

LA DIDÁCTICA REFLEXIVA COMO ESTRATEGIA PARA INTEGRAR LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES AL PROYECTO DE VIDA: DE “CAPACITAR” PARA COMPETIR A “FORMAR-SE” PARA LA VIDA

José Fernando González
Politécnico Jaime Isaza Cadavid

RESUMEN

En este artículo, en primer lugar, se abordará el tema de la formación por competencias, cómo ingresó en la agenda de las políticas educativas en Colombia, cómo ha sido justificado desde los discursos del Estado y cómo ha venido instalándose en el ámbito de la formación profesional, convirtiéndolo en una estrategia clave para el éxito comercial en la economía global. Se presenta y sustenta una visión alternativa, orientada a la “formación profesional integral” como indicador de una concepción del desarrollo a escala humana, cuyo horizonte no es el crecimiento económico sino la autorrealización del hombre, y su bienestar en “el mundo de la vida”. Se trata, a fin de cuentas, de una Estrategia Didáctica Reflexiva, no para “saber hacer en contexto”, sino para “saber transformar el contexto.”

Palabras claves: didáctica reflexiva, formación profesional para el “mundo de la vida”, competencias para el proyecto de vida.

REFLEXIVE TEACHING AS A STRATEGY TO INTEGRATE PROFESSIONAL COMPETENCES TO THE PROJECT OF LIFE: “TO QUALIFY” TO COMPETE TO “FORM-ITSELF” FOR LIFE

José Fernando González
Jaime Isaza Cadavid Polytechnic

ABSTRACT

This article undertakes the theme of the formation of competences; how they entered into the agenda of educational politics in Colombia, how they have been justified through State speeches, and how they have come to be installed as part of a vocational training, becoming a strategic key in the success of the Global commercial economy. The article is presented as support for an alternate vision oriented toward an “integral vocational training,” as an indicator of the development of the concept to human scale, whose horizon is not economic growth but the self-fulfillment of man and his welfare in “the world of life”. It treats the Reflexive Didactic Strategy not in order “to know how to do in context”, but in order “to know how to transform the context.”

Keywords: Reflexive teaching, vocational training for the “world of the life”, competences for the project of life.

INTRODUCCIÓN

El Estado colombiano ha venido desarrollando, de manera apremiante, diversas transformaciones para lograr que el sistema educativo, y particularmente las carreras tecnológicas y profesionales, estén en condiciones de responder a la conformación de las capacidades que, según las lógicas de producción y comercio de la economía global actual, deben poseer las personas. La manera acuciosa como muchas instituciones de Educación Superior están abordando la implementación de tales cambios, no ha dado, a las comunidades académicas implicadas, la opción de una reposada reflexión crítica sobre la legitimidad y pertinencia de muchas de estas innovaciones. Por esta razón, es válido desarrollar propuestas alternativas, teóricamente sustentadas y empíricamente confrontadas con procesos investigativos. Siendo consecuentes con lo anterior, se desarrolló una estrategia didáctica, basada en el “pensamiento reflexivo”, que buscaba integrar las competencias profesionales con las facetas de desarrollo humano. La experiencia permitió recaudar elementos teórico-prácticos con los que se podría desarrollar una propuesta de formación profesional integral, que re-interpreta y trasciende la concepción más común de la muy promocionada “formación por competencias”, cuyo énfasis está orientado a la capacitación para el trabajo. A través, pues, de una “Estrategia Didáctica Reflexiva”, fue posible desarrollar un proceso académico que no sólo dio cuenta del aprendizaje de competencias profesionales necesarias para desempeñarse competentemente en el mundo del trabajo —o “saber hacer en contexto”—, sino que también dio cuenta de la integración de dichas competencias con las facetas de desarrollo humano, lo cual posibilitó a los estudiantes la incorporación del saber profesional como parte de su subjetividad e identidad. De esta manera convergieron las competencias profesionales con el proyecto de vida de cada uno de ellos, logrando con ello que sus nuevos conocimientos fuesen, esencialmente, nuevos puntos de vista, y recursos intelectuales y éticos para “transformar el contexto”. A diferencia del simple aprendizaje de capacidades para el desempeño laboral, esta alternativa puso el énfasis en la búsqueda de un sentido de formación para el mundo de la vida, el cual incluye el mundo del trabajo.

1. LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN COLOMBIA: ORIGEN Y DESARROLLO

1.1. Competencias útiles para el sector productivo

Sin embargo, una de estas novedades, la de la formación por competencias, desde hace más de diez años ha sido objeto de reflexión y construcción

al interior del Servicio Nacional de Aprendizaje —SENA—, institución colombiana creada expresamente para formar mano de obra calificada, según las demandas del sector productivo. Dicho sea de paso que la naturaleza, origen y sustento del SENA, provienen casi totalmente del recaudo de los impuestos parafiscales a que está obligado todo el sector productivo responsable del Producto Interno Bruto —PIB— en Colombia. Esto explica que la respuesta del SENA, en cuanto a las necesidades educativas, esté restringida a los requerimientos específicos de la productividad: mano de obra calificada que sea eficaz, eficiente y barata. La empresa, cuando patrocina a un aprendiz, básicamente está haciendo una inversión y, aunque es riesgosa, es posible calcular los posibles réditos económicos de la misma. De hecho, existe el temor de los empresarios de “invertir en alguien” —por el riesgo que se corre de perder esa inversión—, y se ha constituido en una de las principales causas de incumplimiento, por parte de las empresas, de su obligación legal de patrocinar un número determinado de aprendices.

Y este temor se explica por el hecho de que en diversas oportunidades, —según los propios cuestionamientos planteados en tales momentos por algunos de los *clusters* productivos—, el SENA ha sido incoherente y/o ha presentado muy poca correspondencia entre el tipo de capacitación que imparte a sus aprendices, y las capacidades que las empresas requieren de sus trabajadores. Ésta ha sido, históricamente, la causa más importante de evasión y/o protesta al recaudo de esta obligación tributaria.

Por estas circunstancias particulares, el discurso sobre competencias en Colombia, lo lideró durante mucho tiempo el SENA, y, en consecuencia, se le reconoce, hoy en día, autoridad conceptual en el tema. Esto hace que se legitimen todas las connotaciones de carácter instrumentalista de la definición de competencia, que se han transferido de manera mecánica y automática al ámbito de la Educación Superior, a falta de un discurso sobre formación por competencias propio de la educación universitaria.

1.2. Estandarización de las competencias: concepción “operacional” para la globalización

Paralelamente a la promoción de la transición del modelo proteccionista de sustitución de importaciones al de apertura a los mercados internacionales y, por ende, de la integración de las economías nacionales a bloques transnacionales de intercambio comercial, el discurso del nuevo capitalismo sobre la globalización económica se ha ido reforzando ideológicamente desde consideraciones connaturales a la lógica neoliberal, naturalizadas como parte del *sentido común* tanto de defensores como de detractores de la globalización, quienes, en todo caso, están de acuerdo, entre otras pre-

moniciones de tenor apocalíptico, en que si no nos hacemos competitivos seremos perdedores en el juego capitalista, lo cual disminuirá nuestro crecimiento económico haciendo muy lento el desarrollo. En consecuencia, esto nos hará vulnerables al avasallamiento de la potente industria cultural extranjera, lo cual tal vez terminaría borrando nuestra propia identidad cultural. En esos términos, es claro que da lo mismo ser enemigo o amigo de la globalización: de todos modos, la respuesta que se invoca es sobrevivir *a y en* ella, legitimando su juego, es decir, *sólo* compitiendo.

En consonancia con esta reducción de la compleja problemática humana, de cómo ser y estar en el mundo, a un elemental problema de cómo sobrevivir en él compitiendo, se ha vuelto hegemónica también la idea de que hay que “estudiar” cosas pertinentes para el nuevo entorno laboral que, en virtud de la globalización, demanda una normalización de los procedimientos destinados directa o indirectamente a la producción de riqueza material, basados en los sistemas de certificación de la calidad, que convierten en paradigmas las prácticas de las empresas económicamente más exitosas. Dichos paradigmas se constituyen, según el lenguaje de las políticas del sistema educativo, en estándares. Las competencias requeridas por las personas para llevar a cabo dichos procedimientos paradigmáticos deben, entonces, ser definidas claramente, es decir normalizadas y convertidas en estándares de aprendizaje, con lo cual se obtiene la materia prima para la construcción de propuestas de formación por competencias suficientemente universales para ser válidas en cualquier lugar del mundo.

En el mismo sentido, las instituciones educativas (tanto de pre-escolar, primaria, secundaria y media, como de Educación Superior) han venido incorporando en sus currículos el discurso corporativo, el cual ha idealizado algunas de las características más importantes en el nuevo perfil del trabajador, muy diferente al del antiguo modelo productivo fordista-taylorista.

En efecto, más allá de las habilidades específicas que los desempeños típicos del oficio, técnica, profesión, disciplina o ciencia requerirían normalmente, esas nuevas habilidades claves para la competitividad son: 1) adaptabilidad y flexibilidad al cambio, es decir, a un entorno laboral dinámico y flexible; 2) capacidad de trabajo en equipo, que incluye la versatilidad de seguir a un líder y de serlo, en el momento en que la dinámica laboral así lo requiera; 3) habilidad para comunicarse fluidamente y con claridad; 3) capacidad para identificar e interpretar información, situaciones, contextos y procesos (incluidos los implicados en su propio desempeño), así como la habilidad de usar todo ese bagaje para argumentar la validez de los métodos de producción y la pertinencia —como sinónimo de rentabilidad— de los

productos, o de proponer innovaciones en ambos sentidos; 4) creatividad e iniciativa, entendidas en términos de “pro-actividad”, la cual incluye todas aquellas actividades que el trabajador desarrolla para la solución de problemas laborales típicos, orientados a satisfacer las demandas de los clientes, bajo el concepto de *calidad del servicio al cliente*, desde la perspectiva economicista de que así se fortalece la competitividad económica; y, finalmente —para mencionar sólo algunas de las más relevantes—, 5) el emprendimiento, que garantiza sujetos emprendedores, capaces de generar empleo para sí mismos y para otros, lo cual debe estar acompañado necesariamente de otra habilidad indispensable, cual es la capacidad para gestionar recursos.

En este conjunto de habilidades hay algunas denominadas *competencias básicas*, y otras *genéricas*, y son funcionalmente complementarias a las *competencias específicas* del oficio, técnica, profesión, disciplina, o ciencia, integradas a manera de *pre* y *co*-requisitos para maximizar la productividad. De la adecuada integración de estas clases de competencias depende que un sujeto sea competente en el contexto del nuevo capitalismo. Y es así como se ha venido introduciendo en Colombia el concepto de formación por competencias, el cual denuncia una concepción puramente *operacionista*¹ de las competencias.

1.3. Concepción “academicista” de las competencias

Desde el fuero de la autonomía universitaria, sin embargo, se ha asumido ocasionalmente una actitud de negación radical de la concepción operacionista de la formación por competencias, defendiendo, en su lugar, un sentido puramente academicista de la formación, cuyo horizonte no es la competitividad en la producción de bienes y servicios para el consumo, sino la defensa de los saberes, profesiones, disciplinas y ciencias, como campos consolidados del conocimiento teórico y/o práctico.

Es necesario objetar a la concepción academicista —que deviene consecuencia del *pensamiento ilustrado* y es huella indeleble del paso por la Modernidad— el hecho de que desde esta visión, el hombre se convierte, nuevamente, en instrumento de otra cosa externa a él: la disciplina misma. La educación se convierte así en un instrumento para el perfeccionamiento de otro instrumento: el hombre, quien se debe a *su disciplina* más que a sí mismo. No es la disciplina la que ha de servirle a él. Esta concepción, por supuesto, tampoco ofrece una respuesta clara al objetivo prístino, fundamental, de la educación: la *formación* del hombre, entendida como un *formar-se para llegar a ser*.

2. RELACIÓN ENTRE LOS CONCEPTOS “COMPETENCIA” Y “DESARROLLO HUMANO”

La concepción operacionalista hegemónica de las competencias conduce, pues, a orientar todos los ciclos educativos hacia el objetivo de que el sujeto adulto, que mínimamente se gradúa como bachiller, sea potencialmente empleado o empleador, es decir, un sujeto que encaja en la mecánica del capitalismo globalizado de hoy. Por esta razón, las instituciones educativas, a lo largo del proceso de constitución de la subjetividad de los hombres, deben procurar incidir y contribuir, de manera contundente, en la normalización y consonancia de las expectativas de sus estudiantes, con aquellas que la ideología capitalista endilga a la nueva economía global, y que se han convertido en paradigmas para la construcción de los proyectos de vida humanos, consistentes en la consecución, a través del acceso al trabajo, de los recursos materiales necesarios para satisfacer el deseo de consumir.

Así las cosas, sólo es posible encajar si se tiene acceso a los ciclos educativos pensados para este destino simple. Sin embargo, encajar no garantiza el éxito económico, que es la actual medida de una buena educación. De hecho, *encajar* implica dos posibilidades: ganar o perder en la competencia económica. Quien encaja y pierde lo hace con la convicción de que no hay derecho a reclamar, pues así son las reglas del juego.

Queda claro, entonces, que la re-ingeniería del sistema educativo colombiano está concebida y enfocada en esta sociedad como un instrumento para el desarrollo, entendiendo por éste el crecimiento económico, que no es otra cosa que un consolidado de la riqueza acumulada por unos cuantos ganadores y que excluye de plano a los muchos perdedores. Se trata de un concepto de desarrollo cuyo único indicador es el crecimiento del PIB y del “homo œconomicus o, mejor, el animal laborans, a quien sólo le interesa la satisfacción de sus intereses y necesidades”².

Es posible, sin embargo, concebir el desarrollo desde una perspectiva diferente a la de una pura econometría neoliberal.

De lo que se habla aquí es de un “*desarrollo a escala humana*”³. Éste, según Max-Neef, combina “dos criterios posibles de segregación: según categorías existenciales y según categorías axiológicas”, y agrega que “esta combinación permite operar con una clasificación que incluye, por una parte, Tener, Hacer y Estar; y, por la otra, las necesidades de Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad”⁴. Según la concepción predominante de formación por competencias, en el sistema educativo en Colombia, es claro que no apunta a ser

un satisfactor de la necesidad de entendimiento, sino más bien como un legitimador de la ideología del nuevo capitalismo, que se erige, además, en función de su hegemonía, como orden político-social natural. Por lo tanto, tal como afirma Luis Fernando Marín Ardila, “la escuela de la globalización se demanda como un instrumento de alfabetización funcional al servicio de requerimientos específicos del orden económico-político y cultural actual”⁵.

Es importante agregar que el mencionado *animal laborans*, en realidad, no busca satisfacer intereses, sino tan sólo necesidades básicas (aquellas sin las cuales no podría preservar su vida, como el alimento, la higiene, y el abrigo, entre otras). *Intereses*, en cambio, son aspiraciones legítimas, originadas en el ámbito del ocio —*otium*—, y que son la materia prima de lo que pudiera llamarse un auténtico proyecto de vida, dispositivo cultural que impele el deseo de *llegar a ser*. Este *llegar a ser*, además, se constituye en objetivo y a la vez proceso de formación de lo humano. El *llegar a ser* es el fenómeno que da cuenta de lo humano; es aquello que da sentido a la expresión *humanidad*.

Por el contrario, el actual orden a-político del nuevo capitalismo no constituye proyecto alguno; es un ecosistema artificial en el que sobrevivir es la meta diaria. Adicionalmente, proyectos de vida *humanizantes* podrían constituirse en distractores para la lucha por la sobrevivencia. Al respecto, Marín observa que “todos los actores del juego social mundial actual se vislumbran en el futuro o hacia éste, no construyendo-defendiendo un proyecto, sino tratando de evitar ser excluidos de una realidad, de un escenario que no tiene rostro”⁶; y agrega, a propósito de la hegemonía del nuevo capitalismo como consecuencia del fin de la Guerra Fría, que “el fin de la utopía ha provocado la sacralización de la urgencia”⁷.

Bastante desolador resulta, pues, el panorama para aquellos que “encajan y pierden”. Pero también es necesario preguntarse, según este orden de las cosas, qué sucede con aquellos que no entran a estudiar, o que desertan del sistema educativo, o que estudian cosas “no productivas”; es decir, ¿qué pasa con aquellos que “no encajan”? ¿Es legítimo o no “no encajar”?

3. FORMAR-SE PARA EL MUNDO DE LA VIDA

3.1. El proyecto de vida: Punto de convergencia de las competencias y el desarrollo humano

Frente al posible cuestionamiento a la visión de una educación para *llegar a ser*, bastaría un breve paneo por la *noética* de la pedagogía y su

manifestación práctica, la educación —no *la escuela*— para encontrar una tendencia, una histórica búsqueda común, a través de algunas potentes evocaciones: según Píndaro, la educación es el recurso para “llegar a ser quien eres”; es el camino hacia “el autogobierno” o “práctica y cuidado de sí”, según Foucault; es la actividad incansable de la búsqueda de la verdad que no se encuentra en el interior de un solo hombre, sino en algunas intersecciones del diálogo de dos o más hombres en los que se produce el brillo de la sabiduría, por gracia de la mayéutica socrática; es el ejercicio intelectual necesario para la búsqueda de la “mayoría de edad”, en términos kantianos, cuya consecuencia es la *razón ética*.

En términos antropológicos, el hombre busca la educación —esto es, *educar-educarse*—, porque con ella se acerca a sus deseos e intereses; la reconoce como un recurso que satisface su necesidad de entendimiento y le abre nuevos caminos para alcanzar las autorrealizaciones que constituyen su *proyecto de vida*.

Llevar a cabo un proyecto de vida, con muchas conquistas y autorrealizaciones en todas las esferas de un desarrollo a escala humana, sin duda constituye un sentido y una medida del logro en la búsqueda de la felicidad, al que puede llegar cada ser humano. Planteado así, se pueden visualizar claramente el objetivo y el contexto en los que hunde sus raíces la educación como hecho antropológico: el objetivo, el hombre; el contexto, el *mundo de la vida cotidiana*, aquel en el que cobra sentido su humanidad.

4. RE-INTERPRETACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL

4.1. Acerca de las competencias “básicas” y “genéricas”

Desde la concepción de la formación para el mundo de la vida es necesario plantear una resistencia a asumir, desde la perspectiva operacionalista, las competencias *básicas* y *genéricas*, que están constituidas esencialmente por capacidades y adquisiciones cognitivas, meta-cognitivas, procedimentales y afectivo-valorativas referidas claramente a diversas facetas o dimensiones del desarrollo humano. Por ejemplo, la capacidad para trabajar en equipo, involucra aspectos como la solidaridad, las habilidades para comunicarse, la capacidad de aprender de su propia experiencia y la de los otros, y el sentido de co-responsabilidad, entre otros. No se puede coincidir tampoco con la concepción academicista, según la cual los asuntos de la formación de las facetas y dimensiones del desarrollo humano se deben haber resuelto en la casa, en la iglesia, y en el colegio, y no deben hacer parte de la Educación Superior.

4.2 Las “competencias específicas”

Independientemente de las concepciones operacionalista (conocimiento/instrumento del mercado), academicista (conocimiento/instrumento de la disciplina) y auto-formativa (conocimiento-sabiduría/instrumento del *llegar a ser* del sujeto individual y social) de la formación por competencias, y de cómo integran o no las dimensiones y facetas del desarrollo humano desde sus plataformas ideológicas, las *competencias específicas* son capacidades claramente definibles y delimitables. Están implicadas en *corpus* teórico-prácticos, que son creaciones culturales humanas.

Uno de los planteamientos esenciales de la propuesta de formación integral que se intenta desarrollar en este texto, es que es necesario concebir las competencias específicas o profesionales como capacidades y habilidades potencialmente constitutivas de la formación del ser humano, de su subjetividad y su identidad, a través de las cuales se aproxima a su autorrealización, al *llegar a ser*. Otro planteamiento esencial es que es necesario integrar, vincular, estos *corpus* teórico-prácticos específicos con las diferentes facetas o dimensiones del desarrollo humano. En este orden de ideas, la formación profesional constituye una más de las dimensiones del desarrollo humano, y no puede ser confundida con la disciplina misma. La ingeniería no es lo mismo que ser un ingeniero. Podría decirse igualmente que “aquél que sólo sabe de medicina[...] ini de medicina sabe!”.

Ser un profesional consiste, pues, en saber integrar los aspectos formativos —que no son los específicos de la profesión— con los que constituyen el *corpus* teórico-práctico propio de la profesión.

A manera de ilustración y con el objetivo de hacer más comprensible y trabajable la organización de las competencias específicas en el microcurrículo, se expone en este escrito un esquema en el que se retoman algunos aspectos técnicos del modelo de Sergio Tobón, en términos muy generales, buscando simplificarlo al máximo para que sea de fácil manejo y mucha utilidad para el docente universitario.

En principio, se concibió la *competencia profesional o específica* en el contexto de una asignatura o curso, como un objetivo relativamente complejo, que puede contener elementos de orden cognitivo y/o procedimental.

Los cursos pueden tener como objetivo(s) la construcción y/o formación de una o varias competencias. Cada una de estas se desagregan en categorías de menor complejidad denominadas *elementos de competencia* que se refieren a una cierta índole de actividades relacionadas.

Si se les formulan a estos elementos de competencia preguntas orientadas a evaluar los aprendizajes y desarrollo de las destrezas, aparecen los que pudieran denominarse *criterios de desempeño*.

Es necesario anotar que este concepto es diferente al de *indicadores de logro*, puesto que el *criterio de desempeño* permite evaluar el desempeño como tal del estudiante. El desempeño, además, se puede evaluar en los niveles interpretativo, argumentativo y propositivo, lo cual permite organizar la didáctica favoreciendo el aprendizaje continuo, un creciente dominio del objeto de estudio, y unas producciones concretas del estudiante, desplegando así su potencial creativo.

Por otra parte, hablar de criterio hace explícita la subjetividad y discutibilidad del mismo, sugiriendo, por tanto, la reflexión y debate permanentes sobre su vigencia, dinamizando de paso el constante desarrollo de la profesión misma; hablar de desempeño, sugiere niveles y procesos.

El concepto de indicador de logro, en cambio, es de carácter terminal, cerrado, típico de la concepción operacionalista. Los *indicadores* son medidores de carácter positivista, y el término *logro* connota un punto *final* de llegada.

Los criterios de desempeño se pueden evidenciar en dos dimensiones relativamente bien diferenciadas: el **conocer** y el **hacer**.

Con lo aportado hasta aquí, es posible presentar la primera fase de planeación microcurricular de un curso, a partir de la cual es posible estructurar los contenidos, en términos de jerarquía de saberes y de un orden estratégico en su abordaje.

CUADRO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
TECNOLOGÍA “ORGANIZACIÓN DE EVENTOS” POLITÉCNICO JAIME ISAZA CADAVID
CURSO: TURISMO DE EVENTOS
IDENTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS: Competencia 1: Diseñar y gestionar eventos turísticos de ciudad, atendiendo las exigencias legales y las normas de procedimiento, con criterios de respeto, responsabilidad y buena calidad en el servicio. (Nota: Para este curso se definió como objetivo sólo una competencia)
ELEMENTOS DE COMPETENCIA: (Desempeños específicos que componen la competencia identificada). 1. Diseñar un evento turístico 2. Gestionar y realizar un evento turístico

		1er. ELEMENTO DE COMP. 1 Diseñar un evento turístico	2º ELEMENTO DE COMP. 1 Gestionar y realizar un evento turístico
CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCER	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica los diferentes tipos de eventos, sus objetivos, procedimientos, funciones y características. - Conoce la infraestructura turística y los operadores de eventos de Medellín. - Identifica el papel del Bureau de Convenciones de Medellín en el Turismo de Eventos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica y entiende la normatividad de organización de eventos (Formatos, códigos, solicitudes). - Identifica los trámites necesarios para la organización de un evento turístico. - Identifica las entidades gubernamentales que regulan el desarrollo de los eventos.
	HACER	<ul style="list-style-type: none"> - Define fechas, horas y lugares pertinentes para los eventos. - Estructura comisiones de trabajo para los eventos. - Organiza y administra los recursos físicos, materiales, económicos y humanos necesarios para el evento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza el plan de evento (Cronograma de actividades para pre-evento, evento y post-evento).

*Cuadro de competencias del curso Turismo de Eventos de la Tecnología en Organización de Eventos” del Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín.

5. PENSAMIENTO REFLEXIVO: DE LA “ACCIÓN” A LA “ACTUACIÓN”

5.1. Competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, claves del pensamiento reflexivo, integrador de competencias profesionales y facetas del desarrollo humano

Otro de los aspectos que más confusiones ha generado, a partir de la especulación teórica sobre la formación por competencias, ha sido una clasificación que discrimina, aislándolos, tres tipos de competencias, de naturaleza lingüística: las interpretativas, argumentativas y propositivas. La interpretación, argumentación y proposición, constituyen, precisamente, las actividades propias del pensamiento reflexivo. Y la herramienta para hacerlo no es otra que el lenguaje. Según Vigotsky, los instrumentos psicológicos, es decir, “los signos, sirven para regular las relaciones con los objetos físicos, así como para regular nuestras propias conductas y la de los demás”⁸. Esta afirmación implica que el lenguaje es el instrumento psicológico que permite

no sólo la interacción con el mundo (físico, social y subjetivo), sino, sobre todo, su transformación.

Adicionalmente “[...] tal apropiación de saberes, por parte de los educandos, es una actividad esencialmente creativa, innovadora y original que permite que, tarde o temprano, los saberes, artefactos y tecnologías sean enriquecidos, parcial o totalmente”⁹. Por tanto, el pensamiento reflexivo enriquece las capacidades de interpretación, argumentación y proposición; enriquece el lenguaje mismo y, en consecuencia, potencializan a los sujetos para la “transformación del contexto”, es decir, la transformación de la realidad —concebida como una red de relaciones entre el mundo físico, el mundo social y el mundo interior subjetivo—. Marín concuerda con lo anterior cuando afirma que “para argumentar, para interpretar y para proponer se necesita un humus cultural; una relación de intersubjetividad; una contextualización del saber, del decir, del pensar; un mundo de la vida compartido”¹⁰.

Vale la pena reconsiderar estas competencias a manera de secuencia para visualizar el momento de las posibles transformaciones del contexto. Al iniciarse el conocimiento de un objeto de estudio, el sujeto **interpreta** el objeto y su contexto, acumulando datos e información de referencia; luego, dependiendo de la calidad de la información y del nivel de apropiación y dominio de la misma, puede construir, producir y emitir conceptos e hipótesis, actividad que consiste básicamente en la organización de la información, y que se realiza, simultáneamente, de dos formas: una jerárquica y otra lógica. La combinación más o menos adecuada y coherente de estas dos formas de organización y apropiación de la información es la manifestación concreta de la capacidad de **argumentación**; y, finalmente, del cada vez mayor dominio del objeto de conocimiento (el cual va creciendo con la retroalimentación constante, a base de nuevos datos e informaciones, y el constante ejercicio argumentativo), y de la cada vez mayor fluidez en la organización y combinación de las categorías y conceptos, se podrían empezar a producir propuestas nuevas sustentadas con argumentos: ese sería el nivel **propositivo**, que es el que determina el comienzo de las transformaciones concretas de la realidad.

Luego de alcanzar el nivel propositivo sigue la ejecución, la puesta en marcha de la transformación, es decir, la obra del profesional que, en el sentido aristotélico, es una obra dotada de sentido. Para Aristóteles, *el bien* no es un fin externo y posterior a la acción, sino que está en la actuación misma, por lo cual la actuación del profesional no es un *instrumento* (ni del bien, ni del mercado, ni de la disciplina). La actuación, la obra del profesional reflexivo, *es un medio de sí misma*, puesto que *es un fin en sí misma*, y

se constituye, de paso, en un momento de autorrealización del sujeto profesional y en un aporte social legítimo. *El bien* baja del *Noos* platónico y se instala en el alma del hombre como pregunta, como *carencia e interés de formación*, para manifestarse en el sujeto histórico como proyecto de vida. El *ser profesional* es un importante trayecto de ese proyecto de vida.

Visto de esa manera, resulta relativamente expedito el camino hacia una concepción de la formación profesional en sentido integral: formación y construcción de competencias profesionales (específicas de una técnica, oficio, profesión, disciplina o ciencia), integradas a las diferentes facetas de desarrollo humano del sujeto individual y del sujeto social, para formar-se y asumir el camino del *llegar a ser* a través de un proyecto sociocultural de vida.

6. LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA REFLEXIVA

La propuesta formativa profesional integral, para el *llegar a ser* en el mundo de la vida, sería una educación profesional que tiene como horizonte la integración de facetas de desarrollo humano, indispensables para la vida, con la formación y construcción de competencias profesionales, indispensables para el desempeño en el mundo del trabajo, que también constituye parte vital del proyecto de vida del sujeto.

¿Cómo lograr una Educación Superior inscrita en una propuesta formativa integral?

6.1. La experiencia con la Estrategia Didáctica Reflexiva

Se desarrolló, pues, para el aprendizaje de los contenidos del curso Turismo de Eventos (referidos a la logística, estructuración, planeación, control, organización general y gestión de “eventos de ciudad”), una estrategia didáctica cuyo eje metodológico fue el pensamiento reflexivo intra-subjetivo e inter-subjetivo. Los estudiantes y el docente diseñaron un plan de trabajo de aula y de actividades externas. Para esta planeación se recurrió básicamente a la “didáctica reflexiva” descrita ampliamente por Hoyos¹¹, con particular atención a:

- El manejo conceptual y técnico de la escritura autobiográfica como herramienta didáctica central de los cursos que constituyeron el objeto de estudio de su experiencia investigativa.
- Las concepciones de Feldman¹² acerca de la necesidad de la actitud reflexiva del docente a propósito de sus prácticas de enseñanza, para

hacer de ellas un verdadero saber teórico-práctico que efectivamente le “ayude a enseñar”.

- Muchos de los conceptos que Brockbank y McGill¹³ aportan sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo como clave del aprendizaje significativo y como característica sustantiva de un profesional formado de manera verdaderamente integral.

Las actividades del curso, tanto las desarrolladas en el aula como fuera de ella, podrían describirse de la siguiente manera:

6.1.1. Exposición temática y conceptual

Se desarrollaba, generalmente, durante 15 y 20 minutos al inicio de clase, y consistía en exposiciones del docente sobre los saberes propios de la organización de eventos. Se partía casi siempre de un *pre-texto* (bien una consulta temática previa de los estudiantes, o alguna actividad previamente programada). La idea era reconocer, desde estas aproximaciones empíricas a diversas actividades reales, el saber teórico y el lenguaje profesional. Esta actividad se sustentó en el concepto vigotskyano de “andamiaje”, puesto que algunos conocimientos estructuralmente básicos e indispensables del curso debían ser transmitidos por el docente. Esto ratificó y evidenció la natural relación asimétrica entre el docente y sus estudiantes que, no obstante el hecho de haber sido esencialmente solidaria, puede decirse que al comienzo, tal como sugiere Hernández, fue “principalmente ‘directiva’, en el sentido de que es él [el docente] quien toma la iniciativa sobre el tratamiento de los contenidos”¹⁴.

6.1.2. Sensibilización hacia la escritura autobiográfica y socialización de los relatos

Luego, durante las primeras clases, se sensibilizó a los estudiantes para que realizaran relatos autobiográficos significativos relacionados con la organización de eventos. Éstos consistían en la narración, descripción o explicación, sobre certámenes de tipo social, preferiblemente aquellos en los que fueron protagonistas o colaboradores relevantes. Esto incluía la descripción de su rol particular en el evento, así como el de otros que hubiesen intervenido de manera importante. Con este ejercicio escritural, no sólo se pretendía que los estudiantes reconocieran sus conocimientos previos, considerados por el docente valiosos para su formación técnico-profesional, sino, sobre todo, porque así emergería su “*universo conceptual, social y cultural*”¹⁵, que es el que le da sentido a su educación profesional, y viceversa.

Algunas semanas después, se realizaba en este segundo bloque de la clase, y de manera periódica, la lectura pública de estos relatos. La apuesta por la socialización frecuente se sostiene en que en esta actividad inter-subjetiva “el sujeto se da cuenta de su realidad una vez que entra en contacto con otros sujetos de iguales características físicas y mentales”¹⁶. La interacción social, “implica la intersubjetividad, la cual es una habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios. No son las palabras las que hacen esto posible, sino nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren. Es la intersubjetividad la que nos permite negociar los significados cuando las palabras se pierden en el mundo”¹⁷.

Cabe decir que, gracias a este ejercicio, el grupo mostraba un creciente interés por la asistencia a clase, y un cada vez más fuerte tejido socio-afectivo. Esto constituyó, hasta cierto punto, la constatación de que “la vinculación reflexiva del contenido [teórico-práctico del curso] con las experiencias del estudiante posibilita una mejor aproximación a la comprensión del otro como proyecto de vida”¹⁸.

6.1.3. Socialización de visitas a eventos

Luego de estas actividades en el aula y durante unos veinte minutos, los estudiantes socializaban, a través de una exposición abierta, las visitas que hacían a algunos eventos. Con esta actividad, el conocimiento se fraguaba como un constructo colectivo. En efecto, tal como lo describe Vitgosky, “el conocimiento es el resultado de la interacción social, al ser los sujetos seres culturales que aprenden en interacción con el medio socio-cultural en el que se desenvuelven”. Y hacia el final del semestre, en este momento de la clase, se socializaban actividades prácticas un poco más avanzadas profesionalmente, como colaboraciones en eventos y, en algunos casos, la organización propiamente dicha de los mismos, “ocupándose de cuestiones que no habían surgido en las aulas, pero que eran esenciales para la comprensión, los saberes y la práctica real”¹⁹.

Se partió del supuesto de que, de esta manera, sería posible que ellos aportaran “a la próxima acción todos los conocimientos y prácticas adquiridos previamente”²⁰ y que podrían “reflexionar en la acción a medida que la desarrollan, sobre todo si surge una nueva circunstancia”²¹, lo cual develaría el potencial creativo y propositivo de los estudiantes.

En cuanto a las actividades de carácter intra-subjetivo, ya se describió suficientemente una de ellas, la escritura de los “relatos autobiográficos significativos”. La otra se constituyó en la herramienta didáctica más impor-

tante a nivel cognoscitivo y en soporte fundamental del proceso formativo: se trata del *taller de co-relación entre los relatos autobiográficos y los saberes profesionales*, y que se describe a continuación.

6.1.4. Taller de “co-relación entre los relatos autobiográficos y los saberes profesionales

En esta actividad, el estudiante reflexionaba sobre aquellos eventos narrados y descritos en su relato autobiográfico significativo relacionado con la organización de eventos, analizando actividades, actuaciones de las personas, y procesos, tratando de identificar los elementos teórico-prácticos de la organización de eventos trabajados desde las actividades puramente académicas. Así se propuso puesto que, en consonancia con Brockbank y McGill, “la cuestión está en cómo examinar, mediante la reflexión personal, las limitaciones patentes y encubiertas que pesen sobre mi actividad profesional. Es probable que esté haciendo frente a los aspectos que conozca, mientras que, por definición, pase por alto aquellos de los que no sea consciente”²².

Es bueno aclarar que esta didáctica centrada en producciones textuales de tipo narrativo y descriptivo-interpretativo de los estudiantes constituyó “una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, [...] [y un] camino para acceder al sentido de lo humano. El lenguaje se convirtió así en objeto y mediación, dentro de la aspiración de dar cuenta comprensivamente de la experiencia de vida humana”²³.

7. ALGUNAS CONCLUSIONES IMPORTANTES

La estrategia didáctica reflexiva probó su gran utilidad para movilizar la reflexividad crítica al interior de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la cual no sólo desarrolla, forma, construye e integra competencias profesionales con diversas facetas del desarrollo humano. Ha sido evidente también que, a través de la didáctica reflexiva, el estudiante toma conciencia, actualiza y hace inventario de criterios de desempeño con los que ya cuenta como saberes previos. Por otra parte, gracias a las técnicas de esta estrategia en particular, los estudiantes producen unas narrativas que les permiten evaluar cuáles facetas del desarrollo humano constituyen su capital identitario, y de qué manera están organizadas. La estrategia didáctica reflexiva le posibilita a los estudiantes poner en la mesa el bagaje cognitivo, procedimental y ético-valorativo con el que se llega al aula cada semestre, para optimizar el proceso que se aborda en cada curso. Por todo esto, hablar de una formación profesional desde una propuesta formativa integral, implica apoyarse en la didáctica reflexiva como eje estratégico fundamental de los macro-currículos de la Educación Superior.

Para terminar, la didáctica reflexiva es, en síntesis, la apuesta metodológica de una Educación Superior pensada para hombres inmersos en el mundo de la vida. Como sugiere Marín, una Educación Superior para el mundo de la vida, que es posible porque cada vez “concepciones más amplias y más profundas del saber y del conocimiento van desplazándose, concepciones que aluden a una relación con la constitución del sujeto, con la sabiduría y con la comprensión del sí mismo, los otros y el mundo”²⁴.

NOTAS Y CITAS

1. BARNETT, Ronald (2001). Los Límites de la Competencia. El Conocimiento, la Educación Superior y la Sociedad. Barcelona: Gedisa. En este texto, Barnett introduce y caracteriza los términos “competencia operacional”, “competencia académica” y “competencia para la vida”.
2. CELIS, Juan Carlos et. al. (2003). Lecturas clásicas y actuales del trabajo. Medellín: Escuela Nacional Sindical.
3. MAX-NEEF, Manfred et. al. (1986). “Desarrollo a escala humana” (segunda parte) en: Development Dialogue, Número especial. Suecia: Fundación Dag Hammarskjöld.
4. Ibid.
5. MARÍN ARDILA, Luis Fernando (2007). Las competencias: el discurso de la globalización en la educación. Bogotá: Universidad Javeriana. Facultad de comunicación y lenguaje.
6. Ibid.
7. Ibid.
8. HERNÁNDEZ, Gerardo (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós.
9. Ibid.
10. MARÍN ARDILA (2007). Op. cit.
11. HOYOS, Ana Julia (2005). Formación y proyecto: una propuesta didáctica reflexiva para maestros. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Universidad de La Habana, Cuba.
12. FELDMAN, Daniel (1999). Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires: Ed. Aique.
13. BROCKBANK, Anne y MCGILL, Ian (2002). Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior. Colección “Pedagogía; manuales”. Madrid: Ediciones Morata.
14. HERNÁNDEZ (1998). Op. cit.
15. HOYOS (2005). Op. cit.
16. SHÜTZ, Alfred y LUCKMANN, T. (1973). Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrortu.
17. HERNÁNDEZ (1998). Op. cit.
18. HOYOS (2005). Op. cit.
19. BROCKBANK y MCGILL (2002). Op. cit.
20. Ibid.
21. Ibid.
22. Ibid.
23. LUNA, Ma Teresa (2006). Módulo “Perspectivas de desarrollo humano”, Maestría Educación y desarrollo humano. Medellín: CINDE.
24. MARÍN ARDILA (2007). Op. cit.