

PERIPLO CONCEPTUAL: ¿COMPETENCIAS, CAPACIDADES- HABILIDADES, DESTREZAS?

EDUARDO ESCALANTE GOMEZ

RESUMEN

Este artículo es una metareflexión. Es retrospectivo, una consideración *ex post facto*, de lo que ciertos eventos me han enseñado. Actualmente hay que agudizar la atención ante fenómenos que se tienden a masificar y se observa un mundo de personas fascinadas. Se requiere contemplación, toma de conciencia, apreciación. No se trata de un lenguaje nuevo, no se trata solamente de instrumentos. Hay algo más que requiere consideración. Ese algo más no se mira desde la trinchera de la sospecha, sino de la necesaria reflexión intelectual que demandan determinados fenómenos en los que se entrelazan tantas imaginaciones o falta de imaginaciones.

ABSTRAC

This article is a goal-reflection. It is retrospective, an *ex post facto* consideration of what certain

events have taught me. Currently, we have to focus our attention in phenomena that tend to integrate and we watch a world of fascinated people. Contemplation, consciousness, and appreciation are required. This is not about a new language or instruments only. There is something else that needs to be considered. It is not analyzed from the suspect trench but from the necessary intellectual reflection that certain phenomena require where imagination or the lack of it are intertwined.

PALABRAS CLAVE

Competencias, sensibilidad, identidad, preocupaciones, postura

KEYWORDS

Competences, sensitiveness, identity, pre-occupations, posture.

¿CÓMO LAS CERTIDUMBRES PUEDEN SER INCIERTAS? LO QUE HAY QUE SEGUIR CITANDO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA FORMACIÓN NUEVA

El conocimiento ha estado cambiando de un modo fundamental desde la primera mitad del siglo pasado; esto hace que la historia humana requiera re-leer la filosofía que ideó nuestro mundo actual, y que, en su inmadurez, se apartó de las

grandes preguntas; en su soberbia creyó que tenía todas las respuestas, y como es historia antropológica simplemente nos dejó confundidos. En este breve ensayo me restringiré a los senderos de la educación, aunque insistiré en algunas ideas anteriores.

1. Somos constructores de mundos y estamos comprometidos con ello). Tenemos

una *areté*¹ (somos bueno para algo), es decir, todos tenemos capacidades o capacidades –luego las denominaré destrezas, pero todos tenemos cegueras–. La educación tiene la tarea de enseñarnos a construir esos mundos y darnos elementos para que autónomamente nos demos cuenta de nuestras cegueras. Heredamos de Aristóteles el poder entender las “disposiciones humanas”, aquello que motiva la acción humana y nos dispone para la acción, ya sea como la idea creativa o imagen (*eidós*²); lo que gobierna el uso de las destrezas que hace el artesano (*techné*³), y la acción de hacer, ejecutar. Pero es la *eidós* la

que determina los límites del rango de destrezas apropiadas para la tarea. En términos curriculares, el resultado será juzgado por la prescripción original de la *eidós*.

2. Existe cada vez más presión de la sociedad sobre la Universidad. Se considera que debe abastecerla de científicos, ingenieros, arquitectos, enfermeras, médicos, abogados, trabajadoras sociales, profesores... Indudablemente que puede asumir esa responsabilidad, pero también se espera que la universidad pueda decentrar el pensamiento, pueda someterlo a escrutinio severo, riguroso. Lo cual significa reenmarcar la preocupación de la sociedad. No asumimos la crítica radical de que no hay escape al instrumentalismo o aplicacionismo, y por lo tanto, hay que dejar-que las cosas sean así; por el contrario, se requiere pensar y repensar. El camino puede ser la “epojé” o “reducción”, suspensión del juicio de existencia para asumir una actitud de apertura conducente a “ir a las cosas mismas” (Husserl). Esta puesta entre paréntesis consiste en no dar la adhesión sin reflexión. Pero, requiere que

RESEÑA DE AUTOR

Eduardo Escalante Gomez (escalante@gmail.com).

Consultor y asesor, profesor de Estudio Castellano de la universidad de Chile, Máster in Ciencia Aeconomicae en la Universidad de Gales; ha participado en cursos sobre tecnologías de la información y la gestión universitaria (LASPAU), Gestión Estratégica Universitaria (IGLU), seminarios sobre evaluación institucional en universidades chilenas. Académico titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, Chile, docente de posgrado de la Universidad Tecnológica Nacional de Mendoza y profesor invitado de la facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

-
1. La *areté* (en griego ἀρετή) es uno de los conceptos cruciales de la ética y la política de la Grecia clásica; sin embargo, resulta difícil precisar con exactitud su sentido. En su forma más elemental, la *areté* es la “excelencia” o “perfección”; la raíz etimológica del término es la misma que la de *αριστός* (*aristós*, “mejor”), que designa el cumplimiento acabado del propósito o función.
 2. Uno ha visto “con los propios ojos” como se comportan las cosas: un animal, una herramienta, un vegetal. Esta referencia a lo visual es formulada por el griego con el término ‘*eidós*’ (*eidós*), el aspecto, comprendido no como apariencia engañosa, sino como fisonomía o figura verdadera de las cosas. Uno puede discernir claramente entre distintos objetos según ese “*eidós*”, es decir, toda “observación” de lo real conlleva un diferenciar lo conocido de lo demás, a partir de la percepción de esa figura o aspecto.
 3. Tres son las características que configuran el nuevo concepto de *techné* en el mundo clásico. En primer lugar “la actividad del artesano pertenece a un dominio en el que ya se ejerce en Grecia el pensamiento positivo”. La *techné* adquiere un carácter práctico, ya que el artesano no pone en juego, a la hora de dominar la naturaleza, fuerzas ocultas, sino que actúa sobre la *physis*, transformándola. En este sentido (como veremos más adelante en el *Protágoras* de Platón) la *techné* se opone a la *tyche* en el doble sentido, tanto de suerte como de don divino. En segundo lugar, la función de la técnica pertenece y se inscribe en el marco de la polis. En la medida en que este concepto significa tanto la actividad especializada como el conjunto de reglas para triunfar en el terreno de la acción, sólo puede concebirse en el marco de la *Politeia*. Así pues, la división del trabajo y la especialización técnica fundan la *politeia* griega. Por último, los textos más académicos añaden una tercera característica: la separación radical entre ciencia y técnica, así como un cierto patrón técnico debido a la devaluación del trabajo de los artesanos. A la hora de evaluar este último aspecto, la mayor parte de los textos remiten a la existencia de la esclavitud como el elemento que permitiría explicar el nuevo estatus de la clase artesanal.

nos concentremos en transformar el tipo de observador que somos.

3. “Estamos condenados al significado”, es decir, al significado que damos al objeto de nuestro conocimiento (Merleau-Ponty). Pero sabemos que la razón es la cosa más mal distribuida que existe.

4. Toda observación es relativa al punto de vista del observador (Einstein); toda observación afecta el fenómeno observado (Heisenberg); en el lenguaje jugamos con palabras que usamos de acuerdo con reglas convencionales (Wittgenstein); la pregunta ¿qué es la ciencia? no tiene una respuesta científica (Morin). Y éstos no son desvaríos, constituyen una obligación, un imperativo examinarlos.

5. Siempre estamos en una situación en la cual nos preocupan las cosas, nunca hay un punto en el que empezamos sin un estado de ánimo. Siempre estamos articulando el mundo a través del discurso, vivimos articulando y nuestra articulación es temporal (Dreyfus). [Somos los escritores de mundos, a veces con cegueras, otras iluminados, pero siempre escribiendo. Los seres humanos somos seres históricos. Somos el producto de nuestra historia. Pero también somos los constructores de nuestra historia].

¿Qué es lo que nos preocupa? Ciertos modelos de concepción curricular se empiezan a extender, pero no nos detienen a reflexionar sobre si son certeros o pueden provocar estados de desacierto.

ALGUNAS HISTORIAS DE PREOCUPACIONES QUE SE SIGUEN ASOMANDO Y QUE PUEDEN CONFUNDIRNOS EN NUESTRO PERIPLO

1. La idea cartesiana de la mente. Del “dualismo” que estaba pasado de moda, al “fantasma de la máquina”. Tema que si bien hay que rebatir, hay que seguir estudiando y compartiendo.

2. La soberbia del desconocimiento. Aristóteles nos definió como seres biológicos; Descartes encontró el fundamento del futuro edificio de las ciencias en que vivimos y no fue el culpable de separarnos el alma del cuerpo. Hoy se trata de unidades discretas para propósitos discretos, se las denomina *competencias*.

3. El ser puede quedar atrapado, presente la necesidad de un cambio, requiere de una hipótesis, requiere discernir lo que le pasa en cuanto a su rumbo e itinerario de formación. Quiere entrar a un nuevo dominio de interpretación, pero para “entrar hay que salir”. Se requiere convocar a los mejores para salir, pues hay un mundo al que ingresar y donde podemos recuperar la libertad. Si no lo hacemos, las definiciones discretas crearán realidades discretas.

ITINERARIO DE UNA BÚSQUEDA

UN FOCO: LAS COMPETENCIAS

Sería tedioso repetir el discurso familiar sobre las competencias que se disfruta plenamente en el mundo occidental, y que los latinoamericanos acogen con bastante facilidad⁴ (aquí se echa de menos el acceso a los

4. Ver: Hyland, T. (1994) *Competence, Education and NVQs. Dissenting perspectives*, London: Cassell; Brezinka (1988) “Competence as an aim of education”. En B. Spiecker and R. Straughan (eds.) *Philosophical Issues in Moral Education and Development*, Milton Keynes: Open University Press; Hodkinson, P. and Issitt, M. (eds.) (1995) *The Challenge of Competence. Professionalism through vocational education and training*, London: Cassell; Grundy, S. (1987) *Curriculum: Product or Praxis*, Lewes: Falmer. La crítica al instrumentalismo ha sido un tema central en Europa ¿???. El eje de los análisis se centra en su epistemología pasada de moda. Asume que el conocimiento se construye como un tipo de edificio aislado, y que se puede almacenar y transmitir. Se lo sindicó como “la burocratización del pensamiento”.

textos europeos no traducidos al español; este es un tema cultural muy delicado en la docencia universitaria).

Hay algo que se ha visto como problema y hay otro algo que se presenta como solución. Hoy se llama *Tuning*. El concepto no es nuevo, y no todos en Europa están de acuerdo⁵, pero su atractivo es que llena un vacío cognitivo, conceptual: permite acreditarse, se dispone de los instrumentos, no es necesario construirlos, pareciera que los temas de validez instrumental o cultural han dejado de serlo. Pero para aquellos cuya vocación es llegar a ser (o se continúa siendo), y quienes estudian para mejorar ellos mismos en su vocación, algunas observaciones son necesarias.

Primero, “ser competente” o “hacer competentemente un trabajo”, es en el lenguaje de cualquiera, algo deseable. Uno no puede estar en contra de llegar a ser competente o demostrar que se es⁶.

En segundo lugar, cualquiera sea el territorio que comprenden las “competencias”, es muy amplio; algunas competencias pertenecen a órdenes diferentes respecto de otras. Esto no significa que no son deseables competencias de nivel primario (habla clara, escritura clara, habilidad para operar un proyector; estas no son triviales. Su ausencia es un signo de que algo anda mal. Pero no podemos jerarquizarla de manera igual respecto a otras que son claramente más complejas, más sofisticadas (diseñar explicaciones, facilitar el trabajo de un grupo).

Tercero, saber-cómo (competencias de desempeño) y saber-qué (conocimiento proposicional) van juntos; es difícil ubicar áreas significantes del saber-cómo separadas de saber-qué; algunas competencias para enseñar están entremezcladas en cursos particularmente ricos de conocimiento proposicional (orientar el estudio, exponer un tema, facilitar el trabajo de un grupo).

Cuarto, la noción de “enseñanza como destreza” es mucha más expansiva que la mera “competencia técnica”. Consideremos dos ejemplos: el libro *The Skilful Teacher* de Stephen Brookfield⁷ que describe que alguien en búsqueda de la vocación, es más que meramente competente; el análisis de las destrezas de Ronald Barnett en su libro *The Limits of Competence*⁸, nos conduce al mismo territorio.

Consideremos cuatro criterios para la aplicación del término “competencia”: 1. Hay una situación de alguna complejidad.

2. Observamos o demostramos un desempeño que aborda la situación, es deliberado y no solamente materia de azar.

3. El ejecutor hace una evaluación que el desempeño ha enfrentado las demandas de la situación.

4. Hay un sentido de evaluación de que el desempeño fue meritorio.

Amplíemos el territorio conceptual y digamos que este proceso requiere juicios previos de los límites y la naturaleza de la

“ser competente”
o “hacer
competente-
mente un
trabajo”, es en
el lenguaje de
cualquiera, algo
deseable.

5. Es importante tener presente los enormes desaciertos provocados por la interpretación de los españoles del constructivismo, con las consecuencias bastante negativas para nuestros sistemas escolares, al menos chilenos y argentinos.

6.

7. Brookfield, S. (1990). *The Skilful Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

8. Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

situación; y el rango y carácter de las habilidades apropiadas a la situación. Además digamos que, a lo menos, se requiere una “postura”, una “sensibilidad ética” y una “sensibilidad estética”. Lo cual explicaré, en seguida, pero antes permítaseme decir que entonces se requiere de otro concepto.

Usemos el concepto de *areté*, esto es, disposiciones humanas más profundas, más holísticas que representan un ímpetu que subyace la disposición hacia la acción, y que constituyen la “*phrónesis*”⁹, esto es, disposiciones a actuar correctamente, y que este proceso requiere de una *praxis*¹⁰, pues hay que involucrarse como pensadores y como actores.

Pero además acompañemos con los razonamientos de Cecilia Aguayo, y parafraseemos con ella que la formación tiene que ver con la acción humana y que esta establece relación con un saber práctico, con intersubjetividades, con reflexiones de orden moral. Y por lo tanto, esa *areté* tiene que ver con un sujeto concreto, un sujeto histórico que tiene formas específicas de comprensión, y en cuanto tal, la formación tiene que ver con disposiciones para pensar, sentir, y actuar, Heidegger hubiera agregado “para construir y habitar”. Lo cual significa que la *areté* emerge en una operación de cocreación de mundos.

Pero el problema reside en apropiarse de un proceso de significación humana del cual no da cuenta la noción de competencia, principalmente, pensada respecto del mundo de la profesión.

He postulado que ese concepto bien puede ser el de “destreza”, concepto que tiene su arraigo como manera de comprender un proceso, en Merleau-Ponty y Dreyfus. Pero, insisto, tiene que ver con una *areté*; excede con mucho el concepto más atomístico y discreto de competencia, salvo que queramos apropiarnos del espíritu y de la significación de la palabra griega, entonces habremos salido del proyecto Tuning, porque estaríamos hablando, no de episodios humanos, sino de disposiciones humanas más profundas, más holísticas, que además tienen que ver con la *phrónesis* que significa juicio práctico, y que descansa en las disposiciones humanas para hacer las cosas bien como un fin en sí mismo. La acción práctica resultante de la *phronesis* es la *praxis*. El *eidós* – el principio guía que conduce a la *praxis*- es la disposición humana hacia el bien. Involucra un proceso de deliberación sobre cómo alcanzar un bien más. Lo central es el proceso más que el logro.

La educación superior es metaeducación a través de la cual los estudiantes desarrollan

-
9. La *prónesis* nos da indicios y saber para el ejercicio de razón práctica. En el capítulo VI de la *Ética* a Nicómaco, el estagirita refiere que una de las formas de acercarse a la verdad, es la *phrónesis* (*frónesis*). Esta se ha traducido como “prudencia” y constituye una de las formas que también buscaba Platón[7] al establecer esas cuatro grandes virtudes que darían las bases para la constitución de la ciudad buena. La aproximación aristotélica acerca de la naturaleza de la *phrónesis* discurre de la siguiente manera: “No podrá ser ciencia porque lo que es del orden de la acción es susceptible de cambio, como tampoco podrá ser un arte, porque acción y creación son de distinta naturaleza. Resta pues, que la prudencia sea una disposición acompañada de razón justa, dirigida hacia la acción y con referencia a lo que es bueno o malo para el hombre. Pues el fin de la creación se diferencia del objeto creado, mientras no ocurre así con el término de la acción”
10. Del griego, acción. La *praxis* (nuestras acciones) es todo lo que hacemos en el interior de una cultura, y surge del discurso filosófico que sustenta el sistema social. Hay *praxis* simples, que pueden hacer la mayoría de las personas, como leer, por ejemplo, y *praxis* complejas, que sólo algunos dominan, como realizar una intervención médica.

sus cualidades emancipatorias y se requiere un rango de destrezas en el contexto de leer una situación. Esto nos lleva a pensar que si se focalizan de este modo las competencias, requiere de nosotros ir más allá de lo técnico y nos conduce al dominio de lo práctico (valores/juicios). En las palabras de Barnett, en el mundo de la emancipación personal y transformación social. En cuanto tal, la educación no significa ser “meramente competente”. Implica las categorías aristotélicas de la *areté*, de la *phronesis*, de la praxis, del eidos.

FOCO: UNA POSTURA

La idea de postura, como la de los estados de ánimo, sugiere algo que penetra, cubre y colorea la experiencia completa. La pregunta no es si se tiene una postura, sino cuál es. Restringiré la atención al dominio del discurso dominante en la actualidad: el curriculum debe formar competencias y los programas académicos deben ser reflexivos, según nos ha enseñando Donald Schon¹¹, es una manera de considerar el conocimiento profesional.

¿Qué es propiamente ser diestro? Para la enseñanza y aprendizaje académico ¿qué se entiende por “ser reflexivo”? Estas nociones han sido fácilmente seducidas por el tecnicismo o sentimentalismo, o ambos. Una comprensión apropiada de la destreza o de la postura reflexiva no es un tecnicismo (el fracaso del método); y trasciende el sentimentalismo (un fracaso de las intenciones).

Una postura reflexiva resiste reducir el saber cómo (*know-how*) o saber esto (*know-that*) educacional a un “almacenamiento de ecuaciones” (técnicas, fórmulas, encantamientos). Resiste una formación a

través de unidades discretas no necesariamente integradas, y ontológicamente relacionadas con unos modos de ser, dejando fuera otros modos de ser importantes en la formación universitaria.

El tecnicista solamente considera –impeccablemente y con un alto estilo– definir unidades discretas y en cuanto a la reflexión, la reduce a la producción de portafolios y ensayos reflexivos.

El enfoque más allá del tecnicista regresa a la “escena del crimen”, se hace las preguntas relevantes con el propósito de una comprensión profunda, abriendo su mente a lo que puede surgir. Una manera apropiada de “postura” debe ser, primero, crítica –fácil de decir qué hacer, y un mayor desafío al diseño curricular.

La postura “sentimentalista” apunta a un aspecto distinto, relacionado con una comprensión inadecuada de lo que significa ser reflexivo. Si ser reflexivo incluye retroceder sobre las acciones de uno para una comprensión apropiada sería incluso criticando la motivación o intención que subyace al acto reflexivo. El sentimentalismo regresa solamente en orden a disfrutar/saborear, placer/éxito, de un suceso o revivir su incomodidad o fracaso. Uno no podría criticar esto necesariamente, pero si el proceso se detiene aquí, uno debe cuestionar su valor en términos de aprendizaje.

¿Qué requiere una postura “no-sentimental”? Primero disposición/apertura hacia el hallazgo, pero más aún al reflexionar sobre el propio trabajo, potencialmente, uno se puede encontrar consigo mismo y muchas veces tener que abandonar sus estimaciones conceptuales. Enfrentando la delgadez de

11. Schon, D.A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco and Oxford: Jossey-Bass

las razones para la acción que uno esgrime, reduciendo la visión, las cosas que uno olvidó de considerar. Es experimentar el sentido de maravillarse de cuán poco uno sabe (incluso sobre aquello que uno más conoce). Y sobre todo, validar intersubjetiva e interdiscursivamente su postura.

Integrar la auto reflexión como foco de una postura (cómo las destrezas están incorporadas en las acciones prácticas) requerirá ser interiorizado auténticamente – en la vida y el trabajo de lo que significa la construcción curricular. Este es un enorme desafío al considerar las destrezas y más tormentoso en el caso de una postura.

Una postura –si se enfoca de manera rigurosamente crítica, con una reflexividad no-sentimental– conducirá al curriculum lo más lejos del entrenamiento técnico, según uno pueda imaginar. La postura permitiría penetrar el todo, y que el liderazgo mismo mire su trabajo, al mismo tiempo que definir las obligaciones del estudiante.

Gordon Taylor¹² puede ayudarnos a explicar la conexión entre esta postura y las categorías aristotélicas del conocimiento: Lo práctico significa “conocimiento moral”, “conocimiento práctico” o simplemente “comprensión”; lo práctico nos permite centrarnos en hacer lo que es mejor en una circunstancia dada o tratar con el contenido y el contexto de lo inmediato y las situaciones prácticas altamente variadas que requieren la acción de uno.

Como Joe Schwab¹³ estableció hace unas décadas, el curriculum descansa en el dominio de lo “práctico” no referido a

“ecuaciones populares” o “tecnicidades fijas”, comprende siempre el material para la reflexión no sentimental (preguntarse por qué, por qué no, de qué otra manera y todo aquello que la mente crítica se preguntará sobre los sucesos humanos). Este es el territorio de Donald Schon. Es también el territorio de Alasdair Macintyre en *Fortuna*¹⁴. Y es la materia prima de los estudios sociales y humanos.

FOCO: LA SENSIBILIDAD

Mi plan al describir “focos” para el curriculum, intenta demostrar que cada uno de ellos (independientemente de que uno se concentre en uno) es inmanente, satura el todo. Remover un elemento del foco puede reducir la claridad, la luminosidad del proyecto entero. Todo lo que hacemos en la universidad es para ser más diestros y para ello elegimos el camino de la sensibilidad y el entendimiento. La destreza, en su connotación profunda –según señalo más arriba–, es a la vez ética y estética, como utilitaria.

La sensibilidad es una noción amplia, elusiva que requiere definiciones, precisas. Como quiera que sea definida, la sensibilidad permanece como una característica del académico y del curriculum que permea cada aspecto de lo que ocurre. El problema práctico es encontrar los puntos en un programa para integrarla, darle un nombre o nombres y hacerla parte del discurso del sujeto.

Discutiré dos sensibilidades, que seguramente incluye otras posibles: la sensibilidad ética y la sensibilidad estética.

12. Taylor, G. (1990). The notion of skill: an hermeneutical perspective. In *Eighth Australasian Learning and Language Conference* (Collected Papers). Brisbane: QUT Counselling Services.

13. Schwab, J.J. (1969). “The Practical: A Language for Curriculum”. *School Review* 78, 1-24.

14. MacIntyre, A. (1985). *After Virtue*, (2nd ed.). London: Duckworth. Pp. 93, 105.

SENSIBILIDAD ÉTICA

En la ética, el mundo del valor (la bondad o lo valioso de las cosas) intercepta/inviade/encuentra el mundo de los hechos y sucesos¹⁵. Un curriculum educativo que tenga un foco activo en la sensibilidad ética se preguntará sobre la relativa bondad –el valor– de cualquier cosa bajo discusión (aunque se presume que todo será respondido). Esto a menudo ocurre en situaciones donde emerge la pregunta de justificación ¿por qué hacer esto? ¿destrezas o competencias? ¿orientación al conocimiento de las disciplinas o los procesos de aprendizaje del estudiante? ¿o ambos?

Hacer de la sensibilidad ética una fuerza explícita del *curriculum* no es solamente útil; es necesario. Si no se respeta este principio, no se lo honra, no se activa, el proyecto no es educativo, es solamente entrenamiento. No tiene valor de ser estudiado en la universidad. Esta es la tesis de Ronald Barnett en *The Limits of Competence, la cual comparto plenamente*.

La educación superior no es solamente un tema de competencias si forman parte de las capacidades para ser desarrollada, pero la trama es mucho mayor y más profunda; es la sustitución de la técnica por el *insight*, por la intuición, del algoritmo por el arte, sin nunca abandonar el camino del algoritmo y menos renunciar a salir de los límites; de las razones estratégicas por las razones comunicativas, y de la conducta por la sabiduría.

Hay una más profunda, más demandante interpretación de la sensibilidad

ética. Involucra la relación entre los líderes y los participantes; cómo ellos perciben, y consecuentemente, actúan.

SENSIBILIDAD ESTÉTICA

Adoptar una perspectiva estética es intentar ver (contemplar) el mundo entero; la totalidad de la existencia consciente; el todo con sus límites. Esto es, dar sentido a nuestra propia vida y a las acciones en contexto de todo lo que es, el cuadro total, no ignorando nada de lo que ha sido declarado ante nosotros.

Esta visión de la ética es análoga a una perspectiva particular de la estética. El acto de la apreciación estética involucra la contemplación de un objeto particular (cosa o suceso) de una manera similar como un todo en sus límites.

Nosotros vemos (contemplamos) el objeto extraído del resto del mundo. Lo apreciamos por su propio mérito. El objeto contemplado llega a ser nuestra entera conciencia del mundo. Nosotros entonces nos “deleitamos” en ello, solamente por lo que es; es el momento estético.

Conectar la estética con la educación no es fácil, ciertamente no esperado, lo han intentado Elliott Eisner¹⁶ en sus escritos y Joseph Axelrod en *The University Teacher as Artist*¹⁷.

Quizás el giro cognitivo tiene que ver con Daedalus: volverse sobre “el arte desconocido”. El acto deliberado de implementar una intención curricular debería ser juzgado no solamente por su utilidad, no solamente por su propiedad, sino también

15. Murdoch, I. (1993). *Metaphysics as a Guide to Morals*. London: Penguin Books.

16. Eisner, E.W. (1979). *The Educational Imagination*. New York: Macmillan.

17. Axelrod, J. (1973). *The University Teacher as Artist: Towards an Aesthetics of Teaching with Emphasis on the Humanities*. San Francisco: Jossey-Bass.

por su belleza (cómo nos deleitamos con la experiencia)

FOCO: LA IDENTIDAD

El concepto de identidad de Harré, (1983)¹⁸ puede ser empleado como un enfoque para reconsiderar el proceso de llegar a ser un profesional. Un proyecto de identidad es el proceso continuo por el cual una persona busca obtener y mantener su singularidad e individualidad (ser personal) y al mismo tiempo, ser socialmente reconocido (ser social): el sí mismo como otro (Paul Ricoeur¹⁹). De este modo, la “carrera moral” (Goffman, 1961)²⁰ del futuro profesional se logra a través de la transición de una serie de sucesos, que conducen a la autoestima, la reputación y la autovaloración, o a la pérdida de esto: “identidad dañada” (Goffman, 1963)²¹.

En este punto, nuevamente las ideas de C. Aguayo son importantes. Podemos pensar la identidad como destreza ética en cuanto el estudiante reflexiona²² por el sentido de su vida²³. En este proceso los estudiantes se dan cuenta de la belleza de la vida, y por lo mismo, de las posibilidades que ella tiene; se autocomprenden y esto les permite ser críticos de sí mismos.

Pero esto requiere que habite, que construya en un proceso a través del cual su vivir es un con-vivir, con el otro. El contraste cultural le permitirá resituarse con un otro distinto a sí y abrirá el espacio para saber

escuchar, saber comunicarse, ser motivador, leal, honesto, transparente, solidario, emprendedor, autónomo, tolerante.

FOCO: PREOCUPACIONES

- El mundo que conocemos no es un mundo independiente de nuestro conocimiento, sino que es un mundo "interiorizado" y creado en nuestra interacción con él. Está afuera, pero no separado de nosotros.
- Conocer significa suspender otros mundos, involucrarse y comprometerse, es detener otras historias, es trabajar en el presente. “Es salir de, para entrar en”. Significa un estar-ahí, arrojados en la situación (Heidegger). Salir de las ocupaciones previas y futuras para presenciar las presentes. Es presencia evitando cualquier forma de ausencia. Es salir de otros mundos para entrar al mundo que requiere de nuestra reflexión. Es dotarnos de la capacidad de detenernos para reflexionar con una preocupación que no se dispersa.
- Pensar que el mundo puede transformarse sin cambiar nuestra manera de pensar es algo que no es posible. Nuestra manera de pensar nos ha llevado a creer que no podemos influir en el mundo. Nos convencemos de que todo está en orden hasta que surge un quiebre que nos desorienta y entonces nos damos cuenta de que no todo estaba

18. Harré, R. (1983) *Personal Being*, Oxford: Blackwell

19. Ricoeur, Paul (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

20. Goffman, E. (1961) *Asylums*, Anchor Books.

21. Goffman, E. (1963) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice Hall.

22. El sentido de reflexionar hace relación con volver a la acción, irrumpir en el mundo del estar ocupado. (Cfr Giannini).

23. En este trabajo nos hemos inspirado en la ética del discurso de Kal Otto Apel y el trabajo de Bioética del doctorado del profesor Siurana J. Carlos.

Somos humanos cuando crecemos entre humanos y somos humanos de un tipo u otro dependiendo de cómo se comportan los humanos entre los cuales crecemos.

en orden y que todo se encuentra en continuo movimiento y que nada de lo que nos rodea permanece inmutable. Esto ocurre cuando empezamos a ver haciendo que la luz exterior y la interior se encuentren. En ese momento empezamos a darle sentido y vitalidad a nuestras vidas; caemos en la cuenta de que los errores que hemos cometido, tenían que ocurrir para aprender lo que debemos aprender en cada momento; y finalmente, empezamos a percibir que el problema tiene que ver con el ser y no con el hacer.

- Las experiencias y argumentos son de primera, segunda y tercera persona. Este tema reciente en filosofía y en las ciencias y no se refiere a una cuestión de teología. Lo cual permite ver al sujeto en la multiplicidad del ser y no en facetas aisladas de las personas. Tratamos con personas, pero lo hacemos en el marco de obligaciones éticas con lo cual las aproximamos y abordamos en una mayor complejidad (Heidegger, Dreyfus, Searle, Zohar, Capra, entre otros). La experiencia de tercera persona es modificada por la experiencia de la primera y de la segunda persona por medio de la atribución de sentidos. Para que la experiencia de la tercera persona conduzca a acciones efectivas, o sea, al conocimiento, debe ser incorporada como experiencia de primera y/o de segunda persona, esto es, formar parte de las probabilidades de experiencia de las personas. De lo contrario, queda como un dato inútil, incapaz.
- La experiencia de la primera persona es fenomenológica, es su fluir, son sus interpretaciones en el flujo del actuar

no reflexivo, es espontaneidad. El riesgo es asumir que este tipo de evidencia egocéntrica sea la verdad. Por lo tanto, actúa como condición necesaria, pero no suficiente.

- Si todos pudiésemos ver la realidad tal como es, sería más evidente lo que tendríamos que hacer. No actuaríamos conforme a nuestras propias historias, ni de acuerdo con nuestras propias interpretaciones puramente reactivas.
- La metáfora del rumbo: sin un compromiso claro, declarado, reiterado y aceptado, no es posible obtener coherencia en las acciones de los viajeros. Se requiere generar un estado de ánimo de "apropiación" de la identidad, una identidad de Ser, estando alertas, en espera deliberada, a las posibilidades que se nos presentan. Desde esta perspectiva, el proceso es el fin. Si se encuentra nuestro lugar, nuestra ubicación, se encuentra el propósito.
- La educación requiere urgentemente una nueva comprensión de sí misma y de lo que es el ser humano. Lo cual significa un *giro ontológico*, que agudice nuestra conciencia de los procesos y capacidades que nos permiten aparecer como seres históricos capaces de constituir nuestros mundos significativos (Flores, Varela).
- Somos humanos cuando crecemos entre humanos y somos humanos de un tipo u otro dependiendo de cómo se comportan los humanos entre los cuales crecemos.
- La educación significa una atención deliberada y por ende una conciencia temática intencional ante la presencia de un quiebre que hace emerger nue-

vos modos de ser. Se presta atención al mundo, a lo que ocurre, a lo que hace a la institución educativa pensativa, ya sea como *notoriedad, intrusión o tenacidad* que llevan a primer plano la característica de la presencia de lo disponible; dicho de otro modo, lo que conduce de lo disponible a lo no disponible, para luego llegar a lo presente, referido al fenómeno humano desde el punto de vista de la educación.

- La formación implica una sensibilidad (ser afectados por lo que ocurre) hacia el submundo del fenómeno humano visto educativamente en el que la institución actúa, en donde la *significancia*

es el trasfondo sobre el cual todo cobra sentido. Esta es lo que permite que el mundo se revele como tal. Pero el estar en el mundo del fenómeno educativo es a través de estar en algunas circunstancias específicas. La Universidad comprende que se encuentra en una situación donde *las cosas y las opciones se manifiestan como importantes*. Es un campo de revelación de un claro (apertura a un claro), que limita y abre *lo que tiene sentido hacer*, lo cual permite comprender la situación en la que se está: procesos y personas dirigidas hacia un fin específico.

BIBLIOGRAFÍA

- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: SRHE & Open University Press
- Brookfield, S. (1990). *The Skilful Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cassell, Brezinka (1988). "Competence as an aim of education". En B. Spiecker and R. Straughan (eds.) *Philosophical Issues in Moral Education and Development*. Milton Keynes: Open University Press.
- Goffman, E. (1961) *Asylums*, Anchor Books. CIUDAD
- Goffman, E. (1963) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice Hall. CIUDAD
- Harré, R. (1983) *Personal Being*, Oxford: Blackwell.
- Hodkinson, P. y Issitt, M. (eds.) (1995) *The Challenge of Competence. Professionalism through vocational education and training*, London: Cassell
- Hyland, T. (1994) *Competence, Education and NVQs. Dissenting perspectives*, London: Cassell
- MacIntyre, A. (1985). *After Virtue*, (2nd ed.). London: Duckworth. pp 93,105.
- Schon, D.A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco and Oxford: Jossey-Bass.
- Schwab, J.J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *School Review* 78, 1-24.
- Taylor, G. (1990). "The notion of skill: an hermeneutical perspective". En *Eighth Australasian Learning and Language Conference (Collected Papers)*. Brisbane: QUT Counselling Services.
- Ricoeur, Paul (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.