TERCERA PARTE

LA PEDAGOGÍA PROBLÉMICA Y LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

La educación por competencias, un desafío para la educación integral de la persona

FRAY JOSÉ ARTURO RESTREPO RESTREPO, O. P.*

Introducción

La educación superior ha cambiado, entre otras razones por la relevancia que cada vez más toman los discursos sobre educación y pertinencia, y educación e implicación social. Esto pone a la educación de cara a la sociedad como nunca lo había estado. Las consideraciones sociales siempre han sido parte de la academia, pero desde una perspectiva distinta. Ahora, la comunidad académica está implicada en la planeación para el desarrollo y sostenibilidad de los pueblos. Esto tiene incidencia en la manera como la universidad gestiona el conocimiento, a tal punto que tiene que realizar un mayor énfasis en lo que hoy se denomina competencias operativas, dejando de lado, en algunos casos, lo que le es más específico, la competencia académica, y sobre todo su compromiso y colaboración con el desarrollo humano integral de la persona.

* Rector de la sede de Villavicencio de la Universidad Santo Tomás.

La educación se está reconfigurando, abandonando las simientes del pensamiento y su centralidad en la persona y en el proceso como se ha venido trabajando. Este desplazamiento favorece la labor para preparar administradores capaces para mantener el *statu quo*, pero conduce al hombre contemporáneo a cierta atrofia, al inhibir el sentido que el actor pueda asignarle a su acción y al fin que trata de alcanzar, despojándolo de la crítica a su formación más allá de la eficiencia o eficacia.

En este contexto, se pretende aportar una argumentación diferente, que hable de una cualidad de la educación superior más apropiada a la categoría de *formación*, sin los apuros económicos en búsqueda de la eficiencia, salvaguardando la generación del proceso de conocer, que es el que ilumina el actuar de la persona. La universidad tiene un compromiso histórico con la persona y con el conocimiento, y esto no impide una relación más abierta con lo social, pero ante todo el compromiso tiene una profunda carga antropológica, que en los momentos actuales busca subsanar las escisiones entre el conocer y el actuar. Lo anterior tiene profundas implicaciones en la ética, y en el desarrollo del proceso educativo superior, en las dimensiones del comprender críticamente, de forma inter y transdisciplinar, como una sabiduría práctica, que a modo de arquitectura, constituya su carácter.

La competencia, la competitividad y la calidad

Según Jurado (2003, p. 14) la incorporación del criterio de las denominadas *competencias* hace su aparición en el escenario de la educación superior en la década de 1990, cuando se advirtió la necesidad de evaluar los aprendizajes en procura de mejorar la calidad de la educación para hacer al país más competente. Algo de esto ya venía haciendo carrera en la normatividad ministerial, con los indicadores de logros y lineamientos curriculares.

Lo que ha sucedido es que el concepto de competencia se ha convertido en la base para argumentar la transformación de las pruebas masivas de Estado, pruebas que a su vez han recibido varios nombres en esta última década. Dos hechos ratifican esta incorporación: la promulgación de los estándares de calidad para todos los programas de

pregrado y de postgrado, con miras a obtener el registro calificado, y la consolidación del sistema de acreditación de alta calidad de los programas y de las instituciones.

Sin embargo, ha sido en medio de la relación entre educación y empresa, entre educación y sistemas productivos, donde las competencias vienen marcando una tendencia determinante en cuanto a la concepción e incidencia de estas en la acción educativa, en busca del desarrollo y competitividad del país y las regiones.

El programa de evaluación y certificación de competencias laborales (Sena, 2002) es una de las manifestaciones de la migración del accionar educativo, de su aparato administrativo y académico hacia el desarrollo de competencias disciplinares y resultados. Educación y contexto, educación y pertinencia, es un discurso que responde a una mayor articulación entre educación, sobre todo superior, y el mundo empresarial que se ve presionado, a su vez, por el ámbito internacional.

Las dinámicas generadas por una economía abierta y de libre mercado exigen mayor competitividad, a lo cual el mercado transnacional ya no responde. Factores como la expansión con su correspondiente ambiente de competitividad, calidad, eficacia y eficiencia de todos los aparatos productivos y bienes de capital, entre los que se encuentra, por supuesto, el capital humano, son afanes que se endosan a las prácticas educativas. La tarea, ahora, es enseñar y evaluar conocimientos en el marco de la resolución de problemas disciplinares (Icfes, 1999).

La implementación del sistema de competencias ha traído como consecuencias, en la mayoría de las instituciones, un ambiente de renovado interés curricular sin precedentes, haciendo migrar los planes o mayas curriculares de asignaturas a bloques o paquetes de problemas pensados en términos de competencias.

En general, se acepta el discurso de las competencias como algo positivo, que aporta calidad y pertinencia; algo positivo que sucedió sobre todo en la educación superior, sin que se tenga una mirada crítica y analítica de los trasfondos o implicaciones que para el acto educativo puede traer y terminar cobrando. En este sentido Tobón, (2006, p. 44) afirma que respecto a las competencias se habla de ellas, se usan, se aplican, pero nunca se han puesto bajo la lupa porque están insertas

en otros discursos de moda, como el de la calidad, que convalidan de manera automática el término.

El discurso de las competencias y de la calidad van de la mano. Conclusiones de diferentes organismos multilaterales, como la ONU, la Unesco y el Banco Mundial, y encuentros internacionales, sobre todo latinoamericanos, generaron una amplia reflexión respecto al bajo nivel en términos de calidad educativa en el país, situación advertida ya desde 1993 con la denominada misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, como estamento consultivo, el cual presentó referentes para mejorar la calidad de la educación en el país.

En consecuencia, cuando fue necesario efectuar una valoración en términos de calidad a la educación, la incorporación del lenguaje y concepciones emanadas de las competencias hicieron su aparición como parámetro, y la política de calidad de la educación superior tuvo un gran impulso.

El Sistema Nacional de Acreditación, con el denominado “aseguramiento de la calidad”, implementó la opción institucional de acreditación de forma voluntaria, pero socialmente exigible. La Ley 30 de 1992 estableció la “creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de educación superior” (artículo 31). Por su parte, la Constitución Política de 1991 reconoció la educación como derecho fundamental, educación que debe atender o dar mayores posibilidades para que las personas tengan una vida cada vez más satisfactoria, con mayor libertad política, social y económica.

El Sistema de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior, el Viceministerio de Educación Superior y la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad, desde el año 2003, junto con el Icfes y la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces) operan a modo de estructura necesaria para acompañar el mejoramiento de la calidad en la educación. Son estas entidades, que cumplen múltiples funciones en la administración estatal de la educación, en todos sus niveles y modalidades, las que evalúan el cumplimiento de los requisitos cuando se trata de crear nuevas instituciones. Lo anterior es una clara evidencia de una concepción de la gestión educativa en y para la calidad, donde la categoría de competencias se implanta y rige todo el proceso.

Sin embargo, es aquí donde también empieza uno de los límites de dicha concepción, al surgir una tendencia que pone a las competencias no como medio sino como fin de los planes y mallas curriculares. En sentido estricto, la competencia académica no ha sido ajena al sistema de educación, aunque se le ha denominado más como capacidad que como competencia, su lugar ha sido distinto y su uso ha estado orientado más a alcanzar la excelencia de la persona y no tanto a entrenarlo para una medición sin que esto se corresponda con una real y mejor calidad educativa.

Como anota Laguado (2004, p. 254), pedagógicamente el desempeño de un profesional egresado depende de muchos y variados factores, como el capital social y cultural, rasgos de personalidad, acceso a oportunidades, capacidades comunicativas e interactivas, que como es evidente no pueden ser del todo objetivadas. Ante esto hay que decir que las mediciones indican, en el mejor de los casos, algunos patrones recurrentes que, en efecto, pueden llegar a ser de utilidad para una mejor comprensión, pero podrían ser de poca utilidad y pertinencia para determinar la medición de la “calidad” de la educación recibida por una persona.

Tobón (2006, p. 44) afirma que en el marco de las políticas de calidad no se documenta ni se explica el concepto de competencias, simplemente se presenta como marco restrictivo del diseño de pruebas masivas de evaluación, sin que se aborden los antecedentes históricos ni sus determinantes socioeconómicos, como inicialmente se indicó.

Cuando hablamos de acciones educativas es necesario tener presente que estas se entienden inmersas en entornos pedagógicos elaborados institucionalmente, que pretenden responder a necesidades externas; en el mejor de los casos están inspiradas y sustentadas en una variada gama de ciencias, como la filosofía, la lingüística, la sociología, la psicología cognitiva y la epistemología, entre otras. En cuanto a las competencias, estas han hecho irrupción en la mayoría de los casos como elementos emergentes a esta reflexión pedagógica sin una adecuada conceptualización de las mismas. Se habla mucho de competencias, pero no se profundiza en su significado dentro de las acciones educativas, por cuanto el concepto se convalida y se da por sentado su valor al venir este acompañado o estar en el seno de los

referentes legales, como las normas y documentos ministeriales sobre calidad (Tobón, p. 46).

La tendencia a relacionar las competencias con el mundo empresarial y gremial implica correr el riesgo de que sea el gremio empresarial quien influya en la determinación del ámbito educativo, minando la necesaria reflexión sobre la filosofía subyacente a toda acción educativa. La relación entre la educación superior y la empresa, en sentido amplio, no riñe con el carácter educativo, pero debe ubicarse en su respectivo lugar, y ha de brotar como algo natural, mas no capital. En este contexto el concepto de competencia no se trata de saber o tener conocimiento sino de una cualificación del talento humano para que los habitantes de un país puedan mejorar su nivel de vida (PNUD, 1990, p. 33).

Gómez (2003), refiriéndose a la normatividad versus la calidad, expresa que no es posible, por tanto, homogeneizar ni unificar estas diversas opciones en un único criterio, norma o definición de calidad, y mucho menos someterlas a una única forma o instrumento de medición o evaluación. Y en el mismo sentido, continúa expresando que la validez, confiabilidad, oportunidad y otras dimensiones técnicas y contextuales de las pruebas conforman un asunto complejo, multidimensional y multidisciplinario, que no puede ser reducido ni al solo instrumento de técnica psicométrica ni a la participación de asociaciones, de las que se espera que confieran legitimidad pero no validez.

Competencia y evolución

La relación entre competencia y evaluación toma fuerza, según Tobón (2006), a partir de la unión no articulada de aportaciones de la lingüística y de otras disciplinas, que condujeron a su implementación con un sentido diferente a la fundamentación disciplinar, con miras, ante todo, a sustentar la evaluación de resultados sin que se le preste seguimiento al proceso de formación (p. 40). Según esto, las competencias emergen en el fenómeno educativo en una de sus áreas más sensibles y decisorias: la evaluación, que como es sabido, desde la pedagogía define en mucho el acto educativo. Así, la competencia convierte la

evaluación en un asunto de legitimación de políticas, lejos del lugar que le corresponde, y que es el “dar cuenta de las contradicciones que los talentos y las individualidades generan en términos políticos o el transparentar y romper el sentido instrumentalista del accionar educativo” (Marcelo Mazza, 20 de marzo de 2010).

Con las competencias, la evaluación se torna en una acción intencional para que concuerde con las exigencias del mundo contemporáneo y haga visible los cambios implementados en el aparato educativo. El documento del Icfes, elaborado por Hernández, Rocha y Verano en 1998, expone el concepto de competencias como objeto central de evaluación en los exámenes de Estado.

En este contexto, las competencias son instrumentos conceptuales para la evaluación y uso que se le da a la información recibida y, a su vez, conduce al empleo de esta información en nuevos ámbitos, en contra de la memorización.

En los momentos actuales, donde todo se mide, es entendible que la educación no pueda escapar siempre a esta tendencia, pero esta política y su incorporación han de estar acompañadas por una seria reflexión educativa y pedagógica que indague y dé cuenta de los propósitos buscados.

La importancia de atender este propósito pedagógico deriva, según Laguado (2004), “del alto grado de heterogeneidad y divergencia, de índole teórica, metodológica y epistemológica, existente entre las diversas áreas de formación, que torna compleja la tarea de medición, arbitraria y antitécnica de la utilización de una sola metodología” (p. 249). Existe, por ejemplo, en una misma área del conocimiento disciplinar una alta diferenciación epistemológica, que a su vez aporta diversas opciones de formación académica y que al estandarizarlas pierden este legado que les es propio. Por tanto, pretender medir todos los campos epistemológicos con el mismo tipo de instrumentos, desde la perspectiva pedagógica no tiene sentido.

Los objetivos misionales, las prácticas curriculares y pedagógicas difieren epistemológicamente entre sí, también lo hace la ruta que el maestro desarrolla en su autonomía académica, en una heterogeneidad natural. Podría pensarse que tanto el sistema evaluativo como las competencias mismas están impulsando una estandarización de

las instituciones y por ende de la educación en contra de la riqueza que puede existir en cada una de ellas.

En efecto, en sentido estricto, para cada área de formación ha de existir una definición respecto a qué proceso de aprendizaje se ha de medir, los niveles y parámetros de exigencias cognitivas, su pertinencia en el contexto externo, su inter y transdisciplinariedad, entre otros factores. La manera como se aborda desde la evaluación la competencia, en consecuencia, con el concepto de calidad establecido desde los ministerios, difiere ampliamente del propósito genuino de la capacidad como proceso, como desarrollo del conocer.

Esta tarea no coincide con la que se le asigna a la universidad en cuanto a competencias generales se refiere, en contextos donde se tiene una comprensión de la autonomía del alumno, en orden a un mayor o menor interés por ciertas áreas del conocimiento, por lo general, arquetipos epistemológicos disciplinares, con lo cual se desconocen otras indispensables para su ser personal.

Es necesario, como punto de partida en un proyecto pedagógico, una apuesta respecto a qué se pretende alcanzar, la forma como se estipula el proceso de aprendizaje, los parámetros por los cuales se constata su adquisición, la relación de las disciplinas, sus puntos de encuentro, de diferenciación, la naturaleza teórica y metodológica de cada una. Así, sus campos epistemológicos hacen que la práctica evaluativa sea compleja, ante la cual la utilización de una sola metodología, sobre todo cuantitativa, desde el punto de vista formativo se percibe como inadecuada.

Para Laguado (2004), la necesidad de comparar y jerarquizar para obtener resultados cuantitativos, datos, indicadores y estadísticas reviste un enorme peligro, dado que pueden ser “políticamente orientados”, para legitimar decisiones, entre ellas, la asignación de recursos y la confrontación entre instituciones públicas y privadas. “Aquí radica la enorme importancia, el poder político y simbólico de este tipo particular de evaluaciones de calidad” (p. 251).

La estandarización de un solo modelo o instrumento de medición conduce a una reducción del horizonte epistemológico y de comprensión que aporta cada área del saber, privilegiando aquellas áreas logicomatemáticas que se adecúan mejor a cierta opción evaluativa, con el grave detrimento de dejar de lado —o como un complemento, a lo

sumo opcional— los horizontes de comprensión que aportan las ciencias humanísticas, al considerarlas como pseudociencias o ciencias de la discusión. Con dicho acto se termina imponiendo una particular opción metodológica a modo de respuesta, en la que han de caer todas las áreas epistemológicas sin importar sus campos de acción.

En esta dinámica, el estudiante no es sino el último eslabón en la cadena de relaciones de factores que inciden en la calidad de la educación ofrecida. Aquí es evidente una profunda contradicción entre los fines y los medios. Si se está de acuerdo con los fines, los medios utilizados son del todo inadecuados y arbitrarios. Son cuestiones inherentes a la reflexión de la incorporación de las competencias en la actividad educativa, que para los educadores, además de retos, pueden convertirse en un ámbito de investigación y discusión.

Abordar el concepto de competencia conlleva diferentes niveles de dificultad, pues en el uso del mismo se encuentran múltiples concepciones y hasta contradicciones. No existe, por tanto, una definición unívoca del concepto de competencias, pues esta varía dependiendo del enfoque y del nivel educativo al cual se refiere.

Varias referencias permiten identificar la competencia con *un saber hacer* o *un conocimiento implícito en un campo del actuar humano*, así lo indica el documento del Icfes elaborado por Hernández, Rocha y Verano (1998, p. 14). “Acciones que expresan el desempeño en interacción con un contexto social, cultural y disciplinar específicos” (p. 17). Competencia como “acción situada, que se define en relación con determinados instrumentos mediadores” (Torrado, 1998); competencia como un “saber hacer en un contexto particular y que cumple con las exigencias del mismo” (Pardo, 1999). También se entiende la competencia como la “característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo” (Decreto 1278 de 2002).

En las diferentes concepciones sobresale como lugar común el *saber hacer en contexto* y el *conocimiento implícito*, así se privilegia el énfasis dependiendo del propósito que se quiera validar. Si es el académico, la competencia será un *conocimiento implícito* disciplinar; si se quieren privilegiar las acciones como conocimiento y habilidades, el énfasis girará en torno al *saber hacer* y este, en concreto, significa

efectividad, aspecto de mayor aceptación en el medio a través del discurso social, que destaca los conocimientos prácticos y útiles. Las competencias se definen entonces en términos de atributos, ya sea conocimientos o habilidades.

A nivel internacional, sobre todo en el contexto europeo, se hace evidente en la concepción del término de competencia un elemento que tímidamente ha empezado a aparecer en el contexto colombiano, se trata de las implicaciones *actitudinales*: “Como principio de organización de la formación, la competencia puede apreciarse en el conjunto de *actitudes*, conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular” (Ouellet, 2000, p. 37. Énfasis añadido). En resumen, “las competencias representan una combinación de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, destrezas y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (González y Wagenaar, 2003, p. 80).

Las capacidades en la filosofía de Tomás de Aquino

En Santo Tomás, el concepto de competencia es, en su contexto, inexistente, el equivalente vendría a ser, aunque en su justa medida, los hábitos operativos, que para Tomás de Aquino alcanzan gracias a las virtudes su perfección. El despliegue y perfección de las capacidades de la persona no es otra cosa sino el obrar de modo virtuoso. Desde esta perspectiva, el concepto de competencia, tal como se manifiesta hoy, equivaldría solo a una de las dimensiones de la perfección de la persona. No se obrará de cualquier forma, así sea con toda la pericia y aplicación, sino de manera ajustada a la verdad y al bien, para que sea virtud. Allí es donde el obrar encuentra su genuina perfección.

En el ámbito académico, el término *competencia* hace referencia a la corriente lingüística, iniciada por Noam Chomsky, en especial en su obra *Teoría de la sintaxis*. Sin embargo, hay que acotar, como se indicó, que el concepto moderno de competencia también se nutre de la influencia de las ciencias gerenciales, y aquí se impone una distinción

necesaria que hay que precisar y que se refiere a los verbos *competir* y *competer*.

Según Chomsky (1970), el niño, desde pequeño, está recibiendo estímulos lingüísticos y va asumiendo estructuras significantes, según su desarrollo psicobiológico; es invadido pasivamente por la lengua como una especie de sistema que va asimilando y a partir del cual va generando respuestas mediante estructuras lingüísticas y usando los significantes que ha recibido, adquiriendo esa *capacidad* de producir respuestas ante situaciones novedosas. Es a esto a lo que Noam Chomsky llama competencia, competencia lingüística en este caso, y así es capaz de pasar de la lengua como sistema introyectado a los actos de habla conscientes y novedosos, haciéndolos suyos, personales.

Aplicando en parte estos criterios al concepto de competencia actual, por analogía a la formación profesional, lo que se hace es asimilar las estructuras científicas, los significantes y los significados que tienen que ver con los objetos de ese saber, y una vez asimilados se van adquiriendo las capacidades para generar respuestas, a la vez que se crean nuevas estructuras significantes con nuevos significados según la situación. Así, *competencia* es generar respuestas en una situación dada.

Este es el concepto de competencia que se viene globalizando. En la década de 1980 se empezó a hablar de competencias en las universidades de Estados Unidos, aunque no siempre conservando su cercanía con el significado que tenían para Noam Chomsky y Alasdair Macintyre, como capacidades de producir respuestas a partir del dominio de unas estructuras científicas. Desde las universidades estadounidenses, por medio de la literatura educativa, hemos recibido este concepto, en un lenguaje que se ha vuelto invasivo por el fenómeno de la globalización. La “contaminación”, por decirlo de alguna manera, nos llegó por el poco uso que se le da al verbo *competer* y porque la palabra *competencia* tiene una connotación muy fuerte que la une con la *emulación*, como sinónimo en el lenguaje de los empresarios, y cuando el escenario educativo se piensa como empresa, la competencia se toma en este mismo sentido.

La universidad no es una empresa o lo es de forma *sui generis*, los estudiantes no son clientes en sentido estricto, sino socios en el saber, parte de una comunidad cognitiva. El mundo educativo ha sido

invadido por el lenguaje gerencial. Esto hace más ambiguo y confuso el término de competencia, no se distinguen los dos términos en cuanto proceso académico o adquisición de una habilidad operativa o gerencial, sino que se emplean indistintamente y el *competer* se convierte en un concepto equívoco. Pueden ser el *competer* y el *competir* palabras unívocas con posibilidad de analogía, pero solo si se logra identificar el contexto de cada una. Hay que utilizar un discurso análogo para no caer en el mundo de la equivocidad, pues la emulación puede alcanzar algo de virtuosismo, siempre y cuando se parta del lenguaje unívoco primitivo de los dos términos.

La formación, que funda la competencia, crea una especie de camino generador de nuevas e innovadoras respuestas. Esto es lo que se traslada a las competencias, pero en términos de la acción generada por el verbo *competer*. *Competer* es más una atribución de poder a quien tiene una *capacidad*: se le atribuye capacidad o facultad a quien tiene posibilidad. El verbo *competer* implica o exige una capacidad previa, de antemano. Este poder atribuido se torna en competencia.

Por otra parte, el verbo *competir*, que significa *emular o seguir*, es una tendencia que se vuelve protagónica en el mundo capitalista a partir del siglo XVIII y XIX, como consecuencia de las ideas de Adam Smith de la libre competencia entre las empresas, en la producción y circulación de mercancías. La competencia en este sentido se adquiere por la habilidad natural y la astucia, la estrategia y la táctica. Aquí no necesariamente se da un proceso de inteligencia, ni de operar esa transacción genuina, sino una estrategia puntual que, como lo llamaría Gardner (1983), puede ser también una *inteligencia emocional*, según la cual el de mejor desempeño no siempre es el más inteligente del aula. Esta habilidad permite intuir, sospechar, apostar, tener coraje; para ella se requiere astucia, fuerza natural, capacidad de riesgo, incluso cierto ánimo beligerante. Basta con que se tengan las potencialidades, disposiciones naturales, o *vires*, en términos de Santo Tomás.

Desde esta perspectiva se puede afirmar que una cosa es tener una competencia y otra que se pueda competir. La acción referida por el verbo *competer* tiene que ver con una facultad, con esa transacción genuina que se da al obrar de modo virtuoso, con hábitos operativos o poderes que la persona ha cultivado. El *competer* se refiere al poder

que se ha desarrollado, que se le atribuye a alguien o que se le reconoce a quien tiene una capacidad habitual; es decir, un hábito operativo. El *competer*, por lo tanto, es un hábito operativo, no un hábito natural porque es una práctica cultivada, fuerzas desarrolladas para hacer al hombre bueno en sí mismo y bueno en su obrar.

La acción de *competer* supone la disposición natural y sobre esas disposiciones naturales se construyen las capacidades virtuosas; así, los hábitos operativos son perfeccionados de modo racional por su ajuste al bien y a la verdad, en tanto virtud, y si se tienen hábitos operativos virtuosos se puede ser mejor para *competir* en el sentido de *competir* como emulación, como habilidad. Este *competer* requiere hábitos operativos cultivados en cuatro dimensiones de acción: comprender, obrar, hacer y comunicar (Universidad Santo Tomás, 2004, p. 12). Esto es lo que puede y hace hábil a una persona para *competir*, pero no de cualquier manera, es un madurar de la capacidad de acción, de un modo integral, porque se poseen tales virtudes no de forma ocasional o para algunas circunstancias, como puede suceder en las competencias del mundo gerencial o económico, sino como un hábito operativo que lleva a la acción.

Las competencias surgidas de los hábitos virtuosos hacen valiosa a la persona desde el punto de vista antropológico, es competitiva antropológica y moralmente. Quien logra esta competencia, logra a su vez la competencia del *competir* emulativo, pero no sucede al contrario, porque el *competir* por emulación está en el reino de lo espontáneo, no se necesita ni siquiera un currículo o una acción educativa pensada o fundamentada. El *competir* que surge del obrar virtuoso responde al modelo educativo pedagógico integrado y traducido en un currículo, como aquel diseño de aprendizajes que se consideran necesarios para que la persona alcance las virtudes en las perfecciones de la acción, como profesional en una disciplina. El modelo emulativo solo alcanza el momento de la circunstancia y puede desaparecer o alcanzar acciones valiosas, sobre todo eficientes, pero no necesariamente serán las acciones de una buena persona. *Competer* es un término más usado en el mundo jurídico, se habla de las competencias del juez, de la competencia y la jurisdicción, aquí se puede tener la competencia jurídica aun sin la moral.

Si no se profundiza en una o en otra, a simple vista se hace difícil establecer la frontera entre la competencia del emular del mundo económico y la competencia del competer del mundo ético y pedagógico. Son dos palabras homófonas que no solo suenan igual, sino que tienen la misma forma lingüística, pero cuyos significados son distintos. En el término *competencia* tenemos un solo significante con dos significados distintos, y en el contexto actual no son fácilmente identificables, pues la competencia se relaciona más con el sentido de competir como emular o como oportunidad que puede incluir la astucia.

El competer implica llevar a un estado mejor el propio ser y su actuar en las dimensiones antes descritas: el comprender, el actuar, el obrar, el comunicar, como lo que es, un todo del obrar personal consciente virtuoso en el que no se presenta ninguna escisión, a riesgo de deshumanizar la acción, como en efecto se puede ver en el profesional experto y perfecto en el hacer, pero irresponsable en el obrar ético y moral.

El concepto de *competencia* tal y como se asume en el contexto disciplinar destaca más el hacer deslindado del obrar, en el que sí entra en juego la realización personal y las intencionalidades, lo que se quiere ser, el proyecto de vida y también la construcción, la transformación y los nuevos sentidos de la vida social. El propósito final es el ser. En el competir, en cambio, solo está en juego el tener, o el transformar cosas, acumular y consumir.

Cuando se tienen hábitos operativos, aparece la disposición a obrar, a realizar acciones en un determinado sentido. Cuando se presentan los retos propios de las distintas situaciones que son inéditas o inesperadas, los hábitos operativos virtuosos capacitan para producir una respuesta oportuna, nueva. Tenemos así el *competer*, como servirse a sí mismo, a la sociedad, y el competer en el otro sentido, de sobrepasar al otro.

Desde una mirada integral, no se puede hablar de competencia si el sujeto no ha adquirido hábitos o disposiciones que le faciliten actuar frente a cualquier situación y estos hábitos se llaman operativos, distintos a la destreza ocasional que hasta se podría aprender de manera empírica como agregada. Los hábitos operativos intelectuales, morales, fácticos (*facere*) y los hábitos operativos comunicativos solo se alcanzan

por medio de la práctica racional y prudente. La virtud de la prudencia es justo este modo habitual de obrar, un ajuste del obrar racional y virtuoso en cada desafío de la realidad, en el conocer, en el actuar.

No se forma para la competencia, se forma para que se adquieran las capacidades que hacen a las personas competentes, porque son capaces de obrar y no solo del quehacer profesional. Se puede llegar a adquirir la capacidad de emulación sin adquirir el hábito operativo virtuoso, con el consiguiente desajuste en lo personal y en lo social, al faltar la acción virtuosa que se ajusta al bien y a la verdad. Para esto es necesario formar al maestro, para que comprenda su acción educativa como una acción formativa. Así, las competencias, en el escenario humanistas, deben comprender diversas capacidades: comunicativa, argumentativa, discursiva, propositiva. Cuando se demuestra la competencia, a la vez se es capaz de competir.

Competencia y capacidad

En su estructura, según Bruno D'Amore (2005), “competencia y capacidad están íntimamente conectadas”. No es tan clara la idea de que existen competencias en sí mismas, hacia donde se pueda conducir al alumno en un recorrido didáctico, hipotético y ya preestablecido. Cada uno tiene una manera propia y distintiva, ya que el alumno es el actor principal, con su ser psicofísico, con una naturaleza particular que lo guía por un camino específico por el cual desarrolla la comprensión. Son las disciplinas en sus prácticas las que establecen modelos de competencias y conocimientos esperados en su versión disciplinaria, pero es claro que este es un saber provisional.

En el criterio de Tomás de Aquino, la capacidad parte de los elementos individuales, connaturales a la condición personal, pero que están en potencia, las *vires*. Mientras que las competencias son, en el mejor de los sentidos, las destrezas adquiridas por el desarrollo de las acciones, para que sean formativas han de ser virtuosas. Pero esto no se obtiene sin el factor consciente del alumno, dado que el acto, para que sea formativo, debe ser eminentemente subjetivo. De esto se deduce que en todo acto educativo el factor evaluable ha de implicar el

complejo sistema del individuo, de la persona misma, y no estructuras de conocimiento previamente concebidas o preestablecidas.

Para los romanos, el término *areté* se refería a la excelencia y este es un componente del carácter personal, del *ethos* en griego. El carácter latino es una mezcla de distintas excelencias, a las que llamaban *fortalezas*, *fuerzas*, *vir tutes*; es decir, virtudes, fortalezas habituales que conforman el carácter. Este último es el resultado del acople dinámico de distintas fortalezas o fuerzas.

Los romanos distinguían entre la fuerza natural *vir* y la fuerza no natural, aun cuando esta última estaba fundada sobre la natural, se adquiría por medio del esfuerzo voluntario, la *virtus*. Así, hay dos fuerzas: la *vir*, que se nos brinda por naturaleza, y la *virtus*, la fuerza que se adquiere por el ejercicio voluntario, y ambos son los componentes de lo que se concibe como carácter. El temperamento es un complejo de *vires*, pero sobre este complejo natural puede construirse el hombre que cada uno quiere ser, el hombre que se puede llegar a ser y el hombre que la sociedad necesita que sea, y aquí aparece el *carácter*, fruto del esfuerzo voluntario por adquirir, no *vires*, sino *virtudes*.

Según este criterio, expuesto y apoyado por Bruno D'Amore (2005), en el estudiante, en cuanto a conocimiento se refiere, podremos evaluar, a lo sumo, ciertos modelos de competencias, porque el fin de todo acto educativo es el desarrollo en el estudiante de su voluntad, por ser parte activa del proceso de conocimiento. Él es quien hace uso de sus propias competencias, aportando los prerrequisitos para las mismas, él es el actor de su propio proceso de formación.

Carlos Cajamarca (1970), en su propuesta educativa, basada en los criterios de E. House y su conocida taxonomía para el desarrollo cognitivo, expresa aquello que se constituye tal vez en una de las ideas capitales en cualquier proceso educativo: el alumno es quien establece los objetivos de aprendizaje según su nivel de desarrollo humano integral y, por consiguiente, es el ser autorizado para establecer los parámetros en su proceso de aprendizaje; el papel del maestro es entonces el de dinamizar y acompañar en este proceso. En el mismo sentido, Santo Tomás, al indicar el papel de los actores educativos, también manifestaba que el alumno es el actor principal y como tal es el dueño y señor de su propia formación.

Fines y propósitos de una educación integral: alternativas de solución

En el capítulo tres de la *Política curricular* de la Universidad Santo Tomás (2004) se precisa el ámbito de las capacidades, dentro del espíritu tomista y la manera como las mismas pueden proponerse, integradas al currículo, de tal forma que permitan trascender la dimensión instrumental del conocimiento y, en consecuencia, generar un reduccionismo de la condición humana. Y para alcanzar este fin, se establecen cuatro dimensiones desde las cuales se propone desarrollar las facetas y capacidades de la persona.

En el marco de la tradición tomista, la formación integral se agrupa en torno a las cuatro dimensiones de acción: el comprender, el obrar, el hacer y el comunicar. Estas dimensiones se traducen en cada programa, de acuerdo con la especificidad de los procesos formativos (Universidad Santo Tomás, 2004).

Para identificar en un acto humano qué hay de bueno, de bondad, de bien en él, asunto que le compete a la razón práctica, este necesita de un hábito que le aporte perfección, y este es la virtud prudencia —*recta ratio agibilium*— o *phronesis*, y es la virtud que indica qué hacer, cuándo hacerlo y cómo hacerlo. Y es, para Tomás de Aquino, el fin último de todo proceso educativo. Por consiguiente, todo contenido educativo debe planearse e impartirse desde este horizonte.

El abandono de los cánones epistemológicos involucrados en la racionalidad instrumental, traslapado a la praxis que concibe la competencia como habilidad, exige a modo de contrapropuesta que la formación universitaria se dé desde la perspectiva de la comprensión, el pensar crítico, la interdisciplinariedad y la sabiduría prudencial. Ha de ser concebida como un proceso dialógico, de construcción de la propia identidad moral, de edificación y maduración. Ante las tendencias a abordar el conocimiento como producto, se interpone un abordaje como lo que es, un proceso, tal y como lo ha tratado en buena parte la educación. Entonces, si se pierde o se reduce la visión del proceso del conocimiento, se fractura la acción humana, hecho que puede explicar en parte la incapacidad del hombre actual de obrar en consecuencia, dada la escisión interior existente entre entendimiento y voluntad.

El punto de partida es la aceptación de una inclinación intelectual natural, que orienta al intelecto hacia la verdad y la no contradicción, y en la existencia de un apetito natural que dirige la voluntad hacia el bien que constituye el orden de la acción: “Hacer el bien y evitar el mal”. Esto es la *sindéresis*; es decir, la *discreción*, la capacidad natural para juzgar con rectitud.

La epistemología que surge de la prudencia, como factor central del proceso de formación que se deduce de la pedagogía tomista, es un factor determinante por cuanto se ubica dentro de los principios universales, tomando la verdad y el bien de la realidad y aplicándolos a las conclusiones particulares en el ámbito de la acción.

Es la epistemología prudencial la que indica disponer de los medios, las estrategias, el cuándo y el cómo de la acción, ordenándolos para cumplir con el propósito que toma de los principios universales.

Sin embargo, aún hay que advertir que la acción humana, en sus dinámicas de ver, analizar, juzgar y disponer, surge de una inteligencia influenciada por la prudencia. No es un ejercicio que se reduce a un solo dispositivo de medios a modo de embalaje, como lo insinúan y lo transmiten las competencias operativas.

La prudencia tiene mucho que ver con el cómo y el con qué, las cuales son variables propias de la situación múltiple, cambiante y contingente del diario vivir de la persona, a la que no se puede responder con una acción mecánica, calculada, ya preestablecida. Esto a veces se interpreta en el ámbito pedagógico como planeación, inteligencias múltiples o inteligencias sintientes. Sin embargo, en el fondo no son más que una habilidad que se puede adquirir, pero que no responde al proceso genuino del descubrir, indagar, comprender, dejarse asombrar, interrogar, confrontar de cara al bien y a la verdad, que se constituye en el auténtico proceso de cognición humano. Aquí queda al descubierto una gran debilidad de la competencia en los términos en los que se ha desarrollado en nuestro medio: su falta de ajuste al universo de valor. La competencia me puede hacer muy hábil, incluso para robar, para engañar, para hacer dinero de manera ilícita, y aún se seguirá llamando a quien realiza este proceso “competente para...”, pero lejos está de ser una competencia formativa y menos para el desarrollo humano integral. El ajuste al bien y a la verdad es lo que hace que una

competencia, o mejor, el desarrollo de una capacidad, sea una acción genuina y no por emulación, por instinto, por impulso o peor aún, motivada por un vicio.

Por la epistemología prudencial, se conoce, como afirma Tomás de Aquino:

Las variables contingentes e imprime en ellos el orden de la razón, pero su carácter al hacerlo es el de cuándo uno debe, de cómo uno debe y por qué uno debe [...] es el hombre que se hace bueno a sí mismo y a su obra y no es un solo conocer de los medios, sino también un conocer el fin. (Aquino, I-II, q. 54, art. 5c)

David Roldán resume en cinco aspectos la estructura de la acción, descrita por Tomás de Aquino: deseo del fin (*oresis*), deliberación acerca de los medios para obtenerlo, percepción, decisión y finalmente la acción (2010, p. 40). Una comprensión amplia de los fines de la vida humana no los conoce la razón práctica por sí misma, si no interviene de manera armónica y estructural la mirada teórica. Esto es evidencia de que la inteligencia humana es un sistema en el que el entendimiento y la voluntad terminan estableciendo una unidad en el proceso de la razón práctica.

Gardeil (1911, p. 340) expone que a cada acto del entendimiento le sigue un respectivo acto de la voluntad, concepción que permite esquematizar una secuencia para estructurar los actos de la prudencia como un sistema, como un entrelazamiento de actos del entendimiento y de la voluntad. García (1998, p. 235), por su parte, presenta un esquema con doce fases:

- Concepción del bien (*simplex apprehensio*).
- Complacencia en él (*simplex volitio*).
- Examen de su bondad actual (*iudicium de possibilitate*).
- Intención del fin (*intentio*).
- Deliberación de medios (*consilium*)

- Consentimiento en ellos (*consensus*).
- Juicio de conclusión (*iudicium practicum*).
- Decisión (*electio*).
- Mandato (*imperium*).
- Uso activo de la voluntad (*usus activus*).
- Ejecución o uso pasivo (*usus passivus*).
- Disfrute o fruición (*fruitio*).

La dinámica tiene su comienzo en la concepción del bien, que se denomina “simple aprehensión” del bien por parte del entendimiento, por cuanto tiene por objeto la complacencia en el bien y la verdad que se le propone a la voluntad.

MacIntyre (1994), autor que ha estudiado a profundidad la manera como una persona opera en la práctico, desde una perspectiva aristotélica y tomista, cree que en asuntos prácticos tampoco se parte de cero, sino que por la razón natural se parte de una percepción inicial de qué es lo bueno. MacIntyre indica:

La racionalidad práctica implica dos fases, una que afirma lo que el agente declara como el bien que está en juego en su actuar como es debido, y otra que afirma lo que el agente declara como la situación en la que se requiere la acción, supuesto el bien que está en juego. (MacIntyre, 1994, p. 137)

La conclusión es la acción requerida. Leonardo Polo (2003) encuentra en esta secuencia de corte tomista, el decurso de la razón práctica prudencial a modo de conjunto de pasos, que parten de la aprehensión natural del bien o *sindéresis*, hasta concluir en la fruición que comporta el descanso y la complacencia en el fin. Se identifica así, que el desarrollo de una capacidad implica y exige de la condición humana la racionalidad de la acción, el comprender de modo racional por qué obramos de esta u otra forma cuando lo hacemos. Este proceso, en

el desarrollo de las denominadas competencias, en la forma como se dan a entender en el ejercicio académico actual, no queda dilucidado.

La competencia operativa por sí misma perfecciona solo algunas de las dimensiones del ser, en especial las que tienen que ver con operaciones externas; en cambio, la competencia académica valorativa y actitudinal perfecciona no solo el operar sino también las demás dimensiones de lo humano: perfección en el obrar, actuar, comunicar, trascender, no de cualquier forma, sino de acuerdo con una condición racional. Así, el *Homo sapiens* perfecciona al *Homo faber*.

Bibliografía

- Aquino, T. (2001). *Suma teológica*. Madrid: Unesco.
- Cajamarca, C. (1970). *Aprender a educarse, ser y obrar*. Bogotá: Editorial Don Bosco.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- D'Amore, B. (2005). Contenidos, conocimientos, competencias, capacidades, núcleos fundacionales. La complejidad de la educación y de la construcción del saber. *Revista Enunciación* (10), 54-58.
- Decreto Ley 1278 de 2002 (19 de junio de 2002), por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial* n.º 44 840. Recuperado de <https://urlzs.com/ZYs4D>
- García, J. (1998). *Teoría del conocimiento humano*. Pamplona: Eunsa.
- Gardeil, A. (1911). Acte humain. En E. Mangento (ed.), *Dictionnaire de Théologie Catholique*, IV (pp. 339-346). París: Letousey et Ané.
- Gardner, E. (1993). *Formas de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Basic Books.
- Gómez, V. (2003). Un examen de los exámenes de calidad de la educación superior (ECAES). *Pedagogía y saber* (19), 91-94.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Cambios en las estructuras de la educación europea*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández, C., Rocha, A., Verano, L. (1998). *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: Icfes.
- Icfes (1999). *Nuevo examen de Estado. Propuesta general*. Bogotá: Icfes.
- Jurado, F. (2003). El doble sentido del concepto de las competencias. *Revista Magisterio, Educación y Pedagogía* (1), 14-16.

- Laguado, A. (dir.) (2004). *La política social desde la Constitución de 1991. ¿Una década perdida?* Bogotá: Centro de Estudios Sociales y Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://urlzs.com/zJ55j>
- Ley 30 de 1992 (28 de diciembre de 1992), por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. *Diario Oficial* n.º 40 700. Recuperado de <https://urlzs.com/GZnsR>
- MacIntyre, A. (1994). *Justicia y racionalidad. Conceptos y contextos*. Barcelona: Eunsá.
- Marcelo Mazza (20 de marzo de 2010). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. *Mg. Marcelo Alberto Mazza - Doctorando en Educación*. Recuperado de <https://urlzs.com/hZYvo>
- Ouellet, A. (2000). La evaluación informativa al servicio de las competencias. *Revista Escuela de Administración de Negocio*, 41, 30-42.
- Pardo, C. (1999). *Exámenes de Estado, cambios para el siglo XXI*. Bogotá: Icfes.
- Polo, L. (2003). *Antropología trascendental, II. La esencia de la persona humana*. Pamplona: Eunsá.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990). *Informe de desarrollo humano*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Restrepo, G. (2005). ¿Qué significan las competencias en general y las competencias en ciencias sociales? *Revista Enunciación* (10), 59-72.
- Roldán, A. (2010). La relevancia de la *phrónesis* aristotélica. Introducción a algunos aspectos de su vigencia. *Teología y cultura*, 12, 37-52. Recuperado de <https://urlzs.com/9KtT6>
- Sena (2002). *Sistema Nacional de Formación para el Trabajo. Procedimiento para certificar competencias laborales*. Bogotá: Sena.
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior. Política hacia la calidad*. Bogotá: Ediciones Eco.
- Torrado, M. (1998). *De las aptitudes a las competencias*. Bogotá: Icfes.
- Universidad Santo Tomás (2004). *Política curricular para programas académicos*. Bogotá: Ediciones USTA.