

3. DE LOS HILOS TEÓRICOS DE LA COMPETENCIA EN J. A. GREIMAS⁴ A LA AUTONOMÍA DEL SUJETO EN FORMACIÓN

Sonia Cadena Castillo

Ruth Elizabeth Gutiérrez Monroy

Jenny Alexandra Mosquera

Lucía Villamizar Herrera

Angélica María Bejarano Medina

“Un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva. Esta convivencia no implica la armonía perfecta o la ausencia de conflictos. Esa perfección no es realista y tal vez ni siquiera sea deseable. En todo grupo social inevitablemente se presentan conflictos debido a que los múltiples intereses que tiene cada persona o grupo, riñen frecuentemente con los intereses de los demás. La convivencia pacífica, en cambio, sí implica que los conflictos que se presenten sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas. Es decir, que las partes involucradas logren por medio del diálogo y la negociación encontrar salida al conflicto en la que los intereses de todas las partes resulten de alguna manera favorecidos (estrategias de tipo gana-gana)”. (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004, p. 19).

“... cuando se trata de un sujeto autónomo, aún si lo es provisionalmente, el encadenamiento de las modalidades ya no puede ser explicado por una intervención externa y no puede sino resultar de una dinámica intrínseca”

(Greimas & Fontanille, 1994, p. 62).

El camino emprendido en la Universidad Autónoma de Occidente, para poner a dialogar algunas fuentes primarias en torno al concepto de competencias, es un esfuerzo por cargar de sentido pedagógico, el concepto que circula en discursos y documentos públicos y que se usa con tal laxitud que resulta difícil comprender cuál es la impronta que aporta y en qué se diferencia de otros conceptos, tales como: capacidades o habi-

lidades, que han llegado a emplearse como sinónimos. Esa tarea resulta ineludible al menos por tres razones: la primera, porque es imperativo desvelar lo que se esconde detrás de esas nociones que, con cierta frecuencia, entran en la educación y se ponen de moda (Bustamante, 2002, p. 1); la segunda, porque justamente es la universidad el espacio privilegiado para la pregunta, para el *pero*, en el sentido usado por Marina: “El

4 Algirdas Julius Greimas (1917-1992), quien nació en Tula, Rusia, contribuyó al desarrollo de la lingüística, aportando a la semiótica y avanzando en los aportes de Saussure y Hjelmslev. Centra su propuesta en un nuevo método, propio para el trabajo con la semiótica discursiva: análisis de unidades mayores a las que venía invitando la lingüística estructural; propuesta en la que, hasta mediados del siglo XX –como en su trabajo sobre producción de sentido–, el autor debió incorporar un nivel de lengua para su análisis con técnicas ajustadas para la aplicación. Para este proceso, se basa en el concepto de actante propuesto por Vladimir Propp, fundamental para su trabajo sobre los procedimientos descriptivos de la narración.

pero muestra... el caso incómodo, la diferencia que hay que salvar, la peculiaridad, la crítica, el problema no resuelto” (como se citó en Popper, 1997, p. 12). Por ello, emprendimos una pesquisa desde el campo de la lingüística y las teorías de la comunicación hasta llegar a la semiótica discursiva, que ofrece un conjunto de rasgos especialmente útiles para acotar el concepto de competencia. Con respecto a la tercera razón, resulta pertinente explorar hasta dónde es posible derivar del concepto de competencia propuesto por Greimas y Courtès, concretamente en lo referente al acto como aquello que hace ser (1990, p. 25), orientado hacia un comportamiento con sentido, una posible relación de cercanía con el concepto de autonomía. El interés en ahondar en esta relación, se conecta con el alcance expuesto en el PEI de la UAO, de contribuir con la formación de sujetos autónomos, a quienes, desde la perspectiva kantiana, corresponde esforzarse por superar la minoría de edad, una vez asumen, con todas sus implicaciones, el *sapere aude*⁵.

Desde la semiótica discursiva, Greimas y Courtès ofrecen una ampliación del alcance de la competencia al campo de la acción humana y no lo limitan estrictamente al campo lingüístico:

...la competencia lingüística no es algo en sí, sino un caso particular de un fenómeno mucho más amplio que, bajo denominación genérica de competencia, forma parte de la problemática de la acción humana y constituye al sujeto como actante (cualquiera sea el campo en el que se ejerza) (1990, p. 68).

Esta perspectiva greimasiana enfatiza en un rasgo particular: el carácter semiótico de la actuación humana, cuya impronta constituye un rasgo decisivo en aquello sobre lo cual se ocupa el profesor universitario. La competencia vista más allá del campo lingüístico, se concibe como:

... **una competencia modal** que puede describirse como una organización jerárquica de modalidades (estará basada, por ejemplo, en un querer hacer o un deber hacer que rigen un poder-hacer o un saber-hacer). No hay que confundirla con la **competencia semántica** (en el sentido amplio de la palabra semántica, el que se le da, por ejemplo cuando se dice que la estructura profunda de una lengua es de naturaleza lógico-semántica), cuya forma más sencilla es el programa narrativo virtual. Una vez unidas, estas dos formas de competencia constituyen lo que se puede llamar **competencia del sujeto** (Greimas & Courtès, 1990, p. 69)⁶.

Para Greimas existe un mundo propio de la semántica, un mundo en cuya existencia se contenían todos los posibles significados que podrían ser producidos por los sistemas de valores de las diferentes culturas. Así, toda actuación humana tiene su origen en un pensamiento suscitado por variables del entorno que se

5 Es decir, una vez reconocen que efectivamente piensan, deciden y actúan desde el imperativo de tener “el valor de servirse de su propio entendimiento” (Kant, 1784, p. 1).

6 Las negrillas son de los autores.

hacen evidentes durante el desarrollo del ser, especialmente cuando empieza la interacción social, llevándole a percibir la relación entre sus pensamientos, “la palabra y el objeto o acción designados” (Pulaski, 1997, p. 183), porque, mediante las palabras, dicho proceso mental adquiere un sentido de omnipotencia mágica, haciendo que las cosas sucedan. A partir de allí, el sujeto inicia una aventura de aprendizajes en donde aflora el pensamiento, se crean espacios personales y colectivos, y se llega a sitios insospechados, originando situaciones y llamando la atención de otros, tanto de forma verbal como escrita, por medio de las palabras.

La escritura es lo que Derridá denomina *transporte de la identidad del sentido* (como se citó en Goldschmit, 2004), toda vez que imprime una connotación intencional al mensaje, siendo esta la que se traslada a la acción para dar identidad a la misma; es el acto que permite insertar al sujeto en un contexto intersubjetivo competente, ya sea que se esté hablando de desempeño social, laboral o académico, pues, como afirma Vigotsky (1987), “la palabra es la manifestación más directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana” (como se citó en Rogoff, 1993, p. 102), no solamente porque ayuda a tender puentes entre lo conocido y el nuevo aprendizaje, apoyando la comprensión al relacionar fenómenos y al conjugar principios comunes para que pueda haber comunicación (como se citó en Rogoff, 1993, p. 105). La actuación del sujeto, en concordancia con su expresión verbal o escrita, muestra cómo la potencialidad (pensamiento) se convierte en realidad (actuación), ya que se despliegan las características identitarias como impronta del sentido del ejercicio particular.

Greimas y Courtès (1979) introducen el concepto de competencia a partir del examen del acto, explicitando que el actuar permite evidenciar la potencialidad del pensamiento para llevarlo a su existencia (como se citó en Serrano, 2003, p. 1). Desde esta perspectiva, para que los actos de un sujeto, estudiante, adquieran un estatus de realidad, es indispensable que este participe en

el establecimiento de un contrato que lo impulse a “contraer una relación intersubjetiva que tiene por efecto modificar el estatuto (el ser y/o el parecer) de cada uno de los sujetos participantes” (Greimas & Courtès, 1990, p. 88).

De acuerdo con lo planteado, es necesario que el profesor diseñe estrategias que permitan ampliar la visión del estudiante para que, en su actuación, estén implicados su pensamiento, su voluntad y su consciencia, con el fin no solo de asimilar información y dar cuenta de la comprensión de la misma, sino de extrapolarla a diversos escenarios y circunstancias, y, en ese orden, ajustarla para que responda a los retos que demanda su intervención.

Así, pues, a la luz de estos planteamientos, un sujeto competente, un profesor responsable de la formación integral de ciudadanos, requiere lograr la conjunción de las competencias modal y semántica; es decir, además del dominio de la estructura profunda de su campo, el qué debe saber (la competencia semántica), es un imperativo ético dominar también el cómo (la competencia modal). Ese cómo está referido, por un lado, a un querer hacer que precede el poder-hacer o el saber-hacer; y, por otro, a un deber hacer que problematiza el hacer del profesor e introduce una gran diferencia, en relación con el concepto de ciudadanía en países como Colombia, que enfrentan enormes desafíos en la construcción de un proyecto democrático.

Insistimos en que esta distinción adquiere relevancia, en la medida en que la competencia semántica, asumida como contenido, se torna en objeto modalizable y modalizado: esto es, la competencia modal puede –y de hecho lo hace– manipular la competencia semántica (Greimas & Courtès, 1990, p. 70). Esta precisión, llevada al aula, pone en otra dimensión la trascendencia del deber hacer. Si bien un profesor competente es aquel que sabe hacer y puede hacer, no se puede minimizar la tensión entre el querer-hacer y el deber-hacer. ¿Qué podría ocurrir si en la relación

pedagógica el querer gobierna los actos y el deber se relega? ¿Qué ocurre si un profesor experto en su campo desconoce la posible relación entre sus estrategias pedagógicas y los resultados más probables en el aprendizaje de sus estudiantes?

Estas preguntas se presentan como un dilema por resolver para los profesores, en tanto la prueba de que una competencia se ha alcanzado, se evidencia en el acto como lugar de surgimiento de las modalidades. El acto concebido *como aquello que hace ser* (Greimas y Courtès, 1990, p. 25), constituye la transición de la potencialidad – que se nos presentaba como una esperanza– a la existencia, que tiene el carácter de cumplimiento cabal de la promesa. Este paso es clave para hablar de competencia. Atrás quedó la promesa de la potencialidad de Chomsky (1965) y de la emergencia de Hymes (1996). Si el acto es un hacer ser, la competencia es lo que hace ser como conjunto de condiciones y presupuestos que posibilitan la acción.

La competencia greimasiana se evidencia en unos haceres que deben estar precedidos por un trabajo planeado del profesor; no hay lugar para el azar cuando se trata del aprendizaje de los estudiantes; el actuar del profesor es el despliegue de su competencia semántica y de su competencia modal. Es, entonces, cuando esa modalidad del deber-hacer se convierte en un imperativo: se torna irrenunciable preparar una clase, regresar oportunamente los trabajos producidos por los estudiantes, con la debida retroalimentación, e incluir comentarios que orienten al estudiante sobre aquello que puede ser mejorado, además de una calificación numérica. El profesor como sujeto competente está llamado a cumplir con ese deber-hacer.

Continúan, Greimas y Courtès, precisando que el actuar corresponde, en cierta medida, a la *performance* y que presupone una competencia modal, considerada como la potencialidad del hacer; por lo anterior, el acto se define como el paso de la competencia a la *performance* (1990, p. 25). La perspectiva enunciada testimonia lo tras-

cendente de dicha competencia como el hacer-ser revestido de una estructura modal y constituido por un enunciado de hacer que rige un enunciado de estado. Nuevamente, aparece el llamado a los profesores para reconocer la potencia de la *performance como una transformación que produce un nuevo estado de cosas* y, por supuesto, que está condicionada por el deber-ser.

En este sentido, de acuerdo con los conceptos enunciados, cabe reconocer que el ejercicio de la docencia representa una valiosa oportunidad para el profesor, puesto que, al tiempo que observa y orienta la actuación de sus estudiantes, consigue perfeccionar sus propias competencias como gestor y motivador de cambio.

Cuando, en el ejercicio de sus funciones, el profesor provee de información al sujeto estudiante, otorgándole el cometido de complementarla con datos adquiridos e investigaciones de su entorno académico y social, propicia en él un encuentro con los contenidos modales que Greimas y Courtès (1990) denominan el querer (convertido en eje del deseo), el cual se complementa con el saber que se comunica y se percibe en la relación que el estudiante establece con el objeto de valor (representado en el conocimiento), para finalizar con el despliegue de poder (eje de la participación) o la actuación en donde se denota la competencia adquirida y su extrapolación (Greimas y Fontanille, 1994, p. 121).

Es interesante encontrar concordancia entre los planteamientos de Greimas y Courtès (1990) respecto de la modalización y los de Zuleta, cuando este último se refiere al descoyuntamiento crítico de las nociones, los valores y los prejuicios, refiriéndose a que "...si el conocimiento es aprendizaje de un saber y el pensamiento es producción-reproducción de un saber, esa diferencia no se refiere a la existencia o inexistencia previa del saber, sino a la forma, a la significación y a las consecuencias de los dos procesos" (1997, p. 24); es decir, se trata de una actuación del sujeto en potencia, afectando

y siendo afectado (directa o indirectamente por su entorno), que adiciona valor a su desempeño.

Dicha actuación competente también podría analizarse desde la *praxis* socio-histórica del sujeto estudiante, que no es más que el indicio de la forma como él mismo ha venido agenciando su desarrollo, descubriendo sus limitaciones y calibrando sus potencialidades frente a las exigencias de los diversos ambientes en los que se desempeña, lo que necesariamente involucra la modalidad que Greimas y Courtès (1990) denominan como el hacer-ser, para referirse a la definición semiótica del acto o cambio de estado que implica el paso necesario de la “potencialidad a la existencia” (Serrano, 2003, p. 9).

Lo descrito presupone una responsabilidad implícita y compartida por parte del sujeto estudiante y del sujeto profesor, frente a sus respectivos actos y, co-responsablemente, frente al desarrollo de sus competencias, porque ellas denotan su avance individual y social, y porque se exige que los dos sujetos interactuantes hilvanen dicho desarrollo a través del concepto de potencialidad, actuando como respuesta a una causa que, inexorablemente, los involucra con su entorno. Se está hablando, entonces, de una competencia modal en donde se integra el hacer—como lo que forja el desarrollo de las actividades cognitiva, informativa, representativa, de observación—, en conjunción con el saber-hacer, para llevar a cabo el cometido que les fue conferido desde la posibilidad de formar, para el presente y para el futuro, profesionales competentes que asuman banderas sociales de sostenibilidad y sustentabilidad, respondiendo por las posibilidades de bienestar de las presentes y futuras generaciones.

Sin embargo, el análisis de la competencia descrita conlleva algunas inquietudes que rodean el saber-hacer: desde el sujeto estudiante, ¿su responsabilidad radica en seguir tanto las instrucciones de su profesor, como su intuición e intereses, con el propósito de formarse para res-

ponder a las exigencias del entorno, agregando valor a sus actos? Y ¿cómo tener la certeza de que el hacer del estudiante está enmarcado por un saber semántico real que le permita asumir las banderas del desarrollo social?

Desde el sujeto profesor, en quien se ha cifrado la responsabilidad de formar integralmente a los profesionales requeridos por la sociedad, se encuentra inscrita la competencia modal, pero, ¿cómo asume el profesor dicho hacer?, ¿sabe hacer?, ¿puede hacer?, ¿quiere hacer?, ¿comprende y asume qué debe-hacer? El análisis de la intencionalidad del profesor frente a las inquietudes enunciadas es lo que establece el paso de la potencialidad al acto.

Ahora bien, la evidencia de la competencia en un sujeto que actúa, les permite a Greimas & Courtès (1990) abrir la posibilidad para la comprensión del concepto en contextos diversos, así como identificar las dos partes constitutivas (competencia y performance), las cuales, a su vez, resultan ser complementarias, dado que en el acto de ser consciente de la existencia de un sujeto actante, también se evidencia la competencia del mismo. Desde esta perspectiva, se hace manifiesto el alcance real de la competencia semántica, por cuanto va más allá del dominio consciente del área del saber involucrado o referido, puesto que la intencionalidad implícita del sujeto, al momento de representar el mencionado saber, cobra importancia suprema.

En otras palabras, en la realización del acto incide, desde el punto de vista semántico, la mediación del sujeto dueño de unas capacidades y de unas decisiones; desde el punto de vista de la semiótica, el acto se entiende como un comportamiento o una representación dotados de sentido, producto de la coherencia y la cooperación que se establece entre el dominio semántico de un campo y la elección adecuada del modo de su representación, efectuada con base en las modalidades que describe Greimas y Courtès (1990): *un querer hacer o un deber hacer que rigen un poder-hacer*

o un *saber-hacer*, las cuales, sin lugar a dudas, también están afectadas por la unidad de sentido que haya logrado configurar el sujeto operador.

Greimas y Courtès (1990), con el ánimo de enfatizar la condición permanente del cambio en el hacer del sujeto, incluyen el concepto de transformación en la competencia de dicho sujeto, producto del ejercicio consciente de detenerse para revisar la actuación con el fin –incluso– de poder reorientarla. La actuación mencionada deja planteado, a su vez, el espacio para la creatividad, toda vez no se trata de la repetición, si se quiere mecánica, en las actuaciones. Si bien es cierto, al individuo compete apropiarse y utilizar, de manera adecuada, los códigos y normas aprendidos en la reproducción que el sujeto efectúe de ellos, debe hacerse evidente también la recreación de los mismos (códigos y normas utilizados como referenciales), en función de sus propósitos.

Las anteriores afirmaciones permiten reconocer al sujeto competente como un ser en permanente construcción, en tanto sujeto actante, quien, además de poseer una competencia semántica, hace efectiva su capacidad para dotar de sentido sus acciones, en razón de su intencionalidad y de la conciencia plena de sus propósitos. En otras palabras, para Greimas, el sujeto competente goza de un estatus superior en la medida en que está empoderado de su condición real, a la par que es el artífice de la unidad de sentido, dado que: “la estructura actancial aparece cada vez más como susceptible de explicar la organización de lo imaginario humano, proyección tanto de universos colectivos como individuales” (1989, p. 58).

El arribo a este punto permite la exploración de la posible cercanía de la competencia y más precisamente de la *performance* –tal y como las concibe Greimas y Courtès (1990)–, con el concepto de autonomía y, específicamente, con la misión de contribuir en la formación de sujetos autónomos en la UAO, en el entendido de que un sujeto competente debe ser necesariamente un sujeto autónomo.

El reconocimiento de la condición de un sujeto competente como un individuo capaz de transformar, crear y dotar de sentido permanentemente sus actos, desde la trascendencia que conlleva en sí misma la *performance*: “como una transformación que produce un nuevo estado de cosas” (Greimas & Courtès, 1982, p. 301), en su condición de estructura modal del hacer. Así:

(...) aparece entonces independientemente de toda consideración de contenidos (o campo de aplicación), como una transformación que produce un nuevo “estado de cosas”, está sin embargo condicionada, es decir sobremodalizada, de un lado por el tipo de competencia del que está dotado el sujeto performador y, del otro, por la rejilla modal del deber ser (de necesidad o de imposibilidad) llamada a filtrar los valores destinados a entrar en la composición de estos nuevos “estados de cosas” (Cfr. el concepto de aceptabilidad, Greimas & Courtès, 1982, p. 301).

Según se afirma, la capacidad de transformación que ha de distinguir a la *performance* está en estrecha vinculación con el ser, en tanto implica valores, entendidos ellos como estados que se manifiestan en las actuaciones. En línea con ello es que Greimas puede plantear, en cuanto a la *performance*, dos distinciones más, a saber:

1. La *performance* entendida como la adquisición y la producción de valores prescriptivos, se opone y presupone a la competencia como una serie de adquisiciones modales. En ese caso, la restricción impuesta es doble: a) se hablará de *performance* solo si el hacer del sujeto se refiere

a los valores descriptivos, y b) si el sujeto del hacer y el sujeto de estado están inscritos, en sincretismo, en un mismo actor (Greimas & Courtès, 1990).

2. La performance interpretada, por otra parte, como estructura modal del hacer, la performance—llamada decisión cuando se sitúa en la dimensión cognoscitiva, y ejecución cuando se ubica en la dimensión pragmática—permite desarrollos teóricos ulteriores (Greimas & Courtès, 1990).

Según nuestro criterio, en consonancia con lo planteado, desde la comprensión de la *performance* y en su relación ya caracterizada con la competencia, la invitación de Kant (2008) a tener el coraje para superar la minoría de edad, avanzando *in crescendo* hacia el “*uso público de la razón*”, debe hacerse realidad en un sujeto competente, puesto que se trata de que, a pesar del largo entrenamiento que la “*opresión interesada y dominante*” pueda lograr ejercer o la comodidad que para algunos puede representar no servirse de la propia razón, un sujeto competente debe ser capaz de poner en práctica los tres principios de la racionalidad, tal y como los presentó Kant:

1. pensar por sí mismo; 2. pensar en sí, colocándose en el puesto de otro; 3. pensar de manera que se esté siempre de acuerdo consigo mismo. La primera, es la máxima de un espíritu libre de prejuicios; la segunda, la de un espíritu extensivo; la tercera, la de un espíritu consecuente (2003, p. 84).

La invitación de Kant (2008), en términos de autonomía es precisa; se trata de ser capaz de argumentar y demostrar uno mismo lo que piensa, dejando que el otro también piense por sí mismo, y dejando que se exprese, a la par que reconocemos que puede tener la razón y, en consecuencia, puedo aprender de él. Por su parte, el

ser consecuente implica la coherencia y consistencia con aquello que uno mismo ha llegado a construir a partir del propio pensamiento.

Seguramente, la primera impresión que deja la rigurosa invitación kantiana es que se trata de un propósito y una acción difícil de emprender. Pero, acto seguido, deberá reconocerse que se trata de un imperativo, dado que, en una sociedad cambiante como la nuestra, permanentemente los individuos se sienten compelidos a renovar continuamente su estado cognitivo; esto es, a seguir aprendiendo, lo cual implica un nivel de competencia superior, desde el cual el sujeto debe experimentar el aprendizaje en acción, siendo capaz de someter a evaluación, revisión y reflexión permanente, los propios proyectos y las propias prácticas, y teniendo a su vez el coraje suficiente para superarlos cuando la evaluación de las mismas así lo indique.

Desde lo planteado, se comprende que, tanto el desarrollo de la competencia es progresivo, como lo es la conquista de la autonomía, por cuanto “el encadenamiento de las modalidades ya no puede ser explicado por una intervención externa y no puede sino resultar de una dinámica intrínseca” (Greimas & Fontanille, 1994, p. 62).

Por ello, el sistema educativo debería atisbar, dentro de la formación en todos los niveles académicos por los que debe transitar el sujeto, el hecho de que no tiene cabida esgrimir la ignorancia frente a una serie de consecuencias por actos realizados, toda vez que la competencia exige atender responsable y sintagmáticamente todos y cada uno de sus desempeños. En este punto, podríamos de nuevo reafirmar con Kant (2008) que “no es pensable la libertad entendida como un conjunto de actos o de hechos que no responden a una causa” (como se citó en Zuleta, 1997, p. 92); por el contrario, dentro del concepto de libertad del sujeto debería estar implícita la medida de las consecuencias de los actos, porque, como se enunció antes, ellos hablan del desarrollo de competencias

que superan la instancia personal y la elevan hasta el marco de desempeño social.

Este proceso de cambio hace que el papel del profesor evolucione, y este deje de ser el centro de atracción de sus estudiantes y el portador de la verdad, para convertirse en un sujeto que acompaña, guía, orienta y/o asesora a los sujetos en formación durante su proceso de aprendizaje. Uno de los retos del profesor consiste en asumir su ser y su quehacer, como gestor y diseñador estratégico de los procesos que se activan individual y colectivamente en los ambientes de aprendizaje⁷. En tal sentido, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), desarrollada en la sede de la Unesco, se expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad, y que, además, para alcanzar las metas educativas, la educación superior requiere que se trace un plan para cambiar o rectificar una situación existente. Esta tarea comprende las siguientes fases: la intención particular del individuo de actuar (lo que se quiere realizar o edificar en razón del propio crecimiento como persona, que exige una estrecha relación con la ética, y de un proyecto de vida situado en el entorno del siglo XXI), establecer previamente los resultados que se quieren obtener y la inversión de esfuerzos en conjunto de líderes y comunidad para, democráticamente, alcanzar las metas (Argudín, 2001).

Entonces, el sentido que se le da a la competencia es el de una construcción con una estructura cognoscitiva, donde se involucre la sociedad; de igual manera, Jacques Delors (2008) manifiesta que la educación

debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán, para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio⁸.

Aprender a conocer y aprender a hacer son dimensiones, en gran medida, indisociables. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional: ¿cómo enseñar al estudiante a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es previsible? De allí que no puede asignarse a la expresión *aprender a hacer*, el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo. Los aprendizajes deben, así pues, evolucionar y ya no pueden considerarse como una mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque estas conserven un valor formativo que no debemos desestimar (Delors, 2008).

Por consiguiente, un profesor debe conjugar el saber proposicional (saber qué hacer) y el saber procedimental (saber cómo hacer), y esta conjunción dará como resultado la competencia cognitiva del sujeto.

7 Ver: Proyecto Educativo Institucional. Universidad Autónoma de Occidente, 2011.

8 Ver: Delors, J. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Consultado en http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/6beccef-888e-4dd6-b8c1-d0f617656af3/La_educacion.pdf. UNESCO, 1996 Santillana, S.A., 1996, para esta edición Elfo, 32 - 28027 Madrid. Impreso en España ISBN 92-3-303274-4 (UNESCO) ISBN 84-294-4978-7 (Santillana).

En este sentido, Bogoya plantea dos situaciones, la primera: «...un profesor que sabe qué contenidos debe enseñar a sus estudiantes, pero que no sabe cómo enseñarlos, fracasa también en la consecución de la meta: la conjunción de los estudiantes con dicho saber», y la segunda: «...el profesor que sabe cómo enseñar (exhibe un amplio repertorio de recursos didácticos), pero no sabe lo que debe enseñar a sus estudiantes, está en una situación similar»⁹. Estas dos actuaciones del profesor dejan ver el efecto negativo que se obtendrá en el desarrollo de las competencias del estudiante; en estos dos casos, podría cuestionarse ¿qué sucede con la ética del profesor?

Para finalizar, queremos insistir en que el ejercicio de análisis y reflexión presentado, nos reafirma en el convencimiento de que, como profesores universitarios comprometidos con la formación de sujetos autónomos competentes, estamos llamados a desencadenar transformaciones que permitan construir aquello que William Ospina (2008) llamó un proyecto de nación y que Barbero integra en la siguiente reflexión:

(...) un relato que posibilite a los colombianos de todas las clases, razas, etnias y regiones, ubicar sus experiencias cotidianas en una mínima trama compartida de duelos y de logros. Un relato que deje de colocar las violencias en la subhistoria de las catástrofes naturales, la de los cataclismos, o los puros revanchismos de facciones movidas por intereses irreconciliables, y empiece a tejer una memoria común, que como toda memoria social y cultural será siempre una memoria conflictiva pero anudadora (2001, p. 2).

⁹ Estos aportes fueron presentados por Daniel Bogoya, en el marco del Seminario-Taller sobre el Enfoque de Competencias, realizado en la Universidad Autónoma de Occidente (2013).

Referencias

- Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Educación: revista de educación/nueva época*. Recuperado el 20 de octubre de 2013, de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html>.
- Barbero, J. M. (2001). *Colombia: ausencia de relato y desubicación de lo nacional*. Bogotá: Ministerio de Cultura. Recuperado el 22 de noviembre de 2013, de <http://es.scribd.com/doc/6313562/Colombia-Ausencia-de-relato-y-desubicaciones-de-lo-popular>.
- Benítez, S. L. (2011). *Un análisis semiótico del concepto de Competencia Laboral: El caso del Sena* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Investigación en Educación. Recuperado el 19 de octubre de 2013, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/4383/1/SayraLilianaBen%C3%ADtezArenas.2011.pdf>.

- Bustamante, G. (2002). *La moda de las competencias*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 20 de noviembre de 2013, de <http://www.socolpe.org/data/public/libros/Competencias/Competencias%20PDF/Conferencia%20Guillermo%20Bustamante.pdf>.
- Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A. M. (2004) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas/compiladores*. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Delors, J. (2008). *La educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Recuperado el 29 de octubre de 2013, de http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/6bebccef-888c-4dd6-b8c1-d0f617656af3/La_educacion.pdf.
- Greimas, A. J. (1989). Para una teoría de las modalidades. En A. J., Greimas. *Del Sentido II* (pp. 79-106). Madrid: Gredos S. A.
- Greimas, A. J. & Courtès, J. (1990). *Semiótica*. Madrid: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje, Gredos.
- Greimas, A. J. & Fontanille, J. (1994). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. México: Siglo XXI editores.
- Goldschmit, M. (2004). *Derridá J, una introducción*. Buenos Aires: Nueva Visión. Recuperado el 29 de octubre de 2013, de http://www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/searle_1.htm.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Trad. Juan Gómez B. *Forma y Función*, 9, 13 - 37.
- Jurado, V. F. (2008). *El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Colección Cuadernos del Seminario de Educación.
- Kant, I. (2008). *Qué es Ilustración*. La Plata: Terramar Ediciones.
- (2003). *Crítica del Juicio* (numeral 40). Buenos Aires: Biblioteca Virtual Universal Editorial El Cardo. Recuperado el 23 de octubre de 2013, de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89687.pdf>.
- Ospina, W. (2008). *¿Dónde está la franja amarilla?* Bogotá: Grupo editorial Norma S. A.
- Popper, K. R. (1997). *El cuerpo y la mente*. Colección Pensamiento contemporáneo. Barcelona: Paidós.
- Pulaski, M. A. (1997). *El desarrollo de la mente infantil según Piaget*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Serrano, E. & Jurado, F. (2003). *El concepto de competencia*. Instituto de Investigación en Educación. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Zuleta, E. (1997). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.
- (1998). *Colombia: Violencia, Democracia y Derechos Humanos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.