

Educación ambiental: del enfoque por competencias al enfoque por habilidades*

**ENVIRONMENTAL EDUCATION: FROM A COMPETENCY BASED APPROACH TO A
SKILLS BASED ONE**

**ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE: DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES A
L'APPROCHE PAR HABILITÉS**

Recibido: 1 de septiembre de 2011 • Aprobado: 15 de octubre de 2011

Germán Ulises Bula Caraballo**

Resumen

Dado que la educación ambiental debe transformar la sociedad en lugar de conservarla, se critica el enfoque por competencias en pedagogía, en cuanto tiende a producir la mismidad en lugar de la diferencia, al fijar puntos de llegada para la educación. Se propone como alternativa un enfoque centrado en el cultivo y expansión de habilidades, que no fije previamente el punto de llegada al que deba llegarse en docencia o investigación, sino que confíe en los resultados que produzca la dinámica immanente del proceso educativo.

* Trabajo clasificado como artículo corto. Es producto del grupo de investigación "Filosofía, Realidad y Lenguaje" de la Universidad de La Salle.

** Profesional en Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana; magíster en Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana; docente-investigador de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: germanbula@yahoo.com

Palabras clave

Ecopedagogía, evaluación, habilidades, Dreyfus, Naess.

Abstract

Supposing that environmental education ought to transform society instead of preserving it, we criticize the competency-based approach to pedagogy, because it tends to produce sameness instead of difference, by fixing end points to education. The alternative proposed is an approach centered on the cultivation and expansion of skills, which does not fix the end point of teaching or research but rather trusts the results produced by the educational process.

Keywords

Ecopedagogy, evaluation, skills, Dreyfus, Naess.

Résumé

À partir du présupposé que l'éducation environnementale doit transformer la société au lieu de la conserver, nous portons une critique de l'approche par compétences en pédagogie quand à ce qu'il tend à produire la même au lieu de la différence, lorsqu'il fixe des points d'arrivée pour l'éducation. Nous proposons en tant qu'alternative une approche axée sur la culture et l'expansion des habiletés, qui ne fixe pas préalablement le point d'arrivée du processus d'enseignement ou de recherche mais qui fasse confiance aux résultats produits par la dynamique immanente du processus éducatif.

Mots-clés

Éco-pédagogie, évaluation, habiletés, Dreyfus, Naess.

Educación para la diferencia

El paradigma tradicional de nuestra cultura concibe la educación como transmisión de conocimientos, de maestro a alumno (Marín, 2007). Si bien mucho se ha hecho para superar el paradigma tradicional, la experiencia pedagógica nos muestra cotidianamente que aún no se ha superado. No solo se sigue concibiendo al educando como un sujeto pasivo cuyo papel es recibir la educación (Marín, 2007: 44), sino que, en términos generales, se tiende a pensar que el papel de la educación es el de re-producir nuestros saberes, costumbres, valores y maneras de obrar en los estudiantes.

Como rama de la pedagogía, la educación ambiental, en particular, debe tomar una postura crítica frente a la concepción de la educación como transmisión. Esto porque como cultura y sociedad hemos venido fracasando frente al reto de la crisis ambiental. Reproducir en nuestros educandos nuestras maneras de enfrentar la crisis ambiental sería reproducir el fracaso; ni nuestros valores tradicionales (Jonas, 1995; Primavesi, 1995) ni nuestra epistemología (Capra, 1996) nos sirven, tal como están, para enfrentar el problema ambiental. Así pues, el reto de la pedagogía ambiental es el de educar para la diferencia, para producir alumnos *diferentes* al profesor que los formó, así como construir valores y maneras de obrar y de organizarse diferentes a las de la

propia institución educativa y sociedad en la que se da la formación.

Como ideal suena muy bien, inclusive puede ponerse en los proyectos educativos de universidades y colegios, y seguramente las directivas verán su inclusión con beneplácito. Pero cuando se proponga un cambio –así sea mínimo– en la manera de hacer las cosas (una ligera flexibilización del currículo, una excepción a las normas que permita poner en práctica una buena idea), se verá de manera bien clara que el ideal del cambio solo es deseado en abstracto.

Dicho de otro modo, nos encontramos con cierta inercia institucional que responde al carácter autopoietico de las instituciones. Una institución, de manera análoga a un sistema vivo, es un proceso que se produce a sí mismo (esta es la forma en que un proceso se las arregla para permanecer en el tiempo); además está inserta en procesos más amplios, también de carácter autopoietico. La estructura interna de una organización y el entorno sistémico en que esta opera limitan sus posibilidades de transformación. Queremos educar para la diferencia, pero tenemos que educar para las pruebas estandarizadas del Estado (entorno externo); o bien, no hay tiempo para educar para la diferencia porque hay que cumplir con los planes internos de desarrollo y las actividades programadas en el cronograma (estructura interna). En cuanto sistemas autopoieticos, nuestras instituciones, así como nuestra cultura, son promotoras de la mismidad, supresoras de la diferencia.

Estos son los hechos que tiene que enfrentar la educación ambiental. No tiene sentido despotricar contra la injusticia de los hechos, si estos, por ello, no van a cambiar; hay que contemplarlos sobriamente para poder pensar cómo educar para la diferencia en un entorno institucional y cultural que promueve la mismidad de manera persistente y ubicua. Por tal razón, la reflexión en torno a la educación ambiental no versa solamente sobre los contenidos que deben enseñarse dentro de marcos institucionales fijos, sino que trata de los marcos institucionales mismos, de los supuestos

que guían la educación, de las maneras en que enseñamos.

Hoy en día enseñamos y evaluamos competencias. Se supone que hemos superado un paradigma desgastado según el cual los profesores enseñan contenidos, por lo que ahora es necesario enseñar competencias. Aquí mostraremos algunas falencias del enfoque por competencias para la educación ambiental y propondremos un enfoque a partir de las habilidades. Finalmente mostraremos cómo este enfoque proporciona nuevas perspectivas de investigación en educación ambiental. Procuraremos, especialmente, mostrar cómo la nuestra no es una mera rebelión terminológica, pero esto queda para el final de este artículo.

Las competencias

El término “competencia” entró a la jerga pedagógica por medio de la obra de Noam Chomsky, quien a mediados de los años sesenta dio un uso técnico al par de conceptos competencia/desempeño dentro de su explicación del funcionamiento del lenguaje conocida como “gramática generativa”. Es decir, el término competencia entra en la reflexión pedagógica desde un ámbito diferente a la pedagogía; competencia y desempeño son términos que se utilizan originalmente para explicar las condiciones de posibilidad del lenguaje, no para guiar o dar cuenta de prácticas pedagógicas.

En su origen, pues, el término tiene un uso preciso y técnico, algunos de cuyos rasgos se conservan en determinadas concepciones sobre competencias que se encuentran en diferentes discursos pedagógicos, por ejemplo en concepciones racionalistas. Al mismo tiempo, encontramos visiones conductistas de la competencia, esto es, centradas en la conducta observable. No puede ser más clara la diferencia con las ideas de Chomsky, quien justamente plantea un innatismo de las estructuras gramaticales, contrario a la tendencia conductista de atribuir toda conducta al condicionamiento del ambiente. A esto hay que

añadir, entre otras, concepciones constructivistas de la competencia (Puig y Hartz, 2005). Como vemos, el origen técnico y ajeno a la pedagogía del concepto en cuestión ha dado pie a que se entienda de formas múltiples, variopintas y, en muchos casos, contradictorias entre sí.

A las diferentes concepciones académicas de las competencias hay que añadir la concepción “vulgar” de las mismas, que efectivamente es la que opera en las instituciones educativas; esta última, si bien más vaga y menos elaborada que las otras, es la que más a menudo circula en la realidad. Esta concepción tiene que ver, sobre todo, con las ideas que connota la palabra “competencia”: competir, ser competente, tener competitividad. Si bien se procura enriquecer el concepto de competencia añadiéndole múltiples dimensiones (el famoso ser, hacer y saber, por ejemplo, o bien enfocando a las competencias desde la complejidad, como lo plantea Tobón, 2008a), lo que termina por calar es que enseñar competencias es poner a los alumnos a competir y enseñarles a ser empleados competentes en un mundo en el que prima la competitividad.

¿Qué tienen en común las diferentes nociones de las competencias? O bien hay alguna trama que conecta las diferentes nociones de competencia, o bien solo hay una relación de homonimia entre sus diferentes usos en los diversos discursos pedagógicos. Al parecer, los múltiples usos de este término tienen tres rasgos generales en común:

1. Las competencias refieren una capacidad de operar en un dominio, esto es, de desempeñarse en alguna tarea. Sigue habiendo una conexión entre competencia y desempeño, como en su origen lo estableció Chomsky.
2. Las competencias se presentan simultáneamente como un enfoque para la formación y para la evaluación. Lo que se debe enseñar es la competencia; lo que se debe confirmar mediante la evaluación es si en efecto la competencia está presente. En último término, la

competencia se hace patente en la capacidad de desempeño en la tarea especificada.

3. Las competencias se conciben como educación “para el mundo real”, es decir, se trata de hacer competentes a los alumnos en tareas y dominios con los que se encontrarán por fuera del salón de clase.

Desde los diferentes enfoques, el concepto de competencia se enriquece introduciendo los distintos aspectos que se consideran necesarios para ser competente en un dominio o tarea. Así, por ejemplo, Tobón da la siguiente definición de competencia, partiendo de un enfoque complejo:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (2008b).

En sentido estricto, esta definición dice más de lo que a una definición corresponde, va mucho más allá del género y la diferencia específica (quizás ninguna buena definición debería requerir que se pause para tomar la respiración cuando se lee en voz alta). La prueba de que la definición arriba citada es excesiva es que en un contexto educativo real nadie, nunca, va a dudar de que se adquirió determinada competencia porque quizás no se logró “dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo”, o bien porque no está claro si cuando uno aprende a usar una hoja de cálculo, esto no está dentro de la perspectiva de “la protección del medio ambiente y de las especies vivas”.

En la medida en que una definición debe mentar la esencia de lo definido y dejar de lado los accidentes, creo que la anterior debería rezar así: “Procesos de desempeño con idoneidad en determinados contextos”; que sea la idoneidad en un contexto determinado, lo determina el contexto mismo y los compromisos epistemológicos y axiológicos de quien juzga la competencia. Así pues, a fin de cuentas, adquirir una competencia no es otra cosa que ser capaz de realizar una tarea que el educador considera pertinente, de acuerdo con sus criterios de idoneidad. Nótese que tomamos la perspectiva de complejidad como ejemplo; lo que acabamos de decir aplica para las concepciones racionalista, conductista o constructivista de la competencia.

¿Por qué se debe tener en cuenta en el enfoque por competencias? Según Tobón (2008a), se trata de aumentar la pertinencia de los programas educativos, permitir la gestión de calidad, internacionalizar este tipo de programas y permitir la movilidad estudiantil. Efectivamente, como la educación por competencias es cada vez más difundida, su adopción permite la mutua compatibilidad de los programas que enseñan por competencias, tanto a nivel internacional como nacional. No obstante, quisiera detenerme en las dos otras ventajas señaladas por Tobón respecto a la educación por competencias: la pertinencia y la gestión de calidad.

¿Qué es la pertinencia? Una respuesta coloquial podría ser: “el valor de la enseñanza en el mundo real”. Preguntemos: ¿“valor” según quién?, ¿“valor” para quién? Hal Draper (1965), en su crónica de las revueltas estudiantiles de principios de los años sesenta en la Universidad de Berkeley, nos cuenta que los estudiantes en rebelión tenían una respuesta: la educación con pertinencia es la educación con valor para las grandes empresas. Sabían que sus luchas en pro de los derechos civiles eran reprimidas porque no eran pertinentes. Sabían que para la Universidad de Berkeley, su verdadero cliente no eran los alumnos, sino las empresas que daban subsidios a dicha institución.

No es necesario, sin embargo, ser un revoltoso de los derechos civiles para sospechar de la pertinencia. El problema con la pertinencia es que alguien debe decidir qué es lo pertinente; y el problema con esto es que los criterios de pertinencia de quien decide tenderán a coincidir con los de la sociedad en la que se halla inmerso. Luego, estos criterios reproducirán esa misma sociedad. Como decíamos anteriormente, el propósito de la educación ambiental es justamente transformar la sociedad, no reproducirla. Recientemente, Moisés Wasserman (2010) ha formulado un argumento similar en pro de equilibrar la pertinencia con la impertinencia; como rector de la Universidad Nacional, Wasserman no es considerado un revoltoso, sino más bien víctima de sus injurias.

Pasemos pues a la gestión de calidad. ¿Qué es la gestión de calidad? No es nada distinto de la evaluación, llamemos a las cosas por su nombre. La gestión de calidad es la tarea de evaluar alumnos, docentes, procesos e instituciones, para ver si están a la altura de un criterio pre-fijado: la “calidad”. La pregunta, de nuevo, es por quién fija ese criterio, quién decide en qué consiste la calidad. Anterior a la competencia, tanto temporal como ontológicamente, existen decisiones valorativas respecto a qué competencias son pertinentes y sobre cómo se deben desempeñar de manera idónea. ¿Quién toma estas decisiones?, ¿cómo se toman? Se toman en comités compuestos por directivas institucionales. Es decir, en estas decisiones se reproducen las maneras de obrar y las apuestas axiológicas de la sociedad que la educación ambiental pretende, justamente, transformar.

Por supuesto, toda institución debe tener un norte, y todo acto pedagógico un *telos*, una finalidad. Lo que aquí se cuestiona es la posibilidad de apertura de ese norte y de ese *telos*. El enfoque por competencias, al pre-fijar el sentido del aprendizaje y de la enseñanza, constituye un factor de inercia institucional, una manera de resistir al cambio. La dinámica interna y creativa del acto pedagógico debe conducirnos a mundos nuevos; pero esta

dinámica se interrumpe cuando el acto educativo tiene un punto de llegada fijo.

Volviendo a la definición que da Tobón (2008b) de las competencias, puede observarse que no son pocos los compromisos epistemológicos y axiológicos incluidos en la definición. Este tipo de listas con pretensión de exhaustividad se prestan al siguiente tipo de críticas: ¿qué hay de la igualdad de género, del respeto por los saberes indígenas, de la trascendencia y de lo divino? Es decir, ¿por qué hay compromisos con, por ejemplo, el desarrollo sostenible y no con otros valores? Me imagino que una definición tan larga como la que propone Tobón es el resultado de innumerables negociaciones y largas discusiones que pre-fijan un punto de llegada para la educación, en lugar de dejar la decisión al proceso de la educación misma. Hay ambientalistas importantes que critican duramente el desarrollo sostenible (Boff, 2006; Lovelock, 2007). La aceptación a-crítica del término “desarrollo sostenible” por parte de Tobón es excusable, no tiene por qué estar al tanto de los últimos debates en el ambientalismo. Pero tampoco tiene que tomar decisiones a priori sobre este tipo de cosas. El problema con el enfoque de competencias es que le impone, desde afuera, compromisos epistemológicos y axiológicos al acto educativo, es decir, fuerza al acto educativo a ajustarse a unos cánones y normas que provienen de afuera a dicho acto.

¿Debe haber una dimensión ética en el aprendizaje? Sí. ¿Debe haber un compromiso social? Sí. ¿Debe tener aspectos reflexivos, metacognitivos, el acto de aprendizaje? ¿Debe importarle al educando lo que aprenda? Sí y sí; pero estas dimensiones que complejizan y enriquecen el acto de aprendizaje le deben ser inmanentes, no pueden imponerse desde afuera.

La cognición –y en términos generales, el hacerse más, el adquirir saberes de cualquier tipo– no necesita que se le imponga una teleología desde afuera; la adquisición de saberes tiene una teleología inmanente.

Bernard Lonergan (1992) lo ha identificado muy bien con respecto al acto de cognición, *insight*. Para Lonergan, un acto de cognición tiene una estructura propia que se presta para nuestra observación, es decir, podemos conocer cómo conocemos. La inspección del acto de cognición revela que este tiene una dinámica propia: las preguntas generan respuestas que si no son satisfactorias, generan preguntas a su vez. En la medida en que el acto de cognición tiene un impulso propio, nos compromete con las consecuencias del mismo; nos hacemos responsables de atender a los datos empíricos, formular preguntas y respuestas con inteligencia, criticar nuestros propios resultados de manera razonable, hacernos responsables por obrar de acuerdo con nuestras conclusiones y apreciar el milagro y el misterio frente al cual nos pone el proceso en su totalidad. Es decir, el acto mismo del cultivo del saber, bien realizado, trae consigo los compromisos axiológicos que el enfoque por competencias siente que es necesario imponer a priori.

¿Por qué es mejor un compromiso inmanente a uno impuesto desde afuera? Hay dos razones igualmente importantes. Primero, porque solo cuando una disciplina se lleva a cabo por sí misma, se puede experimentar plenamente el gozo y la autorrealización que acompaña su cultivo (Csikszentmihalyi, 1990). Segundo, porque cuando no se fijan de antemano puntos de llegada en una actividad, esta puede encontrar nuevos horizontes, es decir, producir diferencia en lugar de mismidad. He aquí lo que buscamos con un enfoque centrado en las habilidades, mas no en las competencias: una manera de entender la educación que preserve y valore la dimensión de autorrealización que la educación debe tener y que permita una apertura en la misma, esto es, que confíe la decisión sobre el punto de llegada al educando y a la dinámica inmanente en el desarrollo de sus habilidades.

Las habilidades

Proponemos aquí que la educación ambiental no piense en competencias sino en habilidades. Es legítima la sospecha de que esta sea una rebelión puramente verbal. ¿Qué es una habilidad? ¿De qué manera difiere de una competencia? El concepto de competencia se centra en la tarea por realizar; el de habilidad, en el sujeto que la realiza; es un “haber” del sujeto.

Los hermanos Dreyfus (1986), en oposición al paradigma computacionalista, han explicado la experticia en términos del mundo fenomenológico del experto, esto es, a partir de la manera en que el mundo se presenta en un determinado dominio a un sujeto que ha adquirido experticia en este. El paradigma computacionalista concibe la experticia como la posesión de información y algoritmos que se ponen en práctica en determinadas situaciones. La capacidad de responder a diversas situaciones dependería de la cantidad de información y algoritmos en la mente del experto. Dicho de otro modo, el experto piloto, por ejemplo, sería el que sabe de memoria el manual de operación del avión.

Los hermanos Dreyfus se opusieron al paradigma computacionalista estudiando expertos de carne y hueso, y se dieron cuenta de que ninguno de ellos se sabe de memoria el manual de operación. Por el contrario, los pilotos de avión experimentados nunca consultan mentalmente reglas, sino que obran espontáneamente, de manera adecuada, en situaciones tanto ordinarias como novedosas. ¿De qué manera? A medida que un experto se familiariza con un dominio, su experiencia del mismo se transforma. El aprendiz tiene una experiencia relativamente pobre del dominio; al entrar en una cabina de avión, percibe muy pocas cosas, no le dice nada el ruido del motor o el ángulo en que se encuentra su cuerpo; es por ello que debe consultar reglas formales para conducir. El experto, por su parte, se ha familiarizado con el dominio y lo experimenta de una manera más rica: percibe más cosas que el principiante. Esta percepción enriquecida le sugiere acciones para llevar a cabo

en cada situación en la que se encuentra, que percibe de manera intuitiva. El experto se pierde en la actividad, la experimenta como un fluir gozoso (Csikzentmihalyi, 1990).

A diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, cuando entrenamos ratas para halar de palancas o estudiantes para llenar escaques en pruebas estandarizadas, el cultivo de una habilidad hace al experto impredecible. El condicionamiento para producir una respuesta prefijada tiene como punto de llegada exitoso la predecibilidad del educando: 2+2 no son 7 ni 8 ni Lisboa, sino 4; y la capital de Portugal no es Brasilia ni Plutón ni el número 12. Mientras más predecibles las respuestas del alumno, mejor se ha hecho la tarea. Ahora bien, cuando hablamos del cultivo de habilidades, la impredecibilidad es la marca del experto: el bailarín que hace un paso nuevo en respuesta a una determinada situación inesperada; el fútbol de Pelé, Best, Cruyff o Maradona, que dejaba sorprendidos y sin recursos a arqueros y defensas; la creatividad de Ghandi para hacer visible la inmoralidad de la opresión o la de Chico Mendes para formar, encontrar y cultivar intereses comunes y formar alianzas. He aquí por qué consideramos que la educación ambiental debe apostarle a las habilidades (Bula, 2010).

Nuestra experiencia cotidiana en el aula no es de cultivo de habilidades, pero hay ciertos ámbitos marginales de nuestra vida en los que vivimos esa alegría de hacernos cada vez mejores en algo, que nos impulsa a la innovación: cuando jugamos fútbol regularmente con un grupo de amigos, cuando tomamos clases de danza o de algún arte marcial. En este tipo de actividades no nos encontramos con la relación maestro/alumno a la que estamos acostumbrados, sino, más bien, con el cultivo en comunidad de una habilidad.

Si bien, en teoría, todos rechazamos la educación bancaria, esta manera de pensar –asociada al paradigma computacionalista mencionado arriba– sigue permeando la educación. Pensamos, *grosso modo*, que el profesor tiene unos conocimientos y que debe dárselos a los estudiantes.

Esto trasluce en las metáforas que usamos para hablar de la enseñanza: el estudiante que no puede recibir la emisión, no “capta” lo que el profesor dice, o bien, no “le cabe en la cabeza” el contenido mental que debe pasar de cráneo a cráneo. Según esta manera de ver las cosas, hay una superioridad inherente del profesor y una asimetría en la relación: el profesor tiene lo que al alumno le falta. Cuando cultivamos habilidades, si bien hay enseñanza y facilitación en la adquisición de conocimientos, la relación es diferente: maestro y alumno, si los hay, pertenecen a una misma comunidad que cultiva conjuntamente una habilidad. El profesor de danza también baila, el de capoeira también brinca; si nos reunimos amigos a jugar fútbol, todos lo hacemos, y de manera simétrica nos aconsejamos unos a otros, y nos servimos de ejemplo y de *sparring*. La relación es más simétrica y más centrada en el cultivo de la habilidad que en la relación misma y el poder que en ella existe.

A medida que un aprendiz en una habilidad se hace experto, depende cada vez menos de su maestro. La culminación del trabajo del profesor Miyagui es cuando se despide de Daniel-San. Esto quiere decir que no solamente la relación maestro-estudiante es más simétrica, sino que la asimetría tiende a desaparecer como producto de la relación misma. El maestro, como parte inherente de su quehacer, pierde el poder que tiene sobre el estudiante.

En mi vida como profesor, a menudo me sorprende la cantidad de esfuerzo que algunos alumnos gastan en “ganarse al profesor” mediante la adulación, o bien los intentos de subir sus notas mediante la producción de lástima o las amenazas veladas, cuando sencillamente estudiar la materia representaría un esfuerzo mucho menor. Los estudiantes que obran así se concentran en la relación interpersonal profesor-alumno, en lugar de en lo que se está enseñando. En un ámbito centrado en el cultivo de una habilidad, esta clase de cosas nunca ocurre, pues el crecimiento en la habilidad en cuestión es la recompensa que se busca.

¿Por qué centrar la atención en el cultivo de la habilidad y no en la relación interpersonal? Porque cultivar una habilidad trae alegría, en el sentido de autorrealización. A través del cultivo de una habilidad nos hacemos más, experimentamos un crecimiento en nuestro poder de obrar. Arne Naess (2008) apuesta a la autorrealización como principio ético ambiental, porque postula que a medida que un individuo avanza en su propia autorrealización, esta comienza a implicarse en la de otros seres; para una persona poco autorrealizada, es posible encontrar la felicidad en algunos bienes materiales o símbolos de *status*, pero a medida que una persona crece, su felicidad se entreteje con la de su familia y con la salud de su comunidad y de su planeta.

Naess bebe de Spinoza como fuente filosófica; vale la pena rescatar una idea muy fértil de este pensador: Spinoza (1999) define la felicidad como “un aumento en la potencia de obrar”, es decir, 1) la felicidad depende del crecimiento personal, de la capacidad de obrar de una persona, y 2) la felicidad no consiste en tener un alto poder de obrar, sino en *augmentar* este poder. Conservar un poder de obrar no trae felicidad; la felicidad se alcanza buscando nuevos horizontes y retos, haciéndose “uno” cada vez más. He aquí el *telos* immanente en el cultivo de habilidades: el cultivo de una habilidad solicita una autorrealización cada vez más plena y abarcante. Hector Abad Faciolince, en su hermosa autobiografía (2006), cuenta cómo el cultivo de la profesión médica, por parte de su padre, lleva a este al trabajo en salud pública y al activismo político, no como un cambio de actividad, sino como una expansión de la misma: pasa de ser médico de personas a ser médico de comunidades.

En la medida en que la docencia implica la investigación y que el docente debería hacer parte de una comunidad de cultivo de una habilidad, debe darse plena libertad de investigación a docentes y a alumnos investigadores. No me resisto a citar a Friedrich Hayek, quien en *Camino de servidumbre*, donde advierte sobre los excesos del poder estatal y su relación con el fascismo, afirma:

Está enteramente de acuerdo con el espíritu del totalitarismo la condenación de toda actividad humana realizada por puro placer y sin ulterior propósito. La ciencia por el placer de la ciencia, el gusto del arte por el arte, son igualmente aborrecibles para los nazis, nuestros intelectuales socialistas y los comunistas. *Toda* actividad debe extraer de un propósito social consciente su justificación. No debe existir actividad espontánea, sin guía, porque pudiera producir resultados imprevisibles y sobre los cuales el plan no se ha manifestado. Podría producir algo nuevo, inimaginable por la filosofía del planificador (1976: 201).

Dejo al lector la extracción de conclusiones respecto al actual clima de pertinencia en la investigación.

Implicaciones institucionales

Pasar de enseñar competencias a enseñar habilidades tiene cuatro implicaciones relacionadas entre sí:

1. Si bien institucionalmente pueden especificarse las habilidades que se desean cultivar, no puede especificarse el resultado que debe tener la educación, es decir, no puede especificarse un punto de llegada para el educando.
2. No puede evaluarse al educando, al menos no en el sentido de compararlo con un estado final deseado, fijado previamente.
3. En la medida en que la investigación está ligada a la docencia, las instituciones tampoco deben pre-fijar puntos de llegada en el quehacer investigativo.
4. Por lo dicho en los tres primeros puntos, las instituciones deben confiar más en educadores y en alumnos, enfocarse más en proveer las condiciones para que se lleven a cabo procesos de manera adecuada, en lugar de fiscalizar resultados.

He aquí la muestra de que nuestra rebelión, al cambiar competencias por habilidades, no es meramente verbal. Adoptar el enfoque de habilidades implica comenzar a transformar mores institucionales. Por supuesto, las nuevas prácticas que ha de traer consigo la educación ambiental serán, en un principio, marginales. Pero la idea es que aspiren a pasar de la marginalidad a la centralidad.

Referencias

- Boff, L. (2006). *Floreecer en el Yermo*. Santander: Sal Terrae.
- Bula, G. (2010). Cinco Habilidades para el siglo XXI. *Sustentabilidades*, 1, 16-30
- Capra, F. (1996). *The Web of Life*. Nueva York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper and Row.
- Draper, H. (1965). *The New Student Revolt*. Estados Unidos: Grove.
- Dreyfus, H. y Dreyfus, S. (1986). *Mind Over Machine*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Faciolince, H.A. (2006). *El olvido que seremos*. Bogotá: Planeta.
- Hayek, F. (1976). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Herder.
- Lonergan, B. (1992). *Insight*. Salamanca: Sígueme.
- Lovelock, J. (2007). *La Venganza de la Tierra*. Barcelona: Planeta.
- Marín, L.F. (2007). La Noción de Paradigma. *Signo y Pensamiento*, 50(26), 34-45.

- MacMillan (1999). The Challenge of Merlau-Ponty's Phenomenology of Embodiment for Cognitive Science. En Weiss, G. y Fern Haber, H. (Eds.). *Perspectives on Embodiment*. Nueva York.
- Naess, A. (2008). Self Realization: An Ecological Approach to Being in the World. En Naess, A. *The Ecology of Wisdom*. Counterpoint, Berkeley.
- Primavesi, A. (1995). *Del Apocalipsis al Génesis*. Barcelona: Herder.
- Puig, J. y Hartz, B. (2005, 7-10 de junio). "Reflexión en torno a la Evaluación y Formación por Competencias" en el marco del *Primer Encuentro Internacional de Educación: Formación por Competencias*. Medellín. Disponible en: http://www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competencias_Puig_Hartz.pdf
- Spinoza, B. (1999). *Ética*. Madrid: Alianza.
- Tobón, S. (2008a). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Bogotá: CIFE.
- Tobón, S. (2008b). *Gestión Curricular y Ciclos Propedéuticos*. Bogotá: ECOE
- Wasserman, M. (2010, 19 de septiembre). Entre pertinencia e impertinencia. Periódico *El Tiempo*.