Lic. Ma. Eugenia Olivera Rubia. Febrero 2016.

El Programa Nuestra Escuela sostiene como una de sus premisas estructurales el rol protagónico de la Escuela. Hace foco en la Escuela en un tiempo, en un espacio, es decir, en un contexto social e histórico dado.

De ese modo se ponen en relevancia aspectos institucionales, de la organización del trabajo, y de los trayectos vitales y escolares de las personas que por la misma transitan.

En ese sentido, surge el interrogante qué enfoque de competencias es el más apropiado para abordar el desarrollo de competencias en el marco de dicho programa?

Desde mi punto de vista, el enfoque constructivista, complejo, histórico e integral de detección, formación-desarrollo y evaluación de competencias es el más apropiado para que cada escuela pueda continuar reflexionando sobre sus condiciones de existencia, sobre los trayectos escolares de los alumnos y trabajadores que la transitan, para analizar su propio territorio con las organizaciones que componen el mismo, etc.

El enfoque constructivista es el que se orienta a la detección, recuperación y generación de competencias e involucra a los diversos actores de la escuela (directivos, docentes, alumnos y comunidad) recuperando sus voces y como privilegiados protagonistas. Ya que la configuración adquirida por las trayectorias escolares exige a los diversos actores un más amplio rango de capacidades que involucran no sólo conocimientos y habilidades sino también la comprensión de lo que están haciendo. Por ello, en forma creciente se apunta al desarrollo de competencias de contenido social asociadas a la comunicación, capacidad de reflexión, capacidad de diálogo, capacidad de negociación y facilidad para plantear y resolver problemas.

Evita la simple identificación fragmentaria de habilidades, destrezas y conocimientos.

En ese sentido, entiende a las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes relacionadas entre si y puestas en juego para la resolución adecuada de una tarea concreta. Dichas competencias pueden referirse a cuestiones de índole más técnicas, es decir saberes o conocimientos disciplinares; como también al “saber hacer” y “saber estar”, elementos claves para resolver con autonomía, reflexión y flexibilidad aquellos aspectos vinculados a la organización, planificación y resolución de problemas previstos y/o no previstos o no prescriptos.

A diferencia de la c*alificación*, entendida como las capacidades que potencialmente se necesitan para desempeñar las tareas correspondientes a determinado puesto; las competencias, refieren a la capacidad eficaz y real de la persona para dominar el conjunto de tareas que constituyen su función concreta, para llegar así a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada.

Esa capacidad eficaz de una persona para dominar un conjunto de tareas se puede ver plasmada en la trayectoria de vida de una persona la cual está conformada por itinerarios visibles o invisibles de entrelazados de su historia familiar, historia escolar y de formación, historia social, entre otras. Esto conduce a aproximarnos a la noción de trayectoria como una aproximación longitudinal, una organización temporal de escenas de vida. En el trayecto histórico se reconocen saberes y conocimientos tácitos o explícitos que posee el sujeto, los cuales puede seguir utilizando o haber dejado de lado en la reconfiguración de nuevos saberes.

Asimismo si realizamos un corte transversal para analizar la trayectoria de un joven, indagamos en tiempo presente el devenir de ese recorrido y los saberes construidos y competencias desarrolladas. Así las trayectorias son multicausadas por la influencia de factores que intervienen en diferentes niveles de los espacios sociales transitados. Sin embargo, esos factores no actúan directamente sino que son reinterpretados y significados por las personas.

La escuela tiene un rol preponderante al momento de hacer visible los saberes y competencias aprendidos por las personas que la transitan, como saberes genéricos a ser transferidos a otras situaciones vitales y/o que sirvan para potenciar otras experiencias de aprendizaje.

Bibliografía consultada:

- GELVAN DE VEINSTEIN, S.1994. La orientación vocacional-ocupacional. Buenos Aires: Marymar,
- HANSEN. E. 2006. Orientación Profesional. Un manual de recursos para países de bajos y medianos ingresos. Montevideo : CINTERFOR/OIT; OIT. EMP/SKILLS, 137 p.
- JACINTO, C.. 2002 “Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas”, en de Ibarrola, M. (coord.), Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo, Montevideo, Cinterfor, Herramientas para la transformación N° 18. Pp.67-102. JACINTO, C. 2006. “Los caminos de América Latina en la formación vocacional de jóvenes en situación de pobreza. Balance y nuevas estrategias”, en Claudia JACINTO, Cristina GIRARDO, María DE IBARROLA, y Prudencio MOCHI, Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva, Montevideo, Cinterfor/ OIT, Pp. 87- 105.
- VARGAS ZÚÑIGA, Fernando. “La formación por competencias. Instrumento para incrementar la empleabilidad”. OIT. Cinterfor. Montevideo.

- ZARIFIAN, Philippe. (1999) “Mutación de los sistemas productivos y competencias profesionales:la producción industrial de servicio. El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales” Cinterfor, Montevideo.