una disposición para oír y escuchar, estar abiertos a la información que circula de manera rápida en nuestros entornos de la vida. Tal como lo ilustra con el siguiente ejemplo el didacta francés Gérard Vergnaud, el saber es una información adquirida sin el ejercicio soberano del conocimiento, tan sólo por la práctica decisiva de estar en el mundo de la vida, el gesto. "Lanzar el cemento con el palustre y hacer que se pegue al muro" constituye un gesto que no puede ser alcanzado por el simple proceso de un curso de albañilería³. Saber implica tanto el gesto, el indicio y la competencia –sobre la cual nos ocuparemos más adelante– en cuyas expresiones siempre surgirá una decisión puntual: saber decir, saber, hacer, saber escuchar. Pues bien, el saber constituye, desde cualquier punto de vista, un enigma para los humanos. Mientras el ejercicio del conocimiento aparece como el resultado de un conjunto de operaciones –arbitrariamente– organizadas en dispositivos de conocimiento, orquestadas bajo la práctica omnipotente del "método científico, el saber aparece como una disposición natural del sujeto. Mientras el conocimiento surge en la ruptura y desplazamiento del mito⁴, acompañado de la razón, el saber está ahí, bajo formas naturales en cada uno. En otros términos, la creencia de que el conocimiento se alcanza por una ardua

³ Vergnaud Gérard, "Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir? En, *Savoir et Savoir-faire*, Sous la direction de Bentolila Alain, Actes V, Paris, 1995, p.9.

⁴ Gadamer Hans-Georg, *Mito y Razón*, Barcelona, Paidós, 1997, p.14. Así, nos dice este filósofo que "El mito está concebido como el concepto opuesto a la explicación racional del mundo. La imagen científica del mundo se comprende a sí misma como la disolución de la imagen mítica del mundo".

búsqueda, por una práctica de “dolor” como si se tratara de un “pecado” del que es necesario ser redimidos se ha convertido en la práctica más organizada en la sociedad occidental. Nadie puede conocer si no sufre un cierto dolor. La escuela no escapa de tal lógica. En consecuencia, la lógica del conocimiento es contraria a la lógica del saber. Podemos saber sin conocer y conocer sin saber.

En el saber disciplinar del profesor encontramos la práctica del gesto, el indicio y la competencia. El gesto, la forma como el profesor se dispone en actos de comprensión de lo que conoce, los indicios que lo llevan a dudar o reafirmar lo conocido y las competencias que surgen en los discursos de su saber marcan la distancia. Lo que caracteriza el saber disciplinar es la forma como el profesor es capaz de volver sobre lo que conoce, lo que domina del conocimiento que produce la disciplina donde ha sido formado. Tal práctica es, desde cualquier perspectiva, diferente del saber común de los sujetos. El saber disciplinar, además, es un tipo de saber cuyo concepto fundamental es la distancia y la reflexión. Una vez que el profesor ha adquirido un conocimiento –general o vago– de su disciplina y entra al ejercicio de la docencia, él toma una cierta distancia tanto con el conocimiento como con sus prácticas comunes. La distancia aquí está determinada por expresiones que sugieren una cierta carencia. Los profesores, como en cualquier profesión, siempre remarcarán la falta de algo, de algo que nunca estuvo en el conocimiento que les entregaron durante el proceso de formación. Tal distancia toma fuerza y forma cuando él tiene que enfrentarse a preguntas de los alumnos, a los diálogos con los colegas, a las problemáticas que surgen en el entorno académico. El sello de tal distancia es una falta de “algo” y sobre la cual él marchará para alcanzar cierto dominio de saber. La reflexión, en cambio, aparece como resultado de la distancia⁵ en la que el profesor adquiere la habilidad para encausar, positivamente, los problemas que tienen lugar en ese “algo”. Esta operación es fundamental en el ejercicio del saber disciplinar, pues sugiere una disposición para comprender la ausencia, la carencia y la manera de solucionarlo. Del mismo modo,

⁵Véase mi libro, *Didáctica, pedagogía y saber*, Bogotá, Editorial Magisterio, 2005. capítulo 3 y 4.

la reflexión es oportuna pues le indica la forma como él aprende a comunicar lo que conoce, se arma de un conjunto de herramientas para poder explicar y hacer que sus alumnos entiendan lo que aparece como confuso en su práctica de conocimiento. Así, el saber disciplinar es el ejercicio de la distancia y la reflexión sobre el conocimiento que un profesor tiene de su disciplina. La manera como él asume tal distancia y reflexiona los modos de configuración del conocimiento de su disciplina, me parece, puede ser nombrada como saber. Por lo tanto, el saber disciplinar puede ser definido como el conjunto de disposiciones que un profesor adquiere y que le permiten saber lo que conoce. Este saber no es de información, sino es un saber reflexivo. De cualquier forma, este tipo de saber aparece configurado por una pregunta ¿qué sé de lo que conozco?

Saber pedagógico

El saber pedagógico se comprende aquí como el conjunto de prácticas que un sujeto vive cuando está inmerso en una relación de enseñanza y aprendizaje. Es también la forma como un profesor explica las complejas relaciones que tienen lugar en el aula de clase. El conjunto de eventos que tienen lugar entre un alumno y un profesor no son, de cualquier manera, fáciles de comprender. La inmensa complejidad de la cual es portadora la relación educativa impone un conjunto de factores poco determinantes para comprender tal complejidad. Así, mientras el saber disciplinar del docente está orientado por una suma de principios en los que sobresale la reflexión y la distancia, en el saber pedagógico los principios son poco identificables. Se sabe que el alumno resiste al saber del profesor; él hace todo lo que esté a su alcance para imponer su "forma de ser"; mientras el profesor busca explicaciones sobre el saber de su disciplina, el alumno se complace en la facilidad; mientras el alumno está orientado por la voluntad de saber del profesor, éste se orienta por su querer en solitario. En general, los objetos de saber que aparece en el corazón de la relación pedagógica y que la median se convierten, en principio, en un factor de resistencia. Esta resistencia es la fuente del saber pedagógico, especialmente porque ella expresa la magnitud de lo humano en actos.

Tal magnitud es apreciable en la comunicación viva entre los sujetos. Ella se convierte en el terreno de la actitud del pedagogo. Así, entonces, la manera como el profesor hace frente a las resistencias del alumno constituyen un saber que se va adquiriendo a través del tiempo. Este saber no puede ser enseñable, como tampoco existe una fórmula mágica que permita su aplicación. Si bien es cierto que la experiencia de los profesores⁶ con mayor tiempo en el ejercicio de la enseñanza es un factor positivo para la formación de los futuros profesores, es insuficiente a la vez para decirle al profesor más novato cómo actuar en determinadas circunstancias. La manera de resolver las situaciones en el aula de clase no se puede transmitir, a lo sumo se pueden dar algunos indicios.

Pero si las situaciones inesperadas de resistencia o aceptación de los saberes tienen lugar en el aula de clase y configuran gran parte del terreno del saber pedagógico, éste también tiene lugar en la forma como el profesor aprende a comunicar lo que sabe de su conocimiento. Los discursos, posiciones, maneras de ser y de conducir la clase dan cuenta de las formas originales de reflexión que el profesor realiza respecto del conocimiento. Tal práctica expresa la forma del ser docente y por esta vía se constituye en una dimensión del saber pedagógico. De otro modo, este tipo de saber hace alusión a las formas implícitas y explícitas que tienen lugar en la transmisión del saber y del conocimiento. Una cuestión explica tal ejercicio y es precisamente aquella que tiene que ver con la manera como comunico lo que sé. Los medios que utiliza el profesor para transmitir lo que sabe – sus reflexiones sobre el conocimiento-, los giros lingüísticos, los dispositivos didácticos, las estrategias de comunicación, los instrumentos de saber y demás elementos pedagógicos expresan la realidad de esta cuestión. En ella se anida, en verdad, la disposición del profesor por exponer menos lo que co-

⁶ Por ejemplo, Philippe Meirieu ofrece un modelo de formación donde la experiencia aparece como uno de los elementos del dispositivo (triángulo formativo), no es del todo evidente que la experiencia del docente más experimentado sea suficiente para resolver problemas cotidianos. Véase, Zambrano Leal Armando, *Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu*, Revista Educere, Año 9, número 29, Abril-Junio 2005, pp. 145-157

noce y más lo que sabe. La manera de hacerlo lo conduce a un saber que solamente él puede incorporar a su ser porque lo ha descubierto en su experiencia escolar.

Este saber mantiene una relación con el tiempo bastante compleja. Mientras pasan los años, él va aprendiendo a ver y anticipar los gestos, aquellos mínimos gestos que surgen en cada uno de los rostros que lo acompañan en su cotidianidad escolar. La relación pedagógica que tal tiempo supone no es lineal, tampoco firme, está atravesada de múltiples azares, vaivenes, circunstancias y experiencias de vida. Por esto mismo, es un saber bajo forma de gestos, indicios y disposiciones humanas. Es que el rostro del alumno al igual que el del colega dice tanto y todo sobre un hecho y un evento; desconocer tal realidad es suplantar la intensa humanidad del profesor por una práctica de mecanización de su espíritu. De otro lado, el saber pedagógico del profesor tiene lugar allí donde surge el momento pedagógico⁷, aquel instante en donde la resistencia desenmascara otras realidades: la de la imposibilidad del alumno a comprender lo que el profesor busca enseñarle. El saber pedagógico, entonces, podríamos definirlo como aquel saber que surge en el transcurso y devenir de la experiencia de transmisión del saber disciplinar.

Saber académico

Nuestra experiencia académica nos permite inferir la existencia de un saber, resultado de los dos anteriores y al cual denominamos saber académico. Este saber tiene lugar a través de la pregunta ¿cómo me transformo con lo que sé?, cuestión cuyo lugar es inexistente en las prácticas de formación de los docentes. Las for-

⁷ El momento pedagógico es uno de los conceptos forjados por Rémi Hess y Gabrielle Weigand, *La relation pédagogique*, Paris, Armand Colin, 1994; "explica aquel instante en el que el profesor, sin renunciar al proyecto de transmitir, descubre que el alumno frente a él escapa a su poder, no comprende, sufre un poco, sin duda, de aquella humillación que representa para él no comprender, ser excluido, incluso, temporalmente de la "colectividad de aprendizaje" (p. 110)

mas explícitas de este tipo de saber se expresan, en un primer momento, en lo *escritural*, el conjunto de reflexiones que se decantan en discursos, trazos de escritura y exposiciones organizadas bajo forma de pensamiento. En un segundo momento, tal saber es visible a través de las participaciones en eventos académicos del profesor. En estos espacios, él expone sus reflexiones sobre problemas ligados con el saber disciplinar o bien cuestiones que surgen en el saber pedagógico. Se puede decir que el saber académico del profesor está constituido por una cierta actitud para exponer lo que piensa y ve en la cotidianidad escolar. En verdad un profesor no se puede quedar solamente en la transmisión mecánica de un saber, tampoco en la comprensión de la resistencia, debe trascender hacia el plano del análisis de las situaciones y, por esta vía, reconstruir lo que bien podría denominarse la memoria del acto educativo. Esta memoria está conformada por el ejercicio de la reflexión sobre el conocimiento y el saber pedagógico. La relación y análisis de tal ejercicio debe desencadenar en prácticas y discursos que le permitan al profesor saber actuar, decir y orientar positivamente cada una de las situaciones que él vive en el entorno escolar.

El saber académico constituye un valioso recurso de saber y de conocimiento pedagógico puesto que encarna cada momento de la reflexión y cada instante de observación producto de la compleja relación pedagógica entre sujetos. Este saber es una fuente invaluable para quien aspire al título honorífico de Pedagogo. El saber académico, igualmente, es un saber producto de otros saberes de la vida. Está atravesado por todas aquellas experiencias que el sujeto profesor vive con sus alumnos, colegas y otros sujetos que no están en la escuela. El hacer del profesor lo conduce a plasmar en el papel lo que él piensa y cree resultado de la conjugación de los dos anteriores tipos de saber; también a comunicar sus profundas convicciones así como a replantear sus posturas y creencias. Este saber también es la decantación de lo que se denomina la "innovación pedagógica" en la cual el profesor se impone la tarea de transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

El saber académico no está ligado a la información pero nace del gesto y el indicio que tienen lugar en los anteriores saberes; da cuenta de la manera como el profesor se transforma y produce nuevos saberes. En este saber se puede observar la actitud y compromiso del profesor respecto del pensamiento, sus niveles de intelectualidad y la convicción para transformar sus prácticas. La innovación pedagógica tiene lugar cuando los tres tipos de saber reflejan el ¿Qué sé?, el ¿Cómo transmito lo que sé? y el ¿Cómo me transformo con lo que sé? La última cuestión, es en verdad, la síntesis de la experiencia de los tres tipos de saber. Esto, porque aprender es más importante que enseñar. Desde aquí, entonces, podríamos percibir los primeros elementos de respuesta a la pregunta inicial, en la que la manera como los tres tipos de saber imponen una exigencia didácticamente visible en la enseñanza por competencias se hace evidente, pues enseñar es una exigencia que se anida en la caracterización de los saberes expuestos y en la que los saberes objeto de aprendizaje exigen, de parte del profesor, reflexionar lo que conoce, estar atento a las resistencias, motivaciones, deseos y formas de relación que establece el estudiante con tal objeto y estar dispuesto a producir un saber académico determinante para sí y para los otros. En el sentido en que hoy surgen nuevas delimitaciones conceptuales en el espacio escolar, es importante, entonces, preguntarse cómo se relacionan los tipos de saber con una enseñanza por competencias.

Tipos de saber y competencias

Si de la mano de Perrenoud aceptamos que “una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a un conjunto de situaciones, que uno logra dominar porque dispone, a la vez, de los conocimientos necesarios y de la capacidad para movilizarlos positivamente en un tiempo oportuno, con el fin de identificar y resolver verdaderos problemas”⁸, encontraremos que ellas no se convierten

⁸ Perrenoud Philippe, Construire des compétences, tout un programme!, Revue vie Pédagogique, n° 112, septembre-octobre, 1999, pp. 16-20. También ampliado en mi libro, Didáctica, Pedagogía y Saber, Bogotá, Magisterio, 2005, pp. 196ss

en un objeto directo de enseñanza sino en una práctica cotidiana cuyo lugar efectivo son los aprendizajes escolares. Las competencias han estado siempre en la actividad humana, su visibilidad tiene lugar en los discursos más recientes y contemporáneos de la actividad escolar. Ellas imponen un giro de ciento ochenta grados a las prácticas escolares e inclusive determinan las finalidades objetivas del currículo. Ser competente es una cuestión de tiempo, nadie lo logra sino por la vía de una práctica extendida. Tal práctica es, marcadamente diferente en la escuela, pues allí se prepara a los sujetos para cuando la apuesta sea decisiva. Un sujeto es competente cuando sabe actuar en el justo y preciso momento, resuelve problemas de manera original, pone a funcionar su capital de saber y actúa de tal forma que sorprende a otros sujetos porque precisamente no ha sido habilitado para ello. En verdad, las competencias son formas originales de actuación, prácticas explícitas de capacidad y el ejercicio de la creatividad que sólo se alcanza cuando existe un tiempo considerable para actuar y comprender lo que sucede en aquellos problemas comunes y no comunes. La competencia, si bien aparece como una palabra "esponja", ambigua y generalizada, posee tres características que permiten su comprensión. "Ellas se refieren a un contenido preciso, son relativas a una situación dada y son el resultado de una interacción dinámica entre varios tipos de saber, inclusive de conocimientos, saber hacer y funcionamientos cognitivos"⁹. Desde esta perspectiva, las competencias deben ser asumidas como un horizonte de trabajo para los aprendizajes y menos como una finalidad en sí. Esta perspectiva impone considerar la relación que mantienen los tres tipos de saber del profesor, la didáctica y las formas de encarar su lugar en los procesos escolares. Se trata, si se quiere, de interrogar cómo y de qué manera el profesor debe ser competente para indicarles a sus alumnos los problemas comunes, las pistas de abordaje en las soluciones dadas y la manera de lograr ser un sujeto creativo frente a los problemas que el sujeto del común vive en el mundo.

⁹ Ruano-Borbalan Jean-Claude, *Savoir, en Savoir et compétences en éducation, formation et organisation*, Actes du Forum, Paris, Demos, 2000, p. 10ss.

Todas las competencias que se asumen como horizontes de trabajo en el mundo escolar deben estar presentes, primeramente en el ser del docente. Así, por ejemplo, tomamos las diez competencias de referencia que el profesor debe dominar en su práctica pedagógica propuestas por Philippe Perrenoud¹⁰.

| | |
|-----------------------------------|--|
| Competencias de Referencia | Organizar y animar situaciones de aprendizaje |
| | Manejar la progresión de los aprendizajes |
| | Concebir y hacer funcionar los dispositivos de diferenciación |
| | Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajos escolares |
| | Trabajar en equipo |
| | Participar en la gestión de la escuela |
| | Informar e implicar a los padres de familia en los aprendizajes del alumno |
| | Servirse de las Tecnologías de la Información y la Comunicación |
| | Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión |
| | Administrar su propia formación continua |

El saber organizar y animar situaciones de aprendizaje exige del docente tener un dominio del conocimiento de su disciplina como de las representaciones que subyacen en los alumnos, ponderar la importancia de los errores de éstos, saber construir secuencias de aprendizaje en las que los alumnos operan por un factor de investigación más que por un factor de adición de saberes. En esta competencia el profesor debe saber implicar a los alumnos en el trabajo escolar y los aprendizajes que tal trabajo supone. Ello exige concebir las situaciones problemas que más se ajustan a la realidad del estudiante, adquirir una visión longitudinal en los objetivos que se proponen en cada una de las competencias expuestas en los programas escolares, establecer y observar la pertinencia de las teorías de aprendizaje que subyacen en los programas y las realidades concretas de los alumnos. El aprendizaje de los alumnos es diferente en cada uno, por esto mismo, el profesor debe ser capaz de

¹⁰ Perrenoud Philippe, <http://www.15.hrde.gc.ca/french/esrp.asp>

concebir los dispositivos didácticos con base en tal diferenciación. Esto implica saber administrar la heterogeneidad del grupo escolar, combinar los tipos didácticos e impulsar situaciones didácticas variadas de tal forma que siempre se busque al estudiante motivado por el aprendizaje. El profesor debe, igualmente, saber suscitar en cada estudiante una relación con el saber, dejando entrever la importancia para los sujetos, saber introducir dispositivos de evaluación personal a través de la cual el alumno aprenda a ponerse en distancia frente a las dificultades y logros y, sobre todo, estar dispuesto a trabajar sobre proyectos a la medida de los alumnos.

El trabajo en equipo de los profesores se constituye en un reto para el sistema escolar, especialmente porque impone un trabajo de reconocimiento del saber de los otros, así como una ponderación importante de tal saber en la transdisciplinariedad. Esto se puede materializar a través de la organización y puesta en marcha de proyectos comunes, creación de equipos de estudio y fomentar los debates, análisis y contribuciones teórico-prácticas de los colectivos de trabajo. Este ejercicio lleva al profesor a saber resolver problemas comunes, administrar las crisis que se dan en el colectivo profesoral, explicar las rivalidades y comprender la necesidad de un reconocimiento académico de altura. Además, el profesor debe saber participar en la gestión de la escuela puesto que es en ella donde trasciende una gran parte de su vida. Del mismo modo, dada las complejidades del mundo de la información, los cambios constantes en las prácticas culturales y sus simbologías, es importante que el profesor sepa apoyarse constantemente en los padres del alumno. Esto le permite vincular los aprendizajes del alumno y las expectativas de los padres, conocer las crisis familiares, potenciar la comunicación intrafamiliar y potenciar los ambientes de aprendizaje en la familia. Un aprendizaje escolar impacta a la familia y por ello es importante que los padres sepan cómo aprenden sus hijos, cuáles son las dificultades más marcadas pero también cuáles son sus logros.

En un mundo impactado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el profesor debe dominarlas y aplicarlas

en los procesos de aprendizaje. Esto implica saber las maneras de hacer uso de ellas, conocer su importancia, transmitir el valor cultural que ellas tienen en el vínculo generacional y en las prácticas de la vida productiva. Asimismo, él debe apoyarse en ellas para impulsar un mejor mecanismo de aprendizaje y una mejor forma de explotar las bondades de la comunicación que ellas imponen en el presente. La enseñanza hoy se ha transformado de tal forma que la comunicación entre sujetos está mediada por dichas tecnologías; así como ellas impactan la comunicación, también imponen nuevos rituales de aprendizaje. Como consecuencia de las transformaciones en el mundo de la producción, la cultura y los valores sociales y éticos, el profesor debe estar dispuesto, desde su saber, a comprender tales manifestaciones. La regulación y atención a las expresiones de violencia, las formas explícitas de la segregación, exclusión y marginalidad social que la acompañan no pueden estar ausentes de la práctica de saber del profesor. Por esto mismo, las relaciones de poder, concurrencia y competitividad que impone el mundo globalizado exigen del profesor un saber para reorientar críticamente tales comportamientos. El debe esforzarse para analizar, con ojo crítico, tales manifestaciones y, en su lugar, impulsar una convivencia pacífica y tolerante entre sus alumnos. Tal esfuerzo impone, primeramente en él, la práctica de la responsabilidad, el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Nadie puede enseñar algo que no vive y por esto mismo es que la competencia ética de la profesión se presenta como una exigencia irrecusable en el ser del profesor.

Finalmente, el profesor debe saber cómo formarse, explicitar sus prácticas de saber, analizar y evaluar sus competencias académicas, establecer mecanismos de negociación con los otros colegas y cuya finalidad siempre será el estudio constante de la disciplina, el mundo de la vida, los ambientes sociales, las relaciones de poder, las prácticas de convivencia, el desarraigo que origina la globalización y los permanentes influjos de identidad que ocasiona una cultura del tener a toda costa. Él debe saber formarse por voluntad propia, es decir, saber reconocer que las exigencias del mundo actual imponen a los sujetos una formación constante, con-

tinua y permanente.

Ahora bien, tales competencias de referencia se relacionan con los tres tipos de saber de manera compleja. Así, para administrar correctamente los aprendizajes de los alumnos, el profesor debe actualizarse permanentemente, investigar y desarrollar una cultura de la lectura –saber disciplinar-. Para afrontar los dilemas éticos de la profesión, apoyarse en las Tic's, implicar a los padres del alumno en los aprendizajes escolares, organizar y animar secuencias de aprendizaje y su respectiva progresión, él debe aprender a leer los gestos, indicios y disposiciones humanas que tienen lugar en la práctica de comunicación con sus alumnos –saber pedagógico-. Tomar conciencia de la formación continua, permanente y constante le permite implicarse activamente en la gestión de la escuela, participar de los proyectos sociales o comunitarios y trabajar en equipo. Este saber es académico porque contribuye, bajo formas de innovación pedagógica, con el desarrollo armonioso de la calidad académica de la institución escolar. Así, entonces, la relación entre tipos de saber y competencias de referencia podríamos sintetizarlas en el siguiente cuadro:

| | | | | |
|-----------------------|-------------------|-----------------------------------|-----------------------------|--|
| Tipos de Saber | Saber disciplinar | Competencias de Referencia | Prácticas de estudio | Didáctica y Didáctica de las disciplinas |
| | Saber pedagógico | | Prácticas de análisis | |
| | Saber académico | | Prácticas de Transformación | |

La relación entre los tipos de saber y las competencias de referencia conducen a unas prácticas específicas. Las prácticas de estudio tienen lugar en el saber disciplinar pero surgen de la necesidad que tiene el profesor de saber el conocimiento de su disciplina, acto que tiene lugar como resultado de las confrontaciones que él vive con la práctica de la enseñanza y los aprendizajes. La práctica de análisis, en cambio, aparece configurando el saber pedagógico y esto porque, como ya lo habíamos señalado, la resistencia, actitu-

des y disposiciones del alumno marcan la naturaleza de la relación pedagógica. Tanto la práctica de estudio, como la práctica de análisis conducen a una práctica que denominamos de transformación. En verdad, aquí tiene lugar la toma de conciencia del sujeto profesor frente a problemas como la formación continua, la necesidad de estudiar cada vez más, es decir, de transformarse humana e intelectualmente. De esta forma, la relación del profesor con las competencias no puede verse como una finalidad exterior, ella marca su comportamiento y genera una actitud de cambio constante de su ser. A la vez impone el reconocimiento de la didáctica y de la didáctica de la disciplina donde él actúa. Las razones de tal imposición tienen que ver con el hecho de que el profesor no puede transmitir lo que no reflexiona, tampoco lo puede hacer de cualquier manera y no puede abstraerse a las resistencias y actitudes de sus alumnos. Por este motivo, los tipos de saber están dirigidos a establecer unas formas prácticas para abordar las competencias de referencia y desencadenar unas prácticas específicas para cada saber. El resultado de ello es el reconocimiento de la didáctica como el lugar donde los tipos de saber toman forma y se potencian en el hacer y decir del saber escolar.

Conclusión

Si bien es cierto que los tipos de saber apuntan a configurar las competencias de referencia, desencadenan unas prácticas específicas, es importante reconocer el lugar que ocupa la didáctica y la didáctica de las disciplinas en el ejercicio social de la enseñanza y de los aprendizajes. Desde esta perspectiva, es necesario y urgente interrogar cómo y de qué manera los estándares de competencias pueden tener lugar desconociendo los tipos de saber y las prácticas que los acompañan. También es importante interrogar hasta dónde un estándar de competencia puede tener lugar por fuera de un desarrollo social y escolar de la didáctica como disciplina científica. La relación entre competencias y tipos de saber impone una nueva forma de complejidad en el acto de enseñar y de aprender. Por diversas razones, las competencias no pueden ser “decretadas” y peor aún, imponerse por fuera del reconocimiento explícito de los tres

tipos de saber del profesor. Del lado de éste, la conciencia social que implica el reconocimiento de una enseñanza por competencias exige una reflexión profunda sobre la relación que él mantiene con su disciplina, la comunicación en el aula de clase y la forma como él se transforma enseñando. Asumir las competencias como unos "productos" terminados es impedir que ellas se constituyan en un ejercicio del aprendizaje. La competencia del saber del profesor comienza en las tres preguntas fundamentales ¿qué sé? ¿cómo comunico lo que sé? y ¿cómo me transformo con lo que sé? Estas cuestiones impiden que el discurso de las competencias invalide la profesionalidad del docente, lo aleje de su papel cultural y social que cumple en el seno de la sociedad y le impida asumir críticamente lo que a simple vista aparece como evidente y fácil de realizar.

Respecto al interrogante que nos hemos propuesto resolver, podemos decir que la manera como los tres tipos de saber impone una exigencia didácticamente visible en la enseñanza por competencias, es creando las condiciones para que ellas no sean consideradas como una finalidad sino un medio para educar y formar a los sujetos. En cuanto a las afectaciones, podríamos decir que una enseñanza por competencias tiene la virtud de obligarnos a cada uno a identificar prácticas de estudio, prácticas de comunicación y prácticas de transformación. Las competencias, no siendo una finalidad sino un medio, fortalecen la actitud del profesor. Así, es como la complejidad de una enseñanza por competencias no está dada, como algunos lo creen, por la manera cómo deben enseñarse, sino por las afectaciones positivas que cada profesor vive cuando se pregunta ¿Cómo me transformo con lo que enseño? Finalmente, la relación entre tipos de saber y competencias tiene lugar allí donde surgen las prácticas enunciadas. De otro modo, el acto de enseñar por competencias es complejo puesto que supone ser competente antes de enseñarle al otro cómo serlo. Pero en la medida en que nos preguntamos si somos competentes, debemos ser conscientes que toda competencia surge en el tiempo, de manera permanente, inesperada. El tiempo del profesor está en la práctica de estudio, de comunicación y de transformación.

Bibliografía

- Beillerot, Jacky y all (1996): *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmathan, Paris.
- Beillerot, Jacky (1989) : *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*, Editions Universitaires, Bédégis. (Algunos capítulos de los libros de Beillerot dieron origen a una edición en español, cuyo título es *Saber y Relación con el Saber*, Paidós, Barcelona, 1998).
- Gadamer, Hans-Georg (1997): *Mito y Razón*, Paidós, Barcelona.
- Hess, Rémi y Weigand, Gabrielle (1994) : *La relation pédagogique*. Armand Colin, Paris.
- Morin, Edgar (1981): *Pour sortir du XXe siècle*. Fernand Nathan, Essais, Paris,
- Perrenoud, Philippe (1999): "Construire des compétences, tout un programme!". *Revue vie Pédagogique*, N° 112, septembre-octobre.
- Perrenoud, Philippe, <http://www.15.hrde.gc.ca/french/esrp.asp>
- Ruano-Borbalan, Jean-Claude (2000): *Savoir, en Savoir et compétences en éducation, formation et organisation*. Actes du Forum, Demos, Paris, p. 10ss.
- Vergnaud, Gérard (1995): "Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir?". En, Bentolila Alain (Dir.): *Savoir et Savoir-faire*, Actes V, Paris.
- Zambrano Leal, Armando (2005): *Didáctica, pedagogía y saber*. Editorial Magisterio, Bogotá.
- Zambrano Leal, Armando (2005): "Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu". *Revista Educere*, Año 9, N° 29, Abril-Junio, pp.145-157.