

Competencia, acción y pensamiento

Gloria Alvarado F.

Fecha de elaboración: marzo 23 de 2004.

Fecha de aceptación: abril 30 de 2004.

Resumen. Este artículo nace en el marco de una construcción pedagógica centrada en la acción. Dado el interés que el concepto de competencia tiene en tal contexto, se constituye en su objeto central de reflexión. La primera parte examina las dificultades conceptuales y prácticas del estudio en que se basa la creación del sistema de evaluación de la calidad de la educación a través de las competencias de los individuos. La segunda parte se sirve de la teoría de Greimas sobre las modalizaciones, para reconsiderar el problema de las competencias pragmáticas y examina sus posibilidades de uso para una intervención pedagógica fundamentada en el concepto de experiencia.

Palabras clave: acción, competencia, evaluación.

Summary. This article is made up in the frame of a pedagogical construction centered in the action. Due to the interest in which a competence concept has in that context it becomes the central object of reflection. The first part analyzes conceptual and practices difficulties of the quality on education evaluation system throughout individual's competence. The second part helps itself using Greimas' theory to be able to consider the pragmatic competence problem and examines its use possibilities for a pedagogical intervention based on the experience concept.

Keywords: action, competence, evaluation.

El concepto "competencia" registra sus primeros usos oficiales en Colombia, vinculado con el interés de evaluar la calidad de los resultados de la Escuela. A partir de ese marco, su uso se ha extendido a todas las agencias y agentes educativos, afectando la calificación. Es sorprendente que esta afectación haya dado lugar al empleo de la noción de "logro", vinculada lógicamente con la *performance* y no con la competencia. Llama la atención igualmente, el despliegue de una discursividad que actúa a la manera de un caleidoscopio capaz de multiplicar hasta el infinito las figuras en que se puede emplear. ¿Qué reglas del concepto competencia permiten tales usos discursivos y prácticos?, ¿es posible esperar que éstos favorezcan un viraje hacia el interés por la dimensión pragmática de la pedagogía?

La reflexión que propongo al lector se desarrolla en dos partes. La primera, responde a la pregunta acerca de las condiciones que impondría un uso riguroso del concepto *competencia*; en el marco de este interés, reúne y examina algunas de las críticas a la discursividad vigente y a las prácticas correspondientes. La segunda parte, está tensionada por la pregunta acerca de sus potencialidades en el marco de una pedagogía que establezca la acción como su centro de atención, asunto que constituye nuestro eje de interés y que consideramos fundamental para Colombia.

El concepto y sus condiciones de uso

¿En qué lugar está inscrito el discurso sobre las competencias que la evaluación de la calidad ha puesto en circulación? ¿Qué perspectiva moviliza la reflexión educativa al respecto? En el año 2000, el grupo de la Universidad Nacional encargado de ejecutar el Proyecto de Evaluación de Competencias para la Secretaría de Educación de Bogotá hizo público su punto de vista sobre el problema de la evaluación y su particular tratamiento del concepto a partir del cual lo articulaba. Se abrió con ello una discusión que aún está lejos de quedar zanjada y cuyo desarrollo ha puesto de presente muchas dificultades en medio de las cuales transcurren nuestras rutinas de trabajo.

Tal como lo señala Torrado¹, el diccionario de la lengua establece un conjunto de acepciones para el vocablo "competencia". La descripción categorial del contenido autoriza a afirmar que su elemento distintivo es un núcleo sémico relativo a un espacio de ejercicio de poder, marcado por lo agonal. Sin embargo, su tratamiento como categoría teórica, declina esta configuración para asumir la que le corresponde en el contexto elaborado de la teoría del lenguaje en donde tuvo su origen. Es así como se obliga a un uso que acoge las reglas propias de esta condición. Este es el marco elegido por Guillermo Bustamante² para hacer una cuidadosa revisión de las dificultades que plantea la definición corrientemente aceptada de la competencia como un "saber hacer en contexto".

Tal como Bustamante lo señala, la vinculación de *competencia* y *contexto* contradice el fundamento lógico del concepto, toda vez que la especificidad acordada a los conceptos "*competencia*" y "*lengua*" por Chomsky y por Ferdinand De Saussure respectivamente, se establece por su oposición a los de *actuación* y *habla* que en su esfuerzo para configurar un objeto de conocimiento científico para la disciplina lingüística, el cual debía ser estable y comportarse de manera universalmente consistente. Para ello, era in-

dispensable separar el conjunto finito de reglas de la gramática —de las cuales dependería la producción de infinito número de enunciados—, de los elementos contextuales que hacen particular, inestable e imperfecto el fenómeno, determinando, precisamente, su infinita variabilidad.

Igualmente insatisfactoria es la idea de competencia propuesta por Bogoya³: una "*actuación*" idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido". Aquí se suman a la ya señalada, otras dificultades. Apelar a la *actuación* para definir la competencia más que revelar la complejidad del concepto, pone en evidencia una confusión: o bien estamos ante una *actuación*, o bien ante una *competencia*, pero una competencia que es actuación resulta impensable. Un juicio relativo a la "idoneidad" de la actuación no es otra cosa que un juicio atributivo emitido por un sujeto que comparte un horizonte de sentido con el sujeto actuante. En una situación de examen donde el examinado no tiene ocasión de tematizar los problemas que lo incitan a la acción, no puede establecer medios de regulación discursiva con base en la cual el otro podría atribuirle la supuesta idoneidad. Entonces, ¿cómo elaborar la condición comunicativa e intersubjetiva tácitamente supuestas? Así planteado, el criterio de *idoneidad* se constituye en un rasero de medida de alcance universal que nada tendría que ver con un supuesto "contexto de sentido".

Si bien el concepto de "competencia lingüística" permite concebir la lengua como un proceso productor, no estaríamos autorizados a inscribir el concepto genérico de "competencia" —referido no ya a la lengua sino a la problemática de la acción humana—, en la perspectiva evolutiva del desarrollo individual que interesa a la psicología, pues tal traducción se haría en condiciones desiguales. Mientras el campo que se ocupa de los procesos de producción de sentido se mueve en el afuera no dialéctico del lenguaje, que antecede y sobrepasa al sujeto e incluso lo constituye, "hablando por él", el campo que se ocupa de los procesos psicobiológicos no puede prescindir de esa dialéctica que, incluso, muchas veces no logra una

1 TORRADO Pacheco, María Cristina. "Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexión". En: Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Unibibios, 2000, p. 32.

2 BUSTAMANTE, Guillermo. "Las competencias lingüística, ideológica y comunicativa, a propósito de la evaluación masiva en Colombia". En: El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar. Volumen I. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía —SOCOLPE—Alejandría Libros. 2002, pp. 53-68.

3 BOGOYA Maldonado, Daniel. "Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto". En: Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Unibibios, 2000, p. 11.

4 Las versales son nuestras.

solución satisfactoria al problema de lo social en el sujeto individual ni de lo individual en un sujeto colectivo. El sentido no ocurre en la interioridad de un ser. El sentido ocurre como una afectación, un pliegue, un acontecimiento, en el discurso.

La noción de “logro” propuesta como operador de los indicadores de competencia en la evaluación, está enriquecida por la confusión entre *competencia* y *desempeño*: es así como la idea de “proceso” se transforma en un sistema de prescripciones que rigen el desempeño. En cierta forma, la novedad consiste en que los sujetos deben “aprender” a desempeñarse en la forma prescrita por los indicadores que constituyen la prueba. Se ha pasado sutilmente *del saber-hacer* que, supuestamente, define la competencia, al *deber-hacer* que define la prescripción y, puesto que la competencia se realiza en la actuación y no en el sentido, se ha abierto el espacio a la renovación de la vieja tecnología educativa que ha encontrado en los “logros” un camino para ajustar la gradación de objetivos instruccionales sucesivos a una descripción del proceso normalizado, cuya lectura podría traducirse aproximadamente así: un individuo es retado a realizar algo con referencia en un “contexto” cuya naturaleza es empírica y positiva. Se obtienen así diversas operaciones o conductas que “revelan” una “capacidad subyacente”.

La versión *competencia* que ha hecho carrera en el país no está inscrita en un afuera de la acción —pues no pertenece al orden de su sentido—, sino en un espacio interior que es representado como la “capacidad” del individuo, que requiere de un espacio exterior, fáctico, para convertir el contenido interno en una conducta efectiva, visible y mensurable. La facilidad con que la psicología cognitiva pliega a sus exigencias e integra a su corpus el concepto de competencia, procede de la imagen del desarrollo a partir de una unidad que contiene la información genética que llevará al hombre a su estado de pleno acabamiento. Esta imagen mantiene a distancia los problemas relativos a la realización de la libertad humana y, por lo tanto, a las formas de acción de la sociedad. Dos problemas que llevaron a Amartya Sen⁵, a relacionar la capacidad y la libertad y, por ello mismo, a formularla

como “capacidad de la sociedad” y no como una configuración individual. Como veremos más adelante, este punto de vista resulta ampliamente justificado cuando la competencia se inscribe en una teoría de las modalidades.

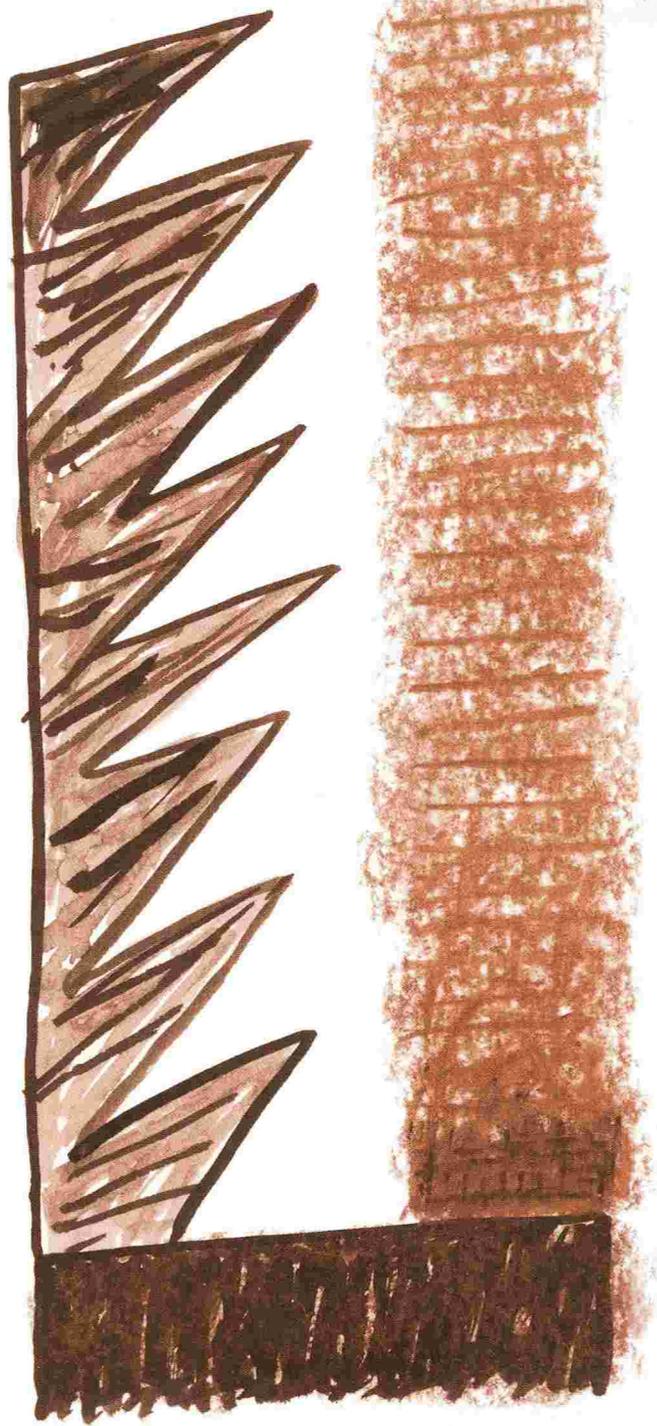
Todo indica que estamos lejos de lograr un uso razonable del concepto competencia y, como lo señala Greimas⁶, plantear la ‘competencia’ como un bloque o concepto no analizable es útil en un primer momento, pero insostenible a la larga. El poder del obstáculo que impide ese uso razonable proviene de la ‘extrañeza cultural’ del concepto —si se me permite emplear esta noción— en otras palabras, el hecho de que las líneas que definen nuestros dispositivos de sentido no son usualmente afectadas por el problema de la acción y que, en consecuencia, hay un constante retorno a versiones más o menos elaboradas, más o menos viejas de una psicología de las facultades, fuertemente enraizada en la metafísica. Por ello, a pesar de que el interés en las competencias debería situarnos frente al problema de elaborar una teoría de la ‘acción’, nos deslizamos sin cesar hacia reflexiones sobre el estar, el ser y sus profundidades y nos consideramos convocados a recomponer la unidad del hombre fragmentado en innumerables atributos.

Potencialidades por explorar

A pesar de las dificultades anotadas en el apartado anterior, persiste la posibilidad de que el concepto *competencia* llegue a constituirse en un instrumento valioso para enfrentar los problemas que plantea la acción, problemas que, por lo demás, deberían ser una preocupación central si se considera la sobreterminación ejercida por la tecnología sobre la vida y, en especial, si se tienen en cuenta las dificultades que experimentan las sociedades consideradas en transición hacia la modernidad, ante cada intento de trasladar a ellas la racionalidad pragmática característica de las sociedades del Norte. La ‘acción’ plantea a la pedagogía en los países de América Latina, un reto que exige herramientas conceptuales adecuadas para pensarlo; la *competencia* puede ser una de ellas. Pero, ¿es posible lograr su construcción en condiciones que

5 SEN, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta, 2000.

6 GREIMAS, A. J. *Del sentido*. Madrid: Gredos, 1989, p. 94.



tengan viabilidad pedagógica sin operar traducciones innecesarias al campo de la psicología? Intentaremos responder esta pregunta, comenzando por precisar el sentido y alcance de los conceptos de *acción*, *actuación* y *acto*, a fin de zanjar una de las dificultades más notorias en la confusión entre competencia y actuación.

Greimas y Courtés⁷ definen la 'acción' como "... una organización sintagmática de actos... ordenada, estereotipada o programada por un sujeto competente". Por otra parte, en términos semióticos, puede entenderse la *actuación* como un hacer ser, es decir, como aquella función que transforma o modifica un estado, un paso de la potencialidad a la existencia. El actuar presupone así la existencia de un sujeto y un estado (o un cambio de estado) y, en tanto corresponde al paso de la potencia a la existencia, puede decirse que corresponde parcialmente a la *performance* o *actuación*. Por ello, la definición intuitiva del actuar como 'hacer ser' está compuesto por dos predicados cuya representación sintáctica tendrá la forma de un enunciado de hacer que rige a un enunciado de estado. En cuanto al acto, Greimas y Courtés señalan⁸: "En la tradición filosófica... se entiende por acto 'aquello que hace ser'"; el acto no es el 'hacer-ser', sino 'lo que hace ser'; este 'lo que...' que constituye 'el ser del hacer', puede formularse como un nuevo enunciado de estado para dar cuenta de la existencia virtual —lógicamente presupuesta— de la instancia que produce el hacer"⁹. Ese 'lo que'; el 'ser del hacer ser', es la *competencia* presupuesta en toda actuación.

Si el acto es 'lo que hace ser', se colige que no tiene un carácter fáctico, pues más bien está implícito en toda actuación y sólo se podrá acceder a él por medio de una labor de reconstrucción que supone el discurso. Evidentemente, es posible enfrentar al sujeto a un problema de cualquier índole y observar su *actuación*; es posible también, formular hipótesis sobre las operaciones implícitas en dicha actuación, pero tales operaciones no son la competencia, sino un nivel presupuesto de la *performance*, algo que permanece siempre en el nivel de lo realizado. La pregunta

por la competencia tendrá que formularse en el paso de lo virtual a lo actual y de lo actual a lo realizado y su formulación se referirá siempre al Acto, no a la actuación: ¿qué es lo que hizo al sujeto realizar la actuación? Aquello por lo cual esta pregunta indaga, sólo se manifiesta en enunciados.

He aquí una dificultad que tropieza con la idea de las competencias puntuales que en educación se han supuesto, pues tan pronto como se considera que, por ejemplo, el sujeto "es competente para manejar la regla ortográfica" porque en el dictado ha tomado decisiones correctas respecto de su uso, hemos dejado de estar frente a la competencia y nos hemos situado frente a la actuación: un hacer (el proceder del sujeto al escribir) ha modalizado un ser (la hoja escrita). El acto —la competencia—, aquello que hizo al sujeto capaz de tomar las decisiones correctas (aquello que determinó su ser) para hacer lo que hizo (escribir de una determinada manera), escapa siempre a esa realización fáctica.

Afirmaremos entonces, parafraseando a Greimas y Courtés, que la competencia se entiende como un enunciado modal, en el cual, el ser modaliza al hacer. La actuación hace referencia a un enunciado modal en el cual el hacer modaliza al ser. Aquí, la modalización debe entenderse como "una modificación del predicado por el sujeto", con lo cual es posible precisar que el acto —y más particularmente el acto de habla—, es el lugar donde surgen las modalidades¹⁰. La siguiente tabla propuesta por Greimas¹¹, permitirá comprender en mejor forma el problema de la modalización y su relación con la competencia pragmática:

Competencia (acto)		Performance (actuación)
Modalidades virtualizantes	Modalidades actualizantes	Modalidades realizantes
Deber - Hacer Querer - Hacer	Poder - Hacer Saber - Hacer	Hacer - Ser

7 GREIMAS, A. J. y COURTÉS, J. *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Tomos 1 y 2 Madrid: Gredos, 1990, p. 21.

8 *Ibid.*, p. 25.

9 GREIMAS, A. J. *Del sentido*. Madrid: Gredos, 1989, p. 167.

10 GREIMAS, A. J. "Para una teoría de las modalidades". En: *Lenguaje y sociedad*, Cali: Universidad del Valle, p. 163.

11 GREIMAS, A. J. *Del sentido*. Madrid: Gredos, 1989, p. 95.

Como se observa, lo que hace ser al sujeto no pertenece exclusivamente al orden del saber hacer. En la versión que constituyó el objeto de análisis a lo largo del apartado anterior, el supuesto de que la competencia consiste en un saber-hacer, nunca ha sido cuestionado. Aquí, por el contrario, estamos señalando que “Eso que hace ser” depende, además, de otras modalidades como el poder hacer, el querer hacer y el deber hacer. Más precisamente, las categorías que el cuadro ordena, permiten aclarar que la competencia pragmática, tal como Greimas nos la presenta¹², está articulada en “dos instancias: la de la instauración del sujeto (marcada por la aparición de las modalidades eficientes de /deber-hacer/ y/o de /querer-hacer/ y la de la calificación del sujeto, las modalidades de /poder-hacer/ y/o de /saber-hacer/ determinando los modos de acción ulterior)”.

Por otra parte es preciso resaltar el movimiento, implícitamente supuesto, entre tres modos de existencia: virtualizante, actualizante y realizante, pues lo que verdaderamente autorizaría a emplear el concepto de ‘proceso’ a propósito de la competencia, no es la imagen de unos supuestos *niveles de profundidad, dificultad, e idoneidad*, o la de un “aprendizaje” que pasa por diversos estados de completud, sino las reglas de una descripción que abarca la acción desde un punto de partida de pura potencialidad donde lo único que es posible considerar es al sujeto tensionado por el deseo o por la obligación, seguido de dos puntos: uno donde el aprestamiento convierte a la potencia en acto y otro de su culminación en la realización.

Podremos retomar ahora dos ideas que en el apartado anterior quedaron apenas sugeridas: la primera, relativa al núcleo sémico de agonalidad y poder constitutivo del contenido de la palabra “competencia” que presenta el diccionario de la lengua española; la segunda, relativa a la falacia psicológica de la competencia como “capacidad del individuo”.

El modelo no autoriza a considerar la competencia como una “capacidad individual” sino como una posibilidad de realización que, en su momento inicial, involucra lo colectivo y que luego se materializa en las realizaciones o actuaciones del sujeto. El nivel de

pura virtualidad en el cual se constituye un sujeto: sujeto del deseo, de la ley y las instituciones sociales —sólo puede serlo por referencia a la intersubjetividad—; el nivel de la actualización pone en juego sus posibilidades materiales y subjetivas (su libertad efectiva) y la disponibilidad de un saber que no se refiere exclusivamente al saber-hacer, sino también al saber sobre su hacer y al saber sobre el ser. Esto quiere decir que una evaluación de las competencias, tendría que incluir la evaluación —en el colectivo— de las fuentes y trámites del deseo, del marco de institucionalidad y la relación a la ley, del margen de libertad efectiva que modaliza la posibilidad de ser y hacer y, por supuesto, de lo que hace saber-hacer, saber sobre el saber hacer, saber ser y saber sobre el ser.

En segundo lugar, la evaluación del hacer efectivo —foco del interés manifestado hasta el presente—, tendría que designar correctamente aquello de lo cual se ocupa: la *actuación o desempeño*, a los cuales es perfectamente válido aplicar la noción de “logro”, previa descripción de las reglas implícitas que pueden estar determinándolas, entendiéndose por otra parte, que diversas reglas pueden conducir a desempeños similares.

En tercer lugar —y esto es esencial para los fines que aquí se persiguen—, el universo que la teoría de las modalizaciones proporciona, es amplio y complejo pero finito. En su desarrollo, la teoría ha logrado establecer la descripción de un buen número de modalizaciones, a la vez que la inclusión de nuevos términos en la estructura, especialmente a partir de la construcción de una semiótica de las pasiones que permite incluir como parte del universo de significación una categoría tímica y un nivel anterior al virtualizante, donde se sugiere la instalación de un protosujeto. Sin embargo, lo fundamental es que dispone un plano estructurado capaz de dar cabida a las relaciones necesarias para generar un número infinito de atributos particulares. Esto permite resolver el problema de proceder desde los atributos, para cada uno de los cuales se concibe una competencia propia. La competencia no es un accidente —no es algo que esté encarnado en el ser—. Es una atribución, de modo que al referirnos a las relaciones, funciones y transformaciones de la acción, lo hacemos siempre en un marco de sentido. La teoría de las modalizaciones tiene el poder de ordenarlo con miras a la descripción. Simi-

¹² Ibid, p. 95.

lar afirmación tendríamos que hacer en lo que se refiere al *contexto*, el cual tampoco es un mundo de fenómenos, hechos físicos, objetos empíricos, situaciones y cualidades de los cuerpos; el "contexto" es *sígnico* y requiere un tratamiento adecuado a esa condición. Para una lectura que se interesa por la práctica pedagógica en forma no restrictiva, una elaboración del concepto de *competencia pragmática* que proceda de la teoría de las modalidades resulta ser de máximo interés, en la medida en que contribuye a conectar todos estos puntos.

Es preciso reconocer que el interés en la competencia y la actuación para direccionar los procesos educativos indica una novedad: el intento de ensayar un punto de vista pragmático y no metafísico; sin embargo, ese intento exige que se disponga más de una herramienta y, en especial, que se atiendan las dificultades de lectura del movimiento en ciernes, habida cuenta de la lectura espontánea inducida por el sentido común, la tecnología educativa, y un cierto psicologismo confuso que colonizó la educación desde hace muchas décadas en el cual se ampara la mayor parte de las modas pedagógicas.

En la perspectiva de animar el movimiento en curso, sería necesario disponer de un programa de trabajo que garantice desarrollos en, al menos, cuatro campos: a) el institucional, en el sentido de una postura elaborada respecto del papel pedagógico de la organización del sistema y su valor instituyente; b) la elaboración comparativa de la serie: 'conocimiento', 'aprendizaje' y 'pensamiento' y la puntualización de las consecuencias prácticas derivadas de tal elaboración; c) la problematización de la noción de enseñanza y la interrogación de su vigencia para una pedagogía interesada en establecer competencias y asegurar desempeños; d) una elaboración de los conceptos "intervención" y "dispositivo" que establezca la viabilidad de su empleo para direccionar el trabajo de los educadores, sirviéndose de la herramienta del diseño. Esbozaremos el derrotero para el tratamiento de algunos componentes del programa.

Un distintivo de la modernidad es la creciente complejidad de la organización de la sociedad para asegurar una educación que esté vinculada con diferentes prácticas y por lo tanto, con diversas formas y usos de la discursividad. Dicha organización distri-

buye entre sus agencias un proceso que la semiótica podría describir como de cumplimiento de un programa narrativo complejo. La función de tales programas consiste en asegurar que la acción de un sujeto sea modalizada de manera que asegure el logro del objetivo trazado: ese objetivo no es otro que su conjunción, valor que le ha sido propuesto, o su disyunción respecto de un objeto que al ser considerado un antivalor, le ha sido interdicto. El programa narrativo podrá cumplirse en la medida en que una estructura actancial asegure las relaciones, posiciones y funciones necesarias: un destinador legítimo que proponga un objeto de valor coherente, un conjunto de adyuvantes eficaces para facilitar la adquisición de las competencias pertinentes, un destinatario cuyo juicio acerca del cumplimiento del programa sea efectivo, y un conjunto de oponentes cuya acción pueda ser controlada. Hasta aquí, la descripción es obvia. Las dificultades comienzan en cuanto la elección del objeto de valor exige la elaboración de la misión de los distintos tipos de institución que determinan el sistema.

Un primer derivado del esclarecimiento de lo medular de la misión institucional, es la selección de objetos de valor pertinentes y la claridad respecto de las competencias modales que los sujetos deben hacer suyas para lograr la conjunción pretendida. En términos organizativos, las instituciones del sistema podrán adquirir las competencias que los programas narrativos de uso les proponen, en la medida en que logren realizar la tarea que conduce a determinar de manera precisa su particular misión en tanto eslabones del sistema educativo: ¿Con qué clase de competencias está vinculado el trabajo en la universidad?, ¿en qué difieren de las competencias de las cuales debe ocuparse la educación básica o la educación técnica? Se trata de preguntas que no se han formulado con la insistencia y seriedad necesarias. De lo contrario no tendríamos una educación básica dedicada fundamentalmente a impartir una cultura general sobre la ciencia, la técnica, el arte y la filosofía, ni una universidad que en buena parte del tiempo se comporta en forma análoga. Un asunto tan medular como éste, desde luego ha de afectar no solamente los criterios, variables e indicadores que estructuran el sistema de evaluación institucional, sino los objetivos y metas de los proyectos educativos y las estrategias organizacionales.

Es evidente que los problemas relativos al desenvolvimiento de la acción y a las posibilidades y formas de uso de instrumentos intelectuales, simbólicos y prácticos son fundamentales para una pedagogía que se define por el afán de lograr la adquisición de competencias y la eficacia en la actuación. En su marco, la renovación de lo real no puede ser concebida como el producto de la apropiación de saberes específicos que bien podría quedar limitada a la repetición ilustrada. La formación requerida para renovar lo real proviene de formas de praxis que, en tanto tales, tienen como mediación fundamental un ejercicio discursivo sujeto a las reglas de la argumentación y la demostración y que garantizan una interlocución no constreñida por la tradición ni por la moral. Aquí, tendrá que entenderse por 'discurso' una forma de enunciación centrada en la construcción de sentido y capaz, por lo tanto, de afectar la construcción colectiva de lo real.

Un trabajo pedagógico orientado a la adquisición de competencias debe erigir como centro de su preocupación las formas de actividad que dispone y propone, así como los mecanismos de puesta en escena de la intersubjetividad para la construcción de sentido, pues sólo el sentido tiene el poder necesario para afectar la organización interna de la acción.

La práctica pedagógica se ocupa de procesos vinculados con el pensamiento, el aprendizaje y el conocimiento, sin un suficiente reconocimiento de las determinaciones particulares de cada uno de estos tres universos. Esta afirmación no supone desconocer la atención que se presta habitualmente al aprendizaje y al conocimiento bajo la influencia enorme que la psicología ha tenido en la formación y la reflexión de los maestros. En otros términos, el sistema educativo ha sido dispuesto para el logro de aprendizajes y la apropiación de conocimientos. No así para el pensamiento, a pesar de que éste se perfila como uno de los pilares fundamentales de la competencia, habida cuenta de su condición de acción mediada por el lenguaje.

Aprender, conocer y pensar: ¿Cuál debe ser la preocupación? Es posible situar el concepto de aprendizaje en el punto de encuentro de la psicología y la biología. Los trabajos de Jean Piaget¹³ señalan el inte-

rés que tienen para la generalidad del reino animal algunos grandes tipos de funciones cognoscitivas; unas, ligadas a un desenvolvimiento de conductas reflejas o instintivas cuya programación se trasmite hereditariamente; otras, funciones de percepción que organizan inmediatamente los datos sensoriales. En un tercer grupo, la totalidad de las conductas adquiridas por el individuo en función de acciones sucesivas de aprendizaje, ejercicio, etc., conjunto que comienza en los protozoos y se extiende hasta la inteligencia humana y en el cual se distinguen las conductas *condicionadas*, la formación de hábitos, diversos tipos de memoria y diversos niveles de inteligencia.

Sin embargo, hablar de *conocimiento* no es hablar, propiamente, de *pensamiento*. Deleuze¹⁴ establece un hilo tensor que los separa. El espacio y el modelo propio del primero es la ciencia, en tanto que el espacio y el modelo propio del segundo, lo proporciona la filosofía. Mientras la filosofía actúa en un plano de inmanencia donde se inscriben los conceptos, la ciencia actúa en un plano de referencia que procede de su renuncia a lo infinito e inscribe en él sus objetos: las funciones que se presentan como funtores o elementos de las proposiciones dentro de sus sistemas discursivos; puesto que las cadenas de funtores necesariamente se rompen en algún momento, la ciencia es paradigmática. No así la filosofía que al operar con conceptos, tiene una naturaleza sintagmática.

El pensamiento está ligado al lenguaje. No hay lenguaje sin pensamiento ni pensamiento sin lenguaje. Henri Wallon¹⁵ y Lev Vigotsky¹⁶, introdujeron, cada uno a su turno, la tesis del vínculo primigenio del pensamiento y la acción. En un período de la vida en que el infante no ha articulado la lengua, asume problemas que se le plantean en el mundo práctico. Tales actividades que inicialmente están vinculadas con la solución de problemas prácticos, son acompañadas de verbalización sin fines comunicativos. Sin embargo, la experimentación comprueba una relación directa entre la cantidad de verbalización y la dificultad de la tarea, así como entre su obstrucción y las oportunidades de solución satisfactoria. La comprobación lle-

13 DELEUZE, Gilles. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama, 1993, pp. 117-124.

14 WALLON, Henri. *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Lautaro, 1964.

16 VIGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. En: *Obras escogidas. Problemas de psicología general II*, Madrid: A. Machado Libros, 2001.

13 PIAGET, Jean. *Biología y conocimiento*. México: Siglo Veintiuno editores, 2000, p. 32.

va a describir un proceso que se inicia en la realización del acto y termina en el pensamiento, como una acción interiorizada por la mediación del lenguaje.

Si dispusiéramos los tres procesos —aprendizaje, conocimiento y pensamiento— sobre un plano de la acción, el aprendizaje aparecería vinculado con acciones automáticas que comprometen de manera directa lo que Hannah Arendt¹⁷ llamaría una “labor”: una actividad que apunta, en última instancia, a garantizar la reproducción física de la vida. Sus manifestaciones se encuentran entre las respuestas fisiológicas y los hábitos, por lo cual, si bien cumple un papel importante en una ejecución eficaz, es poco lo que cabe esperar de él en términos de un acto. En la articulación desarrollada por Arendt, el conocimiento responde de manera explícita al concepto de trabajo: un conjunto de actuaciones articuladas a la producción tanto material como inmaterial, sujeta a fuertes reglamentaciones. Desde luego, el conocimiento supone un proceso en la estructura modal que transforma al sujeto en competente mediante su modalización por el saber. Siguiendo el camino trazado por Arendt, el pensamiento corresponde a la forma de la acción; en la estructura modal, dado su vínculo con el acontecimiento y su función de creación de sentido, se corresponde con el *acto*, es decir, con la competencia pura. El pensamiento es, desde este punto de vista, el modelo de la acción. Puede decirse entonces que, en el marco de una pedagogía interesada en la adquisición de competencias, el centro de la intervención debe estar constituido por el pensamiento. Desde luego, esta opción implica un desplazamiento que no resulta fácil ni evidente, dado que las prácticas han estado centradas desde siempre, en el aprendizaje y el conocimiento.

Una segunda condición pedagógica coherente con el interés en la competencia es el distanciamiento respecto de la noción de “enseñanza” que se ha mantenido vigente como opción única para el trabajo en la Escuela. Podría afirmarse que, en tanto dispositivo, se conectan tres supuestos: la posibilidad de *transmitir* el saber, el encuentro de sujetos desiguales en el plano del saber y la comunicación racional entre ellos.

El tipo de comunicación que la enseñanza plantea, puede ser descrito, en el mejor de los casos, en tres movimientos: a) un relato de las condiciones que han rodeado el tratamiento de un tema, b) la definición semántica de uno o varios conceptos relacionados con él, c) la explicación de su empleo, acompañada de ejemplos en diversas situaciones. Se observará que ninguno de los componentes de la secuencia supone a un estudiante “puesto en juego” en una relación problematizada que le exija apelar a su pensamiento reflexivo. Otros conceptos, como el de *experiencia* en que se basa la reflexión filosófica y pedagógica de John Dewey¹⁸, bien podrían sustituir al de “enseñanza”, con la enorme ventaja de incluir una consideración del cuerpo, que de otra manera parece imposible. La naturaleza de la experiencia combina un elemento activo y otro pasivo. En su lado activo, la experiencia es “ensayar”, hacerle algo a las cosas; en su lado pasivo, es “sufrir las consecuencias” de haber actuado. La experiencia se refiere así, no solamente al actuar, sino a ese fluir entre los momentos activo y pasivo: “Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia...”¹⁹. Tal como Dewey la considera, la *experiencia* no apela a la energía del intelecto..., no es primariamente cognoscitiva... En su lugar tenemos dos fragmentos: la acción corporal de un lado y el sentido directamente captado por la actividad ‘espiritual’, de otro. Así pues, hay un reconocimiento del sentido que no procede de la ruptura entre los órganos físicos de la actividad y la percepción de las relaciones o continuidades a las que conduce...”. De esta manera, el concepto *experiencia* que vincula el cuerpo y el sentido por medio del acto, se ofrece como alternativa válida, al concepto de enseñanza, articulado exclusivamente a la palabra, o mejor, a la consigna.

Un tercer movimiento sugerido por lo que rodea al empleo del concepto competencia es el desplazamiento de los contenidos, movimiento que se enfrenta a uno de los obstáculos más arduos cual es la inversión del rol de quienes intervienen en el acto pedagógico.

17 ARENDT, Hannah. *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002, pp. 79-127.

18 DEWEY, John. *Democracia y educación*. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata S. L., 2001.

19 *Ibid*, p. 125.

gico. En una pedagogía orientada por perfiles y consagrada a la enseñanza-aprendizaje, parece legítimo que el profesor se pregunte: ¿qué debo enseñar? La respuesta a esta pregunta, formulada cada año o cada semestre, es un programa de asignatura que delimita de manera más o menos exhaustiva un listado de "contenidos" distribuidos en el tiempo. Dichos contenidos adquieren el estatus de objetos del acto pedagógico, de modo que la enseñanza se desliza a lo largo del período como una presentación sucesiva de los mismos. Puesto que el contenido del discurso se ha constituido en el objeto de trabajo y su aprendizaje ha sido determinado como la finalidad de la intervención pedagógica, la calificación de los estudiantes estará referida a él. En última instancia lo que se califica es la fidelidad con que el estudiante puede repetir la información que se le ha suministrado al respecto. La estrategia de evaluación en curso, avanza hacia una pregunta acerca de su uso. Sin embargo, un trabajo pedagógico orientado por las competencias que deben adquirirse, exige tomar como objeto de trabajo el proceso que llevará al estudiante a poner en juego todas las modalizaciones pragmáticas y, en cuanto al saber hacer, el saber ser y el saber sobre el hacer y el ser: i) al acontecimiento como forma de afectación de su sensibilidad; ii) al planteamiento de problemas expresados en series de acontecimientos y series de conceptos conectados por la pregunta; iii) al tratamiento continuado de los problemas; iv) al uso de la información y el conocimiento disponible; v) a un uso crítico de la lectura y constructivo de la escritura; vi) a la discursivización de lo problemático y de su propio proceso de trabajo en torno a ello.

En virtud de que en este nuevo contexto el objeto de trabajo del pedagogo es el 'proceso' y su objetivo es ayudar a que la acción discursiva del estudiante transite entre estas distintas formas, habrá que situar los atributos a evaluar, no en el nivel de proximidad entre los contenidos presentados por el estudiante y los

contenidos enseñados, sino en el nivel del sentido que el estudiante puede atribuirle al acto, de su evaluación de los medios empleados y del alcance del esfuerzo realizado para dar cuenta de una acción efectuada.

En una pedagogía orientada por competencias, un programa de asignatura limita el papel de los contenidos a una referencia y centra la atención en cuatro puntos: a) la serie de los acontecimientos, susceptible de afectar la sensibilidad del estudiante; b) la serie de los conceptos que podrán ponerse en relación con los acontecimientos (y su vínculo con imágenes que se constituyen en obstáculos epistemológicos), c) la naturaleza y alcance de las posibles preguntas que enlazan las dos series; d) los dispositivos pedagógicos a través de los cuales provocará una experiencia acorde con estas previsiones.

Como puede verse, el intento de transitar hacia una pedagogía orientada por competencias representa un reto cuya respuesta no puede ser confiada a los efectos de moldeamiento inducidos por el cambio en el dispositivo de la evaluación, más aún cuando el concepto de competencia está sumergido en la oscuridad y aún es necesario hacer mucho para que no se lo pretenda reducir a una forma simple de la acción empírica. ■

Referencias

- BARACALDO, M., y VELÁSQUEZ, S. Serie: *Aprendizaje-Conocimiento-Pensamiento*. Bogotá: Escuela de Pedagogía, Universidad Central, documento interno, 2004
- DELEUZE, Gilles. "Quinta serie, del sentido". En: *Lógica del sentido*. Buenos Aires: Paidós, 1989
- DESCARTES, René. *Discurso del método*. Traducción Víctor Florián. Bogotá: Panamericana, 1999.