

¿NUEVAS COMPETENCIAS PARA LA EDUCACIÓN EN LA TRANSMODERNIDAD?

W. R. Daros
UAP¹

RESUMEN: El autor hace mención a las connotaciones atribuidas a la Modernidad y a la Posmodernidad, refiriéndolas luego con la Transmodernidad. Se analiza el concepto de educación y de habilidad o competencia con relación al proceso educativo, tanto referido al aprender como al enseñar. Se considera luego el concepto de competencia que tiende a ser fagocitado bajo el concepto neoliberal de competir (uno gana si el otro pierde). Finalmente se presta atención a la realidad de la exclusión social por capacidades socialmente no adquiridas y a los límites de posibilidad y responsabilidad (que posee en proceso educativo en la difícil tarea que tienen los humanos para convertirse en personas).

Palabras clave: Modernidad - Posmodernidad - Transmodernidad - educación - aprendizaje - competencias

SUMMARY: The author mentions the connotations attributed to Modernity and Postmodernism, then referring them with Transmodernity. The concept of education and skill or competence in relation to the educational process, both referring to learn how to teach is analyzed. The concept of competition which tends to be swallowed up under the neoliberal concept of race (one wins if the other loses) is then considered. Finally attention to the reality of social exclusion social skills not acquired, the limits of possibility and responsibility in educational process (that has the difficult task that humans have to become person) is provided.

Keywords: Modernity - Postmodernism - Transmodernity - education - learning - skills

Introducción

1.- El tener un buen proceso de educación mediante el aprendizaje cuesta mucho dinero; pero una mala educación cuesta finalmente más a la sociedad y a las personas. La educación, entendida ahora como proceso de aprendizaje específico, no solo es cara sino, además, es un proceso que se logra a largo plazo. Por esto, la inversión en educación no suele ser un interés efectivo para los políticos. Los políticos quieren votos y ya, en un corto plazo.

La educación, apostando a un mejoramiento aprendido de las personas, implica un cierto idealismo esperando los frutos a mediano o largo plazo; por otra parte, los educadores – y los ciudadanos en general- deben cuidarse para que los que se aprovechan de la ignorancia no sigan medrando con las solas promesas. La sociedad humana y democrática debe, por interés y defensa propia, proponer y defender una educación que genere un aprendizaje y una convivencia humana, pues el proceso educativo lucha contra la idea de la fatalidad.

La educación es un derecho para que todos puedan ser más humanos, realizadores de proyectos donde la verdad, la justicia, la convivencia humana sean posibles, mejorables y defendibles.

¹ William Roberto Daros es doctor en filosofía e investigador del CONICET. Sus escritos pueden consultarse en: www.williamdaros.wordpress.com

El autor agradece el otorgamiento de una beca a la Universidad Adventista del Plata (UAP - Entre Ríos, Argentina), que hizo posible este trabajo, el cual se encuadra en el texto mayor de un libro de próxima edición. En este libro, se hallan explicitadas algunas afirmaciones y conclusiones sólo enunciadas aquí, dados los límites que impone un artículo. E- mail: daroswr@yahoo.es

Cualquier restauración del pensamiento moderno resulta ser hoy, según algunos, una posición *anacrónica*, es decir un pensamiento centrado en la razón, en la idea de un diseño racional de lo social, asentado en fundamentos únicos y universales, en la diferenciación de campos de conocimiento, en el mito del progreso ascendente, en una escritura civilizatoria, etc.

Hacia finales del siglo XX, la Posmodernidad ha podido pensarse desde la crítica a la Modernidad. Hoy no está ya la Modernidad sino los restos de ella y la desilusión de la Posmodernidad. Por ello, hoy se comienza a pensar nuestro presente y futuro desde la Transmodernidad.

Se presenta una doble cuestión: por un lado, el reconocimiento de la *diversidad de puntos de vista*, de regímenes de significación, desde los cuales se investiga y se piensa; y, por otro, la fragmentación disciplinaria del conocimiento.

La Transmodernidad (el más allá de la Modernidad y de la Posmodernidad) es entendida como una forma de valorar nuestra forma de vida, con un “conocimiento compartido” en un contexto de hecho neoliberal, en que ha casi desaparecido el aprecio por el bien común y en el que las diferencias se han multiplicado al combinarse con formas de desigualdad fragantes.

Por cierto que las sociedades humanas son el lugar de las igualdades por el igual trato ante las leyes; pero también el lugar de las desigualdades reales, pues ninguna persona es igual a otra. No obstante hay bienes que pueden ser compartidos, sin menoscabar a ninguno.

En el ámbito educativo el *conocimiento* debería ser considerado como un bien *compartible*. No debería ser pensado sólo como supuesto bien poseído por algunos, sino como construcción colectiva a través de la transmisión, de la formación y de la revisión que cada generación realiza. Ese conocimiento general no supe, sin embargo, un papel activo por parte del aprendiz o estudiante en su autoeducación.

2.- Por otro lado, la fragmentación disciplinaria del conocimiento, la especialización de los lenguajes, que se produjo en el ámbito universitario en los últimos tiempos, plantea dilemas complejos que reclaman una recuperación del conocimiento general (que antes era tarea de la escuela secundaria, también llamada “educación general básica”) que provea visiones del mundo más integrales, y valores posibles que iluminen *zonas de la experiencia social*.

Esa tradición del conocimiento general debe ir junto con una atención sobre los modos y medios de la transmisión cultural: reposición del relato en la enseñanza (relato sobre la historia del conocimiento, sobre la genealogía de los conceptos, sobre los procesos históricos, etc.) con sus elementos de ficción (necesidad de metáforas, rumores, referencias), la importancia de situar referencias culturales para su transmisión (autores, hechos, lugares, libros, tradiciones, etc.), combinación de nuevas tecnologías y viejas instituciones para el acceso a competencias sociales que constituyen bienes simbólicos.

La escuela y la universidad son lugares desde los cuales acceder y conocer los bienes culturales públicos, como guía para conocer lo desconocido, como experiencia exogámica.

La escuela no debería seguir siendo, entonces, el lugar de transmisión de una visión del mundo, parcial, arbitraria, selectiva, sino una construcción histórica, pero que debe ser reconstruida, por un maestro o profesora que ya no son los depositarios exclusivos del conocimiento (como se pensaba en el siglo XIX). Los docentes deben poder constituirse como autoridades culturales en la tarea (de transmisión de un sentido de la experiencia y del mundo) facilitada a los alumnos que también deben reconstruir esa experiencia y el mundo que les toca vivir.

Por otra parte la escuela es más que nunca un lugar de formación cultural, y diríamos de *distribución cultural*, en un contexto como el de la Argentina en el que la población infantil y juvenil resulta una construcción socialmente desigual y culturalmente heterogénea, con

discapacidades socialmente adquiridas, que reclaman una nueva perspectiva de totalidad, superando en la TransModernidad las promesas incumplidas de la Modernidad y los lamentos de la Posmodernidad.

La propuesta de un aprendizaje de habilidades (competencias) personales y sociales

3.- Si el pensamiento posmoderno había partido de una crítica mordaz a la homogeneidad totalizante del siglo XX, a principios del siglo XXI se mostró incapaz de leer las nuevas totalizaciones homogeneizantes vinculadas con el capitalismo financiero, el escenario de la globalización, el dominio de las tecnologías de la información, y las nuevas y crudas formas de la desigualdad.

No se puede pensar separadamente al ser humano por una parte, y a la sociedad por otra. Siempre estamos en una interrelación interpersonal y social.

Todo educa para el que aprende y la competencia más necesaria y universal es *aprender a aprender*, esto es, aprender reflexivamente y con competencia (eficiencia) acerca de las formas de vida en que se adquiere el conocimiento (de formas, procesos y contenidos conceptuales, de técnicas, de valores), cómo se lo domina y cómo se lo utiliza en casos análogos. Nada educa si no se adquieren *habilidades (competencias) personales de aplicaciones sociales* que construyan no solo al ser humano sino, contemporáneamente, al ciudadano.

La educación pasa inevitablemente por el aprendizaje. El aprender se opone a lo innato y ya habido, aunque éstos sean fundamentales para seguir aprendiendo².

4.- La *educación* ha sido definida desde muy diversas perspectivas y de variadas maneras. En nuestra estimación, y en una concepción filosófica integral e integradora³, lo que llamamos educación parece consistir en:

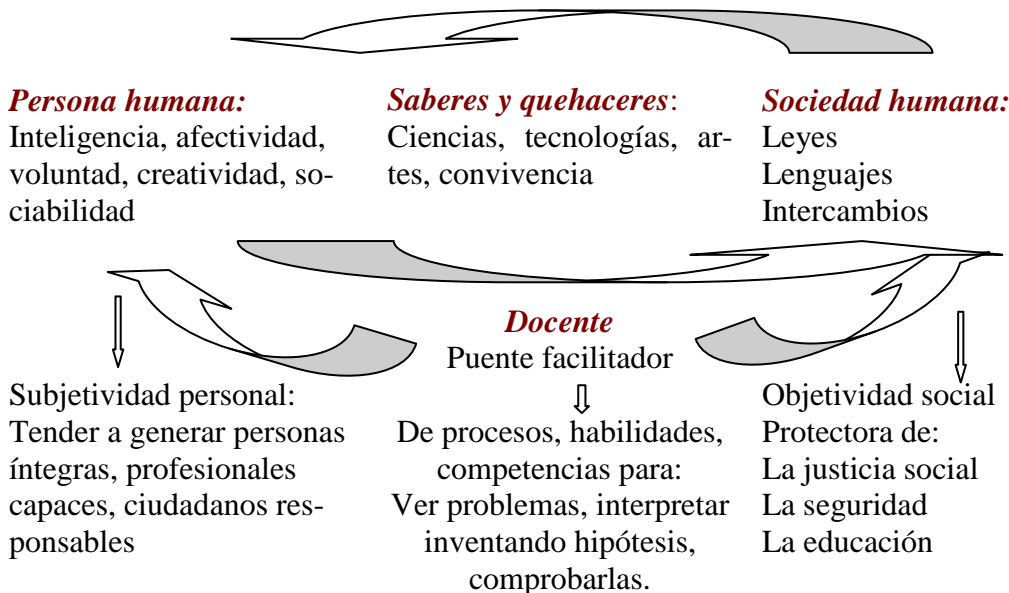
- a) Un proceso de aprendizaje, personal y social, crecientemente autodeterminado, y en su logro o resultado relativo (no definitivo, sino perfectible) y habitual (habilidad) de una forma de vivir creativa, humana (de conocer, de construir críticamente conocimientos, de ser crítico, de querer, ser afectivo o sentir, comportarse, ser dueño de sí) y de una forma humana de hacer, personalizada (con un carácter propio, donde no interesa solo la inteligencia o sólo algún aspecto de la persona) y socializada (convivir con justicia), diversa según los tiempos y países.
- b) Realizado por las mismas personas (por lo que la educación es, ante todo, autoeducación) y ayudadas por otros (la sociedad familiar, civil, colegial, religiosa, estatal, etc.), lo que constituye la heteroeducación.
- c) Con distintos medios didácticos (conscientes e inconscientes, manifiestos u ocultos; materiales, teóricos o técnicos), con personas interactuando entre ellas, en una práctica sociocognitiva con los demás.
- d) Dentro de una sociedad con sus instituciones y su cultura, con saberes (teóricos, prácticos, poéticos, productivos), con quehaceres (juegos, trabajos, obligaciones), y con valores (acerca de lo material, lo cultural, lo moral, etc.) que condicionan y posibilitan materialmente ese aprendizaje.

² Escudero Muñoz, Juan M. "Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos" en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número 1, Disponible en: http://www.redu.um.es/Red_U/1/

³ He desarrollado esta concepción ampliamente en mi libro "*Filosofía de una teoría curricular*" que puede consultarse en [www.williamdaros@wordpress.com](http://www.williamdaros.wordpress.com)

e) Con el fin principal (no cerrado ni único) de que los individuos desarrollen sus vidas como personas integradas en sus facultades y posibilidades, y con los demás en sociedad; dueñas de sí mismas, responsables de sus actos, capaces tanto de lograr fines que ellas mismas se proponen, como de participar con los demás mediante fines profesionales y sociales (compartidos según un bien común) y trascendentes.

Si se logra tener una clara idea o una definición de lo que entendemos por educación y -dentro de ella- de docente, entonces la tarea del docente también puede ser definida. En este contexto, el docente no es el principal agente de la educación, sino un auxiliar de cada aprendiz que desea aprender. Tampoco la asignatura que el docente enseña es la principal o superior a las otras. En una concepción integral e integradora, *la especificidad docente* se centra en ayudar a adquirir una forma de ser, facilitando los aprendizajes de todo tipo: a) personas íntegras, b) profesionales capaces para promover cosmopolíticamente el bienestar y c) ciudadanos responsables⁴.



5.- Como la educación es un proceso que se va adquiriendo (aprendiendo), pero también un logro que puede ser utilizado, las *competencias son hábitos -habilidades- adquiridos socialmente* por las personas de una sociedad con su cultura, sus saberes y quehaceres, y constituyen una adquisición importante para lo que llamados una persona educada.

La *competencia* no tiene un sentido mecánico, conductista; ni el sentido de *competir*, como rivales con el otro, como si la vida fuese una carrera para quitar algo a otro (donde se compite uno pierde y otro gana quitándole algo al que pierde); sino que tiene el significado de *ser competente, ser capaz de lograr finalidades con el propio esfuerzo*, aunque en forma también solidaria, compartida, mancomunada. Ser competente es tener idoneidad; es saber hacer en forma aplicada a tareas compartidas (competencias generales) o particulares (competencias específicas).

Se puede hablar, entonces, *competencias generales*, necesarias para todo socio de una determinada sociedad; y de *competencia específicas*, propias de saberes y quehaceres (técnicas y tecnologías) específicas⁵.

⁴ Cfr. Fernández Alonso, Eduardo. "Capacidades y globalización: ¿En dónde queda la ética?" en *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*. 2011, Vol. 41, No. 114 / p. 167-180

⁵ Cfr. Herrera R. *La tecnociencia y la educación: la problemática de su integración* en *Revista de Filosofía de la*

Las competencias que se adquieren en el proceso educativo, algunas son aprehendidas inconscientemente por el mero vivir en un ámbito cultural. Éstas se refieren especialmente al sector de la vida familiar y social, y se refieren sobre todo a la adquisición de costumbres sociales y valoraciones, indispensables para una convivencia humana. Las relaciones sociales necesitan ser legitimadas en sus costumbres (y jerarquía de valores) para poder reproducirse.

Los sujetos sociales crean formas de vida y esas formas crean a los sujetos; las cambiamos y nos cambian: la interacción social es dialéctica e interactiva. Los ciudadanos funcionan dentro de una red de sentido que los hombres han creado. Ahora, los que ingresan se adaptan a ella al ingresar, con una conducta, en parte adaptativa y, en parte, crítica y renovadora o creativa⁶.

6.- Otras habilidades o competencias se refieren al mundo del conocimiento y de la voluntad. Estas competencias estabilizan una determinada concepción del mundo, un campo simbólico donde se ubica un hombre y un ciudadano; y un campo valorativo de lo que se puede hacer o de lo prohibido, todo lo cual constituye un mundo de valores, conocimientos y conductas que hacen posible y previsible el funcionamiento de una sociedad, entendida como un orden entre las partes y la totalidad.

Toda sociedad y todo saber profesional implica un marco de referencias, que podemos llamar, en sentido lato, *cultura*. Una desigual distribución de la cultura material y simbólica implica una desigual distribución en las posibilidades de adquirir competencias sociales.

“La pobreza material de las familias y sus consecuencias en el plano de los comportamientos, valores y otros recursos culturales, disminuye drásticamente la capacidad de éstas para escolarizar a sus hijos”. En estos casos queda claro que “...el enriquecimiento de la oferta no alcanza a compensar el empobrecimiento de la demanda”. Un viejo argumento sociológico afirma que “...el *aprendizaje* no depende solo de factores escolares, pues hace falta algo más que buenas escuelas: el éxito depende de factores sociales que reúnen distinto tipo de capitales: económico, cultural, simbólico, social y afectivo”⁷.

Las instituciones educativas, al par que ofrecen la posibilidad de adquisición de competencias de comportamiento, también marcan como excluidos a los que no logran dominar estas competencias. Muchos niños y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión⁸.

“La desescolarización a edades obligatorias es uno de los factores de exclusión social más graves que pueden sufrir las personas que se encuentran en desventaja por situaciones de riesgo, marginación y/o exclusión previa. La ausencia de escolarización representa, por una parte, una exclusión respecto del propio sistema educativo; por otra, constituye un elemento clave para la futura exclusión del individuo respecto de otros ámbitos sociales y, en especial, de la esfera laboral”⁹.

Exclusión social por capacidades socialmente no adquiridas

Universidad de Costa Rica, 2009, Vol. XLVII, n° 120-121, pp. 9-17.

⁶ Cfr. Daros, W. *El entorno social y la escuela*. Rosario, Artemisa, 1997. Daros, W. R. *Enfoque filosófico sobre el contrato social, los derechos privados y la educación en la Modernidad*. Rosario, UCEL, 2008. Disponibles en: www.williamdaros.wordpress.com

⁷ Tenti Fanfani, Emilio: *La escuela y la cuestión social*. Bs. As., Siglo XXI, 2007, pp. 66-67.

⁸ Cfr. Lo Vuolo, R. *Contra la exclusión. Propuesta del ingreso ciudadano*. Bs. As., Miño y Dávila, 1995. Pieeck, E. (Coord.) *Los jóvenes y el trabajo. La educación en frente a la exclusión social*. México, UNICEF, 2001.

⁹ Cfr. Subirats i Humet (Dir.) *Análisis de los factores de exclusión social* http://www.fbbva.es/TLFU/dat/exclusion_social.pdf

7.- El avance veloz de las formas de conocimiento deja en la marginación también rápidamente a los que no se actualizan. Más en concreto cabe hablar de un *analfabetismo funcional* que se refiere a la falta de apropiación y dominio de los conocimientos y las habilidades que otorgan competencia a las personas para la resolución de problemas cotidianos.

En el contexto actual de la sociedad de la información, el procesamiento de los símbolos y los saberes se constituye en una herramienta fundamental que atañe tanto a los nuevos procesos de producción como al resto de las esferas de relación. De este modo, aparece una nueva forma de exclusión: la *exclusión de las redes sociales*, cimentadas en la ausencia de competencias y habilidades necesarias para aportar la información y/o los conocimientos que se valoran en las redes. Frente a esta coyuntura, la educación tiene que estar basada en aquellas habilidades, conocimientos y competencias que demanda la actual sociedad de la información.

8.- La adquisición de competencias (o habilidades sociales) otorga a cada persona un margen de seguridad y da posibilidades de adquirir riqueza humana. La pobreza es una carencia y un hecho social complejo y pluricausado; pero es también y ante todo una pobreza de falta de medios por no tener competencias sociales y humanas actualizadas.

La pobreza es también discapacidad socialmente adquirida; es causa y efecto de una falta de desarrollo en las competencias personales y sociales. La pobreza es causa porque, por ejemplo, la malnutrición de la madre en el embarazo y del niño en los dos primeros años de vida, hacen vulnerable el estado de desarrollo de un niño y su capacidad cerebral para procesar la información del medio. Con pocas herramientas, este niño entrará en la competencia social con desigualdad de condiciones, con pocas expectativas, estímulos y voluntad para cambiar su situación.

En la Posmodernidad, -afirma Muñoz Merchán- lo humano no es por más tiempo aquel fin en sí mismo que Kant hubiera deseado, ni tampoco la figura entronizada o cúspide de la Creación transmitida por el relato del Génesis (Gen. 1, 26-28). Tras el fin de la historia medieval y del antiguo orden metafísico, ni la Naturaleza ni el Hombre son ya límite para el funcionamiento del *mecanismo mercadotécnico*.

9.- Ahora, la Tierra y todo lo que se encuentra en ella -incluyendo también al Hombre- son percibidos como recursos susceptibles de explotación. La lógica de la cultura del sector terciario no rinde ya homenaje a nada que no sea su propio funcionamiento. Seducido por la imagen, el individuo queda expuesto al vaivén fugaz de la moda, aguardando pasivamente al lanzamiento del último y actualizado fetiche representativo de lo más novedoso, lo cual desde ahora se convierte en un valor en sí mismo, en los países del primer mundo también tambaleantes por las crisis que el mismo consumo produce. Ante la desagregación de la subjetividad, y su comunión en la cultura de masa, *los objetivos de realización personal quedan ahora determinados desde los estándares de la publicidad y el consumo*.

Las crisis tienen un costo que lo pagan sobre todo los que menos tienen, pero que ya no se resignan a vivir con restricciones, generándose un malestar cultural general. Lo propio, la iniciativa y el proyecto personal, pierden peso coincidiendo con la integración a la cadena del mercado y la progresiva disolución de la voluntad subjetiva. Ahora, el nuevo imperio es el del consumo. Esta ausencia de acción subjetiva dibujaría el ya casi clásico retrato del telespectador sentado frente a su receptor, saltando de canal en canal, contemplándolo con la mirada ausente de quien no está ya en sí mismo¹⁰.

El condicionamiento económico y de carentes competencias sociales de los padres, condiciona el andamiaje biológico (causa) y generan, como efecto, una disminución en la ad-

¹⁰ Cfr. Muñoz Merchán Manuel Jesús. "La subjetividad epidermificada" en *Fedro, Revista de estética y teoría de las artes*. Número 5, febrero 2007.

quisición de competencias sociales (efecto) que mantendrán, a quien lo padece, en una situación de pobreza integral (económica, biológica, profesional, afectiva, cultural, simbólica, creativa, política, etc.), pero con una amarga sensación, no sólo de marginación, sino de exclusión. En esas condiciones, *aunque se tenga tiempo, no se sabe qué hacer con él*, como el hijo mentalmente discapacitado de un carpintero no sabe qué hacer con las herramientas del padre. Por cierto que no todas las herramientas son igualmente importantes: la inteligencia es la herramienta para utilizar y generar otras herramientas. Porque hay:

a) Una *cultura condicionante*: es la *cultura recibida* que podría definirse como la compleja herencia social del conjunto de conocimientos, creencias, redes de significados tácitamente compartidos, artes, leyes, valores hegemónicos, competencias, comportamientos, artefactos, rituales, hábitos adquiridos por los individuos en una sociedad, sin ser objeto de ninguna enseñanza específica, sino mediante largos y sutiles procesos de socialización osmótica. Todo ello constituye un curriculum oculto.

b) Y hay una *cultura emergente* que es la que cada ciudadano colabora en cambiar y crear. He aquí una poderosa causa de diferencia social.

10.- Todos somos creadores (o sostenedores de creaciones culturales). Hoy urge crear la cultura de *los deberes universales de los seres humanos y ciudadanos*.

Mas la Posmodernidad es sólo la faz cultural de un proceso económico más profundo y oculto que ha solucionado el problema del vacío con unas dosis masivas de hedonismo consumista y erosión indolora de la interioridad. Pero, en este proceso, nadie escapa, ni los que ofrecen consumo ni los consumidores pasivos: se trata de un proceso envolvente y espiralado.

Este proceso conlleva medios (hábitos, logros) y finalidades. La sabiduría de vida se halla en la elección de las finalidades de vida; y esto es lo que la Posmodernidad oculta e impone simplemente como consumo creciente. Esta finalidad, solo puede ser cambiada con más estoicismo, como siempre lo fue ante el surgimiento y caída de los imperios. Estoicismo no es resignación, sino más bien, *resignificación del puesto del hombre en el cosmos*. Los imperios -como lo fue el imperio romano- caen por su propia lógica interna de grandeza y corrupción. El cristianismo tomó la hégira, primeramente cultural, con una nueva propuesta de vida.

11.- Desde el punto de vista formativo, las competencias o habilidades se ubican como objetivos de aprendizaje para decidir cómo vivir, tras qué valores; es decir, adquieren una concreción educativa de tal manera que se expresan como logros y, por lo tanto, pueden ser evaluables.

El perfil formativo debe incluir, además, aquellas competencias que se consideren imprescindibles para el desarrollo personal y social del individuo, más allá del mero desempeño profesional¹¹. Es preciso que la familia, luego la escuela, y también la Universidad, a la hora de seleccionar los contenidos del perfil formativo, tengan en cuenta cuáles son sus funciones sociales más genuinas para realizar un diseño curricular coherente con ellas y el ideal de ayudar al surgimiento de personas autónomas (libres), conscientes y responsables de sus vidas, en mutua relación con los demás.

En el mientras tanto, al no haber ya un relato de sentido dominante ni especial compromiso con ningún discurso, se adopta sin mucha molestia la lógica del “zapping” como modo de vida, la cual nos permite abrazar temporalmente esta o aquella fe, al menos hasta que empiece a resultarnos aburrida o demasiado exigente.

12.- Una competencia fundamental de la que debe dar cuenta la escuela es la adquisición de la *alfabetización crítica* es entonces concebida hoy como un proceso de formación del

¹¹ Bautista – Cerro-Ruíz, M. J. *El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles*. En *Acción pedagógica*, nº 16/enero-diciembre, 2007 - pp. 06-12.

hombre con capacidad de usar el lenguaje oral y escrito en sus diversas manifestaciones, para desempeñar las funciones sociales e individuales que le corresponden como miembro consciente de una comunidad e inserto en una cultura. La alfabetización crítica comprende aprender el lenguaje y al mismo tiempo que se aprende sobre el lenguaje, se aprende sobre el mundo y se alcanza su inserción en él.

La alfabetización crítica entraña el desarrollo de todas las capacidades básicas de comunicación que le permitan al hombre insertarse en el mundo del trabajo y en su cultura, como formas de realización personal y espiritual, de progreso social y desarrollo económico. La lectura crítica, en cambio, consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autodeterminación en la sociedad del conocimiento y de la acción social. De este modo, el punto focal de este trabajo es la lectura crítica, con especial énfasis en las competencias básicas requeridas en la formación del lector crítico para esta sociedad posmoderna y plural, donde la deconstrucción y análisis cultural e ideológico del discurso escrito son esenciales para el ejercicio de la ciudadanía¹².

Nuevas competencias educativas en la Transmodernidad

13.- Entre estas nuevas competencias a adquirir, por todo aprendiz y futuro ciudadano, se destacan las que se necesitan para *interpretar y descubrir las intenciones e ideologías que subyacen en los diversos textos publicitarios y en la información que llega en otros productos culturales*; y las capacidades digitales para el empleo de imagen y multimedia y las que se emplean en el manejo de sistemas de información global como el Internet, que desafían nuestras percepciones de la realidad, en el contexto local, nacional y mundial.

Las nuevas competencias, en la Transmodernidad, requieren un aumento de *saber crítico que alude a la disposición de desentrañar lo subyacente, identificar intencionalidades y propósitos, mediante el manejo de todo tipo de relaciones*. Por otra parte, ser crítico supone un cuestionamiento a las ideas, acciones o propuestas, es decir, a los modos de pensar convencionales. Finalmente, esta disposición crítica se sustenta en la lectura, la escritura y el diálogo, determinados por concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida estrechamente vinculadas con su cultura y las nuevas tecnologías.

La sociedad del conocimiento y de las comunicaciones no es la sociedad en la que vivimos todos los seres humanos, a pesar de los desarrollos tecnológicos y de la información que conforma nuestro entorno. Información y conocimiento, tecnología de la comunicación y comunicación humana no son sinónimos. Lo deseable es que esta sociedad y la futura sean sociedades del conocimiento y de las comunicaciones, y no sólo de la información y de la tecnología. Pero, para ello, es necesario que cada uno de nosotros y todos nosotros estemos en condiciones de conocer y de comunicar y de comunicarnos¹³.

Nada asegura que la información suponga siempre conocimiento, ni tan siquiera que el conocimiento suponga aprendizaje, ni que todo aprendizaje *suponga optimización humana*, es decir, educación.

La era del conocimiento y de las comunicaciones plantea uno de los problemas más antiguos y a la vez más constantes en el debate pedagógico, pero lo plantea en un contexto en el que el poder sobre el control de la información y el de los medios de producción del conocimiento se encuentra concentrado en un sector minoritario, elitista de nuestra sociedad. El

¹² Cfr. Serrano de Moreno, Stella - Madrid de Forero, Alix. "Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica" en *Acción Pedagógica*, Nº 1 6 de Enero - Diciembre, 2007 - pp. 58-68.

¹³ Miquel Martínez Martín "La Educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas", disponible en: *Revista Iberoamericana de Educación*, Enero 1995, nº 7. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07.htm>

problema se plantea en los siguientes términos: ¿se potencia el liderazgo de los mejores y el desarrollo de las competencias de los que poseen mejores disposiciones, o se potencian al máximo las competencias de todos y cada uno de nosotros?

Sea que hablemos de competencias o de aprendizajes que han de garantizarse, el territorio a explorar y determinar habrá de girar en torno a cuestiones esenciales, tales como *qué ámbitos del saber merecen ser seleccionados y organizados por la cultura escolar y qué tipo de capacidades superiores de pensamiento han de desarrollarse*, como la comprensión, el análisis, la utilización del conocimiento, la comunicación, el aprender a aprender, y la capacidad de apreciar y atribuir valor a determinadas expresiones culturales, artísticas o ambientales dignas de ser disfrutadas y defendidas.

La actuales competencias, para la formación en la ciudadanía, reclaman la atención debida a aprendizajes emocionales y personales, tales como confianza en sí mismos, responsabilidad, imágenes positivas y realistas, deseos de aprender, así como también el desarrollo de habilidades y disposiciones sociales: reconocimiento y valoración de los otros, respeto, tolerancia y solidaridad, sentido de la justicia, capacidad de defender los puntos de vista propios, presentarse ante los demás y actuar sin vergüenza en público¹⁴. La conciencia e interiorización de los valores y principios democráticos, derechos y deberes de la ciudadanía pertenecen igualmente al tipo de aprendizajes imprescindibles que una escuela y una sociedad inclusivas han de garantizar¹⁵.

14.- *Ser crítico* supone, entonces, no aceptar *a priori* las ideas y razonamientos de un autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, poder discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría, combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; identificar puntos de vista, intenciones, distinguir posiciones y contrastarlas con otras alternativas.

Adquirir *la competencia de la lectura crítica* requiere desentrañar la significación del discurso del autor, el significado que emerge, al poner en juego el pensamiento y el lenguaje del lector, a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento (conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias), contruidos en el transcurso de su vida, en relación con las concepciones, imaginarios, opiniones y valores de su comunidad, a los cuales utiliza como herramientas para seleccionar la información, organizarla, establecer relaciones, elaborar representaciones, atribuir significado y construirlo.

Z. Bauman -siguiendo en esto a Gregory Bateson- admite que hay tres niveles de aprendizaje y de consecuente formación o educación: a) en un nivel primario, los alumnos repiten palabra por palabra lo que los maestros les dicen; b) en un segundo nivel, “emplazan una formación de nuevos marcos conceptuales y de proposiciones que permitan al alumno orientarse en cualquier situación”; c) en un tercer nivel, que algunos alumnos logran y que implica una revolución mental permanente, propiciando la apertura de la mente¹⁶.

Para lograr esto son imprescindibles las estrategias para comprender tanto lo implícito de los enunciados (la ideología del autor, sus referentes culturales o sus procedimientos de razonamiento y construcción del conocimiento), como la propia estructura y organización del texto (escrito, simbólico, cultural, etc.).

Se requiere también conocimientos y estrategias lingüísticas para reconocer el género discursivo; asimismo, se necesita el desarrollo de una atención respetuosa de lo diverso, de

¹⁴ Cfr. Hoyos Vásquez, Guillermo. “Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita” en *Revista Iberoamericana de Educación*. 2011, nº 55, pp. 34-47.

¹⁵ Cfr. Martínez Martín, Miquel. Op. Cit. Cfr. Álvarez, F. J. “La propuesta de Amartya Sen para la justicia global” en *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, N.º 43, julio-diciembre, 2010, pp. 617-630.

¹⁶ Bauman, Z. *Sobre la educación en el mundo líquido*. Bs. As., Paidós, 2013, pp. 30-31.

interés por el otro y de respeto por los argumentos esgrimidos¹⁷. Y esto se propone como un ideal, incluso por defensa propia: nadie se salva solo. Cuanto más se generen personas con estas características, cada una de ellas estará también mejor y más segura en un mundo cambiante. Cuanto más las sociedades excluyan a los que no trabajan ni estudian, más será la inseguridad y el riesgo de vida para todos. Y no se puede esperar que esto se logre por “la lógica del mercado”. Las escuelas en los inicios del siglo XXI, tomaron dos caminos: uno de aburguesamiento para los que la pueden pagar; y otra, de proletarización y precarización de las instituciones educativas masivas¹⁸.

15.- Dentro de esta perspectiva, los procesos educativos deberían generar hábitos, competencias que mejoren a las personas: son los hábitos y habilidades, en términos de capacidades individuales y sociales, la condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía.

La *competencia o habilidad* es la actuación idónea que emerge reiteradamente en una situación concreta en un contexto con sentido. Es un conocimiento activo, asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes. Se expresa al llevar a la práctica, de manera pertinente, un determinado saber teórico. Implica, en el plano formativo, pensar en la formación de ciudadanos idóneos para el mundo de la vida, quienes asumirán una actitud crítica ante cada situación, un análisis y una decisión responsable y libre, y una idea de educación autónoma y permanente.

Competencias para una educación integral e integradora

16.- Indudablemente, en una concepción integral de la educación, se requieren competencias de diversa índole.

Por un lado, se necesitan *competencias pragmáticas y culturales* que muestran la capacidad del lector (tanto de un texto como de una realidad) para identificar los propósitos del discurso, sus usos y funciones, sus orígenes, de acuerdo con el contexto sociocultural e ideológico en que fue creado y formular propuestas o hacer uso de las ideas y representaciones en variados entornos culturales y sociales¹⁹. Se trata de un dominio acumulado de experiencias que permiten asociar los diversos mensajes con la vida práctica y que le ayudan a construir al lector el horizonte social, siempre en relación con el otro.

Por otro lado, se requieren, en una educación integral, la adquisición de *competencias valorativas y afectivas*. Éstas son las que permiten reconocer y estimar el valor del discurso, de los significados subyacentes y de la ideología implícita para el hombre, la sociedad, la cultura y, en definitiva, para la vida humana. Estas competencias permiten también reconocer las emociones del autor, al mismo tiempo que descubre y hace consciente sus propias emociones, suscitadas por la lectura y sus reacciones frente a las ideas y planteamientos.

17.- Se pretende que docentes y alumnos en situación mutua de aprendizaje *orienten estas capacidades cognitivas y sociales para responder a la sociedad*.

¹⁷ Cfr. Serrano de Moreno, Stella - Madrid de Forero, Alix. “Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica” Op. Cit. P. 64.

¹⁸ Cfr. Bauman, Z. *Sobre la educación en el mundo líquido*. Op. Cit., p. 82.

¹⁹ Cassany, D. *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica*. En *Lectura y Vida*, 2004, vol. 25, 2, pp. 6-23. Cassany, D. 2006. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama. Fainholc, B. *La lectura crítica en Internet*. En *Lectura y Vida*, 2005, vol. 26, 2, pp. 34-41. Freire, P. *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Madrid, Siglo XXI Editores, 1997.

En tal sentido, los contenidos curriculares deben dejar de ser fines en si mismos, para transformarse en los medios necesarios para alcanzar las capacidades mencionadas, que promueven el análisis, la inferencia, la prospección, la solución de problemas, el aprendizaje continuo, la adaptación a los cambios, la proposición de valores favorables a la intervención solidaria en la realidad.

Para que los docentes alcancen las competencias del perfil enunciado es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores deseables para una convivencia humana²⁰.

La educación puede pensarse, entonces, como una estructuración de habilidades en torno a cuatro aprendizajes fundamentales:

- A) *Aprender a conocer*, que supone el desarrollo de operaciones analíticas, relacionales e integradoras, de acuerdo a los niveles de desarrollo y para construir los correspondientes instrumentos del conocimiento (de nociones a categorías).
- B) *Aprender a hacer*, que implica operaciones efectivas de actuación, ejecución y de transformación, para poder influir sobre el propio entorno.
- C) *Aprender a convivir*; que supone capacidad de expresión, afecto, comunicación, valoración, participación, concertación y afectividad, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- D) *Aprender a ser*, como un proceso fundamental, que recoge elementos de los tres anteriores, para que aflore la personalidad y se esté en capacidad de obrar con autodeterminación, juicio y responsabilidad personal.

Competencias para ejercer la función docente

18.- Todo lo mencionado con relación a las competencias para los aprendizajes, revierte sobre la necesidad de adquisición de competencias para ejercer la función de docentes en la actualidad.

El docente hace de *punte facilitador* entre los que desean aprender, lo que se quiere aprender (saberes y quehaceres) y la sociedad. El docente no es un depósito de verdades, ni un diccionario siempre a la mano.

El docente necesita competencias para enseñar, esto es, para *hacer signos que faciliten el proceso de aprender* tanto por la forma de aprender como por el contenido de lo que se desea aprender.

Se requiere la adquisición de competencias para conocer lo que se va enseñar, *en su estructura y forma epistemológica* y en su contenido específico unido a la vida ciudadana. Debe tener estrategias para facilitar el aprehender lo que se desea en su forma y contenido²¹.

Pero, además, se requiere la adquisición de competencias de diálogo, de organizador de grupos y debates, de crítico para presentar problemas.

Las competencias didácticas implican la capacidad para adecuar lo que el aprendiz desea aprender y sus posibilidades cognitivas, volitivas, sociales. Competencias para resistir a la frustración cuando no logra los resultados propuestos, y competencias para la autoevaluación.

²⁰ Cfr. Bar, Graciela. "Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo" en *Organización de Estados Iberoamericanos*. Disponible en: <http://www.oei.org.co/de/gb.htm>

²¹ Cfr. Daros, W. R. *Qué es hacer epistemología en función del curriculum* en *Boletín del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 1980, n° 6, p. 25-32.

19.- La sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria, rápida y permanente evolución cultural y social, especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender.

Se sabe que la presión creada por la aceleración de los procesos sociales en la vida contemporánea lleva a un torbellino de innovaciones, pero hay que evitar que las concreciones carezcan de sentido e impregnen a la actividad docente de un carácter provisorio indeseable por la precariedad de conceptos, métodos, actividades y recursos.

Para comprender el sentido y las dificultades estructurales de la profesionalización de los docentes hay que determinar cuáles son las exigencias que esta transformación exige, ya que una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autodeterminación en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social²².

Los cuadros medios y superiores de la docencia expresan dificultades para reflexionar sobre lo que están haciendo, para proyectarse en el futuro, para anticiparse a determinadas situaciones y para capitalizar su experiencia. Los docentes viven la transformación asociada a la idea de pérdida y a sentimientos de inseguridad e incertidumbre acerca del futuro.

Las competencias docentes requieren previamente una definida concepción de lo que es la sociedad y el aprendiz, pues las competencias no son más que medios didácticos para la adquisición de los fines. Éstos no pueden reducirse a las competencias profesionales solamente, sin reducir la dimensión integral que debería tener una persona en un contexto social: es de desear el logro de la autoformación del hombre y del ciudadano conjuntamente²³.

Formación docente crítica

20.- La tarea de la formación docente debería estar bajo la mirada de los ciudadanos y de los gobernantes que los representan para hacerla posible.

En efecto, ninguna profesión es de tal alto riesgo social como la preparación de los futuros ciudadanos, personas y profesionales. Los sistemas políticos liberales, sin embargo, tratan de dejar esta tarea en manos de los mismos socios, y realizar esta tarea casi en forma suptoria. Por el contrario, los sistemas políticos socialistas quieren tener a los educando como un coto de caza para el futuro.

En medio de estos problemas se hallan los maestros y profesores alabados de palabra, pero empobrecidos salarialmente. Los alumnos perciben la triste figura de los que quijotescaamente desean cambiar al mundo y a las personas, desde la poca relevancia e influencia que tienen. No obstante esta realidad, la tarea docente es primordial en la transmisión y recreación de la cultura social.

21.- La primera *obligación del docente* se halla en adquirir una habilidad o competencia de crítica para su práctica y contexto escolar, para comprender la trama oculta de intercambio de significados, que constituye la red simbólica en la que se educan los estudiantes.

²² Cfr. Galvis, Rosa Victoria. "De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias" disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf>

²³ Tejada, A. *Un currículo centrado en competencias: Bases para su construcción*. En *Novedades Educativas*. Buenos Aires, 2006, Año 16, N° 191, Noviembre, pp. 17-23. Tejada, A. *Propuesta de estructura curricular universitaria basada en competencias para la formación de profesionales* pp.345-360. En K Cabrera, L Dokú y L. González (Compiladores). *Currículo Universitario Basado en Competencias*. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2006.

Intervenir educativamente implica, por parte del docente, facilitar el conocimiento, las conductas y acciones de una forma de vida, para lo que se requiere la comprensión de sutiles, omnipresentes e invisibles influjos, que actúan sobre los estudiantes y éstos interactúan sobre el medio y sus circunstancias.

Si es los docentes son repetidores de mensajes recibidos y no pensados, las escuelas serán también simplemente lugares de repetición de contenidos cada vez más obsoletos. Pero si la intervención didáctica de los docentes es consciente y conscientizadora o crítica, es quizás posible convertir las escuelas en lugares estimulantes, agradables de recreación libre y consciente de cultura.

22.- El cambio del medio ambiente social o cultura circundante, influye sobre las personas y éstas sobre la cultura. De este modo, si la educación es el proceso de aprendizaje para formarnos y ubicarnos en una sociedad, los procesos de educación cambian con el cambiar de la cultura y de las personas que la padecen o la crean y recrean.

En esta dinámica, generalmente, las escuelas toman, simplificando las cosas, *tres actitudes ante el cambio cultural*:

- A) *Llega tarde* para adecuarse a las exigencias del medio social o cubrir las carencias de los carenciados, finalidad tomada de la mentalidad moderna y sus valores actualmente, en gran parte, perimidos.
- B) *No sabe qué hacer* y sigue rutinariamente haciendo lo que siempre hizo (ambas son actitudes conservadoras).
- C) O las escuelas, con sus jóvenes docentes posmodernos, culturalmente desnutridos y económicamente marginados, *se abandonan a la indiferencia*, contentándose con que las escuelas sean guarderías de niños y jóvenes que de otro modo deambularían sin sentido por las ciudades, atrapados y autoabsorbidos en sus adicciones, carentes de las herramientas o competencias sociales necesarias para integrarse a una sociedad cambiante y profesionalmente discriminadora.

No obstante esta generalización, hay excepciones y tenues esfuerzos para adecuarse a las tecnologías vigentes y seducir a los jóvenes para que permanezcan en las escuelas.

23.- Las instituciones escolares no son, sin embargo, las causantes de todos los males sociales o de la solución de todos los problemas actuales.

Estas instituciones también son hijas y productos de los cambios culturales. Pero a ellas se les encarga una tarea a la que no pueden dejar de cumplir: preparar a las personas y ciudadanos para una integración intersubjetiva y social. Aun con limitaciones, no puede dejar de cumplir con su tarea de facilitar aprender formas de conocer, de hacer, de vivir en relación con las sociedades en las que se vive.

En particular, las instituciones tratan de mejorar las posibilidades de *otorgar igualdad de oportunidades* para todos los futuros socios adultos, generando las competencias sociales necesarias en cada época y cultura. Pero en concreto, son los docentes los encargados, con los medios didácticos, de graduar las dificultades que poseen los aprendices al aprender y ser competentes por dominar habilidades específicas para los saberes que son sus objetos de estudio.

Los docentes del siglo XX eran aún personas con mentalidad y valores modernos. Los del presente siglo son posmodernos. Como vimos, el posmoderno se mueve en el clima de la no directividad, de la asociación libre, de la espontaneidad creativa, de la cultura de la expresión, de la dispersión en detrimento de la concentración, de la aniquilación de las síntesis conceptuales.

Parece generalizarse la falta de atención prolongada, concertada, persistente y esforzada, que a veces exigen las disciplinas, a favor de una atención dispersa (charlar con los vecinos, atender el teléfono, hacer dibujos, etc.). Le guste o no, el docente deberá iniciar su tarea docente de donde están sus alumnos, ayudándolos a crecer.

Diversas posiciones de la Posmodernidad frente a la Modernidad

24.- La situación es compleja y de no fácil solución. Como todos los fenómenos sociales son multicausales. Sabemos que la Posmodernidad ha tenido una doble posición frente a la Modernidad: por un lado, una vertiente la ha rechazado, desalentada con ella por sus promesas no cumplidas, y por los extremos a los que ha llevado la exacerbación de la racionalidad científica y tecnológica; y, por otro lado, otros pensadores estiman que, no obstante ello, no se la debe rechazar por completo, sino solo sus excesos.

La excesiva racionalización de la vida no autoriza a vivir en el otro extremo de una irracionalidad emocional y social.

La Transmodernidad es el intento (aún tenue, no claramente definido y fortificado) de llegar, gradualmente, a un punto de equilibrio entre las necesidades personales y sociales, asumiendo y descartando necesidades e intereses tanto de la Modernidad como de la Posmodernidad. Las instituciones educativas se encuentran, a diario, con estas necesidades e intereses, haciendo de puente entre las personas de los alumnos y las vigencias sociales. Si estas instituciones no tienen un proyecto educativo claro, algunos docentes pondrán el acento en el pasado, otros en el futuro, y algunos permanecerán indecisos, ofreciendo instrumentos que los alumnos deberán elegir.

“Carencias” originadas en la cultura actual y heredadas por los alumnos

* *Impulsividad*: Actuar según deseos e ideas momentáneas, sin planificación. Lo vital-existencial se halla sobre lo lógico y lo racional. Búsqueda de la subjetividad y de lo placentero.

* *Escaso sentimiento de culpa*: Tendencia a lo externo. Lo que ocurre es sentido como independiente del sujeto. Las causas de las acciones son reducidas al azar, al destino o a las circunstancias (mensajes).

* *Carencia de intimidad y amor*: Vacío de sí. Sin datos relevantes en su propia biografía. No se asume una historia personal con proyecto propio. La vida considerada como una sucesión de eventos, de acontecimientos impersonales. Vida reducida y conducida por el sentimiento superficial.

Aparentes finalidades de las escuelas: Desarrollar capacidades para vivir y convivir en la sociedad

* *Reflexividad*: Capacidad para volver sobre los conflictos y analizar sus elementos, decidiendo sobre la base del ser de las cosas. Búsqueda de la objetividad y racionalidad, integrada en una vida afectiva.

* *Responsabilidad*: Capacidad para prever las consecuencias de los propios actos. El hombre es la causa libre de los actos que de él dependen y de los que, en consecuencia, son responsables.

* *Autoconocimiento*: Capacidad para elaborar un conocimiento de sí, con conciencia, ideales y valores propios, individualizantes, calificantes del sí mismo personal. Capacidad para sentir lo espiritual y los valores no solamente sensibles. Amor a lo que se conoce y deseo de convivencia.

* *Carencia de pensamiento abstracto*: Dificultad para lo que no se hace patente en la percepción inmediata o en la imagen. Dificultad para pensar mediante hipótesis y aplicarlas a lo real. Superficial retórica de las imágenes y lenguajes. Preferir el eclecticismo al sistema. Desconfianza por lo abstracto, por el ser, la verdad, la justicia, el progreso.

* *Rigidez de pensamiento*: Cerrado sincréticamente a las ideas. Al no cultivar la crítica se torna, sin desearlo, dogmático, agresivo, impositivo de lo que cambia. Veleidoso ante las modas es incapaz de cambiar ante las razones fundadas. Lo particular y regional triunfa sobre lo universal. Desconfianza en los fundamentos racionales.

* *Adaptabilidad social*: Se adapta a todo para buscar prestigio y reconocimiento, por no tener nada propio; por lo que resulta ser un profundo *inadaptado con gran adaptabilidad* superficial. Sin criterios claros ni puntos de referencias. La estética se halla sobre la ética. Disenso marginal antes que consenso general. Adaptación al cambio social por el cambio mismo.

* *Dificultad en la resolución de problemas*: No puede considerar situaciones alternativas; es incapaz de calcular las consecuencias, de buscar la relación causa-efecto.

* *Egocentrismo*: No hay capacidad para ubicarse en la perspectiva del otro. Incapaz de imaginar lo que siente la víctima de su relación. Sentimientos fluctuantes pero no amor estable, donde el otro también podría crecer.

* *Carencia de educación*: entendida como forma de ser personal, con autodominio. Se da un curriculum a la carta. Se ve todo con indiferencia por saturación. Se recurre a la seducción.

* *El pensamiento abstracto*: Capacidad para considerar separadamente los elementos de una totalidad, analizando sus partes e integrándolos en síntesis comprendidas. Capaz de pensamiento creativo y sistemático, y capaz de proponer criterios de validación. Confianza en la claridad, en progresar aun a través de los errores.

* *Tolerancia y pluralismo*: Capaz de reconocer los propios límites y de admitir que los demás también pueden tener buenas razones. Capaz de convivencia en un clima social no dogmático, pero tampoco arbitrario. Confianza en los procedimientos racionales, parlamentarios.

* *Juicio moral*: Capaz de juzgar las conductas individuales y sociales de acuerdo a *criterios asumidos en relación al ser* cambiante de las cosas, de los acontecimientos, de la sociedad y del hombre. Capaz de adaptarse al ser de las cosas y de adaptar las pautas sociales a las morales. Búsqueda de consenso en la verdad.

* *Pensamiento alternativo*: Capacidad de considerar o imaginar otras posibilidades y ser consecuente con ellas en el intento de solución.

* *Descentración*: Capacidad para ver las cosas desde diversos puntos de vista. Capacidad de empatía y amor fundados en un conocimiento reflexivo, objetivo. Cierta descanso en la contemplación.

* *Autoeducación*: Capaz de autogobierno y de desarrollo integral y armónico de las posibilidades dadas por su naturaleza humana, organizadas con lógica y armonía integradora.

La tarea siempre inconclusa: repensar lo que ha sido, lo que es y lo que puede ser humano

25.- La encrucijada social y cultural en que nos hallamos en el siglo XXI hace resurgir conscientemente la cuestión acerca de *qué es ser humano*. ¿Humanos han sido los antiguos: en qué época y lugar; las personas en la actualidad, o es algo aún por vivir en el futuro? La pregunta por “qué es ser humano” es tan amplia que no tiene una fácil y simple respuesta.

La pregunta por *¿Qué es?* presupone una mentalidad griega, según la cual las cosas, acontecimientos y personas tienen un ser, una cierta permanencia o esencia o naturaleza, por lo que una cosa se distingue de la otra. Esa esencia, por definición, no es visible o sensorial; sino solo inteligible, aunque sus accidentes cambiantes pueden percibirse sensorialmente. La esencia se convierte, en esta mentalidad, en una entelequia o supuesto entendible no sensible; y nos introduce de lleno en el mundo de la dualidad platónica.

Sea que admitamos el presupuesto de la existencia de esencias, más o menos permanentes; sea que -como los existencialistas- no lo admitamos, esto trae notables dificultades. Una de ellas, por ejemplo, es suponer que el hombre o los seres humanos son “naturalmente” buenos o malos. Y cualquiera de nosotros podría encontrar ejemplos de personas categorizables como buenas o malas, como egoístas o como altruistas.

Según esto, advertimos que el supuesto de la existencia de una esencia acerca de lo que es el ser humano, resulta ser una creencia problemática, por ser, en última instancia un supuesto útil para “etiquetar” o categorizar la realidad humana, pero no para conocerla realmente y ver sus causas y cambios históricos.

Para conocer la realidad, parece ser más realista partir de la complejidad y diversidad que ella manifiesta. Si luego deseamos unificarla bajo un nombre (nominalismo), o una esencia (esencialismo metafísico), dependerá de las interpretaciones y supuestos que los humanos creamos o asumimos.

Si, por otra parte, admitimos que los humanos gozan de cierto margen de libertad e imprevisibilidad, entonces, la respuesta acerca de qué ha sido, qué es o puede ser humano queda también *abierta y nos exige un contante repensamiento*. Porque “humano” parece ser que no consiste simplemente en lo que hacemos, sino en lo que hacemos en relación con ciertos valores (la vida, lo bueno, lo correcto, lo justo, etc.).

Esto nos lleva a la necesidad de una constante interrogación sobre nosotros mismos, considerados como individuos y como ciudadanos o socios. Y dado que *posiblemente no nos pongamos de acuerdo acerca de qué es el ser humano* (de que no tenga una esencia definida - como sostienen los esencialismos-; sino sólo una existencia que se realiza de muy variadas maneras, como sostienen los existencialistas), entonces -mientras seguimos filosofando, investigando y discutiendo- debemos contentarnos con un acuerdo o pacto intelectual, social y políticamente asumido, y jurídicamente normalizado.

Si el contenido de la idea de lo humano no es un contenido fijado en una idea, cerrada, ahistórica, entonces la idea de educación (que pretende ser el desarrollo de las potencialidades del ser humano), queda también marcada con las mismas características.

Esta fue una preocupación no solo clásica del pensamiento griego primero y cristiano después, sino también típicamente moderna. Notables filósofos de la Modernidad (Hobbes, Locke, Hume, Rousseau, Kant, Rosmini, Hegel, Marx, Kierkegaard, Ortega y Gasset, Sartre, por nombrar algunos) se preguntaron explícitamente acerca de la naturaleza del ser humano²⁴.

Mas ya Platón y Aristóteles, incluso con su obsesión por la búsqueda de las esencias, dejaron una interesante perspectiva: la naturaleza es el resultado de aquello con lo que nacemos y de lo que hacemos con ello.

²⁴ Cfr. Daros, W. R. *Enfoque filosófico sobre el contrato social, los derechos privados y la educación en la Modernidad*. Rosario, UCEL, 2008. Disponible en: www.williamdaros.wordpress.com

“La naturaleza de una cosa es precisamente su fin, y lo que es cada uno de los seres cuando ha alcanzado su completo desenvolvimiento se dice que es su naturaleza propia, ya se trate de un hombre, de un caballo o de una familia”²⁵.

26.- El mismo existencialismo de J.-P. Sartre que advirtió que no hay, para los seres libres, una finalidad pre-establecida, terminó afirmando que, según su modo de ver, no había una naturaleza humana fija y esencial, sino existencias abiertas al devenir, libre y consciente, que compartían, sin embargo, la necesidad de una *condición humana* (marcada por un tiempo y un espacio).

En otras palabras, el hombre (considerado individualmente y socialmente) *no es un ser hecho, sino un hacerse*, precisamente porque -y en cuanto- es consciente y libre de sus actos.

Esto tiene consecuencias interesantes para cuando debemos pensar el proceso educativo. Éste no tiene una finalidad establecida de una vez para siempre, sino que los humanos nos hacemos humanos y diversamente humanos.

Está en las manos de los humanos *decidir qué van hacer con sus vidas, hacia dónde la dirigirán*, y nadie (si es una persona moralmente responsable) puede negarle ese derecho. El hombre, en efecto, es la sede viviente del derecho. Esto significa que los hombres -todos y cada uno- *pueden decidir sobre lo que van a ser* y nadie puede impedirselo; pero dado que todos tienen ese derecho, los humanos deben llegar *a un cierto consenso de fines* si desean convivir.

Esto no significa aceptar el relativismo como sistema (el relativismo es autocontradictorio al afirmar absolutamente que todo es relativo)²⁶; sino asumir en la práctica, -mientras no es posible llegar a una teoría única y *absolutamente* verdadera, esto es, verdadera en sí misma sin relación a su tiempo y lugar- que:

- a) la realidad puede ser leída de diversas maneras;
- b) la verdad (entendida como adecuación entre lo que se piensa y la realidad a la que se dirige nuestro pensar) sigue siendo un ideal y un deseo;
- c) la realidad física, social, cultural, etc., es histórica y compleja, y requiere apertura y vivencia reflexiva para captarla en sus manifestaciones diversas;
- d) que se asume como un acuerdo razonable, en la práctica, ante la falta de fundamento teórico inconcuso y ante la incertidumbre en que se encuentran nuestros conocimientos.

64.- En este contexto, las formas políticas de decidir cómo vivir, son opciones prácticas para poder seguir conviviendo (sin pretender que ellas sean verdaderas, sin más).

Una de las que más respeta esta forma de pensar parece ser la forma política *republicana democrática*²⁷. La república hace mención a gestión y conservación de las cosas públicas y sociales, y a la división de los poderes supremos. La democracia, en cuanto forma de gestión política, implica que todos los seres humanos que desean formar una sociedad tienen, en principio, derecho a participar, crearla y sostenerla.

La *democracia* es una forma de vida social y de gestión de gobierno político, que implica la admisión de pensamientos, sentimientos, conductas plurales y diversas, para potenciar tanto la libertad, como la igualdad y la diversidad en ciertos sectores de la vida.

Si esto es admitido, entonces, *la educación podría tener por finalidad* la preparación de personas y los futuros ciudadanos que nacen ya en una sociedad republicana y democrática, y pueden adquirir las competencias humanas necesarias para ejercer esa ciudadanía, como

²⁵ Aristóteles. *La Política*. Libro I, Cap. 1.

²⁶ Cfr. Daros, W. R. *Diversidad de la verdad y relativismo en el pensamiento de Tomás de Aquino*, publicado en *Problemi metafisici*, Vol. V de *Atti dell'VIII Congresso Tomistico Internazionale*. Pontificia Accademia di S. Tommaso, Vaticano, Editrice Vaticana, 1982, p. 222-245. Disponible en: www.williamdaros.wordpress.com

²⁷ Pérez Gómez, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata 2008, p. 53.

personas y ciudadanos²⁸. De hecho nacemos siempre en una sociedad determinada, y es de esperar que cada sociedad prevea cómo conservarse políticamente (en cuanto a su organización jurídica y social) y, para ello, deberá prever cómo preparar a sus socios. Por ello, también, nos parece que no se debe pensar separadamente a la persona, de la sociedad en la que nace. Por ello, además, la el proceso educativo va a variar según varíen las sociedades y los deseos en la forma de vida de las personas.

27.- Se trata de *una finalidad y de un proyecto educativo amplio* donde caben numerosas variaciones de tiempos y lugares. En última instancia cada generación irá asumiendo, consumiendo, creando, recreando o abandonando eso que se llama ser humano y social; y de lo que se llama educación, considerada como la adquisición de las habilidades de las personas para poder vivir en una determinada sociedad. Incluso la concepción liberal de la educación (donde se deja librada la misma, a la libertad de las personas) supone estos principios: la educación liberal consiste en el proceso de preparar a las personas socios para vivir y convivir, en libertad, en una sociedad liberal.

Nadie tiene un texto concluido en materia de lo que es educación, porque ella remite a dos variables fundamentales y cambiantes: a) las personas humanas que en interacción forman b) la sociedad humana. Tanto las personas como las sociedades ha sido, son y serán cambiantes, en una interacción que no podemos prever. Creer que se ha llegado a conocer lo que es el ser humano, en forma definitiva, cerrada, indica una increíble soberbia e ignorancia de los límites del conocimiento humano.

El conocimiento consciente y la libertad nos hacen libres, nos constituyen en seres humanos, herederos del pasado (pero no atados a él), abiertos hacia el futuro y responsables de nuestras decisiones individuales y sociales.

Somos libres y esto nos puede llevar a la propia destrucción, como a la propia construcción de una vida, dentro de las posibilidades, en cada época, más o menos larga y feliz.

Posibilidades y límites del proceso educativo

28.- En ese contexto, cabe pensar las posibilidades y los límites que tiene el proceso educativo.

La educación (considerada en general, como el proceso que genera la posibilidad de aprender conocimiento, valores, y las habilidades para la convivencia de las personas) puede ser apreciada en un amplio espectro que va desde la actitud negativa (la que considera que las personas no cambian realmente, ni pueden hacerlo), hasta las actitudes idealistas y optimistas que estiman que todo es posible de lograr mediante un adecuado proceso educativo. En este sentido, los optimistas piensan, que las instituciones educativas son las únicas causantes de lo bueno y lo malo que existe en la sociedad.

La época moral posmoderna invita, por su parte, a la comodidad. No obramos ni queremos obrar por obligación, sino por seducción y la publicidad es su profeta. ¿Qué pueden hacer las instituciones educativas, ante una cultura generalizada del *placer*, ante el cual no cabe culpa alguna, por la *comodidad* y la *seducción*, entendida como el único motor válido de la acción humana? Las instituciones educativas que todavía siguen exigiendo esfuerzo cotidiano ¿no se están ubicando fuera de este mundo?

Quienes piensan de esta manera ignoran que la convivencia social es causada por una *pluricausalidad*. Como ya mencionamos, la interpretación de la vida posmoderna actual no

²⁸ Cfr. Daros, W. R. *La libertad y la igualdad como desafíos para la democracia. Reflexiones a partir de la concepción de John Rawls*. Rosario, UCEL, 2011. Disponible en: www.williamdaros.wordpress.com. Daros, W. R. *Los derechos individuales, el contrato original de ciudadanía y la educación según I. Kant en Vera Humanitas*. (Universidad La Salle - México) 2007, n° 43, pp. 25-72.

resulta fácil. Parece requerir una hermenéutica compleja y de difícil conciliación entre: a) una manifiesta época de una cultura de la autoabsorción individualista, anclada en el presente, basada en derecho a la propia libertad y al placer; y b) los manifiestos en pro de la rectitud social, la solidaridad y los llamados a la responsabilidad con visión de futuro.

29.- En efecto, la educación responde, al menos a tres grandes variantes que contienen a su vez otras muchas: la persona singular, la sociedad en la que viven las personas y las interacciones entre ellas.

A) En *relación a la persona* singular, no se puede ignorar, a su vez, que ella está constituida por numerosas causas intervinientes: la afectividad (la cual tiene, por su parte, componentes genéticos, sociales y de interacción en el tiempo); la inteligencia (con sus diversas formas de ser desarrollada, ejercida e influenciada o condicionada); la voluntad (más o menos libre, más o menos estructurada y enérgica, más o menos autodeterminada).

B) En *relación con la sociedad* (entendida como el lugar en que las personas conviven, que ellas construyen o destruyen), tanto familiar, grupal, civil o ciudadana, nacional, internacional, intervienen numerosos y cambiantes factores (la base económica, la cultural, histórica; las formas de organización política, etc.).

C) En *relación con las interacciones* (entre las personas singulares y las demás personas en un contexto social estructurado con normas jurídicas, históricas, tradicionales, etc.), éstas pueden ser tan variadas que generan el fenómeno también tan conocido, por el cual los hermanos y hermanas de una misma familia, que les ha otorgado un tratamiento y recursos semejantes o iguales, durante numerosos años, asumen, no obstante, formas de vida notablemente distintas.

Sería ilusorio estimar que la educación es un proceso de inculcación o domesticación, que responde sólo y mecánicamente a los estímulos externos y biológicos o de costumbres, como en el ejemplo atribuido a Licurgo, en Atenas. Licurgo habría identificado el poder de la educación mostrándoles a los atenienses primeramente como un perro enfurecido mataba a un conejo; y luego cómo un perro de la misma raza jugaba con un conejo con el cual había sido criado. En los humanos y entre los humanos, los factores que intervienen en la generación de conductas son más numerosos y complejos que los biológicos, dado que, el hombre puede comprender, decidir, cambiar en gran parte, sus sentimientos y decisiones.

Los problemas que afecta a la educación son socialmente complejos. La escuela pública aparece, salvando siempre excepciones, como un ámbito de descontrol y baja exigencia. La escuela de gestión privada, por su parte, aparece como elitista y propiciadora de valores eficientistas, humanamente de corto alcance. Los docentes se quejan de que el asistencialismo supera lo pedagógico. Este siglo es, además, el tiempo en que los padres y maestros saben menos que sus alumnos que desde el nacimiento gozan de mejor dominio de recursos tecnológicos. La imagen de la escuela tradicional queda, entonces, descolocada.

30.- Ante este panorama, se comprenderá que la tarea educativa es compleja y no tiene asegurado el éxito ni en forma parcial ni en forma permanente.

No obstante, debemos distinguir a) la *instrucción* de b) la *educación*. En ésta interviene primordialmente la persona que puede, si tiene los medios y/o desea aprender- darse una forma estable de vida, dominada y ejercida por cada persona como señora de sus actos y responsable de los mismos. En este sentido, la educación es, ante todo, autoeducación; pero al ser, con frecuencia ayudada por otros factores externos (personas, bienes, interacciones ejemplares, etc.) es también heteroeducación.

31.- La *instrucción*, por su parte, juega un papel secundario, pero no menos importante. La instrucción se ciñe al ámbito de lo que se puede aprender y enseñar, para el desarrollo de la

inteligencia y, mediante ella, de la voluntad y libertad, y de la afectividad, como cuando hablamos de la enseñanza de valores.

También en este ámbito, algunos reducen la instrucción a educación (se enseñan sólo formas de vida), o la educación a la instrucción (y entonces, la formación de la inteligencia barca todo lo educable). Se trata de *reduccionismos* (hacer del niño o del hombre un cerebro brillante, o un ser obediente, un constructor de conocimientos, un político, etc.) que no tienen en cuenta la complejidad de las personas y la ausencia de un modelo único e ideal de educación para todos los tiempos y circunstancias.

Por lo pronto, se debe advertir que el ámbito de la enseñanza no se confunde con el ámbito del aprendizaje. Uno u otro (o los dos) pueden fallar o tener deficiencias. En nuestros tiempos, el ámbito docente (y toda la estructura necesaria para ejercer su función: conocimientos y habilidades específicas, salarios, lugares adecuados, medios convenientes, etc.) es el que está a cargo de la enseñanza “oficial”, regida por normas jurídicas y políticas.

32.- Ante los signos de la complejidad y del agotamiento que ellos pueden producir, los docentes, en la actualidad, pueden sentirse sobrepasados por las exigencias y por los escasos resultados logrados.

No es infrecuente escuchar expresiones como “con estos chicos no se puede”, “en estas condiciones, en las instituciones escolares, no pasa nada”, “no hemos sido preparados para esto que sucede”, etc.

En estas situaciones los docentes deben pensar en su tarea y distinguir a) lo que pueden hacer y b) lo que no es su tarea y no pueden lograr, por diversos motivos. Pero no sería acertado estimar que, porque no se logra todo lo deseado, *habría que suprimir las escuelas*, como en un tiempo lo sugirieron algunos pensadores²⁹. Casi ninguna institución logra la perfección (como, por ejemplo, los hospitales, que siempre esconden bajo tierra los malos resultados); pero a nadie sensato se le ocurre, en forma anárquica, suprimir por ello las instituciones: no se suprimen todos los hospitales, porque en algunos de ellos se tenga una mala praxis. Lo que cabe es mejorar, no suprimir. Lo mismo cabe decir de las instituciones educativas.

33.- La tarea docente es importante; y en nuestras sociedades, es casi insuprimible. Si solamente no se transmitieran sistemáticamente los conocimientos y técnicas humanas y sociales, la humanidad retrocedería a la edad de piedra: no sabríamos cosas tan simples y fundamentales como generar fuego, hacer jabón, obtener una dieta adecuada a las exigencias de nuestros organismos, etc.

La tarea docente es altamente necesaria y social, aunque sus recursos varíen.

La tarea del docente es instrumental, es didáctica: consiste en facilitar el proceso de aprendizaje que cada persona debe realizar, de modo que este proceso se logre más rápidamente, con menos esfuerzos inútiles, y con más perfección.

El docente, en este sentido, es quien contribuye profesionalmente a la gestación de sentido humano de la vida personal, social, y profesional propia y para la de los demás.

34.- Al tratarse el tema de las posibilidades y límites del proceso educativo, es importante distinguir cuál es primordialmente la tarea de los educadores y de los docentes.

A los *educadores* compete posibilitar, facilitar el proceso educativo, esto es, de formación de las personas y ciudadanos.

²⁹ Cfr. Daros, W. R. *Educación y cultura crítica*. Rosario, Ciencia, 1986. Daros, W. R. *Educación y cultura crítica*. Rosario, Ciencia, 1986. Disponibles en: www.williamdaros.wordpress.com. ILLICH, I. *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral, 1974, p. 12

A los *docentes* compete, en forma específica, la tarea de posibilitar y facilitar el proceso de aprender. Este proceso apela, ante todo, al desarrollo de la inteligencia, entendida como el instrumento que una vez desarrollado, posibilita la gestación de los demás instrumentos para lograr fines y medios remotos.

35.- Desde esta perspectiva, se verá que las instituciones educativas formales (las escuelas, universidades, academias, etc.) siempre tuvieron la tarea irrenunciable no tanto de dar conocimientos (hoy los conocimientos están virtualmente en todas partes), cuanto de generar personas con habilidades o competencias básicas y fundamentales, para desenvolverse en la vida personal y social.

Entran dentro de estas *competencias básicas* la adquisición de habilidades de manejo simbólico (lecto-escritura, dominio del signo y símbolo lingüístico, matemático, social, virtual). Aun con mucha tecnología se puede ser un *analfabeto* funcional: de hecho es una queja frecuente, según la cual los alumnos que terminan la escolaridad secundaria (después de 10 o más años) no llegan a comprender lo que leen, por no poder manejar fluidamente la relación entre el significante, el significado y la realidad a la cual éstos remiten. Cambiarán las herramientas (antes se iba a las bibliotecas, hoy las tenemos a la mano en forma virtual), pero siempre se requiere -ha sido de utilidad personal y social- la facilitación del uso de las competencias para manejar y crear nuevas herramientas³⁰.

En el nivel de la formación universitaria, se estima que los estudiantes ya poseen una formación general básica. Se tenderá, entonces, al logro de habilidades específicas. De acuerdo al trabajo presentado por el CONFEDI (Consejo Federal de Decanos de Ingeniería, en Argentina) respecto a las habilidades o competencias específicas de este nivel, los estudiantes, por ejemplo, de ingeniería, *durante su formación universitaria*, deberían haber desarrollado:

Competencias tecnológicas:

1. Competencia para identificar, formular y resolver problemas de ingeniería.
2. Competencia para concebir, diseñar y desarrollar proyectos de ingeniería (sistemas, componentes, productos o procesos).
3. Competencia para gestionar (planificar, ejecutar y controlar) proyectos de ingeniería (sistemas, componentes, productos o procesos).
4. Competencia para usar de manera eficaz las técnicas y herramientas de la ingeniería.
5. Competencia para contribuir a la generación de desarrollos tecnológicos y/o innovaciones tecnológicas.

Competencias sociales, políticas y actitudinales:

6. Competencia para desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo.
7. Competencia para comunicarse con efectividad.
8. Competencia para actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global.
9. Competencia para aprender en forma continua y autónoma.
10. Competencia para actuar con espíritu emprendedor³¹.

³⁰ Cfr. Tuffanelli, Luigi. *Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid, Narcea, 2010.

³¹ Cfr. Garibay María Teresa - Ana María Meroi *Diseño de una actividad curricular que contribuya a que el alumno sea capaz de formarse a lo largo de toda la vida haciendo uso de las tics* disponible en: <http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/204.pdf>

Concluyendo

36.- Competencias o habilidades hacen relación a los medios. Respecto de los fines, los docentes no tienen en su haber exclusivo la verdad acerca de lo que ha sido el hombre y de lo que debe ser. Los filósofos que, profesional y milenariamente, se han dedicado a ello, parecen no estar de acuerdo.

La invención del hombre no tiene un registro de propiedad exclusivo. Se puede ser y vivir de muchas maneras.

Hay que entender que la tarea de *la docencia es una tarea instrumental* (facilitadora de aprendizajes); pero el contenido de la misma -siendo tan importante- no está en manos de un solo pensador o de un solo docente, ni en manos de todos los docentes: esa finalidad la establece la sociedad, a través de sus dispositivos de poder, en cada época y circunstancia, en el curso de la historia de las sociedades.

Esperar la uniformidad en la forma de pensar y de vivir, o desesperarse por lograrla, parece ser propio de una no comprensión de la flexibilidad y variabilidad, propia de los humanos, seres sensitivos, inteligentes y -al menos parcialmente- libres.

37.- Ya, en el presente, necesitamos seguir educando, aunque no se logre (ni quizás sea deseable) un consenso universal acerca de lo que pretende el proceso educativo.

Los humanos no necesitamos tener una *finalidad universal* para comenzar a educar. Es suficiente educar para *ideales universalizables*, esto es, participables, capaces de ser participados por otros seres humanos; capaces de ser más inclusivos en nuestras formas de vivir, viendo y dejando vivir a los demás.

Concretamente, el aula es una sociedad de aprendizaje que extiende las posibilidades que los que desean aprender han tenido en sus hogares.

Aprender y formarse para vivir y convivir es una noble tarea que puede, en parte, facilitarse didácticamente. Los saberes (historia, matemáticas, etc.) son medios para la gran finalidad de aprender a vivir y convivir humanamente. Formarse para vivir y convivir es la base de un sistema de organización social: requiere inteligencia, buena voluntad, sensibilidad, respeto mutuo, capacidad para dialogar.

Por cierto que también este ideal y esta finalidad, renovadamente debe ser discutida y consensuada en el contrato social de convivencia, lo que constituye una sociedad³².

La vida humana es una constante tarea de *resolución de problemas* y es importante tener buenas formas de saber resolverlos, en pos de una *convivencia lo más humana posible* en cada época y circunstancias, sin esperar unas situaciones o épocas perfectas para comenzar a actuar. Ésta bien puede considerarse como una finalidad analógicamente común, universalizable para todos los hombres y sociedades.

38.- Por supuesto que todo ciudadano -y también los docentes lo son- tienen derecho a proponer necesidades y metas dignas de ser perseguidas. Allí entran las utopías, los ideales de diverso tipo. Pero tanto los docentes, como los demás ciudadanos saben que hay formas legales y jurídicas para generar un cambio.

Solo cuando estas formas han sido corrompidas, ya no suelen ser efectivas y se convierten en caldo de cambios violentos, y no contenidos en las constituciones de las sociedades modernas.

³² Cfr. Daros, W. R. *Enfoque filosófico sobre el contrato social, los derechos privados y la educación en la Modernidad*. Rosario, UCEL, 2008. Daros, W. R. *La libertad y la igualdad como desafíos para la democracia. Reflexiones a partir de la concepción de John Rawls*. Rosario, UCEL, 2011. Disponibles en: www.williamdaros.wordpress.com

39.- La pobreza o la riqueza material son constituyentes favorables para el desarrollo de las competencias de las personas; pero no constituyen el único factor. Sobre el factor económico se halla el factor político, esto es, de decisión sobre la gestión social. En una forma de gobierno democrática, esta decisión pueden ejercerla por todos los socios de alguna manera.

La tarea docente, en este contexto, tiene la tarea no de pensar por los alumnos, sino de generar en ellos las posibilidades de lecturas simbólicas de la realidad social y política.

Como la política es la forma en que se organiza la *polis* o sociedad, ningún ciudadano libre es ajeno a esta forma de organizarnos. Desde la escuela se debería ir aprendiendo la competencia de leer los signos y los símbolos de la realidad que se va creando, que se va cambiando, y los factores ocultos o manifiestos que generan esos cambios. Las personas generan cambios y las cosas cambiadas cambian, luego y a su vez, a las personas.

No se puede vivir pasivamente en una sociedad sin padecer luego las consecuencias, en forma individual y social. Esta ley de la causalidad se aplica siempre, no solo en la preparación para el pasaje de una cultura moderna a una posmoderna o transmoderna.

40.- Por cierto que se dan muchas formas de ser humano y de vivir una vida. Mas parece ser que la *experiencia* (la reflexión sobre lo que nos sucede y la capitalización del conocimiento para no cometer nuevamente los mismos errores) ha sido una ayuda importante en el proceso de hominización.

Las instituciones educativas y escolares no pueden ir contra el deseo de vida y de creciente calidad de vida, entendidos éstos como valores fundamentales de una convivencia humana.

Cada sociedad y cada cultura suele elegir, -en medio de las circunstancias históricas en las que vive- los valores que le permiten seguir viviendo. No es el docente aislado, ni una institución educativa, ni una nación en un determinado tiempo histórico, los que eligen los valores para los cuales se debe educar e instruir. Esas necesidades y valores surgen de las mismas personas y sociedades, en función de las cuales (para conservarlas, criticarlas, mejorarlas o revolucionarlas) trabajan los docentes.

41.- Pero los docentes se mueven más bien en el sector de la instrumentalización o facilitación (o enseñanza) de formas de aprender; y su ciencia y arte se halla en la tarea didáctica.

Sea cuales fueren los valores que necesita o promueve una sociedad, el docente es un ciudadano más, dentro de esa sociedad, generalmente pagado por esa sociedad en vista a mantener en los futuros socios, habilidades o competencias necesarias y útiles para los futuros ciudadanos.

Por ello, sea lo que fuere que enseña un docente (la materia de la educación escolarizada), ello no es más que un medio que requiese ser dominado y utilizado (forma del aprendizaje) por quien desea aprender. Un *buen docente* es el que sabe enseñar (*in-signo*): sabe hacer pensar y actuar gradualmente según las posibilidades de los que aprenden³³.

Bibliografía

- Álvarez, F. J. "La propuesta de Amartya Sen para la justicia global" en *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, N.º 43, julio-diciembre, 2010, pp. 617-630.
- Bar, Graciela. "Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo" en *Organización de Estados Iberoamericanos*. Disponible en: <http://www.oei.org.co/de/gb.htm>
- Bauman, Z. *Sobre la educación en el mundo líquido*. Bs. As., Paidós, 2013.
- Cassany, D. 2006. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.

³³ Cfr. Daros, W. R. *Filosofía de la una teoría curricular*. Rosario, IUNIR, 2004. Disponible en: www.williamdaros.wordpress.com

- Cassany, D. *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica*. En *Lectura y Vida*, 2004, vol. 25, 2, pp. 6-23.
- Daros, W. R. *Enfoque filosófico sobre el contrato social, los derechos privados y la educación en la Modernidad*. Rosario, UCEL, 2008.
- Daros, W. R. *La libertad y la igualdad como desafíos para la democracia. Reflexiones a partir de la concepción de John Rawls*. Rosario, UCEL, 2011. Disponibles en: www.williamdaros.wordpress.com
- Daros, W. R. *Filosofía de la una teoría curricular*. Rosario, IUNIR, 2004. Disponible en: www.williamdaros.wordpress.com
- Fainholc, B. *La lectura crítica en Internet*. En *Lectura y Vida*, 2005, vol. 26, 2, pp. 34-41.
- Fernández Alonso, Eduardo. “Capacidades y globalización: ¿En dónde queda la ética?” en *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*. 2011, Vol. 41, No. 114 / p. 167-180
- Freire, P. *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Madrid, Siglo XXI Editores, 1997.
- Galvis, Rosa Victoria. “De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias” disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf>
- Garibay María Teresa - Ana María Meroi *Diseño de una actividad curricular que contribuya a que el alumno sea capaz de formarse a lo largo de toda la vida haciendo uso de las tics* disponible en: <http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/204.pdf>
- Herrera R. *La tecnociencia y la educación: la problemática de su integración* en *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 2009, Vol. XLVII, nº 120-121, pp. 9-17.
- Pérez Gómez, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata 2008
- Richards, N. “Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana” En Mato, D, *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. Bs. As., CLACSO, 2005.
- Serrano de Moreno, Stella - Madrid de Forero, Alix. “Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica” en *Acción Pedagógica*, Nº 16 de Enero - Diciembre, 2007 - pp. 58-68.
- Tejada, A. *Propuesta de estructura curricular universitaria basada en competencias para la formación de profesionales* pp.345-360. En K Cabrera, L Dokú y L. González (Compiladores). *Currículo Universitario Basado en Competencias*. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2006.
- Tejada, A. *Un currículo centrado en competencias: Bases para su construcción*. En *Novedades Educativas*. Buenos Aires, 2006, Año 16, Nº 191, Noviembre, pp. 17-23.
- Tuffanelli, Luigi. *Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid, Narcea, 2010.