

Las competencias pedagógicas y la educación

Sumario:

El sentido común de la educación. 2. La competencia Lingüística. 3. Competencias pedagógicas. 3.1 Conocimiento como competencia. 3.2 Profesor investigador. 3.3 Estudiante investigador.

Resumen:

Este artículo se escribe con el propósito de equilibrar la lectura de los problemas pedagógicos. No tiene el propósito de ser omniabarcante respecto de una problemática que es bastante rica en variantes. Equilibrar la lectura significa demostrar que la UIS no devora acríticamente los discursos pedagógicos oficiales. Como predomina una actitud y actividad positiva hacia la investigación científica y tecnológica, ha Universidad ha volcado ahora esa actitud y esa actividad hacia su propio campo de desempeño, a saber, la educación. Aunque debe reconocer el trabajo de otros sobre competencias pedagógicas, está dispuesta a recontextualizar rigurosamente cualquier discurso pedagógico de ese estilo.

Palabras clave:

Educación, pedagogía, competencias, problema, profesores, estudiantes.

THE PEDAGOGICAL COMPETENCES AND THE EDUCATION

Abstract:

This article is not written with the purpose to balance the interpretation of pedagogical problems. It does not have the ambition to fulfil all the topics involved in the problematic. Balance the interpretation means to demonstrate that the UIS does not a-critically assume the official pedagogical discourses. Since a positive activity and attitude toward science predominates in the University, it has turned its attention and activity to its own field of work, i.e., education. Although the University must recognize the work that others have accomplished in pedagogical competences, it is ready to rigorously recontextualize any pedagogical discourse.

Key words:

Education, pedagogy, competence, problem, teachers, students.

Artículo:

Recibido, febrero 28 de 2006; aprobado abril 28 de 2006.

Jorge Francisco Maldonado Serrano

Profesor Asistente. Escuela de Filosofía UIS. Magister en Filosofía. Universidad Javeriana.

Correo electrónico:

jmalonado@uis.edu.co

Las competencias pedagógicas y la educación

JORGE FRANCISCO MALDONADO SERRANO

*Profesor Asistente.
Escuela de Filosofía UIS.*

Este artículo se escribe con el propósito de equilibrar la lectura de los problemas pedagógicos. No tiene el propósito de ser omniabarcante respecto de una problemática que es bastante rica en variantes. Equilibrar la lectura significa demostrar que la UIS no devora acriticamente los discursos pedagógicos oficiales. Como predomina una actitud y actividad positiva hacia la investigación científica y tecnológica, ha Universidad ha volcado ahora esa actitud y esa actividad hacia su propio campo de desempeño, a saber, la educación. Aunque debe reconocer el trabajo de otros sobre competencias pedagógicas, está dispuesta a recontextualizar rigurosamente cualquier discurso pedagógico de ese estilo.

1. El sentido común de la educación

Todos tienen la sospecha, por lo menos leve, de que el sistema educativo no anda del todo bien, que podría mejorar, y que la situación nacional mejoraría considerablemente en directa proporción a la mejoría de éste. Pareciera como si hubiese una virtud pedagógica paralela a la virtud política de la que, según Protágoras, participan todos los hombres. La sospecha generalizada sobre el sistema educativo es signo de que todos se consideran partícipes de una tal virtud para poder estimar qué es y qué no es correcto en cuestiones pedagógicas.

Esto hace complicado pensar la educación ya que los prejuicios, las confusiones y las propuestas abundan. Si se medita un poco sobre este hecho tal vez se pueda aclarar algo. En principio, todos los que creen que el sistema educativo no es el mejor, han pasado por ese sistema educativo que quieren cambiar, entonces cabe preguntar ¿cómo confiar en unas personas que pasaron por un sistema educativa que no se considera bueno? Ahora, lo

irónico es que todos los encargados del sistema, desde el más alto responsable hasta el más honesto profesor, piensan, grosso modo, lo mismo: algo anda mal en este sistema educativo. Pero, ¿cómo confiar en la gente que, supuestamente, sería la responsable de que funcione así?

Habría que suponer que todos los que creen que el sistema educativo debe cambiar, que parece que son todos, son personas que ven más allá del sistema educativo que los formó. Si en este caso se asume que las personas que quieren que el sistema cambie, que parece que son todos, son formados por el sistema, entonces parece que esa actitud crítica es resultado del sistema educativo, pues forma personas críticas que son capaces de mejorar el mismo sistema. ¿No significa esto que algo en él funciona?, ¿no significa incluso que funciona mejor de lo que imaginamos puesto que es capaz de mejorarse a sí mismo?

Se pueden adoptar varias respuestas que eludan esta aparente situación rara. En primera instancia hay que tener claro que el hecho de que todos participen de la opinión común de querer mejorar el sistema no quiere decir que todos quieren que cambie de la misma manera, esto es, en los mismos aspectos ni por las mismas razones. En segunda medida, el sistema educativo, ni el actual, ni los pasados, ni los futuros, serán lo suficientemente abarcales como para poderse arrojar el poder de constituir en y el todo el pensamiento que alcance un sujeto que pase por ese sistema. No se puede suponer que todo lo que somos depende exclusiva y únicamente del sistema educativo. ¿No sería precisamente esto,

el hecho de que no lo abarca todo, una de las mayores virtudes de nuestro sistema educativo?

Si esta participación colectiva en una especie de virtud educativa es un problema, porque puede generar más dificultades de las que ya ella misma intuye, será preciso proponer un punto de partida diferente en este texto. Parece que a la pedagogía le sucede hoy lo que le ha sucedido a otros quehaceres, está abandonando la evidencia cotidiana y se está convirtiendo en una profesión autónoma. Parece, sin embargo, que aún no lo es y que falta tiempo para que lo sea plenamente y que la mayoría acepte que pensar el sistema educativo no es una virtud compartida por el género humano sino que es algo que debe estar en manos de especialistas.

Aquí se tratará de un Discurso Pedagógico (DiP), el Discurso Pedagógico de las Competencias, o de las Competencias Pedagógicas (DCP). ¿Por qué ese discurso? ¿Qué tiene de especial? ¿Cómo se distancia de la idea generalizada de que en educación todos pueden “meter la cucharada”? hay una primera repuesta que puede darse a esta cuestión que no es teórica o abstracta, sino empírica. El DCP supone una transformación de la imagen cotidiana de conocimiento, un cambio de la manera en que se ha asumido el sistema educativo, un desplazamiento de la actividad docente, una apertura de las posibilidades del estudiante.

Dicho en otras palabras, y ahora de un modo un poco más abstracto, la educación, si bien es una tradición de la

humanidad y no existe cultura sin sistema educativo, éste le pasa lo mismo que sucede a nivel del lenguaje. La lengua es algo que todos pueden realizar en el habla, así como todos pueden enseñar a otro. Sin embargo, pensar sobre la lengua y sobre los actos de habla y decir algo que efectivamente logre explicarlos es una actividad que pertenece a la ciencia, a la lingüística. Así, si bien la educación es algo que todos podrían hacer, y esto explicaría porqué efectivamente existen en los diferentes centros educativos, como lo son las universidades, colegios y escuela, personas no formadas en una ciencia de la educación, ni tan siquiera en un DiP, que sin embargo pueden enseñar; la educación no es algo que todos puedan pensar. Enseguida se verá que no es sólo por analogía que el DCP se relaciona con la lingüística.

Sí hay una diferencia fundamental que es importante resaltar de inmediato. Mientras que la lingüística, por principio, no puede modificar la lengua, pues de hecho se asume como una especie de organismo vivo (o un sistema auto-organizativo y auto-organizado) independiente de los hablantes individuales, es decir que se va transformando a su ritmo interno, el DCP sí puede alterar la práctica pedagógica o la capacidad de enseñar a otro.

Esto parece tener una explicación aunque no es del todo completa. El saber sobre la educación sí altera el acto pedagógico porque el acto pedagógico es una sobre-codificación, que si bien se basa en el acto lingüístico, elabora su propio código de estructuración. Esto quiere decir que, si bien el lenguaje es un artificio humano, y

el acto pedagógico está basado en el acto comunicativo, la educación, como sistema, es un artificio de segundo orden respecto del lenguaje que sí puede alterar los principios de su funcionamiento.

Un ejemplo puede ayudar a aclarar este punto. Un software, un programa cualquiera de un ordenador tiene, por lo menos, dos niveles de dependencia. El hardware y el sistema operativo en el que se ejecuta (la diferencia entre lenguajes de alto nivel, de bajo nivel y lenguaje de máquina podría resultar más interesante para entender la complejidad del problema). El hardware es la realidad fisiológica que todo ser humano hablante utiliza en un acto comunicativo. Ahora, el software o acto pedagógico, si bien se basa en las posibilidades dadas por el sistema operativo o lengua, tiene su propio código fuente o código de estructuración. Por esta razón, por ser una sobre-codificación respecto del lenguaje o un código segundo hecho en el lenguaje, sí puede cambiar por medio de una reflexión sobre el mismo.

Si bien el DCP no es el único DiP fuerte y actual en educación, sí es un DiP que logra dar sentido a un conjunto compuesto por tres problemas:

- Interpretar el saber de nuestro tiempo.
- Precisar la función docente.
- Precisar las posibilidades del estudiante.

Hay que hacer dos cosas para entender por qué el DCP efectivamente da sentido a ese conjunto de cuatro problemas.

Primero, examinar el supuesto central de ese DiP, a saber, la Competencia Lingüística. Segundo, ver cómo ésta se despliega en cada uno de los tres problemas planteándolos y dándoles solución.

2. La competencia lingüística

Puig y Hartz tienen razón al comentar que la "concepción de competencia [de Chomsky] ha sido por distintas vías una fuerza desencadenante y la de mayor impacto en los estudios científicos de este concepto. Y aunque muchas veces refutada por su adscripción a un paradigma "racionalista", o especificada debido a su carácter demasiado abstracto, el caso es que algunos de sus rasgos o alguna de su terminología más salientes, se encuentran, más o menos transfigurados, en todas las definiciones actuales de competencia".

Por eso, es importante siempre revisar la fuente de un DiP, de modo que se fortalezca. En el caso del DCP, hay que repensar parte del trabajo chomskiano para efectivamente entender que se estructura un conjunto de cuatro problemas bastante claro y bastante orientador de la práctica pedagógica, pero sobre todo, de las políticas pedagógicas que la universidad puede asumir. Los desarrollos posteriores sobre el DiP, si bien interesantes e importantes, no son para este momento, lo crucial, sino el hecho de que pueda tenerse una concepción propia del problema.

¿Cómo explicar científicamente la lengua? Era la preocupación de Ferdinand de Saussure. Él estableció tres

conceptos diferentes para poder determinar el objeto de la nueva ciencia de la lengua que tenía en mente y que llamó lingüística: lenguaje (*langage*), lengua (*langue*) y habla (*parole*). Aunque, para decirlo con mayor precisión, el objeto de la lingüística fue formulado como el sistema del signo lingüístico, Saussure hacía aparecer una ciencia y proyectaba todas sus variantes: fonética, sintaxis, semántica, etc. Pero Saussure dio un paso más, pensó que no bastaba con la lingüística general sino que era necesario una ciencia general del signo, de modo que incluyera el estudio de todos los sistemas de signos en cuanto tales. Si bien esta ciencia general del signo está en mora de realizarse, hoy presta un verdadero apoyo a la pedagogía como ciencia de la educación.

Abierta esta ciencia, Noam Chomsky profundiza, de nuevo, en algo que aportará nuevos elementos a las otras ciencias. Chomsky siguió a Galileo a la hora de sentir profunda sorpresa por una capacidad única del hombre. Se trataba de la increíble capacidad humana de construir infinitas expresiones a partir de un número limitado de signos. El objeto de esta sorpresa debe fijarse bien porque de ella dependerá una correcta comprensión del problema de las competencias aplicado a la educación o de las competencias pedagógicas.

Es sorprendente que de un pequeño sistema de signos, como lo es el alfabeto, se pueda generar las miles de palabras que pertenecen a cada una de las lenguas. Aquí no tenemos mayor interés, pues, en un sentido general, el vocabulario pre-existe al individuo y no se puede decir

que esa generación se deba a la competencia de éste. Es más sorprendente que cualquier individuo, cualquier hablante pueda construir infinidad de expresiones con el corpus limitado de palabras. Esto es sabido, y como una mera posibilidad lógica esconde de forma difusa lo que es la competencia lingüística. Lo verdaderamente sorprendente, y es lo que propiamente define la competencia lingüística, es que *un hablante siempre puede entender una frase en una situación comunicativa, aunque nunca la haya escuchado, esto es, en un contexto; además también puede producir una frase con sentido en un contexto aunque jamás la hubiese proferido.*

¿Se puede explicar por qué los humanos tienen esa capacidad? No parece, pero sí se puede tratar de dar con una formulación formal de dicha capacidad, o de explicarla como una Gramática Universal que compartirían todos los seres humanos. A Chomsky le parecía que cada una de las lenguas, independiente de su contenido particular, poseía una estructura lingüística común con todas las demás, conocidas y desconocidas. Claro, él no lo dirá sin razón, sin haber estudiado, de hecho, varios casos de lenguas. Dicho sencillamente le pareció que toda lengua poseía una estructura básica simple reducible a la forma.

Oración = Sintagma Nominal + Sintagma Verbal

De modo que toda oración, todo acto de habla emitido en una lengua, puede ser explicado según esta estructura básica, por omisión o por desglose. O dicho en términos más sencillos, toda enunciación

en cualquier lengua contiene esa estructura básica.

Pero esta estructura básica simple no estaba en cualquier parte, sino precisamente en la cabeza de todos los seres humanos. Todas las oraciones posibles, palabras, y demás caen en esa estructura. Claro, todas las que efectivamente tengan sentido.

De este modo se convenció, en su momento, de que los hombres pueden siempre hacer uso de esa estructura, que estaría en sus cabezas. A esta potencia o capacidad la llamó Competencia Lingüística. Entendamos bien este concepto. Todo hombre tiene la capacidad de lenguaje, es decir, todos pueden hablar según las estructura O=SN+SV.

La competencia lingüística consiste en la capacidad de una persona para construir frases con sentido en un contexto particular de una lengua dada. Realmente no es la cantidad de posibilidades *per se* lo que determina la competencia lingüística, sino la puesta en funcionamiento o *performance* de esa estructura. Alguien puede utilizar muchas expresiones o palabras en diferentes emisiones, pero sólo si se ajustan al contexto se puede decir el nivel de competencia lingüística que tiene.

Esto es muy importante entenderlo correctamente porque se implican varias cosas:

- 1- Autonomía de la persona para determinar lo que dice, su acto de habla, en una lengua.

- 2- Si una persona le dicen lo que tiene que decir o hacer, no está actuando según su competencia sino según la de otro.
- 3- Todos los seres humanos tienen competencia lingüística en diferentes grados.
- 4- El vocabulario, no determina el grado de competencia lingüística.
- 5- La competencia es contexto-dependiente, y los contextos nunca son universales sino siempre situaciones particulares en la vida cotidiana de cada persona.
- 6- Las competencias se pueden desarrollar. Es decir, se puede ser más hábil para hablar en este o aquel contexto.

Pero hay un punto importante que la teoría de la Competencia Lingüística implica y que debe tratarse por separado dado su importancia. La teoría de las competencias no le interesa, en sentido estricto, el saber qué. Saber unas palabras de un diccionario de una lengua no es, para nada, saber hablar una lengua. Por el contrario el que sabe hablar puede él mismo generar la definición, cual diccionario, de las palabras que sabe usar. Así el saber hacer no es un aplicación del saber qué, *es el saber qué el que surge en la medida en que se sepa cómo hacer las cosas*. La prueba de ello es la misma teoría de la competencia lingüística que es, en cuanto que saber qué del lenguaje, posterior al saber cómo del lenguaje.

Es muy curioso porque esto era lo que Heidegger planteaba ya en Ser y Tiempo respecto de la diferencia entre la interpretación y la comprensión. Para él

comprender algo es vérselas con el mundo, saber moverse en el mundo. Mientras que interpretar es decir en proposiciones con sentido o colocar en el lenguaje aquello que se comprende.

Visto así, la competencia es más un saber hacer corporal, un saber del cuerpo. Por eso puede decirse que la interpretación no agota la comprensión, es decir, nunca una interpretación dice completamente lo comprendido. Siempre la comprensión es lo que no se sabe decir plenamente pero se sabe seguir de un modo corporal. Nadie puede decirlo todo de una acción cualquiera, describir la acción implica dos cosas: describir todos los estados de cosas que la implican y decir todos los sentidos posibles de esos estados de cosas. Sería algo infinito.

Basta tomar una acción sencilla como abrir una puerta. Se trata de una competencia puesto que hay que saber girar la manija para que la puerta abra.

Ahora, pretender hacer una interpretación completa o acabada, es decir colocar en el lenguaje todo lo que en esa acción se supone quiere decir que se puede describir el todo de lo que esta acción implica. Por un lado, describir todos los aspectos materiales de la puerta, donde está, y quien la abre, desde lo más molecular hasta lo más general. Igualmente implicaría decir todo los sentidos posibles de la acción pues suponer uno solo, o estar seguro de que es uno sólo, por ejemplo 'se sale para escapar del fuego', supone a su vez, saber que hay un fuego, que la persona quiere escapara, que no quiere morir, etc.

Visto así se puede entender que el concepto de competencia lingüística coloca la acción como centro, pero sobre todo, el hecho de que el saber corporal como saber hacer es primero respecto del saber qué o saber teórico. Incluso hay que pensar que el conocimiento mismo es una capacidad, una selección de lo que es importante. ¿Cómo se sabe qué es lo que es importante? Es decir, ¿cómo se selecciona lo relevante para una situación contextual determinada? Esa es precisamente la competencia, la capacidad de saber hacer aunque no se pueda decir, del todo, por qué y, sin embargo, tener como resultado o efecto una acción exitosa.

Se puede ver también con un típico ejemplo en lingüística. Si alguien dice 'hola' a otra persona, la competencia lingüística no se determina por el hecho de que alguien diga sepa lo que hola significa (de hecho hola no significa nada), sino por el hecho de que pueda replicarle 'buenos días', o también 'hola'. 'Hola' no significa nada, es la palabra que se usa para saludar. No se transmite ninguna información cuando se dice 'hola', puesto que haber llegado es anterior a decir 'hola' (otra cosa muy distinta es 'aló'), más bien 'hola' establece la comunicación como tal, no es una comunicación sino lo que la hace posible, seguir hablando, comunicándose, etc. Así pues, haya o no comunicación o información lo importante es que haya una competencia para actuar de acuerdo al contexto lingüístico en el que se está.

Y sin embargo, la competencia más urgente que se debe desarrollar es justamente esa de interpretar.

Interpretar es colocar en el lenguaje lo que se sabe actuar. Se trata de una competencia de segundo nivel, pues la universidad es la primera que interpreta. Es la primera que interpreta porque interpretar es colocar en el lenguaje más adecuado lo que es comprendido. En este sentido una interpretación es una investigación, que no es otra cosa que la fijación de la interpretación más adecuada. ¿Cómo se sabe cuándo una interpretación es adecuada? No queda más que responder lo que Aristóteles respondía respecto del hombre prudente, la interpretación adecuada es aquella que hace el que tiene la capacidad de interpretar adecuadamente, que en este caso es la universidad. En este sentido, la producción de conocimiento, o la investigación de la universidad tienen como función el hecho de desarrollar la capacidad investigativa de la universidad, y no tanto llenar los anaqueles de libros, aunque esto sea también un efecto. Es un círculo, virtuoso, se investiga para saber desarrollar más y mejor la competencia investigativa.

3. Competencias pedagógicas

Ahora hay que pasar a construir el sentido del conjunto de cuatro problemas. Serán cuatro aspectos que se desglosan a partir de las competencias lingüísticas. El primero de ellos es que el conocimiento debe ser entendido él mismo como competencia. Es segundo es entender que el docente es un ser competente por un lado como docente y, por otro, como profesional de su carrera, del mismo modo que lo quiere ser el estudiante. El tercero es que el estudiante está aprendiendo a actuar.

3.1 Conocimiento como competencia

Hay unas consecuencias importantes a la hora de concebir el conocimiento como competencia. Hay que entender que conocer es una acción, donde no hay adquisición o acumulación de información, sino que hay desarrollo de capacidades para actuar, o saber actuar en determinados contextos particulares.

Al asumir el conocimiento como competencia la idea de que nuestra sociedad es una sociedad del conocimiento ya no puede ser captada de cualquier manera por el sentido común. Y es que el sentido común tiene a captar la expresión 'sociedad del conocimiento' como acumulación de información. Parece incluso contradictorio hablar de competencias pedagógicas y mantener la idea de que el conocimiento es información acumulada.

La Teoría de la Información es la que desarrolló, propiamente, la idea de información. Es una teoría a la que le interesa, sobre todo, calcular la pérdida de energía en un proceso de transmisión energética, para asegurarse que la energía-información que va de un punto de emisión A llegue a un punto de recepción B, lo suficientemente completa como para que se pueda decir que hubo una transmisión correcta. Lo que también quiere decir que le interesa, precisar las formas en que la información que va a ser transmitida como la que va a ser recibida, puedan ser registradas o grabadas.

Y sin embargo, conocer, en cuanto que actividad humana, no es acumulación de

datos o de cualquier cantidad de información. Si se tiene un dato no se tiene ningún conocimiento del mundo. Si bien el conocimiento puede suponer el uso de información, el conocimiento es algo diferente de la información que maneja. Esto explica, en gran medida, por qué nunca una base de datos podrá reemplazar la actividad docente, simplemente por el hecho de que el docente es un ser competente que puede usar la información y construir, con o sin ella, un conocimiento adecuado del mundo. A este punto hay que volver luego porque tiene otras implicaciones cruciales, pero es importante completar la idea de que el conocimiento es una competencia y no información.

¿Recibe un estudiante información cuando está en un salón de clases? En cierto sentido sí. Es decir, hay, efectivamente una comunicación en la que se transmite una cantidad de energía de un punto A hacia B. Pero esto no es lo que define, propiamente el acto pedagógico. El acto pedagógico no es transmisión de información. Y en sentido estricto tampoco podría decirse que hay transmisión de conocimiento. Lo que se transmite son datos, o cuantos de energía, pero no el conocimiento.

¿Es el acto pedagógico un acto de transmisión de información o un acto comunicativo? Ni lo uno ni lo otro, aunque puedan darse, no se confunde ellos. Se necesita que haya comunicación, y, según la teoría de la información, transmisión de información. Lo que define el acto pedagógico, siguiendo la perspectiva de las competencias, es justamente el hecho de que *la competencia pedagógica del*

profesor hace que el estudiante desarrolle su competencia particular. Lo que le interesa a la institución educativa a través del estudiante, no es que haya acumulación de información, sino que haya un desarrollo de una habilidad, aún si no se transmite información alguna, puesto que el estudiante ya podría poseerla.

Desafortunadamente no es este el momento para extender este problema. Hay que reconocer que lo importante para el DCP es que el conocimiento es una capacidad humana, pues es competencia que se puede usar mejor o peor, según la competencia de cada individuo. Y si esto no explica a profundidad qué sea en sentido estricto el conocimiento, explica en gran medida por qué nuestra sociedad, desde el renacimiento, por lo menos, optó por la producción y la investigación científica para desarrollarse. Nuestra sociedad es del conocimiento porque se ha puesto como meta hacer uso de la ciencia en todos los ámbitos que la constituyen, en todos los contextos posibles que puedan darse, desde la salud hasta la educación, desde la guerra hasta la comodidad, desde la alimentación hasta el lujo.

3.2 Profesor investigador

Las instituciones educativas han pensado siempre que establecer un perfil profesional es cuestión de encuestar a las empresas locales, regionales, nacionales o internacionales para saber qué tipo de profesional quieren. Aquí se evidencia una falta de competencia universitaria: la universidad debe tener la capacidad de interpretar a la empresa. La empresa

puede comprender muy bien lo que necesita, pero no tiene la competencia para interpretarla, por la sencilla razón de que la competencia de la empresa no está en la interpretación de su acción sino en el hacer lo que hace, zapatos, carros, extracción de petróleo, etc.

Según el DCP, la universidad tiene como primer compromiso con su entorno social el de ofrecerle una interpretación adecuada de lo que necesita. Es ella la que tiene la competencia para saber qué necesita la sociedad particular en la que se encuentra inmersa. A partir de esta interpretación (que es, no olvidemos, una investigación) es que la universidad define los perfiles profesionales que ve tienen que darse a la sociedad.

Esto implica que la interpretación de la universidad no se concentra en un presente de la localidad, es decir, no se limita a diagnosticar la situación presente de la sociedad, sino que es capaz, porque interpreta, de definir lo que a futuro se puede proyectar. De este modo, toda competencia, podría decirse casi *a priori*, de cualquier profesional egresado de la universidad es ser capaz de abrir su propio espacio de trabajo en un contexto social singular.

Es por esto que el docente o profesor tiene que pensarse, bajo este DiP, como un investigador. En la medida en que el profesor se considere un transmisor de información o de conocimiento, evidentemente habrá una gran dificultad para justificar la formación permanente. Pero una vez puesto el conocimiento como posibilidad de acción, como capacidad, como competencia, el profesor

es quien lleva a la acción y desarrolla la competencia.

Tan abstracto como pueda parecer, el profesor es él mismo un ser competente que debe entrar en la lógica de la competencia, a saber, en el círculo virtuoso de la comprensión-interpretación. No era para menos, porque si se definiera un grupo de investigadores que dijese a los profesores lo que hay que hacer, se estaría asumiendo de nuevo al profesor como receptor de una transmisión de información. El profesor es investigador porque su quehacer es estar interpretando lo comprendido, o formándose permanentemente o actualizando y desarrollando su competencia como acción.

Un DCP no puede diferenciar docencia de investigación, por lo menos no uno que se pretenda coherente. Y es que la investigación no se hace sola en la universidad. Si se había hablado de 'universidad' no era porque se considerara una especie de ente abstracto, sino porque en realidad se pensaba en la acción que es la universidad. Acción que es efectuada por los profesores. ¿Quién más sino los profesores los que han de realizar la investigación en la universidad?

El DCP, que supone profesores investigadores implica también que la universidad define sus currículos a partir de la investigación que adelanta. Es decir, siempre es la investigación lo que le sirve de auto-orientación a la universidad a la hora de ajustar su currículo, planes de estudio, etc. Pero esto ya es otro tema.

3.3 Estudiante investigador

Sobraría decir que el estudiante es un aprendiz de investigador. En sentido estricto, lo es tanto como lo pueden ser los profesores. He aquí una grave confusión entre la competencias empresariales y las competencias pedagógicas. A una empresa le interesa un empleado que pueda desempeñar adecuadamente su labor, que sea competente sin problemas, pero que no sea, sin embargo, una máquina en el trabajo.

Para una empresa el empleado es un mal menor, es una inversión necesaria para sacar el máximo de rendimiento del capital. Toda acción que una máquina pueda reemplazar es mejor que sea reemplazada. En este sentido, un empleado competente es un empleado que no puede ser reemplazado por una máquina, alguien que debe saber actuar y por lo tanto poseer un conocimiento (no datos como una máquina) que debe saber poner en acción de acuerdo con la situación.

Pero ¿por qué tendría que saber la empresa qué saber, qué conocimiento necesita su empleado? ¿no será el estudiante el que debe orientar a la empresa?

El problema cambia cuando lo que está en consideración es estudiante-empresa, cuando es él quien debe hacer que la sociedad cambie. Realmente este es el problema difícil tanto para la Universidad, para los profesores y los estudiantes. ¿Cómo construir una sociedad que no dependa de un mal menor? ¿cómo hacer que sea ella la que dependa de la universidad?