

El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación

The Approach on Competences: A critical Perspective for Education

Fabio JURADO VALENCIA

Universidad Nacional de Colombia

Recibido: Octubre 2008

Aceptado: Abril 2009

Resumen

Existen diversos sentidos del término competencia. Es natural en toda lengua reconocer la significación de los términos según el lugar que ocupan en los discursos. Sobre el término competencia es necesario inferir su sentido según sea el enfoque de quien lo propone. El lenguaje nunca es neutral, ni tampoco los términos tienen un único sentido. Es su uso lo que determina el sentido. En las dos últimas décadas el término competencia se ha convertido en una palabra-saco y, en consecuencia, se ha tenido la pretensión de acuñar un único sentido del término. Aquí se intenta exponer algunos de los sentidos que se desprenden del uso del término “competencia” invitando a considerar la diferencia entre competencias académicas y competencias profesionales cuando se trata de orientar los procesos de evaluación de la educación.

Palabras clave: Competencia. Conocimiento. Información. Lengua. Unidimensional. Multidimensional. Semiótica. Discurso. Academicismo. Operacionalismo. Evaluación. Perspectiva crítica. Educación. Pedagogía. Proyectos.

Abstract

Competence is a term with multiple senses. According to its place in a discourse, it's natural to recognize in every language the meaning of a word. The sense of the term “competence” depends on who is using it and what type of approach it's been proposed. Language is not neutral, not even the terms. Its use defines its specific sense. In the last two decades the term “competence” has been transformed in a sack-word. Consequently, it exist the ambition to establish a unique sense of the word. In this work I will try to show some of the senses of the term “competence”, and, at the same time, I invite to consider the difference between academic competences and professional competences when we want to orientate the evaluation processes in education.

Key words: Competence. Knowledge. Information. Language. Unidimensional. Multidimensional. Semiotics. Discourse. Academism. Operationalism. Evaluation. Critical Perspective. Education. Pedagogy. Projects.

La ambigüedad del término competencia

En las dos últimas décadas el término “competencia” aparece incorporado en los discursos sobre la educación. Es hoy una palabra-saco para denominar un enfoque que se pregunta por la pertinencia de los objetos y los procesos que comprometen a la educación escolarizada. La pregunta por la pertinencia es pues su horizonte, lo cual supone la pregunta sobre la utilidad de los conocimientos curricularizados que se movilizan en los escenarios de la escuela; es decir, la pregunta por lo que se considera es lo pertinente aprender en las aulas escolares.

Hay matices semánticos en el uso del término competencia, siempre en relación con lo pertinente; estos matices develan diversas perspectivas ideológicas y se mueven en un ámbito de puntos de vista radicales. Para los detractores, el término competencia hace parte del discurso neoliberal y del modelo económico propio de la globalización. Para quienes lo reivindican, es un enfoque que propende por el sentido de lo que se aprende según sean los contextos socio-culturales de la escuela, buscando el vínculo entre el aprendizaje escolar y la vida. Pero también entre quienes lo reivindican hay diferentes visiones: como capacidad, como habilidad, como potencialidad... Si en algo coinciden estas discusiones es en el hecho de aceptar que no hay un único sentido del término competencia, lo cual obliga a explicitar su significado cada vez que se lo use.

Una amplia bibliografía (Lomas, 1993; Barnett, 1994; Barrón, 2000; Paquay, 2001; Richen y Salganik, 2001; Bustamante, 2002; Martín Barbero, 2003; Serrano, 2003; Díaz Barriga, 2006; Gimeno Sacristán, 2008, entre otros) ha circulado desde la década de 1990 sobre el tema, y un sinnúmero de empresas se han fundado para ofrecer “capacitaciones” en competencias, ya sea en la educación, en la industria o en la administración pública. Es necesario retomar algunas posiciones al respecto, hacer un balance sobre la asunción de las “competencias” en educación y explorar ámbitos posibles de investigación sobre el tema. Si el término competencia nos sirve para avanzar en la caracterización de lo que podría ser una educación con “calidad” y de lograr una actitud crítica de los maestros frente a sus propias prácticas, con mayor razón es importante explicitar sus sentidos.

¿Competencias académicas o competencias para saber desenvolverse en la vida?

Ronald Barnett (1994; trad. 2001) distingue entre la “competencia académica” y la “competencia operacional” y entre estas y lo que denomina “Mundo de la vida”. Barnett se resiste a identificar entre las competencias a estas habilidades cognitivas y pragmáticas en las que sobresale el “conocimiento reflexivo”, los “planteamientos múltiples”, la dialogicidad y la argumentación, la actitud “metacrítica” y del “metaaprendizaje”, el reconocimiento del “bien común” y el dominio de las “normas” regulativas del discurso práctico, inherentes al “mundo de la vida”. Pero estas son precisamente las características propias del sujeto competente, tal como se asumen desde la semiótica: la competencia es un “saber-hacer ese algo que posibilita el

hacer” (Greimas y Courtés, 1979) y que presupone una estructura modal: “El sujeto de la enunciación modaliza las estructuras semióticas y narrativas dándoles el estatuto del deber-ser (...) y las asume como un saber-hacer, como un proceso virtual.” (Greimas y Courtés, 70). Se trata de reconocer la potencialidad humana, que se desarrolla y cualifica a través de las diversas performances que afronta cotidianamente el sujeto. La escuela aporta, o ayuda, en el desarrollo de dicha potencialidad pero no garantiza las performances en esta selva de los símbolos que es constitutiva de la vida en la calle o en la vida abierta a las incertidumbres de la cotidianidad.

La definición semiótica de la competencia se acopla tanto con las denominadas acciones académicas como con las demás acciones humanas. Y cada vez que se busca caracterizarlas, los matices semánticos son distintos. Al menos tres matices se pueden identificar respecto a las competencias en el contexto de la educación:

1. La perspectiva academicista, unidimensional, que muestra cómo la educación formal es el lugar para “adquirir” las “competencias técnicas” y las “capacidades analíticas” que la sociedad invoca. En esta perspectiva, el contexto académico –Barnett orienta sus reflexiones en torno a la educación superior- no es el lugar propicio para el disentiimiento y las interacciones argumentadas en torno al “conocimiento científico”. Si se consideran importantes las “capacidades analíticas” es porque a la educación le atañe el compromiso, por ejemplo, de enseñar a resumir y a trasponer adecuadamente las fuentes que son objeto de trabajo, más allá de considerar un pensamiento divergente, que sea propenso a la interpelación. Se considera que el principio de la incertidumbre puede interferir la interpretación “objetiva” de una determinada teoría que se pone en juego, de la que se espera una asimilación tal cual es; entonces la certeza es la base fundamental del discurso académico.

Es una característica de la perspectiva academicista el reduccionismo: primero, las teorías en sí, la “capacidad analítica” sobre ellas y luego se podrá proceder con las “competencias técnicas”, es decir, sobre el uso de aquellas teorías. Se trata entonces de las competencias académicas: el individuo sabe reconocer los códigos de cada profesor y sabe actuar en congruencia con ellos para ir escalando la pirámide académica sin ningún tropiezo –son los estudiantes catalogados como excelentes- hasta alcanzar la condecoración: un título o un certificado. Entonces lo analítico se entiende como la habilidad para saber asimilar discursos y controlar sus límites, sin valoración alguna, esto es, sin objetar sus significados. Barnett lo explica cuando dice que “Resulta más fácil obtener un título repitiendo lo que un profesor expone que asumir la responsabilidad de comprometerse con esas afirmaciones.” (Barnett 53). A su vez, Gardner llama la atención, sobre cómo

En el contexto de la escuela, los educadores han buscado y aceptado de un modo rutinario los resultados memorísticos, ritualistas o convencionales. Tales resultados se producen cuando los estudiantes responden

simplemente, en el sistema de símbolos deseado, vomitando de nuevo los hechos, los conceptos o los conjuntos de problemas particulares que se les han enseñado. (1993: 24)

Una cierta asepsia cubre este proceso. Hay una serie de “saberemososaico que, en forma de información, circulan por la sociedad” (Martín Barbero, 2003, 18), frente a los cuales la escuela se atrinchera para defender su propio discurso y los estudiantes “disciplinados” se acoplan a tal regulación, haciendo emerger dos mundos contrarios: el de adentro de la escuela y el de afuera. Los estudiantes –los que no pierden asignaturas– se hacen competentes para tener un “buen rendimiento” y cumplir así con las relaciones contractuales de la escuela: son estudiantes excelentes hacia dentro de la escuela.

2. Una perspectiva operacionalista, también unidimensional, en el sentido de educar “individuos capaces de operar a partir de sus conocimientos y con la habilidad para desplegarlos en el mundo del trabajo, con el fin de operar con más eficacia” (Barnett, 33). No caben en esta perspectiva la potencialidad intuitiva del individuo, la comprensión y el conocimiento universal, pues se trata de saber hacer cosas tal como la institución educadora las enseñó a hacer. Se considera aquí que “la regeneración del capital no requiere del conocimiento per se” –o no requiere tanto conocimiento–, “sino de las habilidades necesarias para sacarle provecho y si es necesario para dejarlo de lado. Estamos en una sociedad de lo descartable, también en lo cognitivo.” (Barnett, 33). Es en esta perspectiva en donde se corre el riesgo de ubicar la “educación para el trabajo”, esta frase clisé que aparece en las preocupaciones de los gobiernos para responder a las demandas de las familias pobres y de las clases medias: que la educación sirva para habilitar a los jóvenes para el trabajo; que el bachillerato, por ejemplo, sirva para algo, entendiéndose por ello saber hacer cosas prácticas, que garanticen un ingreso salarial, independientemente de un proyecto de vida y de un proyecto político.

En el marco del “intercambio económico global” este modelo de educación es prioritario, pues se trata de educar para producir y para consumir. “La sociedad le transmite a la educación superior que la preparación académica no resulta suficiente para afrontar la vida. Actualmente es necesario impartir ‘habilidades transferibles’ a los estudiantes a fin de que puedan buscar un lugar en el mercado del trabajo.” (Barnett 39). Y en ese “mercado del trabajo” se espera recibir sujetos diestros, eficaces, que sepan “trabajar en equipo” en aras de la producción de “bienes” con calidad. Así, la sociedad ha comenzado a presionar a la educación para que acoja sus demandas, cuando antes era la educación la que orientaba a la sociedad para la definición de sus proyectos.

Estas dos acepciones, y sobre todo la segunda, han servido de referente para satanizar el término competencia al asociarlo con la competitividad en

las regulaciones del mercado, implicadas en la economía de la globalización. Pero una tercera acepción se deslinda y, al contrario, llama la atención sobre el carácter alienador en que, paradójicamente, cae la educación cuando, de un lado, reduce sus fines a la repetición o, por otro, tiene la pretensión de adiestrar para que el sujeto aprenda a hacer un oficio sin nexo alguno con el sentido de comunidad y de proyecto social y político. Es necesario entonces considerar una perspectiva multidimensional:

3. Una perspectiva multidimensional, que busca romper con un “discurso unificador” para reconocer la pluralidad discursiva inherente a la heterogeneidad de la vida académica y de la vida social. La pregunta que Barnett se plantea contribuye a comprender esta perspectiva: “¿Podemos concebir una educación superior para la vida como algo diferente de una educación para el trabajo?” (Barnett, 48). Más allá de la educación superior cabe también preguntarse si en general la educación escolarizada puede orientarse hacia un sentido por la vida y por las emociones, de tal modo que los saberes y las acciones escolares logren enlazarse de manera natural con la afectividad y, sobre todo, con la actitud crítica frente al mundo de ahora. Esto supone la conjunción y los cruzamientos entre las ciencias naturales y las ciencias sociales y entre estas y las artes. Supone romper con los compartimentos curriculares para apuntar hacia la transversalidad, la que a su vez sólo es posible por “la articulación de conocimientos especializados con aquellos otros que provienen de la experiencia social y de las memorias colectivas.” (Martín Barbero 20). La pedagogía de proyectos constituye una estrategia potente para lograrlo.

En la perspectiva multidimensional el sujeto construye conocimiento con un horizonte social, se pregunta constantemente por el sentido de lo que está aprendiendo y sus búsquedas no se constriñen a los tiempos y a los espacios meramente escolares:

El conocimiento y la comprensión van de la mano con la competencia. El conocimiento y la comprensión se deben construir desde el comienzo, forman parte integral de la competencia, siendo constituyentes significativos de ella. No son meros agregados. Algunos conocimientos y comprensiones serán tácitos y difíciles de analizar. Además, cualquier explicación adecuada del ser humano (...) debe contar con un espacio para la intuición, la comprensión y la imaginación, que no surgen de manera evidente de una situación profesional. La acción humana emancipatoria no nace de la decisión de realizar un desempeño que se oponga a un estándar externo, sino que tiene su origen en estándares internos que están sujetos a evaluaciones y autocríticas que dan origen a un proceso de auto-aprendizaje y auto-renovación. (Barnett, 116)

Lo que está en juego es la comprensión del conocimiento, no de la información (que correspondería más a la perspectiva unidimensional del academicismo); es decir, se trata del dominio del conocimiento a través

de la comprensión y del juego con los lenguajes (desde la intuición y la imaginación). El “conocimiento” requiere ser hablado, representado de diversas maneras; el lenguaje verbal, acto que se construye entre al menos dos individuos, da lugar a procesos metacognitivos con los cuales el sujeto descubre lo que ha aprendido, lo que está a punto de aprender y lo que desearía aprender. El individuo aprende a evaluar la voz del otro para introducir luego su propia voz. En esta perspectiva, las explicaciones que hiciera Dell Hymes desde la década de 1970, respecto a lo que llamara “competencia comunicativa”, es afín al concepto de competencia que cabe reivindicar:

... el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la inter-relación de la lengua con el otro código de conducta comunicativa, ... (Hymes, 1996: 22).

Se trata de un proceso aprendido mas no enseñado, pues los niños aprenden sobre el mundo, y en consecuencia sobre el lenguaje, en la interacción. La competencia interaccional, incluye las diversas manifestaciones afectivas y emocionales; la lengua no es, nos dice Hymes, un mero acto de nombrar las cosas sino también, y sobre todo, el acto por el cual el hombre puede "lamentarse, alegrarse, rogar, prevenir, defender, atacar" en relación con "las diferentes formas de persuasión, dirección, expresión y juegos simbólicos". La lengua no es un sistema neutral; su uso convoca valoraciones y su materia está impregnada de conocimientos, sean estos especializados o empíricos. Los conocimientos –los que hacen parte de la Enciclopedia de cada individuo- se activan siempre en la interacción y determinan la emergencia de diversas competencias.

Las competencias están pues determinadas por el uso que del conocimiento hace cada persona. En esta perspectiva, "al hablar de la competencia es muy importante evitar la separación de los factores cognoscitivos de los afectivos y volitivos, especialmente si se tiene en cuenta el impacto de la teoría en la práctica educativa, como también en lo relacionado con proyectos de investigación y explicación ..." (Hymes 27). En efecto, el acceso al conocimiento está mediado por la afectividad si por conocimiento entendemos la construcción mental que el sujeto realiza para la transformación de lo ya aprendido. Greimas y Fontanille (2003) distinguen tres ámbitos al respecto: lo cognitivo (el saber), la tímico (la afectividad) y lo pragmático (la acción), como tres condiciones propias del desarrollo humano.

A la escuela le compromete propiciar condiciones para que sus participantes (estudiantes, docentes, directivos y padres) vivencien el asombro de conocer y constru-

yan la actitud ética y volitiva que ello implica: al descubrir un determinado saber, ha de acentuarse la sensibilidad hacia la búsqueda de otros saberes siempre en relación con problemas surgidos del entorno y de las múltiples situaciones vividas. Desde la perspectiva multidimensional las competencias en la escuela se aprenden para poder saber cómo hacer de la vida un permanente asombro. Es el conocimiento enlazado con la cotidianidad, para la comprensión de la universalidad y para la construcción de un proyecto político, si por ello se entiende la construcción de una sociedad deseada. Lo que está en juego aquí es la distinción, insistamos, entre información y conocimiento. La educación puede apuntar hacia la reproducción de información o puede apuntar hacia el juego con el conocimiento. En uno y otro caso las competencias son muy diferentes. Gardner destaca el segundo caso cuando explora e indaga por una educación para la comprensión:

Tales resultados deseables se producen cuando, por ejemplo, los estudiantes de física recurren a las leyes apropiadas de la mecánica al explicar por qué un aparato recientemente inventado, o un juego, funciona de un modo determinado; o cuando los estudiantes de literatura pueden proporcionar un juicio razonado acerca de los méritos respectivos de dos poemas cuyo autor les es desconocido; o cuando los estudiantes de historia que han estudiado la revolución tanto Francesa como Rusa son capaces de discutir los factores que han precipitado un movimiento revolucionario contemporáneo y ofrecer predicciones fundadas de lo que probablemente ocurrirá durante los próximos meses. La comprensión disciplinar cambia continuamente y nunca queda completada; la competencia se hace evidente cuando un individuo incorpora la comprensión cultural que tiene en cada momento del ámbito en que se mueve. (Gardner, 1993: 24)

Dicha comprensión cultural es como un dispositivo que hace mover el pensamiento hacia las intuiciones y las conjeturas, tan necesarias en la actividad humana. Obsérvese que no se trata de repetir lo que literalmente los textos enuncian sino de saber cómo hacer para interpretar críticamente los discursos y producir otros a partir de estos. Es la dialogicidad, invocada por Bajtin (1982) cuando propuso asumir la comunicación como una polifonía de voces en la que convive la réplica con la afirmación de un determinado punto de vista. Hay aquí una teoría sobre la lectura.

De las competencias académicas hacia las competencias profesionales

No hay una relación cara a cara entre las competencias académicas y las competencias profesionales. No hay nada que garantice que el “buen rendimiento académico” conduzca al desempeño impecable en la vida real del profesional. Señala Barnett que

El concepto de conocimiento representa un desafío importante para la noción de competencia. ¿Cómo es posible, en un campo profesional en el cual el conocimiento cambia, especificar de antemano el conocimiento que se requiere para lograr la competencia profesional? ¿Quién determinará los contenidos de ese conocimiento? O bien el conocimiento que es útil hoy también será útil mañana, y en este caso nos encontramos frente a un criterio estrecho de

profesionalismo, caracterizado por un control estricto, probablemente por parte de un cuerpo profesional, que determina cuáles son las respuestas cognitivas estándar y legítimas para las situaciones... (Barnett 113)

Es éste uno de los dilemas de la evaluación externa cuando los evaluadores pretenden identificar las competencias aprendidas de, por ejemplo, los estudiantes que finalizan una determinada carrera profesional (como en el caso de la “Evaluación de la Calidad de la Educación Superior”, en Colombia, o la Prueba Provaio, en el Brasil). Los exámenes de lápiz y papel (marcar una respuesta en un test) permiten, parcialmente, caracterizar el uso del conocimiento en situaciones simuladas –las académicas-; en este caso se trata de caracterizar las competencias de los sujetos en situaciones de examen académico, que no serán las mismas en situaciones reales, esto es, en el desempeño profesional, como la observación del modo como procede el futuro cirujano en una sala de operaciones, o el trabajo de campo del futuro antropólogo.

Dos ejemplos vienen al caso en la experiencia de la evaluación de la calidad de la educación superior (exámenes ECAES, en Colombia) para mostrar estas diferencias:

1. Para la evaluación de las competencias de los estudiantes de último año de la Licenciatura en Educación, con énfasis en Lengua, el grupo que diseñó la prueba propuso a los evaluados tres textos teóricos (de fuentes primarias), los cuales fueron ubicados en una página web; los evaluados debían leer dichos textos previamente y podían usarlos en el desarrollo de la prueba, produciendo un texto según la consigna dada. Esta estrategia se acopla a lo que puede llamarse evaluación de competencias profesionales, en tanto la actividad que se propone no está distante de las actividades que son naturales en la vida profesional de quienes egresan en dicha carrera: el uso de textos y la producción de textos.
2. Para la evaluación de las competencias de los estudiantes de último año de la carrera de arquitectura, se propuso el diseño de una maqueta, previa consideración de una convocatoria para el diseño de una obra arquitectónica; las maquetas serían objeto de exposición pública; un comité las evaluaría y asignaría un puntaje. Esta estrategia se acopla también a un enfoque de competencias profesionales en tanto la actividad profesional del arquitecto implica siempre el diseño previo de las obras y es ésta una competencia en sí misma, prioritaria y fundamental en el arquitecto.

La competencia profesional, entonces, implica el esfuerzo por la interpretación y el análisis, el contraste de hipótesis y el paso hacia la producción. La competencia es posible cada vez que el sujeto participa en un contexto, actualizando y usando los saberes aprendidos, a partir de los cuales deja ver ciertos dominios idóneos, o muestra desempeños con pertinencia; sin embargo, no siempre, el sujeto hace de manera idónea lo que hace en contextos que resultan siendo inhibidores, como ocurre en la escuela. Esto tiene su explicación en el hecho de que "algunas veces los estudiantes que no pueden ser aceptados según las medidas habituales de competencia, manifiestan un dominio y comprensión significativos cuando los mis-

mos se han obtenido de un modo diferente, apropiado." (Gardner, 1993: 29). Es decir, más allá de las regulaciones de la escuela los estudiantes pueden demostrar los dominios que dentro de ella no afloraban. Es que, sin duda, el sujeto puede ser competente (sabe cómo hacer) pero por diversas circunstancias decide no actuar; en este caso la competencia permanece en la potencialidad.

La experiencia revela que no siempre las competencias afloran cuando se trata de contextos regulados por un tiempo (el del transcurso de una prueba) o por lo que ocurre en el aula. Por eso cuando se trata de identificar lo que han aprendido y están aprendiendo los estudiantes, lo que se alcanza a caracterizar es sólo una aproximación o un acercamiento a las competencias académicas de los estudiantes. Siendo sensatos, las competencias de los estudiantes sólo pueden constatarse en el mundo de afuera de la escuela, este mundo que les demanda actuar según sean las circunstancias.

Competencia e inteligencia libre

Para saber afrontar ese mundo de afuera, la escuela puede ayudar, pero para ello se requiere poner el acento en lo que José Antonio Marina ha explicado como lo propio de la inteligencia libre por oposición a la inteligencia cautiva; esta última se corresponde con la visión unidimensional y academicista de la escuela. Dice José Antonio Marina:

No hay paralelo posible entre las presas que construye el castor y las grandes obras hidráulicas emprendidas por el hombre. El animal repite monótonamente una técnica heredada, mientras que el hombre crea nuevas técnicas y somete su obra a planes elegidos por él mismo. A este modo de obrar, que resuelve problemas nuevos y que permite un ajustamiento flexible a la realidad, lo llamamos inteligencia.

También se la atribuimos al animal, es cierto, pero hay que distinguir entre inteligencias cautivas e inteligencias libres. Aquéllas obedecen a programas establecidos, mientras que éstas inventan sus programas o, al menos, dan esa impresión. El animal tiene una inteligencia cautiva porque una rutina biológica determina sus comportamientos. De ahí su existencia estancada. Un perro será más o menos inteligente que otro, pero siempre repetirá, con gran encanto, sin duda, conductas estereotipadas. (Marina, 2003: 18)

¿Qué hay de nuevo en esta pretensión de cultivar la inteligencia libre desde la escuela? ¿No es esto lo que la escuela ha querido siempre? Pero los docentes pueden leer esta premisa desde distintos ángulos y asociar lo que hacen, por muy rutinario que sea, con la inteligencia libre. Sin embargo la inteligencia libre sólo es posible si la escuela, más allá de los programas estandarizados, trabaja alrededor de problemas puntuales, lo que supone darle un lugar a los proyectos desde los que se indaga y explora para desplazar los programas canónicos. Lo más cercano a una educación que cultiva las competencias para la vida lo constituye la pedagogía por proyectos, en donde tanto estudiantes como profesores y hasta los miembros de la familia se plantean preguntas, exploran, conjeturan, proponen. El maestro ha de asumir un rol

decisivo en esta perspectiva: ya no será el técnico que aplica lo que la agencia gubernamental le demanda sino el intelectual que propone y construye currículo en alianza con los demás miembros de la comunidad educativa.

En el libro *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, compilación de Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik (2004), auspiciado por la OCDE, se opta por hablar de “competencias clave”, entendidas como aquellas “que van desde constructos como la creatividad, el pensamiento lógico, las habilidades para solucionar problemas, la capacidad para obtener logros y las habilidades de concentración, hasta las habilidades para las lenguas extranjeras, las comunicativas y las competencias de los medios.” (Weinert, 2004: 105). Es decir, el acceso a los dominios fundamentales para las interacciones sociales y profesionales que se requieren para alcanzar alguna calidad de vida en un período de desarrollos vertiginosos de la ciencia y la tecnología. Pero cabe insistir en el carácter holístico de estos propósitos y en su dimensión socio-cultural. No pueden convertirse en meros listados de temas para ser dictados en las clases o ser enseñados, sino en ser referentes para una educación más integral.

Si al respecto, se considera que la escuela ayuda en estos propósitos –ayuda porque ella no puede por sí sola– entonces el reto es transformar los paradigmas canónicos de la formación docente dando una mayor prelación a dos grandes ámbitos: 1, el dominio del campo disciplinar y 2, su horizonte (el de las disciplinas) en la investigación sobre el fenómeno escolar. Lo que se opone a este paradigma es el excesivo énfasis en las didácticas instrumentales (cómo enseñar) y la artificialidad de las prácticas (demostrar al coordinador de “práctica docente” que ya se sabe enseñar) como cursos agregados en las carreras para la docencia. Los futuros docentes deben participar de manera temprana en los proyectos de investigación que sobre educación y pedagogía adelantan sus profesores, lo cual implica una participación en grupos y en líneas de investigación fuertes. Pero cabe preguntarse en cada país por la existencia de los grupos consolidados de investigación en educación y la incidencia de sus hallazgos en la formación del profesorado.

Una última observación: ser competente no es necesariamente saber-hacer cosas palpables y visibles, como ligeramente lo han supuesto algunos docentes; la competencia se realiza, emerge, cuando el pensamiento trabaja desde la interpretación y la producción de sentido y ello es posible porque el acto de interpretar apunta hacia un determinado horizonte; sin horizonte no es posible la emergencia de las competencias; el horizonte y el foco tiene que ver con un saber-hacer (competencia cognitiva), un poder-hacer (competencia potestativa), un querer-hacer (competencia volitiva) y un deber-hacer (competencia deóntica) (cfr. Serrano, 2003: 8). Son estas competencias las que constituyen con plenitud al sujeto competente: es el sujeto que sabe hacer porque sabe leer el entorno (los contextos) y sabe leer los múltiples discursos que circulan, para tomar posición frente a ellos y actuar.

Referencias bibliográficas

- BAJTIN, M (1982). *Estética de la creación verbal*. México: F.C.E.
- BARNETT, R (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa. 1994.
- BARRÓN, C (2000). “La formación en competencias”, en: M. A. Valle (coord.). *Formación en competencias y certificación profesional*, 17-44. México: UNAM.
- BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., et al. (1998). *Saber y relación con el saber*. Barcelona: Paidós.
- BOGOYA, Daniel, et. al. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- BOGOYA, D (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- BOGOYA, D (2003). *Trazas y miradas. Evaluación y competencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- BUSTAMANTE, G. y Díaz, G (2003). *Factores asociables al desempeño de los estudiantes*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- BUSTAMANTE, G. (2003). *El concepto de competencia III*. Bogotá: SOCOLPE.
- DÍAZ BARRIGA, A (2006). “El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?”. *Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII (111), 7-36.
- GARDNER, H (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J et. al. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- GREIMAS, A. y Courtés, J (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos. 1979.
- GREIMAS, A. y FONTANILLE, J (1994). *Semiótica de las pasiones*. México: Siglo XXI.
- HYMES, D (1996). “Acerca de la competencia comunicativa” (trad. Juan Gómez). *Forma y Función* (9), 14-37.
- JURADO, F, et. al. (1999). *Culturas y escolaridad. Lenguaje y matemáticas. Competencias y proyectos de aula*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Plaza & Janés.
- JURADO, F., BUSTAMANTE, G., PÉREZ, M. (1998). *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Plaza & Janés-Asociación Colombiana de Semiótica.
- LOMAS, C y OSORO, A (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- MARINA, J (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

- MARTÍN BARBERO, J (2003). “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”. *Revista Iberoamericana de Educación* (32). 17-34.
- PAQUAY, L, et. al. (coords.) (2005). *La formación profesional del maestro*. México: F.C.E.,
- RYCHEN S, D. y HERSH, L. (coords.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: F.C.E.
- SCHMELKES, S (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México: F.C.E.
- SERRANO, E (2003). *El concepto de competencia en la semiótica discursiva*. Cuadernos del Seminario en Educación. Bogotá: Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Colombia.
- THELOT, C. (1993). *L'Évaluation du système éducatif*. Paris. Nathan.

Correspondencia con el autor

Fabio Jurado Valencia
Dirección Postal: Carrera 50 Bis. No. 44-46.
Barrio La Esmeralda. Bogotá. Colombia.
e-mail: fabiojuradovalencia@cable.net.co