

UN MODELO EDUCATIVO
CRÍTICO
CON ENFOQUE
DE COMPETENCIAS

MANUEL ANTONIO UNIGARRO GUTIÉRREZ

GREEN
PAPERS



La colección de literatura gris de Green papers difunde textos que abordan desafíos, políticas o estrategias que repercuten en los procesos misionales de la universidad. Busca compartir experiencias o suscitar la discusión en la comunidad universitaria propia, de la región, y de otras latitudes.

UN MODELO EDUCATIVO
CRÍTICO
CON ENFOQUE
DE COMPETENCIAS



N.º 03, MAYO 2017
VICERRECTORÍA ACADÉMICA

UN MODELO EDUCATIVO CRÍTICO CON ENFOQUE DE COMPETENCIAS

© Manuel Antonio Unigarro Gutiérrez
Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, 2017

doi: <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1833>

Universidad Cooperativa de Colombia

Maritza Rondón Rangel
RECTORA

Alba Luz Muñoz Restrepo
VICERRECTORA ACADÉMICA

María Consuelo Moreno Orrego
VICERRECTORA DE PROYECCIÓN INSTITUCIONAL

John Harvey Garavito Londoño
VICERRECTOR DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Hernán Darío Arenas Córdoba
VICERRECTOR FINANCIERO

Fondo Editorial

Manfred Acero Gómez
DIRECTOR NACIONAL EDITORIAL

Camilo Cuéllar Mejía
ESPECIALISTA EN EDICIÓN DE LIBROS

Daniel Urquijo Molina
ESPECIALISTA EN EDICIÓN DE REVISTAS

Proceso editorial

Fondo editorial
CORRECCIÓN DE ESTILO

Isabel Sandoval
DIAGRAMACIÓN

Claudia Patricia Rodríguez
DISEÑO DE COLECCIÓN

Proceditor
IMPRESIÓN

El Fondo Editorial Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia se adhiere a la filosofía de acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AUTOR:

Manuel Antonio Unigarro Gutiérrez
DIRECTOR NACIONAL DE GESTIÓN DE PROGRAMAS
UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

Licenciado en Filosofía, Magíster en Educación y Magíster en Sociedad de la Información y el Conocimiento.

Ha sido profesor en varias universidades colombianas, asesor en procesos curriculares en Instituciones de Educación Superior y en otras organizaciones. Coordinó el equipo del Ministerio de Educación Nacional para la definición de competencias genéricas y el proyecto de transformación de programas a distancia a programas virtuales.

Actualmente es Director Nacional de Gestión de Programas de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Correo: manuel.unigarro@ucc.edu.co

Este texto hace parte de la colección de documentos de trabajo de la Vicerrectoría Académica; su propósito es generar un encuentro de ideas y un espacio de reflexión en la comunidad académica; en este caso, se ocupa del modelo educativo de la Universidad.

CONTENIDO

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	11
EDUCAR PARA EL MUNDO DE LA VIDA	15
Interdisciplinariedad como condición del Mundo de la vida	22
PEDAGOGÍA CRÍTICA	29
La educación en la Pedagogía crítica	32
Currículo crítico	37
UN ENFOQUE DE COMPETENCIAS PARA UN CURRÍCULO CRÍTICO	43
Diferencia entre objetivos y competencias	56
La tríada Lógica-Estética-Ética	58
Clasificación de las competencias	61
Estructura de planes de estudios con enfoque de competencias	67
Formulación de las competencias	69
Elementos de una competencia	72
EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS	85
PROFESORES, NO DOCENTES	97
Traducir, articular y proyectar	100
Leer el mundo	103
Amor, humildad y tolerancia activa	106
EPÍLOGO	115
BIBLIOGRAFÍA	117

RESUMEN

Este texto presenta un modelo educativo que articula los postulados de la Pedagogía crítica con los de un enfoque de competencias.

Se recogen los planteamientos de Edmundo Husserl acerca del concepto del Mundo de la vida y la manera como la Teoría crítica formulada por Jürgen Habermas los retoma para estructurar una propuesta epistemológica que se convierte en la piedra angular de la Pedagogía crítica. También se muestra la concepción de la educación como acción comunicativa y su énfasis en el diálogo entre quienes enseñan y quienes aprenden.

Se propone una manera de abordar las competencias como el enfoque que debe asumir hoy la acción educativa y la manera de diseñar planes de estudios a partir de ellas. Luego, se aborda el problema de la evaluación presentando la rúbrica como herramienta fundamental, elaborada a partir de los niveles de la taxonomía SOLO.

El último apartado se dedica a una reflexión sobre el profesor y su ser, condición sin la cual no es posible el modelo propuesto.

Palabras clave: competencias, evaluación, modelo educativo, Mundo de la vida, Pedagogía crítica, profesor, taxonomía SOLO.

INTRODUCCIÓN

En la búsqueda de una alternativa para la educación superior que responda a las dinámicas contemporáneas, surge la propuesta de un modelo educativo enmarcado en la Pedagogía crítica, con enfoque de competencias.

Se articulan aquí dos elementos poderosos: todo el acervo de la Pedagogía crítica y los aportes que ha hecho a la educación; y el enfoque de competencias como estrategia para responder desde la educación a las demandas del mundo. Para algunos no es posible unir la Pedagogía crítica y el enfoque de competencias. Es más, se piensa que la Pedagogía crítica rechaza ese enfoque. Esta propuesta, sin embargo, parte de aceptar que el ideal emancipador de la Pedagogía crítica se puede construir en la medida que los sujetos sean competentes para hacerlo.

Como modelo educativo, la Pedagogía crítica con enfoque de competencias es una manera de aproximarse al acto de educar; no es la única, ni la mejor. Es una opción que busca brindar una educación de calidad, que contemple aquellos aspectos que el mundo va requiriendo, sin dejar de lado la mirada analítica que deben construir los alumnos.

En este modelo, entonces, cuando se habla del enfoque de competencias, no se refiere a la formación de mano de obra barata, ni a garantizar buenos empleados y mucho menos confunde personas competentes con competidores.

Con las competencias se trata de educar para el Mundo de la vida, que es el mundo en el que se trabaja. El trabajo es la manera como las personas completan su desarrollo, es una forma de ser y de estar en el mundo. Educar para el trabajo es distinto a educar para el empleo. Cuando se educa para el trabajo se crean espacios para que las personas puedan desarrollarse plenamente sin que deban emplearse para lograrlo.

Esta mirada que proponemos sobre las competencias busca superar el concepto de lucha, agresión y egoísmo con el que a veces se asocian. Las competencias no son una carrera desbocada, ni se adhieren a la lucha por los lugares de privilegio. En algunas instituciones sí lo son y por ello sus currículos están diseñados para que solamente una minoría sea exitosa y una gran mayoría abandone tras la derrota. Aquí la competencia es la armonía de lo lógico, lo ético y lo estético, es el movimiento armónico de los conocimientos, las actitudes y las habilidades. En ese sentido, este modelo busca seres competentes, no competidores. El competidor es contendor, el competente es solidario.

Para dar a conocer este modelo educativo enmarcado en la Pedagogía crítica con enfoque de competencias, se dan cinco pasos. Inicialmente se presenta el Mundo de la vida, concepto central de la Teoría crítica desarrollada por Jürgen Habermas y que se convierte en el marco epistemológico del modelo. De allí se pasa a la Pedagogía crítica y a la manera como se concibe la educación que se concreta en el currículo. La tercera parte desarrolla el enfoque de competencias insistiendo en la articulación entre conocimientos, actitudes y habilidades, con base en los aportes que han hecho Chomsky, Hymes y Greimas desde la Lingüística.

Los dos capítulos finales abordan dos cuestiones nucleares: la evaluación y los profesores. Cualquier modelo educativo solamente es viable si existen profesores que lo hagan visible en su cotidianidad; sin su compromiso no es posible un modelo educativo. Ahora bien, pasar de un modelo a otro, en este caso pasar del enfoque de objetivos al enfoque de competencias, supone cambiar las prácticas de enseñanza. El fracaso de los modelos que tienen el enfoque de competencias está, sin duda, en que no se ha variado la manera de enseñar. No es posible cambiar la educación si no se cambia la enseñanza.

Ahora bien, para cambiar la manera de enseñar, se debe cambiar la manera de evaluar. La evaluación determina cómo se enseña y qué se enseña. El profesor enseña según como hace las evaluaciones. Las nuevas prácticas evaluativas se convierten en nuevas prácticas de enseñanza.

El presente texto no pretende abordar la discusión que suscita la Pedagogía crítica o el enfoque de competencias, ni mucho menos agotarla. Mejor, quiere presentar una propuesta de modelo educativo; un modelo que articula unas teorías y las lleva a la práctica para buscar una manera alternativa de educar.

Este trabajo es el resultado de una búsqueda para generar procesos educativos de calidad, que permita a los alumnos ser, crecer, desarrollarse y no perderse en vericuetos irrelevantes que los atrapan, simplemente porque así lo establece la tradición. Es la búsqueda de una educación pragmática, útil, en la que se enseñe lo indispensable para vivir en el Mundo de la vida; una educación superior que garantice que quien se gradúa tiene lo mínimo, necesario y suficiente que se espera de un profesional. Gran parte del fracaso de nuestra educación

El enfoque de competencias que aquí se plantea hace posible la realización del *Tikún*, aquel símbolo hebreo que usa la Pedagogía crítica y que significa curación, reparación y transformación el mundo.

superior estriba en que, por garantizar lo máximo, nos olvidamos de lo mínimo. Por garantizar alumnos que tengan 5.0 en calificación, nos olvidamos de que los de 3.0 también sean competentes. Finalmente, quienes se gradúan con 3.0 obtienen el mismo título de quienes lo hacen con 5.0 y otros honores. Garantizar lo mínimo, necesario y suficiente es el punto de partida para mejorar la calidad de la educación y es

asegurarle a la sociedad que, independientemente del promedio académico obtenido, el graduado es competente.

El enfoque de competencias que aquí se plantea hace posible la realización del *Tikún*, aquel símbolo hebreo que usa la Pedagogía crítica y que significa curación, reparación y transformación el mundo.

EDUCAR PARA EL MUNDO DE LA VIDA

“...el mundo de la vida es marco trascendental de las ciencias y ámbito referencial obligado para la reflexión sobre éstas. El mundo de la vida es fundamento de sentido para la actividad científica, y ésta, por tanto, no tiene su verdad y su finalidad en sí misma, *sino con relación al sujeto de la cotidianidad*”

(Hoyos, 1986)

La expresión “Mundo de la vida” proviene del alemán *lebenswelt*, y hace referencia a la suma total de todo fenómeno inmediato que constituye el mundo de un individuo. En otras palabras, el Mundo de la vida se refiere a lo cotidiano, al ámbito en el cual se mueve la existencia de las personas y a la consciencia que ellas tienen de él. Se puede decir que existe una relación de proporcionalidad directa entre este mundo y la consciencia: a mayor grado de consciencia que tenga una persona, mayor amplitud de su mundo. El Mundo de la vida implica sentido, esto es, que la persona sea consciente de lo que conforma su existencia y de la orientación de la misma. Cuando no existe consciencia, cuando la dimensión subjetiva se pierde, no hay Mundo de la vida, solamente existe una “actitud natural”, un simple estar en el mundo como cualquier otro objeto (Hoyos, 1986).

La “actitud natural” es el punto de partida de la existencia de las personas y esa manera de existir con los demás seres de la naturaleza. Pero las personas abandonan la “actitud natural” y construyen el “Mundo de la vida” en la medida en que van tomando consciencia,

El Mundo de la vida se refiere a lo cotidiano, al ámbito en el cual se mueve la existencia de las personas y a la consciencia que ellas tienen de él.

en la medida en que comprenden lo otro y a los otros y a partir de ello se diferencian. Pasar de la “actitud natural” al “Mundo de la vida” es pasar de la *doxa* al *logos*, de la opinión al conocimiento.

La vida del ser humano se desarrolla en varios ámbitos: el de la naturaleza, que es el espacio en donde todos nos movemos. En tanto tenemos cuerpo, no podemos sustraernos de su mecánica y somos afectados por ella; vivimos la dinámica que cualquier ser vivo vive. Este ámbito se denomina “mundo objetivo”. Otro ámbito es el de la interioridad, el de la vida privada, aquél donde se afina lo más particular de uno mismo; ese se denomina “mundo subjetivo”. Y el otro ámbito es el de la relación con los otros, que hace referencia a la vida gregaria de los humanos; se denomina “mundo intersubjetivo”. El ser humano se va perfeccionando, se va construyendo como persona; y esa dinámica de ser cada vez más se da solamente a partir de la toma de consciencia en esas tres dimensiones; eso es lo que constituye el mundo de la vida.

Este concepto fue introducido por Husserl en 1936, en su obra “La crisis de las ciencias europeas...”. Allí, en términos generales, Husserl plantea una fuerte crítica al positivismo y al psicologismo por haber dado pie a la pérdida del sujeto. En efecto, la constatación que él hace muestra cómo la persona, de ser protagonista y centro de la historia, pasó a ocupar la periferia. Ya no construye la historia, sino que la padece. La persona es sólo un dato más, un objeto como cualquiera otro, y al que se estudia, incluida su dimensión psicológica, como las ciencias naturales estudian cualquier realidad. Desaparecen así las dimensiones de subjetividad e intersubjetividad; desaparece el Mundo de la vida y permanece solamente el mundo natural, lo que deja a la persona existiendo en la esfera de

la “actitud natural”, en la ausencia de reflexión. De allí que, el afincamiento en las perspectivas del positivismo y del psicologismo como caminos para el conocimiento, conducen a la pérdida de sentido, a la falsa objetividad, a la ciencia sin consciencia. Justamente la intención de recuperar el sentido, y así el Mundo de la vida, es lo que origina la Fenomenología trascendental, que es la propuesta de Husserl.

Esta idea del Mundo de la vida la retoma Habermas en su Teoría de la acción comunicativa. Allí insiste en que ese mundo está conformado, a su vez, por otros tres (Habermas, 1999):

El mundo objetivo. Constituido por todas las entidades sobre las cuales se puede decir enunciados. Corresponde a este mundo la naturaleza y todo lo que gira alrededor de ella. Caben aquí todos los fenómenos sensibles, lo que se puede captar empíricamente y, por supuesto, aquello que se puede clasificar y sobre lo cual se pueden establecer leyes a partir de un juicioso ejercicio de análisis.

La relación que las personas establecen con la naturaleza es mediante el trabajo. Con el trabajo se busca incidir en ella de tal forma que no oprima, que sus movimientos no aplasten a las personas. El trabajo es la manera como las personas nos emancipamos de la naturaleza en la medida en que la modificamos, la ponemos al servicio del desarrollo del humano y, en último término, la dominamos. Con el trabajo nos diferenciamos de los animales en el sentido de que ellos están determinados por la naturaleza; nosotros estamos condicionados. Para realizarlo nos servimos de una serie de instrumentos que vamos elaborando en la medida que la vamos conociendo. Por eso el conocimiento que se construye en este mundo tiene un interés técnico.

La apropiación de este mundo se hace desde la racionalidad. En este sentido prima el discurso de la Lógica y las ciencias empírico-analíticas. “En las ciencias empírico-analíticas se da un sistema referencial que prejuzga de antemano el sentido y la validez de posibles proposiciones de tipo experimental; el sistema determina reglas para la elaboración de teorías y para su control técnico. A las teorías se adaptan conjuntos hipotético-deductivos de proposiciones que permiten la deducción de hipótesis con contenidos empíricos. Por esto un saber empírico analítico hace posible pronosticar, manipular, multiplicar e iterar técnicamente procesos de aprendizaje que tienen relación directa con la realidad”(Hoyos, 1986, p. 76). Lo que se obtiene con estas ciencias es el saber válido, aquel que se construye mediante el consenso y que permite a la persona que vaya más allá de la “actitud natural”, de existir como existen las demás cosas de la naturaleza. La ausencia del conocimiento empírico-analítico genera la pérdida de sentido.

El mundo subjetivo. Conformado por las propias vivencias, por la particular manera de ser, de expresarse, de conocer. En otros términos, es la mismidad. Es el espacio de privacidad al que solamente se tiene acceso cuando la propia persona lo manifiesta.

Al mundo subjetivo se accede desde la autonomía y mediante el lenguaje. Se asume el lenguaje como el conjunto de señales que se usan para dar a entender algo. La persona se muestra mediante él; solamente el lenguaje hace posible que una persona se diga, se manifieste. En el mismo sentido que afirmara Heidegger (2000), el ser se encarna en el lenguaje. Mediante él una persona puede relacionarse con los demás y, a

partir de esa relación, fortalecer su identidad. Para manifestarse, para decirse claramente, el sujeto busca signos, símbolos y señales; de allí que el conocimiento que se construye en este mundo tenga un interés práctico.

Ahora bien, el mejor lenguaje, aquel que permite la plena manifestación del sujeto, es armónico, proporcionado, mantiene la correspondencia de las cosas que conforman un conjunto. Por ello encontramos en el arte, en la literatura, en la poesía las mejores muestras de él. De aquí que, el discurso que prima en el mundo subjetivo es estético; y las ciencias que se encargan de esta zona del mundo de la vida se denominan histórico-hermenéuticas. Lo que se obtiene con estos conocimientos es la identidad personal, la posibilidad de mostrar lo propio, aquello que me hace diferente de los otros, pero que me permite estar con los otros. La ausencia del conocimiento histórico-hermenéutico hace que el sujeto se pierda, que naufrague en la inconsciencia propia de ciertas psicopatologías.

El mundo intersubjetivo. Constituido por las relaciones interpersonales legítimamente reguladas. Es la confluencia de varios sujetos, de otros yo, de varias mis-midades. En esa confluencia cada uno de los que inter-vienen está en la búsqueda de ser más, de construirse como persona.

A este mundo se ingresa a través de la interacción so-cial y allí se descubre la auténtica contingencia del in-dividuo: necesitar del otro. En efecto, aquí se entiende a plenitud que la única posibilidad de ser es a partir de ser con otros; que la subjetividad resulta de la construc-ción que se hace a partir del encuentro con otras sub-jetividades. Por eso el reconocimiento del otro tiene un interés emancipador.

La solidaridad, la adhesión a la causa de los otros, es la que hace posible vivir el mundo intersubjetivo. De allí que el discurso que prima en este mundo sea el ético y las ciencias que construyen el conocimiento propio de esta zona del mundo de la vida se denominan crítico–sociales. Con estos conocimientos se obtienen unas relaciones interpersonales reguladas que favorecen la articulación entre los intereses individuales y los colectivos. Con ello cada persona puede desarrollarse como tal sin que ese desarrollo suponga el estancamiento de otros. La ausencia del conocimiento crítico–social genera la anomia.

La persona no puede sustraerse de ninguno de estos mundos, sin que llegue a perderse: “El mundo de la vida es pues, desde el principio, no mi mundo privado, sino un mundo intersubjetivo; la estructura básica de su realidad nos es común a todos” (Habermas, 1999, p. 187). En este Mundo de la vida, las personas buscan emanciparse, ser ellas mismas, construir su identidad; en otras palabras, conquistar la autonomía. Entendida esta en el sentido kantiano y que se orienta a que cada persona pueda pensar por sí misma, expresar lo que piensa y obrar en consecuencia. Se puede afirmar que esa tríada que define la autonomía está íntimamente relacionada con los constitutivos del Mundo de la vida: pensar por sí mismo tiene que ver con encontrar el sentido, lo cual es el aporte central del discurso fundamentalmente lógico de las ciencias empírico–analíticas. Expresar lo que se piensa, se logra a partir del lenguaje, de los signos y símbolos con los cuales cada persona se muestra y que es el aporte principal del discurso estético de las ciencias histórico–hermenéuticas. Obrar en consecuencia, nos lanza al espacio de la interacción, al compromiso con los otros a partir de relaciones

interpersonales reguladas y es lo propio del discurso ético las ciencias crítico–sociales.

Educación para el Mundo de la vida, entonces, no es otra cosa que **educar para la emancipación, para ser sí mismo**. Para que el alumno conquiste su autonomía es fundamental propiciar los espacios para que transite por los mundos constitutivos del Mundo de la vida, esos que nos son comunes a todos.

Educación para el Mundo de la vida, entonces, no es otra cosa que educar para la emancipación, para ser sí mismo.

Cuando se abarcan todas las esferas del Mundo de la vida, se está haciendo lo que se conoce como “educación integral”. Lo integral es la armonización de las tríadas: objetividad–subjetividad–intersubjetividad; lógica–estética–ética; trabajo–lenguaje–interacción social; racionalidad–autonomía–solidaridad.

En términos de la educación superior, lo integral consiste en que cada alumno transite por los tres constitutivos del Mundo de la vida. Que en el trayecto de su preparación profesional camine por los senderos de las ciencias empírico–analíticas, las histórico–hermenéuticas y las crítico–sociales. Evidentemente el alumno hará énfasis en las disciplinas que sustentan su profesión, pero necesariamente deberá asomarse a las otras, no con toda la profundidad, pero sí con el rigor para comprender la complejidad y el sentido que marcan. Un estudiante de ingeniería tendrá como base las ciencias empírico–analíticas y, por ende, el énfasis en el discurso de la lógica. Pero no se entiende a un ingeniero sin una dimensión estética, sin una propuesta de lo armónico; por ello deberá abordar también algo de las ciencias histórico–hermenéuticas. Tampoco es dable concebir al ingeniero sin una dimensión

ética, sin esa mirada hacia la responsabilidad que tiene con sus semejantes; por eso ha de estudiar también aspectos de las ciencias crítico-sociales. Todas las profesiones tienen una lógica, una estética y una ética; el profesional integral resulta de la armonización de esas dimensiones.

En ese orden de ideas, un plan de estudios en educación superior, que siga los ideales de la Pedagogía crítica, apuntará a educar para el Mundo de la vida. Estará organizado de tal manera que los alumnos, enfatizando en el cuerpo disciplinario que sustenta su profesión, siempre abordarán asuntos de las Ciencias naturales, las Humanidades y las Ciencias sociales. Y es aquí, en esta articulación de saberes, en donde adquiere pleno sentido el asunto de la interdisciplinariedad.

Un plan de estudios en educación superior, que siga los ideales de la Pedagogía crítica, apuntará a educar para el Mundo de la vida.

INTERDISCIPLINARIEDAD COMO CONDICIÓN DEL MUNDO DE LA VIDA

La **interdisciplinariedad**, siguiendo los postulados de Borrero (2008), parte de algunos supuestos:

1. El monismo epistemológico, predicado por los positivistas, el cual consiste en que el único conocimiento válido es el derivado de las ciencias naturales, es insuficiente para explicar el mundo. Existen muchas otras maneras para acercarse a la realidad, diferentes métodos y diversos objetos de conocimiento que se escapan de las posibilidades de las ciencias naturales. El arte, la teología, la sociología abordan objetos que no están en la esfera de la naturaleza; y usan métodos muy distintos al de la ciencia positiva. La

interdisciplinariedad, entonces, es la apertura a la pluralidad epistemológica.

2. Los diferentes conocimientos son discontinuos en tanto cada uno posee sus propias dinámicas. Esto hace que no exista un orden para abordarlos. Por ejemplo: no es necesario iniciar en las ciencias empírico–analíticas antes de llegar a las histórico–hermenéuticas, y no es menester primero estudiar éstas antes de llegar a las crítico–sociales. La interdisciplinariedad favorece la comunicación entre saberes superando los límites que pueden crearse a partir de lo discontinuo.
3. No existen disciplinas absolutamente autónomas. La autonomía de todas las ciencias, sin excepción, es relativa. Los conocimientos se construyen a partir de las interdependencias; es decir, de entender que las disciplinas tienen su régimen propio, pero están ligadas con las otras por mutuas relaciones. Interdependencia no es dependencia. Interdependencia significa relación mutua, simétrica, bilateral. La interdisciplinariedad permite poner de manifiesto la interdependencia de las disciplinas para abordar completamente una realidad que se da a partir de entrecruzamientos que la hacen compleja.
4. Cada disciplina tiene su propia integración teórica, sus métodos y lenguaje; es decir, su estatuto epistemológico particular. A partir de él, cada área piensa una determinada zona de la realidad. Con ello abandona la “actitud natural” para pasar al Mundo de la vida. La interdisciplinariedad favorece que cada disciplina precise su estatuto epistemológico como condición para hacer una interlocución válida con las otras ciencias.

A lo anterior se puede agregar que la interdisciplinariedad evita los recortes de la realidad en que puede caer el conocimiento especializado. En este sentido, la interdisciplinariedad favorece que el mundo del especialista se abra y se amplíe su horizonte de sentido. La especialización, sin duda, ha sido de gran beneficio para el desarrollo humano. Gracias a sus avances la sociedad ha podido superar limitaciones tremendas. Sin embargo, tiene el peligro de reducir todo a una pequeña porción de conocimiento, aislándose del resto del mundo. Lo que hace la interdisciplinariedad es propiciar a los especialistas la multiplicidad de miradas, la apertura hacia otros horizontes de tal manera que puedan hacer interlocución. Esto propicia la conversación entre especialistas, y que el mundo se aborde desde una perspectiva más compleja, menos reduccionista.

Es importante distinguir entre multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad e interdisciplinariedad. Con frecuencia se confunden las dos primeras con la última. La multidisciplinariedad ocurre cuando varias disciplinas, sin articularse y de manera paralela, abordan algún objeto de estudio. En la multidisciplinariedad no hay conversación, cada disciplina aporta lo suyo sin mayor interlocución con las otras. Algo similar ocurre con la pluridisciplinariedad; solamente que en este caso hay una disciplina que lleva más fuerza sobre las otras. Las figuras 1 y 2 de Borrero (2008, p. 220) permiten observar lo planteado.

Lo que hace la interdisciplinariedad es propiciar a los especialistas la multiplicidad de miradas, la apertura hacia otros horizontes de tal manera que puedan hacer interlocución.

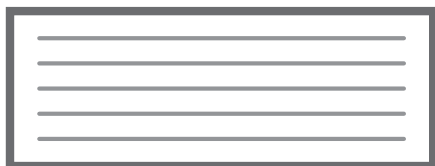


Figura 1: Multidisciplinariedad

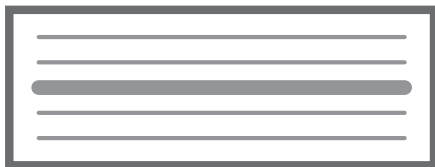


Figura 2: Pluridisciplinariedad

La **interdisciplinariedad supone conversación, intercambio, interdependencia**. Allí se dan cruzamientos entre las disciplinas, no van en paralelo (figuras 3 y 4).

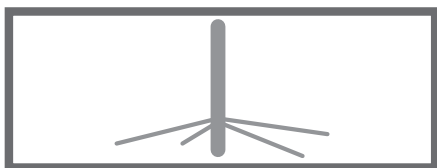


Figura 3: Interdisciplinariedad Auxiliar

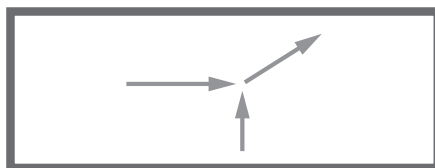


Figura 4: Interdisciplinariedad Isomórfica

Quienes participan en un diálogo interdisciplinario lo hacen en tanto comprenden el estatuto epistemológico de los interlocutores. No es posible la interdisciplinariedad si quienes participan desconocen, por ejemplo, el objeto de estudio de las disciplinas intervinientes. A lo sumo, allí solamente podrá existir multidisciplinariedad o pluridisciplinariedad.

Educación para el Mundo de la vida supone, en tono con lo anterior, que los alumnos se apropien del sentido de las ciencias naturales, de las humanidades y de las ciencias sociales, que puedan conversar a partir del reconocimiento de los discursos, lógicos, estéticos y éticos.

Educación para el Mundo de la vida es educar para la objetividad, la subjetividad y la intersubjetividad.

Educación para el Mundo de la vida es educar para la objetividad, la subjetividad y la intersubjetividad. Cada uno de esos constitutivos de ese mundo es abordado por un cuerpo disciplinario específico: las ciencias empírico-analíticas, las histórico-hermenéuticas y las crítico-

sociales. Y la mejor estrategia para hacer que los alumnos transiten esos tres espacios y así lograr una educación integral es, sin duda la interdisciplinariedad (figura 5). Por ello es fundamental elaborar planes de estudios en los cuales alumnos de diferentes programas puedan converger en varios cursos. No es posible la interdisciplinariedad si los alumnos solamente se encuentran con compañeros de programa y no conversan con personas de áreas diferentes.

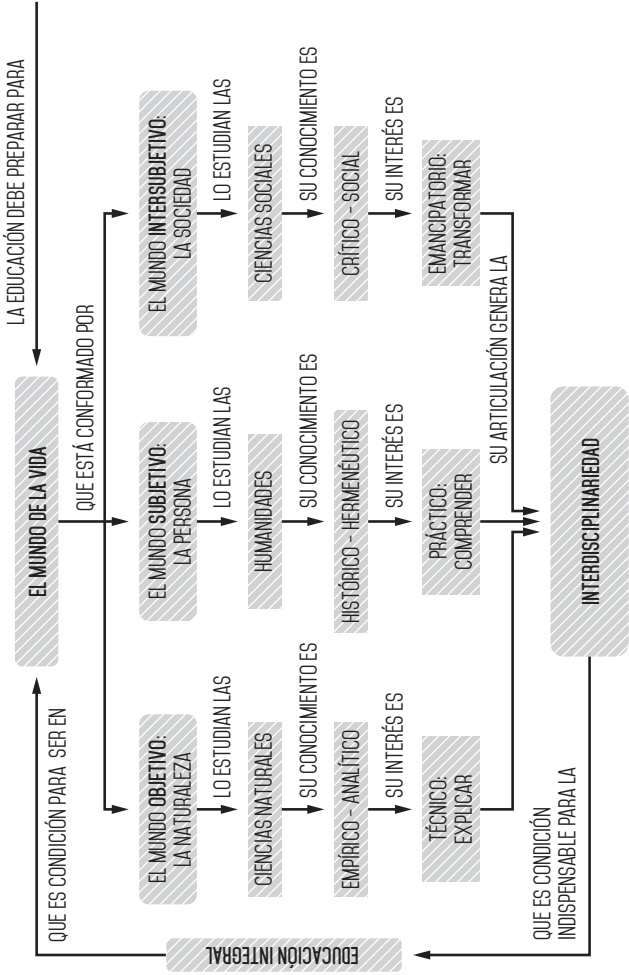


Figura 5: El Mundo de la vida

PEDAGOGÍA CRÍTICA

La pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética, para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza

(Mclaren, 1998)

La Pedagogía crítica es la manera como se concreta en lo educativo el ideal de la Teoría crítica de educar para el Mundo de la vida.

En algunos casos se encuentra que la palabra pedagogía se asocia al acto de enseñar, y en este sentido se torna en sinónimo de “didáctica”. En el presente texto no es así. Es necesario precisar aquí que el concepto de “pedagogía” se entiende como la disciplina que tiene por objeto de estudio la educación. Independientemente de que algunos le asignen estatuto de ciencia, como lo muestra Bórquez (2006), es claro que el acto educativo es lo que, en esencia, estudia la pedagogía. Así, entonces, lo pedagógico surge cuando se piensa en lo que supone educar; “...aunque se considere a la pedagogía como ciencia, disciplina, teoría, reflexión o estudio del hecho educativo, ésta siempre aparece vinculada con la educación. Por consiguiente, la actividad de la pedagogía siempre se desprende de su objeto, que es la educación” (Bórquez, 2006, p. 87).

Como cualquier disciplina, la pedagogía no es neutral, ni inocente. Sus orígenes en el siglo XVII con Comenio estuvieron marcados por la orientación ideológica derivada de las tensiones que se vivían en el mundo de la teología con el movimiento de la Contrarreforma. Desde allí se empezó a pensar la educación como estrategia para perpetuar o cambiar determinados paradigmas. La pedagogía mostró desde su inicio

una intención más prescriptiva que descriptiva; la intención de orientar la educación, decir hacia dónde dirigirla y cómo hacerlo, superando la mera definición del acto de educar.

En los siglos XVII y XVIII predominaba la visión de las ciencias naturales. Para decirlo en términos del Mundo de la vida, solamente se tenía en cuenta lo objetivo. No había cabida ni para lo subjetivo, ni mucho menos para lo intersubjetivo. La educación, entonces, consistía en adecuar los sujetos a los objetos siguiendo los postulados metodológicos de la epistemología positivista. “Este método consideraba que todo conocimiento se fundamenta en la exactitud, en la precisión predictiva, en el control externo del experimento, y en la verificación empírica, todo ello ajustado a un lenguaje formal, exacto y unívoco” (Bórquez, 2006, p. 97). Comenio se planteó la posibilidad de un método universal para determinar cómo debe enseñar el profesor y cómo debe aprender el alumno. Lo llamó “pantodidáctica” y consiste en seguir los postulados metodológicos de las ciencias naturales.

Con la fuerte crítica que Husserl (2008) hace en 1936 al positivismo y con su propuesta de la fenomenología que va a continuar Habermas (1985), consistente en buscar la recuperación de la consciencia del sujeto, del sentido del Mundo de la vida, surge otra mirada hacia la educación: la **Pedagogía crítica**. En este abordaje de lo educativo se plantea fundamentalmente **que el sujeto que se educa es, al mismo tiempo, participante e intérprete del proceso**. En este orden de ideas, **el alumno no es objeto de educación; es sujeto**. El alumno no padece la educación, no es objeto pasivo. Al alumno no lo educan los profesores, el alumno se educa en interacción con ellos y con sus pares. En esta misma dirección se pronunciaba Freire (1968) en su *Pedagogía del oprimido* cuando criticaba la

educación bancaria. Y es la misma crítica contemporánea:

Actualmente, para el positivismo el único conocimiento válido es el exterior al sujeto, es decir, el objetivismo. En esta proyección, la epistemología se ha convertido en una actividad reduccionista y justificadora de un proyecto histórico, social, económico, cultural y político, y este proyecto es el capitalismo, cuyo programa actual se manifiesta bajo la forma de neoliberalismo y con la expresión neutral de ‘globalización’ (Bórquez, 2006, p. 99).

Al alumno no lo educan los profesores, el alumno se educa en interacción con ellos y con sus pares.

La Pedagogía crítica no admite el objetivismo que proclama la visión positivista–conductual que solamente acepta la racionalidad científica, pragmático–funcional. No admite una educación que se afina exclusivamente en el método de las ciencias naturales, que desconoce al sujeto que se educa y que pretende moldearlo, ajustarlo a los intereses de la ideología dominante.

Habermas (1985) plantea que hay tres tipos de racionalidad: la técnica, la hermenéutica y la emancipadora. La racionalidad técnica es la de las ciencias naturales que parten de matematizar la realidad para garantizar la validez universal del conocimiento. Al cual se llega mediante la investigación objetiva, libre de valores, neutral y comprobable. Esta racionalidad pretende que, así como el mundo natural es objeto de leyes que se formulan con la investigación, así también el mundo social ha de serlo, y con ello se pueden predecir los hechos sociales. Entonces, el resultado es un conocimiento fijo, inmóvil, acabado, que debe transmitirse. Resulta de esta racionalidad el conformismo y la pasividad. Con ello se

pretende evitar todo juicio de valor, todo cuestionamiento. Se apaga la consciencia con el argumento de la integración y la armonía.

La racionalidad hermenéutica parte de afirmar que la objetividad es una construcción a partir del encuentro de las subjetividades. En ese orden, la objetividad es una construcción humana, no es algo que viene dado. En esta racionalidad, la participación es fundamental pues es con ella que se logran acuerdos. Sin embargo, muchos de los significados que construyen los sujetos pueden verse influenciados por la cultura dominante a partir del uso de los aparatos ideológicos que esta posee. Ejemplo de ello es la “posverdad” o mentira que apela a las emociones de las personas y conduce a acuerdos intersubjetivos los cuales no se lograrían si no es por la manipulación que se hace con ella.

La racionalidad emancipadora se orienta a encontrar lo que los sujetos van construyendo en contexto, critica lo restrictivo y genera acciones para liberarse de eso. Con ella se busca conocer muy bien el contexto, precisar cuáles son los obstáculos que se presentan en el camino de desarrollarse como humanos y buscar las opciones para superarlos.

LA EDUCACIÓN EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Desde el punto de vista de la **Pedagogía crítica**, entonces, la **racionalidad del acto educativo ha de ser emancipadora**. Así las personas podrán eliminar las ideas falsas, las formas de comunicación distorsionadas y las formas coercitivas de relación social. Con esta **racionalidad se crean las condiciones para que las personas, de manera organizada y cooperativa, traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa el desarrollo como seres humanos**.

Adicionalmente, la Pedagogía crítica recoge el pensamiento de Althusser (1970) quien afirma que la educación es uno de los aparatos ideológicos de Estado; con ella, con la iglesia y con los medios de comunicación, la ideología dominante busca asentarse y perpetuarse. Para ello la educación enseña las habilidades que requiere la clase dominante; prepara la fuerza de trabajo calificada, la cual asegurará la sujeción a la ideología dominante. Asumir lo educativo desde la perspectiva emancipadora, es lo que evitará esta desviación del sentido de educar.

La Pedagogía crítica aboga por una educación en la que el sujeto, a pesar de estar sometido a la presión que sobre él ejercen estructuras como la familia, la escuela, el Estado, es capaz de resistir y de construir su identidad, de conquistar su autonomía. Ahora bien, la Pedagogía crítica entiende que ese proceso educativo no es un acto íntimo, en solitario. El sujeto solamente se construye en la intersubjetividad, en el encuentro con los otros, el cual es posible a partir de la experiencia comunicativa y allí, en la comunicación, surge la comprensión: la posibilidad de dar razón de uno mismo en relación a la tríada objetividad–subjetividad–intersubjetividad.

La Pedagogía crítica aboga por una educación en la que el sujeto, a pesar de estar sometido a la presión que sobre él ejercen estructuras como la familia, la escuela, el Estado, es capaz de resistir y de construir su identidad, de conquistar su autonomía.

Aquí toma especial importancia el planteamiento de Habermas acerca de la acción comunicativa. En su voluminosa obra denominada *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas (1999) plantea cuestiones fundamentales para entender cómo ha de desarrollarse un proceso educativo. Una

de estas, tiene que ver con el diálogo como la posibilidad de resolver los problemas sociales y de construir otros mundos posibles. **El cambio** no se logra a partir de la violencia, el terrorismo o la intimidación. Se obtiene cuando las partes dialogan, intercambian argumentos y, a partir de ese intercambio, logran acuerdos. En los procesos educativos sucede lo mismo: **el camino que transita el alumno hacia la conquista de la autonomía, ese mundo posible que es la construcción de su identidad, se resuelve a partir de la conversación, del diálogo con profesores y pares.**

La educación se entiende aquí como una acción comunicativa, no como acción instrumental, ni tampoco como acción estratégica. La instrumental tiene que ver con servirse de los objetos para dominar la naturaleza, la estratégica con servirse de otros para lograr algún fin. La acción comunicativa es el encuentro del diálogo que permite el crecimiento de las partes que intervienen. Así la educación implica la existencia de dos para que pueda ocurrir: el profesor y el alumno; ellos son los que conversan, intercambian argumentos y, en los acuerdos que logran, crecen y consolidan su identidad particular.

La educación vista desde la Pedagogía crítica busca crear los espacios para mejores formas de vida pública; de libertad, igualdad y justicia social.

La educación entendida como acción comunicativa supone también entender que **la objetividad resulta siendo una construcción colectiva.** En este sentido, lo objetivo no es más que la coincidencia de subjetividades, el acuerdo de varios. Lo objetivo no está dado, se construye. Esto también resulta determinante en la dinámica educativa pues conduce a profesores y alumnos a entender lo objetivo como resultado de los acuerdos que ellos

pacten. Esto es clave para abordar el tema de la evaluación objetiva. Una evaluación lo será sí solamente cuando profesores y alumnos pacten las reglas de juego.

Para que la comunicación sea válida y sean válidos los acuerdos que de ella deriven, es necesario tener presente unas condiciones que, en tanto regulan la conversación entre las partes, se convierten en una propuesta ética. Esta **ética del discurso plantea:**

- * Cada uno de los que dialogan debe defender racionalmente sus argumentos.
- * Cada participante debe asumir responsablemente las consecuencias de sus argumentos.
- * No es aceptada la amenaza, la manipulación o el engaño como estrategia para derrotar los argumentos de los otros.
- * Los argumentos deben expresarse con mensajes inteligibles para garantizar la comprensión por parte de los que intervienen.
- * Cada uno de los que conversan debe ser sincero, es decir, expresar lo que está pensando.
- * Cada uno de los que intervienen debe respetar las normas que el grupo ha pactado.
- * Quienes conversan han de enfocar su argumentación en el objeto de la charla; no deben desviarse del objetivo del diálogo.
- * Los participantes deben asumir responsablemente los acuerdos a que llegue el grupo.

En tanto acción comunicativa, entonces, una propuesta educativa ha de cuidar que existan las mejores condiciones y posibilidades para favorecer el encuentro de diálogo que no es otra cosa que favorecer el ejercicio de la intersubjetividad.

El saber intersubjetivo, que se construye con el diálogo, abre las puertas a la búsqueda de transformación del entorno, del cambio social, de la disminución de las desigualdades. **La educación vista desde la Pedagogía crítica busca crear los espacios para mejores formas de vida pública; de libertad, igualdad y justicia social.** Pero además de esa dimensión social que tiene lo intersubjetivo, también hay una dimensión más personal, más individual, y es que el encuentro con los otros y el intercambio de argumentos conduce a la búsqueda de acuerdos lo cual a su vez permite al alumno construir su identidad y conquistar la autonomía.

La conquista de la autonomía, la emancipación, es el horizonte de sentido del acto educativo. Eso es lo que se denomina **formación: que la persona construya su identidad.** Pero en tanto el alumno no es una especie de objeto que se moldea, al que se le da forma como las manos del alfarero al barro, no se puede decir que él es formado por sus profesores. En tanto sujeto activo, participante y consciente, el alumno decide qué

La educación consiste en propiciar los espacios necesarios para que los alumnos construyan ellos mismos su autonomía.

toma para su propia existencia de todo aquello que le enseñan los profesores. Asume algunas cosas, desecha muchas otras y con ello arma su manera de ser en el mundo. De esto se deriva la afirmación de que los profesores no son formadores; son educadores.

La educación consiste en propiciar los espacios necesarios para que los alumnos construyan ellos mismos su autonomía.

Es decir, que piensen por sí mismos, que expresen lo que piensan y que actúen en consecuencia. Los educadores, entonces, son los que hacen efectivos esos espacios. Por eso, ser profesor no es más que propiciar que los alumnos decidan qué hacer con su vida y cómo hacerlo. Para ello enseñan algún objeto de conocimiento, y a partir del abordaje de ese objeto propician los discursos lógicos, estéticos y éticos que, finalmente, insertarán al alumno en el Mundo de la vida.

Por lo anterior, es imposible perfilar a quien egresa de una institución educativa. Con frecuencia se encuentra, en documentos institucionales, la declaración del perfil de los egresados. Es decir, la promesa que esa institución le hace a la sociedad. Y con frecuencia se encuentran ilustres egresados de reputadas instituciones desfilando por comisarías, juzgados y, finalmente, cárceles pagando penas por diversos crímenes. Formular el perfil del egresado no es más que formular un deseo cuyo cumplimiento no puede garantizarse. La Pedagogía crítica es consciente de la dimensión de subjetividad e intersubjetividad del mundo en que se mueve el alumno. Por ello no tiene las pretensiones de objetividad que la llevarían a proponer, con garantía de cumplimiento, un determinado perfil de egreso.

CURRÍCULO CRÍTICO

Los postulados y pretensiones que declara la Pedagogía crítica se desarrollan con el currículo, que es la manera como una institución educativa se pone en marcha para la construcción del mundo

El currículo es todo aquello que la institución educativa ha puesto al servicio de sus ideales educativos.

que propone. Cuando la institución educativa organiza todo lo que la conforma y lo orienta hacia sus ideales educativos, decimos que está curricularizando. De allí que se entienda que **el currículo es todo aquello que la institución educativa ha puesto al servicio de sus ideales educativos.** Según Stenhouse (1991):

Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica [...] un currículo es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa (pp. 22-30).

En algunas ocasiones se encuentra que currículo y plan de estudios se hacen sinónimos. En el caso del presente texto no es así. **El plan de estudios se refiere a la organización y secuencia de cursos y actividades académicas que conducen a la consecución del título que busca el estudiante.** Y eso es sólo

El plan de estudios se refiere a la organización y secuencia de cursos y actividades académicas que conducen a la consecución del título que busca el estudiante.

uno de varios espacios para su formación. El plan de estudios es, tal vez, la columna vertebral de currículo en tanto eje y soporte de toda la propuesta educativa de una institución. Pero no es todo el currículo. Quienes desempeñan labores de tipo administrativo, secretaría, pagaduría, el personal de aseo,

de mantenimiento, las cafeterías, los espacios para la recreación y el deporte, todo ello es también parte constitutiva del currículo.

Unigarro (2004) retomalo planteado por Campoy Restrepo (1992) para afirmar que **el currículo opera como traductor, articulador y proyector**. Estos tres elementos se convierten en sus categorías básicas; allí está definida su dimensión y su función.

Cuando se dice que es Traductor, se hace referencia a que el currículo pone en acciones, contenidos, relaciones y modos de hacer las aspiraciones de un proyecto educativo. Opera de tal manera que coloca al alcance de los sujetos las pretensiones educativas; las manifiesta en un lenguaje preciso, que posibilita la comprensión, la adquisición y el manejo de las categorías fundamentales. Un programa educativo hace de su currículo un traductor cuando el saber que lo define, su disciplina, es presentado en acciones, contenidos, relaciones y maneras de hacer que permiten a los estudiantes ganar claridad en la comprensión de lo que es esencial en su campo disciplinario. Un currículo cumple con su función de traducción cuando las pretensiones institucionales son comprendidas, controvertidas y asimiladas críticamente por los sujetos destinatarios de la educación.

Al afirmar que es Articulador, decimos que un currículo conjuga y propicia el movimiento armónico de los diferentes elementos que lo componen. Articular implica mostrar cómo se relacionan las diferentes partes constitutivas de un todo y cómo esas relaciones originan que el todo adquiera movimientos con sentido. Un programa educativo hace de su currículo un articulador cuando su plan de estudios, sus acciones, su administración y, en general todo lo que lo constituye, se

integra teniendo un claro horizonte de sentido. El currículo ha logrado articular cuando se ven las interdependencias, la interdisciplinariedad... cuando no se perciben fracturas en los procesos o no se encuentran acciones inconexas.

Que el currículo sea Proyector significa que lanza hacia adelante, que muestra el horizonte hacia el cual se tiende. La proyección implica la claridad acerca del destino de los procesos. Un programa educativo hace de su currículo un proyector cuando le permite a sus participantes vislumbrar de forma anticipada el mundo posible que se intenta construir. Un currículo ha logrado proyectar cuando le permite a quienes lo cursan saber qué se espera de ellos, qué les espera y cómo es posible lograr a la conquista del horizonte deseado. Lo que se logra con esta categoría es proyectar el proyecto institucional.

Traducir, Articular y Proyectar son conceptos que garantizan la coherencia del acto de educar y fortalecen el desarrollo de los ideales de una institución educativa (Unigarro, 2004, p. 161).

Estas dimensiones del currículo se concretan en los planes de estudios a partir de una dinámica dialéctica; es decir, de ir avanzando a partir de oposiciones y superar esas oposiciones encontrando las relaciones. “Implica una comprensión dinámica, interaccionista, que relaciona el desarrollo de los sujetos y de los grupos sociales en sus

El currículo crítico va más allá de propiciar la comprensión del mundo; busca llegar al entendimiento de nuestros modos de ser y de estar en el mundo. Se trata de que el alumno se entienda en el mundo, no simplemente que comprenda el mundo.

ambientes concretos” (Kemmis, 1988, p. 83). Así, el currículo crítico va más allá de propiciar la comprensión del mundo; busca llegar al entendimiento de nuestros modos de ser y de estar en el mundo. Se trata de que el alumno se entienda en el mundo, no simplemente que comprenda el mundo. De esto se va a derivar que no se busca solamente que los alumnos interpreten el mundo, que den una versión de él; sino que lleguen a proponer otros mundos, que construyan otros mundos posibles.

UN ENFOQUE DE COMPETENCIAS PARA UN CURRÍCULO CRÍTICO

“El nuevo vocabulario de la educación superior evidencia que la sociedad moderna está arribando a otras definiciones del conocimiento y razonamiento.

Las nociones de habilidades, vocacionalismo, transferibilidad, competencia, resultados, aprendizaje experiencial, capacidad y empresa, cuando se las toma conjuntamente, son índices de que las definiciones tradicionales de conocimiento ya no se consideran adecuadas para los problemas de la sociedad contemporánea...

El nuevo vocabulario no es un mero adorno, sino que representa un cambio epistemológico en el carácter del mismo, de lo que en la universidad se considera como la razón”

(Barnett, 2001)

En la presente propuesta se espera que, en el currículo crítico, **se estructuren planes de estudios en los cuales los alumnos desarrollen competencias.** Se busca superar aquellas propuestas curriculares cuyos planes de estudios se centran en unos objetivos que tienen por horizonte el abordaje de unos contenidos considerados necesarios para que, a partir de ellos, los alumnos puedan desarrollarse plenamente. Estas propuestas, de tipo academicista, en la actualidad y dada la dinámica del mundo, ya no son suficientes para responder a los retos que enfrentan las personas. Podemos afirmar que tales maneras curriculares, las de centrarse en contenidos y objetivos, respondieron en un tiempo a lo que el mundo esperaba de la educación. Pero hoy la velocidad de cambio y los movimientos repentinos de las circunstancias hacen que los objetivos y los contenidos, que nos dejan en el campo de la erudición, no sean la mejor vía para diseñar un currículo.

El mundo reclama de los profesionales que se conviertan en alternativa válida de respuesta a las necesidades sociales que deben atender. Se espera de ellos eficiencia y eficacia en el ejercicio de la profesión; pero también se demanda responsabilidad y autenticidad. Ya no es suficiente dominar teóricamente un cuerpo de conceptos, la erudición no se valora

Ya no es suficiente dominar teóricamente un cuerpo de conceptos, la erudición no se valora en tanto no contribuye a modificar la realidad.

en tanto no contribuye a modificar la realidad. Se esperan acciones concretas que, afincadas en ellos, resuelvan problemas. Por esa razón, los alumnos esperan que los planes de estudios que se les ofrecen les permitan conocimientos útiles para alcanzar, como profesionales, esos niveles que la sociedad demanda. Este es uno de los factores que ha

hecho que en el mundo de la educación dé un viraje hacia las competencias.

Hay que hacer una precisión sobre lo anterior: el que hoy se esté haciendo un llamado a trabajar bajo el enfoque de competencias, no significa que sea algo nuevo. El tema de las competencias tiene sus orígenes en la antigua Grecia.

El primer uso del concepto lo encontramos en el trabajo de Platón (Lysis215 A, 380 DC). La raíz de la palabra es 'ikano', un derivado de 'iknoumai', que significa llegar. El antiguo griego tenía un equivalente para competencia, que es *ikanótis* (ικανότης). Se traduce como la cualidad de ser *ikanos* (capaz), tener la habilidad de conseguir algo, destreza. *Epangelmatikes ikanotita* significa capacidad o competencia profesional/vocacional (Mulder, Weigel, & Collings, 2008, p. 2).

De otra parte, el fenómeno de la globalización, del que es imposible sustraerse, ha venido generando la necesidad de que los diversos currículos tengan elementos comunes. De esa manera es más fácil el reconocimiento de títulos entre países y, por supuesto, la movilidad internacional de los profesionales. La experiencia ha mostrado que, para lograr esa conversación entre currículos y planes de estudios de diferentes regiones y países, la mejor manera es a partir de acordar unas competencias que sean comunes y aceptadas por todos. Es bien difícil en muchas comunidades académicas ponerse de acuerdo en conceptos, teorías, métodos y contenidos. Elaborar planes de estudios a partir de temas, con mucha frecuencia solamente genera desencuentros. Por ello, lo fundamental es lograr acuerdos en cuanto a las competencias que los planes de estudios han de desarrollar en los alumnos. De esa manera, independientemente de los contenidos, temas o teorías, lo que se va a garantizar es que los profesionales sean competentes en aquellos aspectos que los acuerdos han definido como fundamentales.

En la misma línea del párrafo anterior, en el mundo se han venido desarrollando una serie de exámenes, pruebas y evaluaciones para monitorear la calidad de la educación en diferentes países. Así tenemos, por ejemplo: PISA (Programme for International Student Assessment), un compromiso por parte de los gobiernos de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con el fin de establecer un seguimiento de los resultados de sistemas educativos en cuanto al rendimiento de los alumnos. También está TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), un proyecto de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), organización

independiente, de cooperación internacional de instituciones nacionales de investigación educativa y de agencias gubernamentales de investigación dedicadas a mejorar la educación, que involucra a más de 60 países. En Brasil, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) aplica a los alumnos de educación superior el Examen Nacional de desempeño, ENADE. En México, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) diseña y aplica instrumentos de evaluación, con el fin de generar reportes confiables en relación con los aprendizajes de los estudiantes en diferentes niveles formativos. Este organismo lidera el Examen de Competencia Comunicativa y Pensamiento Crítico (ECCyPEC). En Colombia, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), diseña y aplica la prueba SaberPro. En todos los casos señalados las pruebas que se realizan son de competencias, no de contenidos o temas. Es, justamente a partir de las competencias, que se pueden realizar estudios comparativos entre países y dentro de cada país y, al mismo tiempo se puede determinar la calidad de los procesos educativos.

Desde la perspectiva de la Pedagogía crítica que aquí se asume, entendemos entonces que, si la educación ha de preparar para el Mundo de la vida, no puede quedarse solamente en la dimensión objetiva, en el discurso de la lógica, en la mirada de las ciencias naturales. Deberá esta educación abarcar también el mundo subjetivo y el intersubjetivo. Y en la armonización de esas tres esferas se encuentra la manera como se abordan las competencias en este texto. Y desde esa misma perspectiva se entiende que el discurso de las competencias puede ser aprovechado para diversos fines. De allí que deba

asumirse críticamente a fin de evitar las desviaciones, la pérdida del sentido que queremos darle.

Competencia, que del griego *ikánotis* pasó al latín como *competentia*, se entiende usualmente a partir de dos acepciones: la primera tiene que ver con la disputa o la confrontación; de allí la competitividad, la capacidad para competir y los competidores. La segunda tiene que ver con la pericia, la aptitud o la idoneidad; de allí el competente. Esta segunda manera de concebirla es la que se asume aquí.

El párrafo anterior no agota la definición de competencia; pero sí deja sentada una precisión fundamental: la distinción entre competidor y competente. El enfoque que se propone en este texto se orienta a propiciar espacios para que los alumnos sean competentes, es decir, que sean profesionales aptos o idóneos. No se puede negar, independientemente de que se esté de acuerdo o no, que la dinámica contemporánea nos lanza al terreno de la competitividad, de la confrontación. Es un hecho contundente del cual tampoco nos podemos sustraer. El competente, con todo lo que supone serlo, y que desarrollaremos posteriormente, lo ha de ser también para aquellas circunstancias en las cuales deba competir.

Tomando la segunda acepción, aún se encuentran dificultades para precisar el concepto. Son muchos los aportes a la discusión y diversas las posiciones al respecto. Existe una amplísima bibliografía, autores y clasificaciones. Baste citar el trabajo de Mulder, Weigel y Collins cuando afirman que:

El enfoque que se propone en este texto se orienta a propiciar espacios para que los alumnos sean competentes, es decir, que sean profesionales aptos o idóneos.

Eraut definió la competencia como: **la habilidad de ejecutar tareas y roles que son requeridos en función de unos estándares esperados** (Eraut, 2003: 117). Esta definición expresa competencias como el dominio de estándares sociales esperados. Arnold y Schüssler (2001) afirman que competencia se refiere a la capacidad de una persona para actuar. En este sentido, la competencia se entiende holística y comprende no sólo contenidos o áreas de conocimiento, sino también habilidades centrales y habilidades genéricas. Mandon y Sulzer (1998) argumentan que la competencia ha de entenderse como conocimiento, habilidades y cualidades en acción. Mulder, basándose en la comparación anteriormente citada, y considerando diversas perspectivas de investigaciones relevantes sobre la formación profesional (VET) sobre el desarrollo de los recursos humanos (HRD) y la gestión de recursos humanos (HRD), llegó a la siguiente definición: la competencia se entiende como la capacidad de una persona para alcanzar logros específicos (Mulder, 2001). El CEDEFOP, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, define competencia como la capacidad para usar el conocimiento en la práctica (Mulder *et al.*, 2008, p. 8).

No es objeto del presente texto entrar en una discusión conceptual. Y no se trata de desconocer los aportes o de negarse al debate académico. La pretensión aquí es proponer un modelo, una manera de educar bajo un enfoque de competencias.

Con base en lo anterior, y **buscando coherencia con lo que se ha planteado acerca del Mundo de la vida, el concepto de competencia necesariamente debe abarcar esa tríada que configuran la objetividad, la subjetividad y la intersubjetividad.**

En la competencia han de coincidir esas tres dimensiones pues son las que configuran el mundo hacia el cual apunta la acción educativa.

Ahora bien, si tenemos en cuenta que en el mundo objetivo prima el lenguaje de la lógica, que en subjetivo prima el de la estética, y que en el intersubjetivo prima el lenguaje de la ética, entonces toda competencia ha de incorporar también la tríada lógica, estética y ética.

De esa manera entendemos en esta propuesta la competencia como la integración armónica de conocimientos, actitudes y habilidades para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una tarea o actividad en contexto (figura 6).

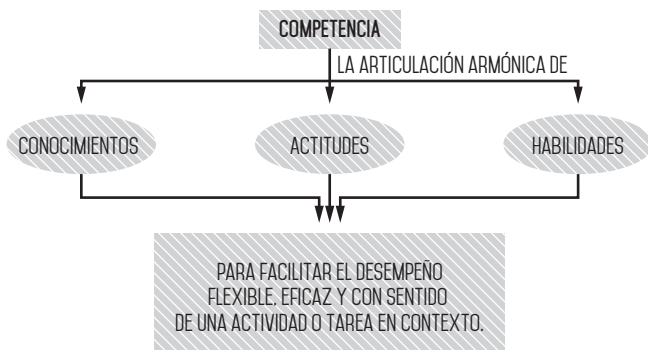


Figura 6: Concepto de competencia.

Los conocimientos, según Kant, resultan de la síntesis entre el concepto y la percepción. Significa que conocer consiste en que la representación mental que se tiene de algo coincida con la realidad objetiva de ese algo. Los conocimientos configuran el saber. En una competencia, por tanto, debe existir el saber que la sustenta. El competente lo es en tanto conoce, es

decir, en tanto los conceptos que maneja son coherentes con la realidad que indican. Este es el lugar de la lógica.

Las actitudes hacen referencia a las maneras habituales de reaccionar que tiene una persona. Son fruto de los conocimientos y las creencias. De allí surgen sentimientos y emociones que disponen a obrar de determinada manera. Con las actitudes las personas muestran lo que piensan de algo o alguien y, al hacerlo, se manifiestan. **Cualquier competencia tiene un componente actitudinal, es decir, una zona en la cual la persona dice su palabra, expresa su posición, da cuenta de sus adhesiones y de sus rechazos. Como se planteó antes en el capítulo acerca del Mundo de la vida, la persona utiliza el lenguaje para expresarse, para manifestarse. Y, retomando a Heidegger (2000), el mejor lenguaje es el que tiene que ver con las artes, con la poesía en tanto que es lenguaje que parte de la armonía. Por ello este es el lugar de la estética.**

Las habilidades tienen que ver con las destrezas que desarrollan las personas para ejecutar algo. Se relacionan con la capacidad para el trabajo, es decir, con la capacidad para transformar la naturaleza de tal manera que ella no nos determine, sino que apenas nos condicione. Cualquier competencia supone alguna destreza que permita modificar o intervenir un contexto determinado. Este es el lugar de la ética.

Todo este concepto de competencia se nutre de los pensamientos de Noam Chomsky, Algirdas Greimas y Dell Hymes. Los tres abordaron el tema desde las Lingüística. Chomsky (1972) plantea que las personas van nutriendo el lenguaje, y que, en la medida que adquieren ciertos códigos propios de su campo, pueden producir una infinidad de otros más. Cada profesión tiene unos códigos, y quien pretenda ejercerla debe apropiarse de ellos. La manera como los códigos se van

articulando en cada profesión y van configurando su marco teórico, su discurso propio, se llama sintaxis. Lo sintáctico se relaciona directamente con la dimensión cognitiva la cual consiste en apropiarse unos códigos del campo de quien los estudia. Greimas (1973) complejiza el planteamiento de Chomsky al introducir el asunto de la manera como las personas van asignando significados distintos y cómo, entonces, los códigos no van en la misma dirección siempre. Por ello deben hacer un ejercicio de argumentar para sustentar los significados que van construyendo. Esto tiene que ver con la semántica y se relaciona con lo actitudinal, con la manera como la persona se muestra. Finalmente, Hymes (1996) insiste en que la sintaxis y la semántica no son el punto de llegada de la competencia. Además de tener unos códigos y unas comunidades semánticas, es indispensable pasar al campo del uso. Se refiere el autor a la pragmática y está en directa relación con la dimensión procedimental de la competencia, con la esfera del hacer.

Esa conjunción de conocimientos (sintaxis), actitudes (semántica) y habilidades (pragmática) que se da en la competencia es lo que concreta la posibilidad de articular el saber, el ser y el hacer. Las relaciones que se establecen a partir de esta tríada nos muestran la complejidad que existe en la competencia:

Esa conjunción de conocimientos [sintaxis], actitudes [semántica] y habilidades [pragmática] que se da en la competencia es lo que concreta la posibilidad de articular el saber, el ser y el hacer.

- * El competente es un SER que SABE HACER. Tal vez esta es la relación que con mayor frecuencia se establece y se muestra en muchas definiciones de competencia. Tiene que ver con la persona capaz de llevar a la práctica sus conocimientos.

Cuando la persona no sabe hacer, no es competente. En ese caso ella depende de que otros lo hagan. Por tanto, en las situaciones en las que no sabe hacer, es decir, en las situaciones de incompetencia, la persona será un ser fundamentalmente heterónomo. Y esto es así en muchos aspectos de la vida cotidiana. En tanto uno no puede ser competente en todo, es incompetente en muchos asuntos; por ello termina dependiendo de otros. **Tenemos entonces que a mayor competencia mayor grado de autonomía.**

Pero esto no es suficiente para definir completamente lo que comporta una competencia. Podemos decir que no es, la competencia, tan simple como para quedarse en esta relación. Edgar Morin, en alguna de sus explicaciones acerca de la complejidad, afirmaba que la mínima unidad de complejidad es tres. En efecto, en una tríada las relaciones que se establecen son varias. El Ser que Sabe Hacer es solamente una de varias relaciones que se establecen en la competencia; hay, por lo menos, cinco más.

- * El competente es un **SER que HACE SABER**. En este sentido, desarrollar alguna competencia pasa necesariamente por la construcción del saber. Para ser competente es fundamental elaborar el saber que más adelante se llevará a la práctica.

La persona que no construye el saber, no es competente. Cuando no se construye el saber, lo único que existe es un acto de consumir ideas que vienen dadas por otros; de escuchar las palabras de otros sin pronunciar las propias. **Renunciar a construir el saber es renunciar a ser protagonista.** Por eso decía Freire, a propósito de sus reflexiones sobre la importancia de leer y el proceso de liberación,

que “estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas” (Freire, 1984, p. 53)

- * En la competencia el **SABER HACE al SER**. En efecto, los conocimientos construidos, de alguna manera van modificando, a la persona. Por eso se observan ciertas transformaciones en los alumnos una vez que empiezan a transitar los caminos de la educación universitaria. Quienes estudian Medicina, por ejemplo, van asumiendo actitudes y comportamientos que los diferencia de quienes estudian Ingeniería, Derecho o Literatura.

Cuando el saber no hace al ser, no hay competencia. Significa que la persona no ha sido permeada por el saber. Significa que lo que sabe no es parte constitutiva de su ser; y en ese sentido ese saber es solamente un accesorio.

La competencia modifica, construye el ser del competente.

- * En la competencia el **SABER ES HACER**. Todo conocimiento debe ser ejecutado de alguna manera para que sea reconocido como tal. Esto va a ser determinante, por ejemplo, a la hora de evaluar la competencia; porque ello solamente se logra a partir de la ejecución. De esta manera, en **un currículo con enfoque de competencias**, la pregunta ¿qué sabes? no se puede separar de ¿qué haces?; porque **lo que sabes es, definitivamente, lo que haces**.

Cuando el saber no es hacer, no existe competencia. Existe solamente teoría, conocimiento vacío, o un mero divertimento intelectual. El conocimiento enciclopédico no es el propio del competente; y la

Todo conocimiento debe ser ejecutado de alguna manera para que sea reconocido como tal

evaluación de una competencia no se podrá hacer solamente verificando el saber.

- * En la competencia el HACER ES SABER. En el sentido de que toda ejecución tiene su fundamento en el conocimiento. Toda acción competente deriva de lo que su ejecutor conoce. En el mismo sentido que en la relación anterior, esta será una de las claves para la evaluación. Así la pregunta por ¿qué haces? No puede estar separada de ¿qué sabes?; porque lo que haces es lo que sabes.

Cuando el hacer no es saber, no hay competencia. El hacer sin saber no pasa de ser un actuar basado en el mero conocimiento empírico que, en muchas ocasiones deriva, por ejemplo, en la mala práctica profesional. Hacer sin saber es algo que contraría la ética (figura 7).

Ahora bien, toda esta articulación armónica que se ha venido presentando, esta tríada de ser-saber-hacer opera, para que sea competencia, siempre en contextos concretos. El contexto hace referencia a un entorno físico, cultural, político en el que se considera un hecho. Pero el contexto no es algo externo al sujeto.

El contexto, ese entorno en el que las cosas suceden, resulta siendo una construcción intersubjetiva a partir de los conocimientos, las convicciones y las valoraciones de los sujetos. Un mismo entorno puede ser considerado de diversas maneras por individuos diferentes. En tanto se comunican y van acercándose en la comprensión, van estructurando un determinado contexto. Por ello los contextos no son estáticos; son dinámicos en tanto los sujetos los van dotando constantemente de nuevos sentidos. Son construidos y reconstruidos en el

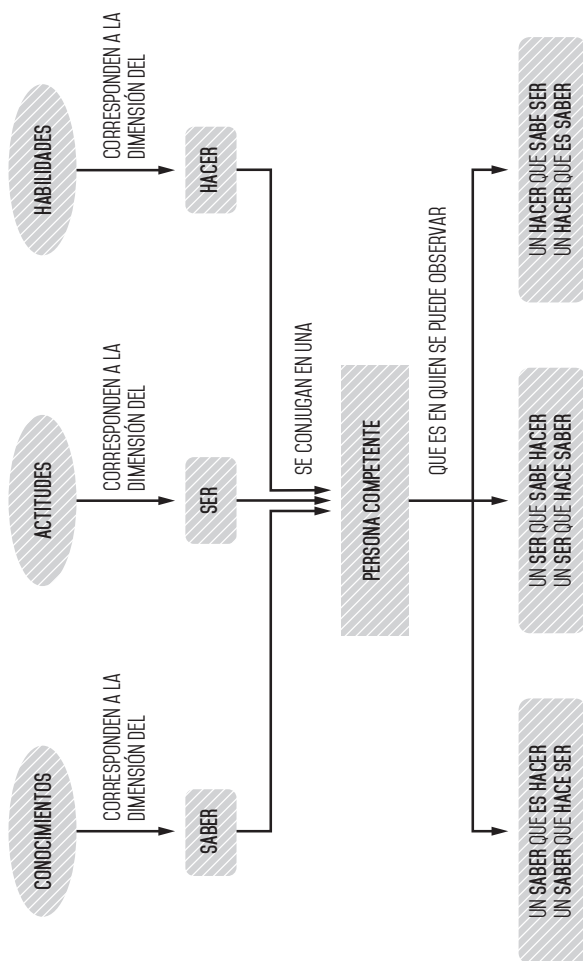


Figura 7: Articulación Saber-Ser-Hacer

momento por cada participante en un evento, y cambian con cada cambio en la interpretación de la situación (Van Dijk, 1980).

Si afirmamos que la competencia solamente se da en contexto, y entendemos contexto en el sentido del párrafo anterior, decimos entonces que la competencia lo es en tanto se va adaptando a la sucesión de configuraciones y reconfiguraciones que van haciendo que el contexto cambie continuamente. Si el contexto no es estático, tampoco la competencia puede serlo. En este orden de ideas, **si los contextos se van configurando continuamente a partir de la interacción, así también deberán reconfigurarse las competencias para responder a la dinámica de los contextos.**

DIFERENCIA ENTRE OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

El ser, el saber y el hacer siempre están presentes en una competencia. La ausencia de alguno de ellos nos sitúa en el lugar de la incompetencia, o de la competencia recortada. Es decir, no es posible insistir en que existen competencias del ser, competencias del saber y competencias del hacer. Esa es una confusión que se observa con cierta frecuencia y que, a nuestro juicio, debe corregirse con prontitud para evitar hablar de competencias, pero seguir trabajando con enfoque de objetivos.

Como punto de partida aquí, debemos afirmar que en esta propuesta no se entabla un juicio de valor negativo frente a la educación basada en el enfoque de objetivos. Es claro que ese enfoque también es válido en la búsqueda de unos espacios para la formación integral. Importantes propuestas educativas tuvieron, y tienen éxito, a partir de ese enfoque. Es claro que cualquiera de los dos enfoques puede ponerse al

servicio de cualquier causa ideológica; para decirlo de otra manera, cualquiera de los dos enfoques puede ponerse al servicio de la alienación o de la emancipación. No pretendemos afirmar aquí que el enfoque de competencias es mejor al enfoque de objetivos. Son, simplemente, dos maneras distintas de educar. Otra cosa bien diferente es que el mundo contemporáneo insista en demandar educación bajo el enfoque de competencias por las razones ya expuestas al inicio de este capítulo.

En la tríada saber-ser-hacer, lo cognitivo tiene que ver con el saber, lo actitudinal con el ser y lo procedimental con el hacer. La diferencia entre el enfoque de objetivos y el de competencias radica exactamente allí, en la manera como se aborda esa tríada. El enfoque de objetivos toma cada uno de los componentes y lo trabaja por separado. De allí que existan objetivos cognitivos, objetivos actitudinales y objetivos procedimentales. Mientras que en el enfoque de objetivos los componentes de la tríada se trabajan por separado, en el de competencias no es posible escindirlos.

Decir que hay objetivos cognitivos, objetivos actitudinales y objetivos procedimentales, es lo mismo que afirmar que existen objetivos del saber, objetivos del ser y objetivos del hacer. Por esa razón no es posible clasificar las competencias como del saber, del ser y del hacer; eso sería lo mismo que afirmar que hay competencias cognitivas, competencias actitudinales y competencias procedimentales. Esta confusión es uno de los factores para que, en algunas propuestas educativas, encontremos toda una estructura de enseñanza por objetivos disfrazada con el nombre de competencias. El paso del enfoque de objetivos al enfoque de competencias va mucho más allá de una cuestión meramente nominal. Cuando se tiene, por ejemplo, que el objetivo es “identificar las partes de

En la tríada saber-ser-hacer, lo cognitivo tiene que ver con el saber, lo actitudinal con el ser y lo procedimental con el hacer. La diferencia entre el enfoque de objetivos y el de competencias radica exactamente allí, en la manera como se aborda esa tríada.

la célula”, no se puede afirmar ligeramente que el cambio consiste en decir que ahora se busca “que el alumno sea competente para identificar las partes de la célula”.

Insistimos, en la competencia no es posible desagrupar la tríada; en los objetivos desagruparla es condición para poder formularlos.

LA TRÍADA LÓGICA-ESTÉTICA-ÉTICA

Se mencionó antes que **en la tríada saber-ser-hacer, el lugar de la lógica era el saber, el de la estética el ser y el de ética el hacer.** Debemos marcar alguna precisión aquí pues este asunto también resulta confuso con bastante frecuencia.

Al **Saber le corresponde la dimensión lógica.** Del griego *logikée*, hace referencia al ejercicio de la razón para determinar el origen, la extensión y el valor objetivo del conocimiento. Lo cognitivo no puede desligarse de la lógica, aunque ella no lo contenga todo. En la tradición educativa lo que más se ha impulsado es el discurso lógico. Por eso la educación aparece tan centrada en el conocimiento, en el saber puro. Desde la perspectiva del Mundo de la vida esta dimensión se desarrolla a partir de las ciencias empírico-analíticas.

Al **Ser le corresponde la dimensión estética.** Del griego *Aistheetikós-aisthánesthai*: percibir, comprender y *Aisthesis*: sensibilidad, hace referencia a lo bello, a lo armónico. Lo actitudinal, que tiene que ver con la manera como el ser se muestra, se dice, tiene su primerísimo vehículo en el lenguaje de la estética. Desde la perspectiva del Mundo de la

vida, esta dimensión se desarrolla a partir de las ciencias histórico–hermenéuticas.

En algunas propuestas educativas se observa que el abordaje de lo actitudinal se hace desde la ética. Y entonces se piensa que hablar del ser se refiere a hablar de valores morales y de comportamientos adecuados. La dimensión del ser es la dimensión de la subjetividad. Si dejamos aquí la ética, entonces llevamos lo ético a la esfera de lo subjetivo. Justamente, cuando la ética no pasa de ser un asunto de la subjetividad, las sociedades encuentran que es imposible construir tejido. Uno de los factores que impiden la construcción de tejido social es que la ética queda relegada a un asunto de la vida privada, de lo más íntimo del sujeto.

Y para completar la confusión, se elimina de la tríada el espacio correspondiente a la estética. Considerado como adorno, pérdida de tiempo o poco rentable, lo estético queda puesto en algunos cursos opcionales que se toman por fuera del plan de estudios en programas que muchas instituciones diseñan para que los alumnos tengan algo que hacer en su tiempo libre. Se desconoce, lamentablemente, que en **la estética está la posibilidad que la persona tiene para expresarse de la manera más armónica;** que allí está la posibilidad de mostrarse, de presentarse con su propia identidad y lograr que su palabra resuene.

Al Hacer le corresponde la dimensión ética. Del griego *Éthos*: costumbre–hábito (Etología–Etopeya) y *Ēthos*: carácter–modo de ser (Ética), se refiere a lo que conduce al bien en las acciones humanas. Lo procedimental se entiende desde la perspectiva del bien, es decir, que lo que se hace teniendo como telón de fondo lo bueno. Desde la perspectiva del Mundo de la vida, esta dimensión se desarrolla a partir de las ciencias crítico–sociales.

Desafortunadamente, con la confusión presentada antes en la dimensión del Ser, la ética se saca de esta esfera procedimental y se lleva al plano de lo actitudinal. Y para reemplazarla se trae de nuevo el discurso lógico. De aquí que se den personas con mucho conocimiento, con diplomas y certificaciones, que fracasan en lo procedimental.

Desde la perspectiva presente, la competencia lo es en tanto se vincula al Mundo de la vida; por fuera de él no existe ni la competencia, ni el competente.

Si los componentes de las tríadas mencionadas no se asumen ubicando cada uno de ellos en la zona que le corresponde, será imposible desarrollar coherentemente un enfoque de competencias. Lo que usualmente se observa, cuando esa confusión ocurre, es que todas las dimensiones se abordan desde el discurso de la lógica, lo que hace que

lo subjetivo y lo intersubjetivo sean tratados con las mismas categorías de lo objetivo. El resultado es, justamente, aquello que la Pedagogía crítica pretende cambiar: una educación en donde el sujeto se pierde por las pretensiones de objetividad derivadas de entender que el espíritu positivista es la única alternativa.

Para finalizar este aparte, es importante constatar, como se habrá podido observar a lo largo de este texto, que existe una relación muy estrecha entre el Mundo de la vida y la estructura de las competencias. Desde la perspectiva presente, la competencia lo es en tanto se vincula al Mundo de la vida; por fuera de él no existe ni la competencia, ni el competente. Esas relaciones son las que favorecen que se asuma este enfoque y no el de objetivos. En la tabla 1 encontramos una síntesis que recoge tal relación.

Tabla 1: Articulación Competencia y Mundo de la vida

	CONFORMACIÓN DE LA COMPETENCIA		
Componente	Conocimientos	Actitudes	Habilidades
Dimensión	Saber	Ser	Hacer
Discurso dominante	Lógica	Estética	Ética
Fundamento lingüístico	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Ciencias que abordan la dimensión	Empírico– Analíticas <i>Biología</i> <i>Física</i> <i>Química</i> <i>Matemáticas</i>	Histórico– Hermenéuticas <i>Historia</i> <i>Filosofía</i> <i>Literatura</i> <i>Artes</i>	Crítico– Sociales <i>Economía</i> <i>Sociología</i> <i>Política</i>
Ubicación en el Mundo de la vida	Objetivo El mundo natural	Subjetivo El mundo personal	Intersubjetivo El mundo interpersonal
Se manifiesta en	Trabajo	Lenguaje	Interacción social
Condiciones de éxito	Racionalidad	Autonomía	Solidaridad
Lo que sucede si no existe	Pérdida de sentido	Psicopatología	Anomia
Lo que se obtiene	Saber válido	Identidad personal	Relaciones interpersonales reguladas

CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Así como existen múltiples conceptos de competencia, también existen muchas maneras de clasificarlas. Hay una amplia bibliografía al respecto. Obviamente, cada manera de

clasificar responde a unos criterios precisos. Esta propuesta tiene en cuenta las competencias que desarrollan los alumnos agrupadas según qué tan comunes puedan ser entre ellos. Así entonces tenemos:

- * **Competencias genéricas.** Corresponden a las que cualquier estudiante de la educación superior debe desarrollar.

Independientemente de la institución de educación superior en la que estudie, la carrera o programa, o del lugar de residencia, todo alumno de la educación superior ha de desarrollar unas competencias que le permiten moverse en el Mundo de la vida en calidad de profesional. Estas competencias son independientes del contexto, por eso, por ejemplo, existen exámenes internacionales para medir y comparar su desarrollo en diversos países.

En el mundo se ha venido precisando cuáles son esas competencias genéricas. En el caso europeo, por ejemplo, se definieron 8: Comunicación en lengua materna, Comunicación en una lengua extranjera, Matemática y Ciencia y Tecnología, Digital, Aprender a aprender, Interpersonales y cívicas, Espíritu emprendedor, Expresión cultural. El Proyecto **Tuning América Latina definió 27**. En el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional, a partir de la propuesta realizada por el **ICFES**, planteó las siguientes:

- + **Competencias abstractas del pensamiento:** razonamiento crítico, entendimiento interpersonal, pensamiento creativo, razonamiento analítico y solución de problemas.
- + **Conocimientos y competencias prácticas necesarias para el despliegue de las competencias abstractas:**

conocimiento del entorno, comunicación, trabajo en equipo, alfabetización cuantitativa, manejo de información, comunicación en inglés y las TIC.

- + **Dinamizadores para el desarrollo de las competencias genéricas:** Saber aprender y recontextualizar.

Las competencias genéricas, por su complejidad, han de desarrollarse a lo largo de los diferentes planes de estudios. La lectura crítica, la escritura, el razonamiento cuantitativo, por ejemplo, suponen un largo proceso de afinamiento; por ello no se puede pretender que en un curso se logre su plenitud. Una de las causas de los inconvenientes con las competencias mencionadas estriba en creer ingenuamente que con un curso de lectura se desarrolla la competencia de lectura crítica y que con un curso de escritura los alumnos desarrollan suficientemente la competencia escritora. Y se cree también que esos cursos, puestos justamente al inicio de la carrera, le resolverán el problema de incomprensión lectora o de dificultades para escribir a todo el plan de estudios restante. **Las competencias genéricas, insistimos, se desarrollan en todos y cada uno de los cursos que conforman un plan de estudios.**

Sin embargo, sí es posible diseñar algunos que las enfatizen y, a partir de ellos, sentar unas bases que permitan su afinamiento a lo largo del trayecto formativo de cada programa.

- * **Competencias disciplinarias o transversales de área.** Hacen referencia a las competencias que desarrollan todos los estudiantes que comparten la misma disciplina que fundamenta la profesión que estudian. Son las competencias

propias de una determinada disciplina. Por ejemplo: todos los estudiantes que cursen programas de Ciencias de la Salud (Medicina, Enfermería, Veterinaria, Odontología) deben tener unas competencias comunes, que los identifiquen como cultivadores de un mismo campo disciplinario. En el sentido de lo planteado en el Mundo de la vida, habrá unas competencias que comparten aquellas profesiones que se fundamentan en las ciencias empírico-analíticas; otras para los profesionales fundados en las ciencias histórico-hermenéuticas y otras para los profesionales de las ciencias crítico-sociales.

De lo anterior se deriva la necesidad de que **en una institución de educación superior los programas que se fundan en disciplinas comunes entren a conversar para lograr unos acuerdos que les permitan pactar las competencias que desarrollarán conjuntamente sus alumnos.**

- * **Competencias específicas o profesionales.** Son las propias y exclusivas de cada profesión. De una manera sencilla, estas competencias responden a la pregunta **¿qué hace este profesional que no haga ningún otro?** Las respuestas mostrarán la especificidad de las competencias y, adicionalmente, justificarán la existencia del profesional que las detenta. En efecto, cuando hay respuesta para esa pregunta, en términos de competencia, significa que la sociedad requiere eso, y que por tanto es necesario que exista alguien que haga eso que se ha respondido.

Además de las competencias mencionadas en esta clasificación, están también las **competencias básicas y las competencias laborales.** No se han desarrollado en este

aparte, pues ellas no son objeto de la educación superior, que es lo que aquí interesa en tanto se está proponiendo un modelo para este nivel educativo. Una breve mención nos indicará que las competencias básicas son las que todas las personas requieren para su desarrollo, inclusión y empleo. Se desarrollan en la educación básica y son la base sobre las cuales cada persona construirá otras competencias. Preparan a los alumnos para ingresar posteriormente a la educación superior; se puede decir que estas competencias son requeridas para acceder al siguiente nivel educativo, aunque en muchas ocasiones encontramos alumnos en la educación superior que no han logrado el desarrollo de las competencias básicas.

De otra parte, las competencias laborales son las que se requieren para acceder al mundo del trabajo sin la necesidad de ser profesional. Estas competencias son las que se desarrollan en instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano (ETDH) y permiten desempeñarse en el sector productivo. Es importante precisar aquí que este tipo de competencias y, por tanto, quienes las detentan, son de gran importancia para el desarrollo de cualquier país. No todas las necesidades sociales se resuelven con profesionales; y ser profesional no es condición para desarrollarse como humano o para ser exitoso en el Mundo de la vida. La educación profesional y las instituciones que la imparten no son mejores que la ETDH y las instituciones que la ofrecen. Son dos maneras de abordar lo educativo, las dos distintas, complejas y pertinentes (figura 8).

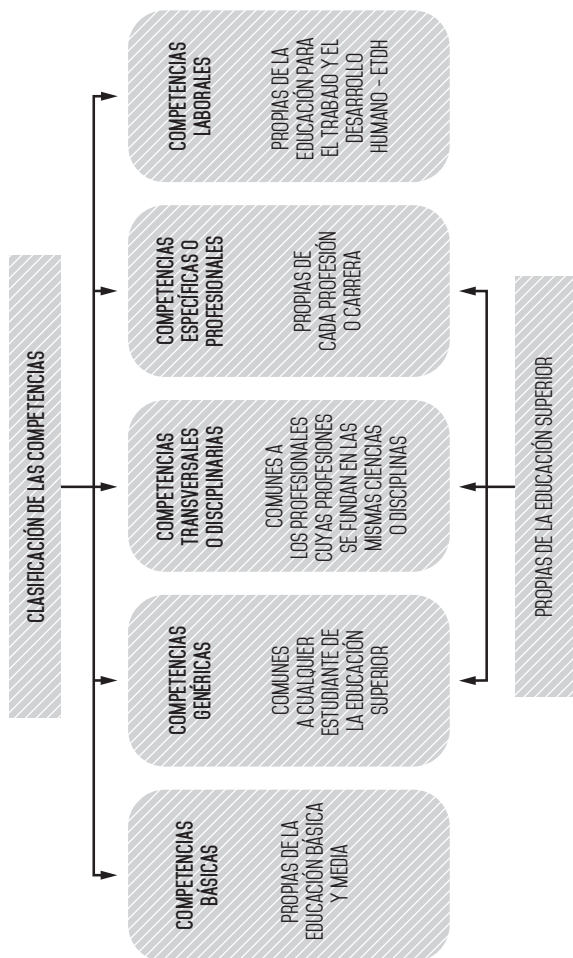


Figura 8: Clasificación de las competencias

ESTRUCTURA DE PLANES DE ESTUDIOS CON ENFOQUE DE COMPETENCIAS

A partir de lo anterior, cuando se va a diseñar un plan de estudios, debe asegurarse que se aborden las tres clases de competencias que le corresponden a la educación superior.

Así, entonces, los planes de estudios del pregrado están integrados por componentes de competencia, núcleos y cursos:

- * **Los componentes de competencia** se refieren a la clasificación mencionada anteriormente. Un plan de estudios tendrá siempre tres: competencias genéricas, competencias transversales y competencias específicas.
- * **Cada componente está conformado por varios núcleos.** Se refieren estos últimos a ciertas agrupaciones de competencias que abordan campos afines. **Existen competencias de gran complejidad que, para poder desarrollarse, se dividen en competencias más pequeñas.** Cuando eso ocurre, a la **competencia más compleja se la denomina “macrocompetencia”,** y a las **competencias más pequeñas que la conforman se las denomina “unidades de competencia”.** Los núcleos, usualmente, vienen dados por esas macrocompetencias.
- * Los **núcleos del componente de competencias genéricas** son los que buscan afianzar la identidad de la institución y de quienes la configuran.
- * **Los núcleos del componente de competencias transversales y los del componente de competencias específicas son definidos por las facultades afines, los primeros, y por cada programa, los últimos.**

- * Cada núcleo está conformado por cursos. El curso se refiere a las actividades organizadas en un período de tiempo para alcanzar determinada competencia o elemento de competencia. No se diseñan, desde esta perspectiva, asignaturas en tanto que ellas se estructuran con especial énfasis en temas y contenidos.

La tabla 2 muestra la estructura de los planes de estudios con enfoque de competencias.

Tabla 2: Estructura de Planes de Estudios

COMPONENTE	NÚCLEO	CURSO
Competencias Genéricas	<ul style="list-style-type: none"> * Comunes a todos los alumnos de la institución. * Conformados usualmente por macrocompetencias y unidades de competencia que buscan la identidad institucional y que responden a las competencias genéricas definidas por las autoridades educativas del país. 	Cada curso desarrolla una unidad de competencia o algunos elementos de esa unidad.
Competencias Transversales de Área o Disciplinarias	<ul style="list-style-type: none"> * Comunes a los alumnos que comparten las mismas disciplinas fundantes. * Conformados usualmente por macrocompetencias y unidades de competencia que buscan asentar las bases epistemológicas de las profesiones involucradas. 	Cada curso desarrolla una unidad de competencia o algunos elementos de esa unidad.

Continúa en la pág. 69

Continuación tabla 2

COMPONENTE	NÚCLEO	CURSO
Competencias Específicas o Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> * Exclusivos para los alumnos de cada programa, profesión o carrera. * Conformados usualmente por macrocompetencias y unidades de competencia que buscan asentar afinar lo propio de cada profesional. 	Cada curso desarrolla una unidad de competencia o algunos elementos de esa unidad.

En posgrado, los planes de estudios desarrollan solamente Competencias transversales de área o Disciplinarias y Competencias específicas o profesionales. Las Competencias Genéricas no son objeto de desarrollo en posgrado; son más bien condiciones de ingreso a los mismos.

FORMULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

A partir de los planteamientos de Tobón (2005), encontramos que, para formular adecuadamente una competencia, se deben considerar cuatro componentes:

- * **Un verbo.** En tanto la competencia comporta acción, necesariamente deberá nombrarse a partir de un verbo. **Solamente uno.** Cada verbo denota una acción, si se usa más de uno, se estaría igualmente nombrando más de una competencia. Adicionalmente ese verbo debe ser observable directamente; esta es una condición fundamental para poder verificar o evaluar la competencia. No todas las acciones que denota un verbo se pueden verificar

No todas las acciones que denota un verbo se pueden verificar directamente.

Hay una serie de verbos que no se recomiendan al momento de formular una competencia. Entre ellos están “comprender”, “conocer”, “entender”, “aprender”.

directamente. Por ejemplo: “comprender”. Para demostrar la comprensión es necesario que el alumno ejecute otras acciones tales como “explicar” o “identificar”. Hay una serie de verbos que no se recomiendan al momento de formular una competencia. Entre ellos están “comprender”, “conocer”, “entender”, “aprender”. Estos cuatro verbos aparecen con demasiada frecuencia en las planeaciones de las clases y los cursos. Y son verbos

que no se pueden observar directamente, por ello se recurre a otras acciones que, a veces resultan engañosas y lo que parece comprensión resulta siendo un mero acto de memorización.

Para seleccionar los verbos es posible recurrir a diversas taxonomías que se conocen en el mundo educativo.

Cada una de ellas realiza agrupaciones diferentes, originando unas familias semánticas que obedecen a distintos criterios de clasificación. Tal es el caso de las taxonomías propuestas por Bloom (1990), Harrow (1980), Krathwohl (1973) y la adaptación a la era digital que Churches (2007) hace de la propuesta de Bloom. Lo interesante de todas ellas es que organizan los verbos según escala de complejidad. De esa manera uno sabe que los de mayor complejidad contienen a los de complejidad menor.

En la tabla 3 podemos ver un ejemplo tomado de la taxonomía de Bloom. Evidentemente, no aparecen todos los verbos que él trabajó, es sólo una muestra. Son seis niveles que

van de lo más simple a lo más complejo. Cada nivel incluye al anterior, de manera que, si se selecciona un verbo del tercer nivel, significa que contiene a los de primero y segundo nivel.

Tabla 3: Ejemplo de verbos de la taxonomía de Bloom

1. Recordar	<ul style="list-style-type: none"> * Listar * Describir * Recuperar * Encontrar * Localizar * Identificar
2. Comprender	<ul style="list-style-type: none"> * Ejemplificar * Clasificar * Resumir * Explicar * Comparar
3. Aplicar	<ul style="list-style-type: none"> * Ejecutar * Implementar * Desempeñar * Usar
4. Analizar	<ul style="list-style-type: none"> * Diferenciar * Organizar * Comparar * Deconstruir * Integrar
5. Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> * Valorar * Juzgar * Justipreciar * Detectar * Criticar
6. Crear	<ul style="list-style-type: none"> * Generar * Planear * Producir * Construir * Idear

- * **El objeto.** Es decir, aquello en lo que recae la acción del verbo y que se constituye en lo fundamental de la parte del saber de la competencia. El objeto se constituye en aquello que va a determinar el conocimiento que supone la competencia en cuestión.
- * **El para qué.** En la formulación de una competencia debe quedar clara y explícita la utilidad de la misma; el sentido práctico que ella tiene. Al formular el para qué, lo usual es que allí quede claro el problema o problemas que esa competencia resuelve o que contribuye a resolver. No siempre una competencia resuelve completamente un problema. Lo usual es que ayude a la solución.
- * **La condición de calidad.** La formulación de una competencia incluye que quede claro el criterio que se usará para determinar el grado de perfección de su ejecución.

Algunos ejemplos de formulación de competencias en diferentes profesiones se aprecian en la tabla 4.

ELEMENTOS DE UNA COMPETENCIA

Se ha dicho anteriormente que en una competencia se articulan conocimientos, actitudes y habilidades; lo que corresponde al saber, al ser y al hacer. Una vez que se ha formulado la competencia, hay que precisar **cuáles son los desempeños en cada una de esas tres dimensiones que, armonizados, determinan la existencia de esa competencia.** Estos desempeños reciben el **nombre de elementos de la competencia.**

Una competencia, por tanto, tendrá por lo menos tres elementos: uno correspondiente al Saber, otro correspondiente al Ser y otro al Hacer. Podría tener más, por ejemplo: dos del

Tabla 4: Ejemplo de formulación de competencias

	Verbo	Objeto	Para qué	Condición de calidad
Competencia transversal para programas de salud	Analizar	Datos	Para describir eventos en salud e inferir generalidades	Utilizando operaciones matemáticas y elementos estadísticos
Odontología	Realizar	Procedimientos de estomatología y cirugía oral	Para la prevención, diagnóstico, pronóstico y tratamiento de las patologías y o alteraciones orofaciales	De acuerdo con guías de atención integral avaladas por la comunidad científica
Medicina Interna	Abordar	Las patologías agudas y crónicas, no quirúrgicas del adulto en cardiología	Para disminuir la morbimortalidad, la incidencia y prevalencia de enfermedades cardiovasculares que requieren prevención primaria y secundaria	Aplicando la evidencia científica y las guías de atención integral, nacionales e internacionales

Continúa en la pág. 74

Continuación tabla 4

	Verbo	Objeto	Para qué	Condición de calidad
Ingeniería	Modelar	Sistemas energéticos	Para el mejoramiento de la eficiencia de equipos	Utilizando herramientas de optimización
Administración de empresas	Evaluar	Los recursos organizacionales	Para identificar la relevancia en la gestión	A través del análisis de gobierno corporativo
Derecho	Identificar	La naturaleza de los diferentes medios de prueba	A fin de ser incorporados en los procesos judiciales y administrativos	De conformidad con las reglas establecidas en las normas de carácter procesal
Teatro	Ejecutar	Una rutina propia de calentamiento y rutinas de entrenamiento	Para evitar lesiones y facilitar la optimización de las habilidades físicas, y para responder a las exigencias de la escena	De acuerdo con sus condiciones y con los requerimientos del espectáculo

Saber, uno del Ser y dos del Hacer. En todo caso, lo mínimo es que tenga uno de cada dimensión. Si falta alguna de las dimensiones, no existe competencia.

Como el elemento hace referencia a algún desempeño específico, también va a necesitar formularse a partir de un verbo. Lo que se debe cuidar es que, al seleccionar el verbo para el elemento, este no debe ser más complejo que el de la competencia misma. Es la articulación de los verbos de los elementos la que genera el verbo de la competencia.

Es necesario también tener una taxonomía aquí. El criterio de clasificación de la misma tiene que ver con que los verbos designen acciones que se ajusten a lo cognitivo, a lo actitudinal y a lo procedimental:

Tabla 5: Ejemplos de verbos para los elementos de competencia

SABER (Lo cognitivo)	SER (Lo actitudinal)	HACER (Lo procedimental)
* Explicar	* Valorar	* Proponer
* Identificar	* Evaluar	* Diseñar
* Caracterizar	* Analizar	* Ejecutar
* Clasificar	* Comparar	* Elaborar
* Enumerar	* Contrastar	* Formular
* Enunciar	* Jerarquizar	* Fabricar
* Exponer	* Justificar	* Validar
* Demostrar	* Argumentar	* Programar
* Diagramar	* Criticar	* Planear
* Diferenciar	* Inferir	* Utilizar
* Catalogar	* Diagnosticar	* Realizar
* Agrupar		* Aplicar
* Dibujar		
* Ilustrar		

Existen algunos verbos que pueden tener diversos significados. Por eso también es posible encontrarlos en varias categorías. El sentido de “comparar” por ejemplo, puede ser más de orden del Saber en algún caso, que del Ser. Eso depende del contexto en que se use.

Podemos ejemplificar lo dicho retomando una de las competencias que mostramos como ejemplo en la tabla 6.

Tabla 6: Ejemplo de elementos de competencia

Ejecutar una rutina propia de calentamiento y rutinas de entrenamiento para evitar lesiones y facilitar la optimización de las habilidades físicas, y para responder a las exigencias de la escena de acuerdo con sus condiciones y con los requerimientos del espectáculo.	
ELEMENTOS DE COMPETENCIA	
<ul style="list-style-type: none"> * Explicar los fundamentos, tipos y funciones del calentamiento. * Explicar los fundamentos, tipos y ejercicios del entrenamiento. 	Corresponde a lo cognitivo – Saber
<ul style="list-style-type: none"> * Argumentar la propia rutina de calentamiento y entrenamiento construida 	Corresponde a lo actitudinal – Ser
<ul style="list-style-type: none"> * Ejecutar las rutinas de calentamiento y entrenamiento construidas. 	Corresponde a lo procedimental – Hacer

Cuando se tienen todas las competencias de un programa cualquiera, de pregrado o de posgrado, estructuradas con sus elementos de competencia respectivos, se tiene el mapa de competencias. Este mapa es lo primero que se debe elaborar cuando se diseña un programa, una carrera. Y solamente después de tener ese mapa completamente terminado, se procede a definir cuáles son los cursos que enseñarán esas

competencias y esos elementos; y allí, entonces, se arma el plan de estudios.

En un diseño curricular con enfoque de competencias no se piensa en el plan de estudios sino después de tener el mapa de competencias listo. Y una anotación especial aquí: los planes de estudios en este enfoque deben estar conformados por cursos, no por asignaturas. La palabra curso también es polisémica, en el diccionario de la RAE tiene 13 acepciones. En la presente propuesta se entiende *curso* como el abordaje de una determinada competencia, o de algún elemento de competencia, en un período determinado de tiempo. En efecto, existen competencias cuya complejidad permite que se desarrollen completamente en un solo curso; pero existen otras que requieren de varios cursos para desarrollarse plenamente.

Lo que no se entiende en esta propuesta es que en un curso se desarrollen varias competencias. Existen modelos en los que, en un solo curso, se desarrollan varias; incluso algunos pueden ser considerados exagerados pues se habla de desarrollar ocho o más. En el presente modelo se afirma que cada curso desarrollará máximo una competencia. Con esto no se desconoce que, en cualquier curso, de cualquier modelo o enfoque, los alumnos siempre logran más de lo pretendido; logran hasta cuestiones no pretendidas. Al limitar a una sola competencia por curso se garantiza es la concentración de profesores y alumnos en una sola dirección a fin de garantizar esa construcción. También esta limitación parte de un sano principio de realidad, y es que las personas normalmente somos limitadas en el número de competencias que podemos desarrollar. No es posible ser competente en todo.

Adicionalmente se debe considerar que cuando se habla de asignatura se está hablando de materia o contenidos. En

Es posible encontrar personas que ignoran determinados contenidos de su profesión y tienen altos desempeños; y también se encuentran personas cargadas de erudición, pero con flojos resultados en su hacer.

el enfoque de competencias se tiene claro que lo central no está en los contenidos, sino en la articulación armónica de conocimientos, actitudes y habilidades. Los contenidos son pretextos para desarrollar las competencias. Es posible encontrar personas que ignoran determinados contenidos de su profesión y

tienen altos desempeños; y también se encuentran personas cargadas de erudición, pero con flojos resultados en su hacer. Entender los contenidos como pretextos para el desarrollo de competencias significa que, hoy por hoy, no es posible abordar, en términos de contenidos, todo lo que la civilización ha logrado desarrollar; por tanto, los profesores deberán hacer una selección de aquello que alcance a abordarse en el tiempo que la institución de educación le asigne.

Una vez elaborados los elementos de competencia, hay que precisar lo que tiene que ver con la evaluación, es decir, cómo se va a verificar que ese elemento exista. Para ello se definen los indicadores y las evidencias.

Los indicadores se refieren a las acciones que ejecutará el estudiante y con ellas se podrá observar qué tanta apropiación del elemento existe. Un indicador bien formulado responde a la pregunta ¿qué debe hacer el alumno para demostrarle al profesor su dominio sobre el elemento de competencia? Un elemento de competencia puede requerir, para ser demostrado, más de un indicador. Todo depende de la complejidad del elemento y también de lo amplio que pueda ser el indicador, este lleva a mostrar los resultados del desempeño del alumno. De esto se desprende, entre otras cosas, que la evaluación de

competencias requiera más ejecuciones y menos pruebas de papel y lápiz.

Lo que se utiliza para mostrar el indicador, lo que se entrega para hacerlo observable, es la evidencia. La mejor evidencia muestra sin equívocos, el indicador que se está buscando. Un indicador puede requerir una sola evidencia; pero, y según su complejidad, un indicador también puede requerir varias. También es posible que una misma evidencia pueda servir para mostrar más de un indicador.

En el ejemplo que venimos mostrando, los indicadores y las evidencias se observan de la siguiente manera en la tabla 7.

Tabla 7: Ejemplo de indicadores y evidencias

Ejecutar una rutina propia de calentamiento y rutinas de entrenamiento para evitar lesiones y facilitar la optimización de las habilidades físicas, y para responder a las exigencias de la escena de acuerdo con sus condiciones y con los requerimientos del espectáculo.		
ELEMENTOS DE COMPETENCIA	INDICADORES	EVIDENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> * Explicar los fundamentos, tipos y funciones del calentamiento. * Explicar los fundamentos, tipos y ejercicios del entrenamiento. 	Ilustra los principales aspectos del calentamiento y el entrenamiento	Presentación en Power Point
Argumentar la propia rutina de calentamiento y entrenamiento construida	Justifica su propia rutina de calentamiento y entrenamiento	Texto escrito
Ejecutar las rutinas de calentamiento y entrenamiento construidas.	Valida ante jurado las propias rutinas de calentamiento y entrenamiento	Demostración práctica

La relación entre el indicador y la evidencia se puede establecer interponiendo entre ellos la palabra “**mediante**”. Así, por ejemplo, retomando del cuadro anterior, se podría decir: “*Justifica su propia rutina de calentamiento y entrenamiento **mediante** un texto escrito*”.

Cuando se diseña la competencia es fundamental mostrar cuál o cuáles son los problemas que ella resuelve o contribuye a resolver. Ya se había dicho antes que muchos problemas requieren para su resolución más de una competencia.

La pertinencia de una competencia viene dada por la utilidad que tenga para resolver problemas concretos. Muchas de las críticas a la educación tienen que ver, justamente, con la impertinencia de lo que se enseña. Por ello es fundamental mostrarle a un alumno que lo que se pretende enseñar tiene sentido, y que ese sentido se refiere a circunstancias concretas de su espacio próximo operable.

A la tabla 7, entonces, debemos agregarle los problemas que esa competencia resuelve. En este caso son tres: lesiones, accidentes laborales y uso inadecuado del cuerpo y elementos en el ejercicio profesional. Declarado eso el alumno sabe de la importancia, de lo pertinente que es desarrollar esa competencia.

Por último, y cuando todo lo anterior está definido, se piensa entonces en los temas o contenidos académicos que hay que apropiarse para poder darle movimiento a la tríada Saber-Ser-Hacer. Esto nos lleva a plantear: **en el modelo propuesto, el diseño de un curso inicia con la formulación de la competencia y sus elementos, pasa por definir los indicadores y las evidencias; precisa los problemas que se resuelve y culmina con los temas a enseñar.** Muy diferente a otros modelos en los cuales se inicia con el listado de temas y se culmina

con la evaluación. Lo que aquí se está proponiendo responde a una realidad evidente en el día a día de la educación: los alumnos se enfocan en la evaluación; por eso, si desde el principio el profesor la diseña y la muestra con claridad, desde el comienzo los alumnos estarán centrados en la dinámica que se quiere imprimir en un curso.

Se toma componente por componente y sobre él se responde a la pregunta **¿qué debe saber el alumno para poder hacer lo que señala el elemento?** O también **¿qué debe saber para ejecutar lo que se pide en el indicador?** De esa manera se va obteniendo el listado de temas que se deben abordar. Y así se podrá observar que no es necesario enseñar todo lo que tradicionalmente se enseñaba para lograr la competencia. Entonces esta dinámica propicia que los contenidos que se abordan sean pertinentes, y se enseñe lo útil. Como no es posible enseñarlo todo, se enseña aquello que el alumno requiere ahora para transitar por el Mundo de la vida y pueda requerir más adelante. **Lo que hoy no se enseña, él lo aprenderá de su propia cuenta pues la dinámica presente lo conduce a aprender a aprender.**

Al seleccionar los temas de esa manera, es posible que algunos elementos de competencia no requieran de más contenidos. Es suficiente con los mismos que se han abordado en otros elementos.

La tabla completa del ejemplo que venimos mostrando quedaría como se ve en la tabla 8.

Tabla 8: Ejemplo de competencia diseñada completamente

Ejecutar una rutina propia de calentamiento y rutinas de entrenamiento para evitar lesiones y facilitar la optimización de las habilidades físicas, y para responder a las exigencias de la escena de acuerdo con sus condiciones y con los requerimientos del espectáculo.		
ELEMENTOS DE COMPETENCIA	INDICADORES	EVIDENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> * Explicar los fundamentos, tipos y funciones del calentamiento * Explicar los fundamentos, tipos y ejercicios del entrenamiento 	Ilustra los principales aspectos del calentamiento y el entrenamiento	Presentación en Power Point
Argumentar la propia rutina de calentamiento y entrenamiento construida	Justifica su propia rutina de calentamiento y entrenamiento	Texto escrito
Ejecutar las rutinas de calentamiento y entrenamiento construidas	Valida ante jurado las propias rutinas de calentamiento y entrenamiento	Demostración práctica
PROBLEMAS QUE RESUELVE O CONTRIBUYE A RESOLVER		
Lesiones		
Accidentes laborales		
Uso inadecuado del cuerpo y elementos en el ejercicio profesional		

Continúa en la pág. 83

Continuación tabla 8

TEMAS O CONTENIDOS

Temas para explicar los fundamentos, tipos y funciones del calentamiento y explicar los fundamentos, tipos y ejercicios del entrenamiento:

- * El calentamiento cardiovascular
- * Movilidad articular
- * Estiramientos globales
- * Prevención de lesiones
- * Calentamiento global
- * Calentamiento segmentado
- * Calentamiento dinámico
- * Valencias físicas
- * Velocidad
- * Fuerza
- * Resistencia anaeróbica
- * Flexibilidad muscular
- * Coordinación
- * Equilibrio
- * Potencia

Tema para argumentar la propia rutina de calentamiento y entrenamiento construida

Criterios para construir rutinas de calentamiento y entrenamiento

Temas para ejecutar las rutinas de calentamiento y entrenamiento construidas

N/A (No se requieren temas diferentes a los ya vistos)

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

“El qué y el cómo aprendan los estudiantes depende en gran medida de cómo creen que se les evaluará”

(Biggs, 2006)

Las prácticas evaluativas en un modelo con enfoque de competencias evidentemente deben cambiar pues hay una orientación distinta, al enfoque de objetivos. Ahora bien, **si se cambia la manera de evaluar, necesariamente cambia la manera de enseñar.** Hay una relación directa entre enseñar y evaluar. Por eso, cuando se afirma que los cambios en educación dependen de los cambios en el profesor, decimos que, para cambiar al profesor, es decir, para cambiar la manera de enseñar, la única vía posible es cambiar las formas de evaluar.

No es posible pretender cambiar la educación si se sigue enseñando de la misma manera, y no es posible cambiar la manera de enseñar si se siguen usando las prácticas evaluativas tradicionales.

El enfoque de competencias obliga a buscar nuevas alternativas en evaluación. Por eso mismo este enfoque obliga a cambiar la manera de enseñar.

Cambian las maneras de evaluar, pero el sentido de la evaluación se mantiene. En ese orden, retomando lo planteado por **Unigarro (2004), la evaluación se orienta hacia:**

Ahora bien, si se cambia la manera de evaluar, necesariamente cambia la manera de enseñar. Hay una relación directa entre enseñar y evaluar.

- * Medir y comparar el grado de refinamiento de las competencias.
- * Construir sentido, es decir, orientar los mundos posibles, vislumbrar nuevos contextos.
- * Criticar y discriminar, separando lo deseable de lo no deseable.
- * Tomar decisiones para corregir oportunamente.
- * Acreditar.

Y para lograrlo, es menester diseñar una evaluación que abarque las dimensiones que configuran una competencia, es decir, lo cognitivo, lo actitudinal y lo procedimental.

La mayoría de competencias no se pueda evaluar usando pruebas de papel y lápiz. En efecto, en tanto la competencia comporta una serie de acciones, la única posibilidad de evaluarlas está al observar directamente sus ejecuciones. De allí que las pruebas tradicionales queden reservadas solamente para unas pocas. Así, por ejemplo, cuando se recorre el proceso que siguieron en Australia para definir y evaluar las competencias genéricas, se encuentra que establecieron 21 competencias, pero de ellas solamente se evalúan con pruebas de papel y lápiz: el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comprensión interpersonal y la comunicación escrita. Es lo que hace el Australian Council for Educational Research (ACER), que aplica a los alumnos que inician y terminan la educación superior la prueba GSA (Graduated Skills Assessment). La prueba se realiza al iniciar la universidad y justo antes de finalizarla, de manera que se puede trazar la evolución, estancamiento o involución de los alumnos. (<https://www.acer.org>)

Una evidencia clara de que el proceso de innovación pedagógica y la aplicación del enfoque de aprendizaje basado en competencias son adecuados, lo da el análisis del sistema de evaluación utilizado. Cuando este sistema de evaluación es simple, es decir, se basa en el examen tradicional, se puede afirmar que, en la práctica, no se evalúan competencias y, por tanto, existe un déficit importante en la aplicación del sistema. **E aprendizaje basado en competencias requiere un sistema de evaluación variado, pues cada competencia tiene componentes muy distintos que necesitan procedimientos diversos para ser evaluados correctamente** (Villa y Poblete, 2007, p. 39).

Para llevar a la práctica lo que se ha dicho de la evaluación y lograr acuerdos entre profesores y alumnos de tal manera que las reglas de juego queden claras, se tiene en la rúbrica un instrumento privilegiado.

La rúbrica es una matriz de valoración cuya principal finalidad es mostrar cuáles son los criterios para verificar la tarea que se quiere evaluar. Con ella tanto alumnos como profesores tienen claro qué desempeños son aceptables para alcanzar la promoción o aprobación.

Existen muchísimas versiones de rúbricas que responden a los modelos particulares en los cuales se utilizan. Para el caso concreto de la presente propuesta, **la rúbrica se elabora a partir de la taxonomía SOLO.**

La taxonomía SOLO (acrónimo de *Structure of the Observed Learning Outcome*, es decir, Estructura del resultado observado del aprendizaje) es una propuesta formulada por John Biggs y por Collis en 1982.

El planteamiento de Biggs tiene que ver con la manera como la comprensión que desarrollan los alumnos se va volviendo cada vez más compleja, lo que les permite, a su vez, realizar acciones más complejas. **Los niveles de SOLO son cinco:**

1. **Nivel preestructural.** En este nivel **hay ausencia absoluta de comprensión.** Lo que se observa aquí es confusión, incoherencia y, por supuesto ejecuciones erradas. Aquí se **ubica la ausencia de competencia,** la incompetencia.
2. **Nivel uniestructural.** En este nivel se **identifica algún aspecto del objeto de aprendizaje;** y no siempre es el aspecto más relevante. Hay acciones fragmentadas y prácticamente el alumno no establece relaciones en el contexto del objeto de aprendizaje. Hay únicamente pequeñas aproximaciones. Aquí no hay incompetencia, hay una competencia en ciernes. Pero es un nivel de competencia que no satisface los requerimientos de la sociedad hacia a un profesional.
3. **Nivel multiestructural.** En este nivel, el **alumno ya maneja varios elementos del objeto de aprendizaje.** Sin embargo, no es capaz de armonizarlos o articularlos. Los identifica, los usa, pero cada uno de manera aislada. Así entonces las acciones son inconexas, sin ninguna relación. En este nivel se ha avanzado un poco más frente al anterior, pero aún no es el nivel que una persona debe alcanzar para enfrentar los retos de su ejercicio profesional.
4. **Nivel relacional.** En este nivel ya se **alcanza la comprensión amplia del objeto de aprendizaje.** Se articulan todos

los elementos que lo conforman y se alcanza la dimensión de complejidad de ese objeto. Las acciones resultantes tienen sentido y son eficaces. Aquí ya se tiene un nivel de competencia importante y es lo mínimo que se espera de un profesional.

5. **Nivel abstracto ampliado.** En este nivel se logran generalizaciones de alta complejidad y se pueden formular hipótesis. Con los elementos que conforman el objeto de aprendizaje, ya relacionados y asumidos en totalidad, y con otros objetos, quienes están aquí lograr establecer conexiones nuevas y crear mundos posibles. Evidentemente, los profesionales que logran este nivel son los que muestran desempeños sobresalientes.

A continuación, en la tabla 9, se presentan algunos verbos que se podrían ubicar en los niveles de SOLO. Por supuesto, es fundamental insistir en que existen verbos que pueden ser multívocos. Por tanto, deben definirse con precisión para evitar confundir a los alumnos cuando exista alguna referencia a la acción que denotan.

Los niveles de la taxonomía SOLO se van a convertir en los indicadores de la rúbrica, y cada verbo en descriptor de un determinado nivel.

Una cuestión adicional: según lo planteado por Carrascal (2010) en su tesis doctoral, es necesario agregar algunos subniveles a la taxonomía pues existen algunas respuestas que muestran cierta ambigüedad. Menciona el trabajo realizado por Chan, Charles C., Tsui, M. S., Chan, Mandy Y. C., y Hong, José H. en 2002 en el que, al agregar subniveles, se evitan las ambigüedades y se logra establecer una serie de desempeños intermedios.

Tabla 9: Ejemplos de verbos según niveles de SOLO

Preestructural	Uniestructural	Multiestructural	Relacional	Abstracto ampliado
Ausencia de comprensión, sin ejecuciones coherentes.	<ul style="list-style-type: none"> * Memorizar * Identificar * Nombrar * Denominar * Localizar * Encontrar * Realizar un procedimiento sencillo 	<ul style="list-style-type: none"> * Enumerar * Clasificar * Describir * Parafrasear * Resumir * Hacer una lista * Comprender ideas principales * Explicar con ejemplo 	<ul style="list-style-type: none"> * Diagnosticar * Integrar * Razonar * Comparar * Contrastar * Explicar causas * Analizar * Relacionar 	<ul style="list-style-type: none"> * Generalizar * Formular hipótesis * Reflexionar * Relacionar con un principio * Aplicar problemas ajenos a la situación * Diseñar * Construir * Trazar

A partir de ese planteamiento, en el presente modelo se ha optado por definir en cada uno de los niveles, excepto en el Preestructural, tres subniveles que corresponden a desempeños bajos, medios y altos. Parece más coherente esta manera pues los alumnos del nivel relacional, por ejemplo, no siempre estarán en la misma zona de ese nivel. Algunos estarán en el límite inferior, es decir, más cercanos al Multiestructural y otros en el límite superior, más cercanos al Abstracto ampliado; y otro grupo estará navegando entre los dos.

Así entonces, la rúbrica resultante articula: las dimensiones de la competencia con los niveles de la taxonomía SOLO, cada uno de ellos subdividido según posible ubicación de los alumnos. Para favorecer el asunto de la calificación, a los subniveles se les ha asignado un puntaje: 1 para el subnivel bajo, 3 para el medio y 5 para el alto. Adicionalmente, se ha eliminado el nivel preestructural de la rúbrica pues no tiene sentido escribirlo allí en tanto es negación, supone total incompetencia y, como se trata de educación superior, es muy difícil encontrar a algún alumno en esa situación.

El esquema es como se muestra en la tabla 10.

En la tabla 10, la X se ubica en el nivel relacional bajo. Ese es el mínimo nivel de competencia que se acepta en el presente modelo y que, por tanto, daría para aprobar un curso con la mínima calificación exigida.

Todos los cajones en blanco deberán ser poblados por los verbos que describan esa ubicación. Los verbos deben seguir una secuencia de complejidad en estos sentidos:

- + El 1 es menos complejo que 3 y 3 es menos complejo que 5, 3 subsume a 1 y 5 subsume a 3 y 1.

- + El 5 uniestructural es menos complejo que 1 multiestructural; 1 multiestructural subsume a todo el nivel uniestructural.
- + El 5 multiestructural es menos complejo que 1 relacional. El 1 relacional subsume a todo el nivel multiestructural y a todo el nivel uniestructural.
- + El 5 relacional es menos complejo que 1 abstracto ampliado. El 1 abstracto ampliado subsume a todo el nivel relacional, todo el multiestructural y todo el uniestructural.

Tabla 10: Rúbrica

Elemento de Competencia	Valor en la escala	Niveles SOLO			
		Uniestructural	Multiestructural	Relacional	Abstracto Ampliado
Saber (Cognitivo) Sintaxis	1			X	
	3				
	5				
Ser (Actitudinal) Semántica	1			X	
	3				
	5				
Hacer (Procedimental) Pragmática	1			X	
	3				
	5				

La calificación se obtiene sumando así:

- + Los puntos del subnivel en que se encuentre el alumno.
- + Cinco puntos por cada nivel anterior ya que esos niveles se han sido superados.
- + Un punto por el subnivel siguiente teniendo en cuenta que siempre algo de lo próximo se vislumbra.
- + La suma de lo anterior se divide entre 4, que es el número de niveles.
- + El resultado es la calificación de la dimensión.
- + Ese proceso debe hacerse con cada dimensión de la competencia: lo cognitivo, lo actitudinal y lo procedimental. Luego se suman y se dividen entre 3. El resultado es la calificación de la competencia evaluada.

Si tomamos como ejemplo la tabla anterior tenemos que la X se ubica en el nivel relacional bajo. Se califica así:

- + Un punto correspondiente al subnivel relacional bajo
- + Cinco puntos por haber superado el nivel multiestructural.
- + Cinco puntos por haber superado el nivel uniestructural.
- + Un punto por la proximidad al subnivel relacional medio.
- + La suma es 12 y se divide entre 4, lo que da como resultado 3, que es la mínima calificación aprobatoria.

Un ejemplo más: alguien que se ubique en el subnivel multiestructural alto se calificaría así:

- + Cinco puntos correspondientes al subnivel multiestructural alto.
- + Cinco puntos por haber superado el nivel uniestructural.
- + Un punto por la proximidad al subnivel relacional bajo.
- + La suma es 11 que dividida entre 4 da como resultado 2,75, lo que significa reprobación, es decir, que aún no se tiene la competencia en el mínimo nivel deseable. No se es incompetente, se es competente, pero en un nivel que no es aceptable para un profesional.

Lo que se propone finalmente para el tema de la calificación, es que exista una doble condición para aprobar un curso: que la calificación mínima del curso que desarrolla la competencia sea 3, por una parte. Y por otra que cada una de las dimensiones, Saber-Ser-Hacer, tenga una mínima calificación de 3. De esta manera se garantiza la armonía en lo cognitivo, lo actitudinal y lo procedimental. Para decirlo de otra manera, se evita que alguien con muy buenas calificaciones en lo cognitivo “arrastre” su pésimo desempeño en el hacer amparándose, justamente en que sabe mucho.

La rúbrica permite el entendimiento entre profesores y alumnos. Es una herramienta que orienta a quien enseña y a quien aprende. Permite que cada uno de los protagonistas del proceso educativo se enfoque en lo que se pretende desarrollar. Posibilita el seguimiento en tanto deja rastros, evidencias

claras del desempeño. Evita los inconvenientes que se suscitan cuando no hay reglas de juego claras. Sin embargo, es una herramienta y en tanto herramienta es posible encontrar otras mejores. En este modelo, se privilegia su uso.

Esta manera de evaluar es coherente con un enfoque de competencias, obliga a recuperar los sentidos de la evaluación enunciados anteriormente, a buscar estrategias distintas a las del examen tradicional y, muy seguramente, redundarán en el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos.

La rúbrica permite el entendimiento entre profesores y alumnos. Es una herramienta que orienta a quien enseña y a quien aprende.

PROFESORES, NO DOCENTES

El maestro que desarrolla la Pedagogía Crítica considera el proceso educativo desde la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular.

Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura.

Considera a la ciencia como la opción de rejuvenecimiento espiritual, como mutación brusca que contradice el pasado para reconfigurar el presente.

(Bachelard, 1984)

Los ideales que se presentan en un proyecto educativo cualquiera, y que pretenden concretarse mediante el currículo, tienen en los profesores la primerísima posibilidad de hacerse realidad. Cualquier oferta educativa descansa en el profesor. Si y solo si se cuenta con el compromiso del profesor, un proyecto educativo puede avanzar.

La propuesta educativa de un currículo, es decir, esos espacios que se propician para que cada alumno configure su identidad, tiene como punta de lanza al profesor y lo que él hace: enseñar. **El acto de enseñar que realiza el profesor, se refiere a crear las condiciones para la producción o construcción del conocimiento.** En ese proceso de construirlo

se da el aprendizaje. Por ello, el acto de enseñar nunca podrá desligarse del de aprender. Y en ese orden de ideas, en la

Cualquier oferta educativa descansa en el profesor. Si y solo si se cuenta con el compromiso del profesor, un proyecto educativo puede avanzar.

relación educativa, **el profesor aprende al enseñar y el alumno enseña al aprender** (Freire, 2004b). Lo que debe quedar claro aquí, para evitar equívocos, es que lo que busca en primer lugar **el profesor es enseñar, y lo que el alumno busca es aprender.**

De lo anterior también se deduce que para que exista educación se requiere la relación de dos: quien enseña y quien aprende; el profesor y el alumno. Los dos son *conditio sine qua non* para que la educación ocurra. Por esa razón la presente propuesta se separa de aquellas que afirman que el centro del proceso educativo es el alumno; que lo fundamental es el aprendizaje. Se plantea aquí que el centro del proceso educativo no está ni en el profesor, ni en el alumno; **el centro del proceso educativo está, justamente, en la relación que se entabla entre ellos dos.** No hay profesor sin alumnos, son estos quienes le dan estatuto de existencia al profesor; y viceversa, no se puede ser alumno si no existe un profesor.

La palabra “profesor” tiene sus raíces en la expresión latina “*profiteri*”, que se compone, a su vez, de los vocablos “*fateri*” que significa “confesar” y del prefijo “*pro*” que hace referencia a “delante”. Este “**confesar delante de...**” se refiere a “profesar”, es decir, **a creer en algo, a seguir una idea o una doctrina y a hacerlo público.** Quien profesa está convencido de algo y lo declara.

Esta manera de entenderlo, que recupera el sentido original, es la primera característica del profesor que se reclama para llevar a la práctica el modelo educativo que se presenta en este texto.

La convicción hace referencia a una adhesión fuerte, a la certeza acerca de algo y a la seguridad que eso genera. **Profesor, entonces, es quien está convencido de algo y a partir de esa**

convicción enseña. El profesor se compromete con el objeto de su enseñanza.

Distinta esta concepción a la de “docente”, que también tiene que ver con la enseñanza, pero que no supone el convencimiento acerca del objeto de tal actividad.

Ser docente implica ejercer el oficio de enseñar sin que detrás de ese ejercicio exista una dimensión vocacional. El profesor es vocación, en tanto inclinación a un estado, a una manera de realizar el ser personal.

La reflexión anterior se origina en la observación que se tiene de la manera como, en muchas ocasiones, se evita la palabra profesor. Existe el imaginario de que, declararse como tal, es admitir una especie de fracaso profesional, de merma de la dignidad. Entonces se reemplaza al profesor por el “gestor pedagógico”, “docente”, “facilitador”, “mediador”, “enseñante” y, en ciertos círculos académicos de la educación superior, por el “catedrático”. Estas maneras de nombrarlo tranquilizan a quienes el término les genera incomodidad.

Lo que aquí se plantea es la necesidad de recuperar al profesor en su profundo sentido original teniendo de presente, como lo plantea Freire (2004), que el título de profesor tiene valor y dignidad por sí mismo, y no necesita ni de símiles grandilocuentes, ni de apodos, ni disfraces vergonzantes.

Un currículo como el que se plantea en esta propuesta necesita profesores, no docentes. Son ellos quienes concretan los ideales curriculares. Nada es posible en la educación si no existe la participación activa de los profesores, de aquellos que están convencidos del proyecto en el que se encuentran. Pueden existir las mejores condiciones de planta física en una institución educativa, con los mejores laboratorios y la mejor dotación de equipos y materiales de enseñanza; los mejores

documentos institucionales formulando modelos educativos, lineamientos curriculares; los mejores planes de estudios estructurados a partir de secuencias lógicas de aprendizaje y de coherencia disciplinaria; todo eso será letra muerta sin el concurso decidido de los profesores; sin su convicción. Por eso afirma Stenhouse (1991) que el desarrollo del currículo se basa en el perfeccionamiento del profesor.

TRADUCIR, ARTICULAR Y PROYECTAR

Se ha afirmado que el currículo es la manera como se concretan los ideales educativos de una institución y que cumple tres funciones fundamentales: traducir, articular y proyectar (Unigarro, 2004). Si el profesor es quien hace evidente el currículo, entonces es él quien encarna en primerísimo lugar esas funciones.

Un profesor traduce cuando pone en el lenguaje de los alumnos el lenguaje académico. Cada profesión, cada disciplina, tiene sus propios códigos, sus particulares maneras de expresarse y, por tanto, de comunicarse. Quien llega por primera vez a la universidad es ajeno a esos lenguajes. Por esa razón, por ejemplo, hay tantos inconvenientes en la lectura. En efecto, las deficiencias al leer no siempre se originan en la ausencia del hábito, o en el desinterés. Con frecuencia la dificultad para abordar los textos está en que vienen escritos en unos códigos que no corresponden a los del mundo del estudiante. Por ello el profesor debe hacer una traducción en un acto de conectar la academia al lenguaje cotidiano de los estudiantes.. Se trata de mantener el rigor disciplinario

Traducir es la mejor manera de lograr que los alumnos se apropien del lenguaje académico, que lo comprendan y que lo usen.

utilizando un lenguaje inteligible para quien se acerca por primera vez al objeto que se quiere aprender.

Traducir es la mejor manera de lograr que los alumnos se apropien del lenguaje académico, que lo comprendan y que lo usen. Se trata de que el profesor se ponga al nivel del lenguaje de sus estudiantes y que desde allí lo vaya complejizando y afinando, hasta llevarlo a los niveles aceptados por las comunidades conceptuales. El movimiento, entonces, es del profesor hacia sus alumnos, no al revés. Nada se logra cuando el profesor espera que sean los alumnos quienes se muevan hacia su lenguaje.

Un profesor articula cuando relaciona de manera armónica todo lo que acontece en el acto de enseñar. En primer lugar, articula lo que enseña con la realidad de sus estudiantes. Todo lo que enseña, y esto es clave en el enfoque de las competencias, es respuesta a alguna necesidad concreta del contexto en el que ellos se desenvuelven. Esta faceta de la articulación tiene que ver con la pertinencia, con la enseñanza contextualizada. Esto hace que se elimine la fractura entre la universidad y la sociedad, la escisión entre la academia y la realidad.

Otra dimensión de esta articulación tiene que ver con armonizar la enseñanza y la evaluación. Se trata de que exista correspondencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa; y la manera como se enseña y la manera como se evalúa.

Las competencias se desarrollan en el ejercicio mismo, es decir. Por eso se afirma, por ejemplo, que a investigar se aprende investigando. En este caso es el ejercicio mismo de investigar lo que permite desarrollar o afinar esa competencia. Sería incoherente una enseñanza en el mero plano discursivo

Un profesor articula cuando relaciona de manera armónica todo lo que acontece en el acto de enseñar.

y una evaluación práctica. **Es inconsistente pretender una evaluación de competencias solamente desde la perspectiva teórica.**

También tiene que ver la articulación que hace el profesor con la interdisciplinariedad. Se trata de mostrar cómo el abordaje del objeto de estudio puede hacerse de manera más integral con el concurso de profesiones y disciplinas distintas a la propia. Con ello el alumno aprende que su saber es relativamente autónomo, requiere de otros saberes y su profesión o disciplina no es suficiente para dar razón del mundo y, que él como persona necesita de otros para intervenirlo.

Articular, en último término, es un llamado a la coherencia. A mostrar cómo armonizan los diferentes componentes del currículo. Esa coherencia es lo que le da consistencia a la acción del profesor.

De otra parte, un profesor proyecta cuando le permite ver a sus alumnos el horizonte de sentido; cuando a partir de lo que enseña indica algunos mundos posibles; cuando muestra qué se puede construir con aquello que profesa. La proyección anticipa la visión del puerto, y orienta y jalona a quienes lo están buscando. En este sentido aparece la dimensión profética del profesor, en que conjetura, anuncia, mueve hacia una nueva realidad que es factible, pero que solamente se puede construir a partir de lo que los alumnos están aprendiendo.

Un profesor proyecta cuando le permite ver a sus alumnos el horizonte de sentido; cuando a partir de lo que enseña indica algunos mundos posibles; cuando muestra qué se puede construir con aquello que profesa.

Proyectar es hacerles ver a los estudiantes que sí hay sentido, que sí vale la pena el esfuerzo y el sacrificio que exige la preparación profesional.

LEER EL MUNDO

Leer el mundo hace referencia a la consciencia que se tiene de uno mismo en el contexto en que vive. Ser consciente es dar razón de las convicciones, de las adhesiones y de las repugnancias (Mounier, 1976). Es la posibilidad de explicar y explicarse en el espacio que se habita con las circunstancias y variables que allí se entrecruzan. Por supuesto, la lectura del mundo determina la manera como en él se interviene. Traducir, articular y proyectar permiten que el profesor enseñe a sus alumnos a leer el mundo, es decir, a comprender y comprenderse en ese complejo entramado. Finalmente, el proceso educativo le permitirá al sujeto ser en el mundo y con el mundo.

La lectura es una preocupación fundamental en el ámbito del aprendizaje.

Decía Peguy que “enseñar a leer, tal sería el sólo y verdadero fin de una enseñanza bien entendida. Que el lector sepa leer, y todo está salvado” (Ruiz-Tilve, 2002). Aprender pasa necesariamente

por leer. El profesor enseña la lectura en dos sentidos: la lectura del mundo y la lectura de la palabra. Y lo hace en la dinámica mundo–palabra–mundo, es decir, de la experiencia al texto y del texto a la experiencia. Se parte de la lectura del mundo que trae el estudiante, con ella se va a la lectura del texto y, con ésta, se vuelve a leer el mundo que, seguramente resultará enriquecido. Esta es la dinámica propia de la inducción: parte de la experiencia de los sujetos, la complejiza desde la mirada teórica y de allí vuelve para nutrirla configurando un círculo virtuoso que lleva al crecimiento personal.

Leer el mundo hace referencia a la consciencia que se tiene de uno mismo en el contexto en que vive.

Es determinante tener claro que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra (Freire, 2004a). Esto significa que **para leer los textos es necesaria la previa lectura del mundo, es decir, el referente existencial**. Este aspecto es decisivo para encausar a los alumnos en el proceso de aprendizaje: si no se cuenta con el referente existencial, con la experiencia previa, con el dato empírico, los estudiantes no tendrán mayor éxito en el abordaje de los textos académicos. Especialmente, en los primeros niveles de la vida universitaria, esto es definitivo. Por ello, antes de abordar los textos académicos, hay que adentrarse en los contextos de los lectores. Hay que entender que, antes del contexto del autor, está el contexto de la clase misma (Pennac, 2001). Con frecuencia se insiste en contextualizar al autor, y eso es muy importante para comprender las circunstancias en las cuales se originó el texto. Pero con frecuencia se olvida contextualizar al lector. Por ello, con frecuencia también, se les entregan a los jóvenes que inician la universidad textos que no están al alcance de su vocabulario; textos que no corresponden a su mundo, que no tienen referente existencial. Y es que cuando Borges en *El golem* dice que *...en las letras de “rosa” está la rosa y todo el Nilo en la palabra “Nilo”*, está diciendo que la palabra “rosa” solamente se puede leer bien cuando el lector ha tenido la experiencia de la rosa.

Lo que me parece fundamental dejar bien claro es que la lectura del mundo que se hace a partir de la experiencia sensorial no es suficiente. Pero por otro lado tampoco puede ser despreciada como inferior por la lectura hecha a partir del mundo abstracto de los conceptos y que va de la generalización a lo tangible (Freire, 2004, p. 33).

Partir, entonces, del mundo del alumno, de su contexto, de su experiencia; de lo que lleva acumulado en su existencia y de sus carencias es condición fundamental antes de pasar a los textos.

Un elemento adicional en este punto tiene que ver con las nuevas maneras de escritura y de lectura derivadas de los desarrollos de las tecnologías de la información y la comunicación. Las posibilidades de lectura se abren a partir de la emergencia del hipertexto, de la hipermedia, de la multimedia. Así, entonces:

Las bibliotecas ya no pueden ser almacenes de libros, ni siquiera depósito de libros ágilmente ofrecidos al alcance del lector. Son ya, por imperativo de los nuevos medios de comunicación, lugares plurales en los que libros y ordenadores conviven naturalmente, complementos sabios los unos de los otros. Los libros no pueden verse, a no ser en idea simplista, como objetos obsoletos. Los ordenadores y sus complementos, en el mismo plano, no son, de forma absoluta, los libros del futuro. Ambos soportes de lo literario pueden complementarse y así, en este momento, los grandes investigadores y los grandes creadores arropan su trabajo en un ambiente de libros, papeles y pantallas (Ruiz-Tilve, 2002, p. 6).

Por supuesto, a leer solamente puede enseñar un lector. El profesor es el lector por excelencia, de allí que sea consciente, pueda argumentar sus adhesiones y repugnancias; sea un convencido y enseñe desde sus convicciones, desde sus lecturas del mundo y desde sus textos y contextos. En tanto lector, cuando el profesor propone la bibliografía que ha de abordar el estudiante, lo hace conservando un triple respeto: hacia sus alumnos, hacia los autores que cita y hacia sí mismo (Freire,

1984). Es la calidad de los textos que selecciona la que evidencia tal respeto.

Enseñar a leer, entonces, es tarea primordial del profesor que se requiere para un modelo como el que se viene planteando. Con el sentido de lo que significa leer el mundo, se espera llegar a concretar, como lo dice Estanislao Zuleta citando a Nietzsche en *Ecce Homo*, la figura del lector perfecto: “Cuando me represento la imagen de un lector perfecto siempre resulta un monstruo de valor y curiosidad, y además, una cosa dúctil, astuta, cauta, un aventurero y un descubridor nato” (Zuleta, 2015).

AMOR, HUMILDAD Y TOLERANCIA ACTIVA

Ejercer las tres funciones del currículo, traducir, articular y proyectar, le permite al profesor orientar su enseñanza hacia uno de los aspectos cruciales del acto educativo: que los alumnos aprendan a leer el mundo.

Ejercer las tres funciones del currículo, traducir, articular y proyectar, le permite al profesor orientar su enseñanza hacia uno de los aspectos cruciales del acto educativo: que los alumnos aprendan a leer el mundo.

Pero existen unas condiciones en la manera de ser del profesor que son fundamentales para lograrlo.

Utilizar la palabra *amor* puede generar incomodidad entre algunas personas. Se ha desvirtuado tanto la expresión, se la ha rodeado de tantos imaginarios, que mencionarla en espacios académicos puede, para algunos, significar que se pierde rigor conceptual. Sin embargo, es la primera condición que debe cumplir el profesor del modelo educativo que se viene proponiendo.

El amor del profesor, que Freire (2004) llama *amorosidad*, seguramente para evitar lo señalado en el párrafo anterior,

se mueve entre las dos maneras clásicas de entenderlo: como eros y como ágape (Jover, 1991). El primero hace referencia al deseo, a la búsqueda del hombre orientada hacia la perfección. En términos platónicos, el eros es lo que mueve a salir del mundo de las sombras hacia el de la realidad, del mundo de las apariencias hacia el de la verdad; es lo que motiva la búsqueda de las ideas del Bien y de la Belleza; eros es ascensión, perfeccionamiento. En otros términos, podemos afirmar que es ese movimiento permanente de las personas orientado a la búsqueda de ser cada vez más personas, de irse completando (Mounier, 1976). Esto, que es lo que busca el profesor para sí mismo, lo busca también para sus alumnos. Los ideales de perfección espera alcanzarlos no solo él mismo, sino que también desea que sean conquista de sus estudiantes. El amor desde la perspectiva del eros concreta la concepción de educación como una acción comunicativa en la cual las dos partes, profesores y alumnos, crecen a partir del encuentro de diálogo.

De otra parte, el amor como ágape tiene que ver con la caridad. Esto significa, básicamente, el ejercicio de la paciencia y la solidaridad que van a desembocar en la justicia. La paciencia instala la labor del profesor en el predicamento que dice que en la enseñanza hay que seguir la dinámica propia de la naturaleza, esto es, entre otras: actuar en el momento oportuno, ir paso a paso, sin saltarse ninguno; tomarse el tiempo para la preparación; operar de adentro hacia afuera y no abandonar hasta haber completado la operación (Comenio, 1998). El profesor ha de ser paciente, ha de saber esperar a sus alumnos; y esto incluye, parodiando a San Pablo, ser misericordioso; esto es comprender la circunstancia del otro, condolerse y ayudarlo. Estas categorías trascienden una particular confesionalidad religiosa, no son exclusivas de

un grupo de creyentes. Paciencia y misericordia son expresiones de solidaridad, son maneras de partir de la lectura del mundo de los estudiantes.

Pero el ágape también supone generar espacios de justicia. Lo justo en una repartición desigual es que en la misma sean favorecidos aquellos que históricamente han sido los desfavorecidos (Rawls, 1995). Esto, traducido a la labor del profesor, significa que en el aula se le debe dar más oportunidades de crecimiento a los alumnos que históricamente no las han tenido o las han tenido menos. Es la manera de ir cerrando brechas.

El amor como condición del ser del profesor articula el eros y el ágape.

Eros es movimiento ascendente, deseo, aspiración a lo que no se posee. Ágape, por el contrario, desciende ofreciéndose al otro. Y en la tarea educativa, asentada en una relación de dependencia, el educador ‘desciende’ de algún modo hacia el educando, pone su mayor caudal de conocimientos, preparación y madurez al servicio de la promoción de quien está en vías de desarrollo. Este enriquecimiento del otro es el motivo esencial que late en ágape, mientras que eros es antes que nada búsqueda de la propia perfección y sólo secundariamente y como efecto de esta aspiración ejerce una influencia positiva en los demás (Jover, 1991, p.186).

La **segunda condición para el profesor** del modelo presentado aquí es la **humildad**. *Humilis*, que en principio denotaba “lo bajo” y que tenía una connotación negativa, se refiere hoy al **conocimiento de las propias limitaciones y al reconocimiento de las posibilidades de otros**.

Es claro que el profesor, de entrada, aventaja, al alumno. En aquello que enseña el profesor es más que el alumno. Esa disparidad es lo que origina que la relación entre profesores y estudiantes sea asimétrica (Jover, 1991). Que esa relación sea desigual es fundamental para configurar una auténtica relación educativa, un encuentro en donde uno enseña y otro aprende. Por eso la relación educativa es diferente de la relación de amistad: la primera, parte de la desigualdad; la segunda, de la simetría. La desigualdad se va haciendo mayor con el tiempo; así, por ejemplo, cuando el profesor inicia a los 25 años y sus estudiantes de primero tienen 18, 10 años después él tendrá 35 y sus estudiantes de primero 18; y 20 años más tarde el profesor tendrá 55 y sus alumnos de primero los mismos 18. **En la relación educativa, quien envejece es el profesor, no los alumnos.** Esto hace, entre otras cosas, que el profesor vaya siendo cada vez menos dispuesto a dejar cuestionar sus principios. La relación educativa no es una relación de amistad; puede derivar en una relación de amigos, o en una relación de colegas; pero para llegar a ellas, los involucrados han debido dejar de ser profesores, unos, y alumnos, los otros.

La humildad en esta relación desigual pasa por aceptar que los alumnos llegan a la relación educativa con sus propias representaciones, experiencias, conocimientos, ideas y competencias. En esta aceptación, el profesor aprovecha el bagaje de sus estudiantes, asume que no son “*tábula rasa*”, y puede ir construyendo interlocución. La humildad hace que la ventaja con la que llega el profesor a la relación educativa se ponga a disposición del estudiante desde la perspectiva

La humildad hace que la ventaja con la que llega el profesor a la relación educativa se ponga a disposición del estudiante desde la perspectiva del ágape.

del ágape. Con ella, el profesor puede salir del peligroso círculo de confort que genera el sentirse por encima de los otros. A partir de eso, el profesor admite como interlocutores válidos a sus alumnos y la validez de esa interlocución está, no en que se encuentren al mismo nivel de dominio frente al objeto que estudian, sino en cuanto existe la disposición para aprehenderlo; y para ello se acepta conversar con quien más sabe.

En ocasiones se pueden encontrar relaciones educativas que se fundan en la arrogancia y la humillación. Arrogancia del profesor que se jacta de su conocimiento y la ignorancia de sus alumnos; humillación de los estudiantes que se sienten incapaces ante tal portento. Por ello las lecturas incomprensibles, los trabajos irrealizables, los exámenes ininteligibles.

Desconocer el mundo de los estudiantes y sus competencias previas es un acto de soberbia que poco favorece la posibilidad de conversar.

La arrogancia del ‘¿sabe con quién está hablando?’, la soberbia del sabelotodo incontenido en el gusto de hacer conocido y reconocido su saber, todo esto no tiene nada que ver con la mansedumbre, ni con la apatía, del humilde. Es que la humildad no florece en la inseguridad de las personas sino en la seguridad insegura de los cautos. Es por esto por lo que una de las expresiones de la humildad es la seguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma. La postura del autoritario, en cambio, es sectaria. La suya es la única verdad que necesariamente debe ser impuesta a los demás. Es en su verdad donde radica la salvación de los demás. Su saber es ‘iluminador’ de la ‘oscuridad’ o de la ignorancia de los otros, que por lo mismo deben estar sometidos al saber y a la arrogancia del autoritario o de la autoritaria (Freire, 2004, p. 74).

En el enfoque de competencias es fundamental reconocer las que el alumno lleva a la clase. Nunca en la relación educativa se parte desde el punto cero. Desconocer el mundo de los estudiantes y sus competencias previas es un acto de soberbia que poco favorece la posibilidad de conversar. Por eso la humildad es necesaria en el profesor; con ella él sabe que no lo domina todo, no lo ignora todo; solamente algo sabe, y también que algo ignora (Freire, 2004a). Eso hace que pueda ponerse a nivel de sus alumnos, escucharlos, aunque ignoren mucho y desde allí conversar; desde allí educarlos.

La tercera condición es la tolerancia activa. Consiste en admitir que hay otros puntos de vista, otras ópticas para mirar los problemas y es posible y necesario controvertirlos para afirmarlos o desecharlos. No estamos hablando de tolerancia, a secas, sino de tolerancia activa. A secas, la tolerancia puede convertirse en la convivencia con lo intolerable, en indiferencia, en falta de respeto, en desconocimiento del otro y en hipocresía. De la misma manera, esta tolerancia nos puede llevar al peligroso “todo vale” que termina denotando un profundo vacío ético.

La tolerancia activa implica que el otro puede decir su palabra, que tiene derecho de ser escuchado, pero también tiene el deber de escuchar la respuesta, la réplica a su posición. Tolerar activamente es aceptar otras maneras de ser, de pensar y de actuar, pero sentando el punto de vista personal al respecto. No se trata de callar y de aceptar cabeza gacha al otro; se trata de que el otro pueda ser, pero que sepa también que hay otras miradas que no coinciden con la suya; y esas miradas

Tolerar activamente es aceptar otras maneras de ser, de pensar y de actuar, pero sentando el punto de vista personal.

también tienen derecho de ser. La tolerancia activa es crítica. Solamente en la tolerancia activa hay conversación, ella implica el encuentro de argumentos, de tesis y de antítesis. El profesor tolerante activo saca a sus alumnos del círculo de confort de la opinión y el sectarismo, y los sitúa en el campo de batalla de los argumentos.

Lo anterior supone que el profesor no sea ni autoritario, ni licencioso. La tiranía o la permisividad no son los espacios en los que se puede cultivar la tolerancia activa. En ese orden, se trata de armonizar evitando los extremos. El justo medio de esta tensión favorece el surgimiento de los tolerantes activos. Supone también que el profesor esté libre de prejuicios. Una cosa es tener convicciones y enseñar a partir de ellas, y otra tener prejuicios. El prejuicio tiene su raíz en las opiniones, en los imaginarios usualmente desfavorables y en la no aceptación de otras miradas, en la cerrazón sobre sí mismo. La convicción es una conquista fruto de un proceso de maduración a partir de la argumentación, de la comparación, de la contrastación; del vencimiento de la duda, de darse la oportunidad de conocer otras miradas. Varios son los prejuicios que debe vencer el profesor crítico para propiciar espacios en donde se forme la tolerancia activa: los referidos a los alumnos, por ejemplo, aquellos que dicen que son incapaces, que no les gusta estudiar, que son completamente incompetentes. Los referidos a la ciencia, en el sentido de absolutizarla, de entender como válido únicamente lo que proceda de la mirada positivista; o lo contrario, de negar absolutamente todo lo que de ella provenga. También los referidos a la relación entre profesores y alumnos, por ejemplo, cuando se entiende tal relación como una confrontación permanente, no académica, sino de poderes; o cuando se la concibe como una relación de amistad. Y

así también, en el camino de construir la tolerancia activa, han de ser vencidos inicialmente por el profesor los imaginarios alrededor de las confesionalidades religiosas, o políticas; de la sexualidad; de las razas; de las culturas.

Para sintetizar esta parte, entonces, afirmamos que el amor, desde el eros y el ágape, la humildad y la tolerancia activa, se conjugan en el profesor. La humildad, que no es humillación o cobardía, hace que el profesor, que en la relación desigual del acto educativo es más que sus alumnos en aquello que enseña, se ubique a su nivel para desde allí educar. Ese estar en el nivel del alumno implica tolerancia activa, es decir, la aceptación crítica de las miradas de las generaciones más jóvenes evitando los extremos del autoritarismo y la permisividad, y eliminando los prejuicios que impidan abrirse a ese mundo. Con ello, el profesor puede traducir, articular y proyectar el currículo: ponerlo al alcance del lenguaje de sus alumnos, mostrar el sinnúmero de relaciones que en él se tejen y permitir que ellos vislumbren el mundo posible al que se orienta su propuesta educativa.

EPÍLOGO

El modelo educativo crítico con enfoque de competencias, es el intento de generar algo diferente, de dar un viraje en el acto de educar para dejar de hacer lo mismo.

El peso de la tradición, en los procesos educativos, es mayor al que se observa en otros procesos de la sociedad. El mundo cambia y se adapta rápidamente, por ejemplo, a los avances de las tecnologías; las empresas se ajustan a las nuevas reglas del mercado; la educación, en cambio, es lenta, paquidérmica. En los discursos teóricos se detectan las nuevas necesidades y se hacen llamados al cambio pero, en el día a día, se sigue haciendo lo mismo.

No deja de sorprender la tremenda incoherencia entre los estudios que muestran los errores de la educación, los diagnósticos sesudos, el consecuente llamado a cambiar, la gran cantidad de discursos acerca de la importancia del cambio, acerca de la imperiosa necesidad de la innovación y lo que pasa en la realidad: profesores que se niegan a cambiar sus prácticas, instalados en la comodidad que genera la mediocridad; autoridades académicas que no soportan propuestas que rompan lo tradicional pues sienten que si no provienen de

ellos su poder se merma; alumnos que no exigen calidad en la enseñanza pues eso implicaría exigirse más ellos mismos.

Afortunadamente también existen profesores, autoridades y alumnos que quieren dejar de hacer lo mismo; que son conscientes de que no es posible mejorar repitiendo las prácticas que tantos estudios demuestran que deben evitarse, y que no pierden la esperanza de construir otros mundos posibles. Ellos son quienes encarnan los ideales de la Pedagogía crítica y a ellos lanzamos esta invitación a probar y mejorar este y otros modelos que redunden en la consolidación de unas nuevas maneras de educar.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Recuperado de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf
- Bachelard, G. (1984). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: Ateneo.
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía crítica*. México: Trillas.
- Borrero-Cabal, A. (2008). *La Universidad. Estudio sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Tomo V* (primera). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Campo, R. y R. M. (1992). *Un modelo de seminario para estudios de posgrado*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Carrascal, S. (2010). *Integración de tareas SOLO para el desarrollo de competencias básicas en primer semestre de educación superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Chomsky, N. (1972). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Churches, A. (2007). Educational Origami, Bloom's and ICT Tools. Recuperado de <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom's+and+ICT+tools>
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna* (8a ed.). México: Porrúa.

- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004b). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Greimas, A. (1973). *Semántica estructural*. París: Larousse.
- Habermas, J. (1985). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Harrow, A. (1980). *Taxonomía de los objetivos psicomotores*. Buenos Aires: Ateneo.
- Heidegger, M. (2000). *Ser y Tiempo*. (<http://www.philosophia.cl>, Ed.). Recuperado de http://www.reflexionesmarginales.com/biblioteca/Heidegger-Ser_y_Tiempo.pdf
- Hoyos, G. (1986). *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. La matriz del pensamiento*. Buenos Aires: Prometeo. <http://doi.org/10.1075/rro.47.1.06and>
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Recuperado de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.

- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Krathwohl, R. (1973). *Taxonomía de los objetivos de la educación: ámbito de la efectividad*. Madrid: Marfil Alcoy.
- Mounier, E. (1976). *Manifiesto al servicio del Personalismo* (4a ed.). Madrid: Taurus.
- Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 59, 67–88.
- Pennac, D. (2001). *Como una novela. Argumentos* (8a ed., Vol. 137). Barcelona: Anagrama.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia* (2a ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Ruiz-Tilve, C. (2002). Lectura y Escuela. *Aula Abierta*, 79, 1-13.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias* (2a ed.). Bogotá: ECOE.
- Unigarro, M. A. (2004). *Educación virtual: encuentro formativo en el ciberespacio*. Bucaramanga: Editorial UNAB.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y con texto*. Madrid: Cátedra.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Zuleta, E. (2015). Sobre la lectura. En *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Ariel.



GREEN
PAPERS

ESTE LIBRO FUE COMPUESTO EN CARACTERES
ITC STONE INFORMAL STD Y MOHAVE E IMPRESO
EN PAPEL BOND, EN EL MES DE MAYO
DEL 2017 EN BOGOTÁ, D. C.,
COLOMBIA.

Afortunadamente también existen profesores, autoridades y alumnos que quieren dejar de hacer lo mismo; que son conscientes de que no es posible mejorar repitiendo las prácticas que tantos estudios demuestran que deben evitarse, y que no pierden la esperanza de construir otros mundos posibles. Ellos son quienes encarnan los ideales de la Pedagogía crítica y a ellos lanzamos esta invitación a probar y mejorar este y otros modelos que redunden en la consolidación de unas nuevas maneras de educar.



EDICIONES
Universidad Cooperativa
de Colombia



Universidad Cooperativa
de Colombia