

Formación para la vida: De las competencias a la comprensión edificadora

Julio César Arboleda

Red Iberoamericana de Pedagogía

direccion@redipe.org

Resumen

La educación siempre será un reto y una eterna esperanza en el conflicto, en el post-conflicto y en el mundo que tejamos o nos corresponda vivir. Hemos esperado mucho de la educación y de quienes tienen el deber social de protegerla, dignificarla y ponerla al servicio del ser humano y de la vida, y con impotencia experimentamos como esta sirve (es constreñida a favorecer) los intereses del sistema socioglobal que nos rige, para que devenga rentabilidad económica. Es lamentable que el ser competente esté hoy por encima del ser educado.

Como proceso edificador la educación es del tamaño del potencial de educar. El acto de educar no espera, se expresa en las oportunidades y capacidades mínimas que los miembros de las instituciones sociales (escuela, iglesia, familia, medios de comunicación, entre otros) generen para intervenir en la formación (léase personalización/ humanización) del otro y de sí mismo. La rentabilidad de este acto es de tipo cultural, social, histórico, ético, político, humano.

La educación es una promesa, una esperanza, ¡un acto fallido!. El acto de educar es un hecho, si

se prefiere, un decir haciendo. Por esa razón no todo docente educa. Pero es posible educar en la imposibilidad de la educación. Es una necesidad impostergable saber enseñar educando, incidir en la formación de aprendizajes comprensivos, edificadores, crítico actuantes, en virtud de los cuales el sujeto educable, ético político, aporte en la construcción de mundos mejores. Un orbe más humano no lo debe poder ofrecer, por sí sola, la educación, ni es viable sin la participación comprometida con el ser y la vida inherente al acto de educar.

Palabras clave: Formación para la vida, comprensión edificadora, competencias, mundo de la vida, mundo del mercado.

1. Introducción

En este artículo se presentan los rasgos característicos de dos potenciales indispensables para la formación: las competencias y la comprensión edificadora, acentuando la necesidad de conceder mayor importancia a esta última, no solo por el hecho de que, según se señala en diversos momentos de esta exposición, involucra las propiedades más importantes que debe poseer un sujeto en el campo de la apropiación y aplicación del conocimiento, sino además por sus bondades

para desarrollar en los individuos desempeños más complejos que aquellos que despliega el primero en materia de aprendizajes, y sobre todo porque permite avanzar otros de tipo cognitivo, reflexivo, operativo, valórico, actitudinal y experiencial que aquel no debe poder ofrecer para el desarrollo de una vida más humana.

Se discute el hecho de que las competencias representan el potencial por excelencia que asegura el incremento de los niveles de productividad y rentabilidad del mundo del mercado. Mientras que las comprensiones, en particular la comprensión edificadora, constituye una apuesta por el mundo de la vida, erosionado cada vez más por aquel. Y se esboza la idea de que en un propósito de formación para la vida es posible y necesario avanzar en la construcción de un sistema de formación por comprensiones, que incluya aportes académico actitudinales y sociales de las competencias. En esta línea se cuenta con insumos importantes tales como las pedagogías comprensivo edificadora y de la alteridad, entre otros constructos por la vida.

2. Formación para el mercado y formación para la vida

El mundo del mercado ha privilegiado el desarrollo de competencias. Este es el enfoque que los sistemas educativos imponen en los procesos que adelantan instituciones y agentes educativos. No obstante el mismo posee un gran valor desde el punto de vista de los aprendizajes y de la formación de conocimientos, valores y actitudes para el trabajo, la educación bajo este constructo se desprende cada vez de la finalidad de educar para el desarrollo de la persona humana, pues la dinámica del mercado constituye cada vez un pasivo para la vida digna. La condición de generar rentabilidad y productividad en los sectores de la actividad empresarial, en los cuales la educación y el uso del conocimiento son capitales, está cada vez por encima de la dignidad humana y de la vida, creando una sociedad más consumista,

dependiente del mercado, más desigual. La escuela debe formar técnicos, tecnólogos y profesionales cuya principal razón debe ser poner al servicio de los intereses del capital sus conocimientos, actitudes y valores.

En este horizonte de las demandas educativas del mercado no es posible poder formar actitudes para la vida. Lo que sí es viable es formar en valores y actitudes para el trabajo, en las competencias ciudadanas que precisa el mundo laboral: ciudadanos que entregan su saber y su ser al servicio utilitario. Si los conocimientos y potenciales ciudadanos formados desde la escuela en el marco de las competencias se usan bajo los presupuestos de la economía global (léase, voraz), es improbable que al unísono sirvan los fines nobles (utópicos) de una sociedad más equitativa y justa. La vida reclama valores y actitudes que al mundo de hoy no le interesan porque anquilosarían el direccionamiento deshumanizado del capital.

Es necesario en consecuencia advertir la comprensión como mecanismo mental y experiencial, significativo para los aprendizajes y la formación de seres dignos, capaces de intervenir en la construcción de mundos más humanos. Centrar la atención más en esta que en las competencias, si la pretensión es servir las finalidades entrañables del acto de educar: intervenir en la formación del sujeto como persona. Así, la comprensión edificadora representa a nuestro juicio el mayor potencial que se puede desarrollar en el sujeto educable en tanto moviliza, además de las funciones psíquicas incluidas la motivación y la afectividad, el pensamiento y la inteligencia, la cognición y la voluntad, la experiencia que le confiere sentido a las anteriores potencialidades. La caracterización de este mecanismo tendrá lugar en las siguientes páginas.

3. Hacia un sistema de formación por comprensiones

En este aparte se expone la idea según la

cual es posible y necesario avanzar en la construcción de un sistema de formación por comprensiones, que incluya si se quiere las bondades académico actitudinales y sociales de las competencias. De este modo el enfoque hegemónico por competencias no seguiría siendo considerado y usado como un dispositivo para el desarrollo del sujeto como persona, que afirme en sus actos la vida; sino como lo que es: un insumo que prepara al sujeto educable para aportar al crecimiento de la riqueza económica y material. No se pretende tampoco afirmar que este enfoque constituya el único freno a la acción de educar y/o formar para la vida, pues cada sociedad se las ha arreglado para imponer su espíritu en el acto educativo; la sociedad de consumo que nos corresponde no solo priva de la capacidad y la oportunidad para pensar de manera autónoma y crítica, sino para asumir una formación en la libertad, en la mayoría de edad, en el reconocimiento del otro, en la autoestima y la solidaridad: para la vida y la existencia digna.

Lo deseable también es reducir la creencia de que las competencias mediadas desde la escuela encarnan el mejor camino al aprendizaje y la formación integral, pues como se argumenta aquí con base en algunos hechos y razones de peso, el potencial de las comprensiones promueve desempeños más avanzados en la senda referida. Es necesario que en las instituciones educativas se pueda asumir la comprensión como un dispositivo recurrente en los procesos de apropiación y uso del conocimiento, así como en el desarrollo de valores, actitudes y disposiciones, entre otras demandas de la formación para la vida. En un mundo que cada vez hace de la investigación y del saber en general un uso utilitarista, es hora de que los entes y agentes encargados de la tarea de educar desarrollen actitudes crítico propositivas que fuercen la generación de políticas que promuevan y blinden, al menos en la escuela, el desarrollo del acto y el producto investigativo.

Para advertir de mejor modo la riqueza de la comprensión y del sistema mencionado en el ámbito formativo, se intenta a continuación realizar un acercamiento conceptual y pedagógico a este mecanismo, específicamente a la comprensión edificadora.

4. La comprensión edificadora como enfoque

Valga la pena distinguir y precisar entre la comprensión edificadora como concepto y como enfoque pedagógico y educativo.

4.1 La comprensión edificadora como enfoque

La comprensión edificadora constituye una propuesta pedagógica y educativa dirigida a potenciar la formación de sujetos educables y ciudadanos capaces de apropiarse de los conocimientos, valores y actitudes, y de usar estos en su existencia de manera constructiva y solidaria, para el desarrollo social y de la vida, participando proactivamente en la cimentación de ámbitos más humanos para sí mismos y para la sociedad. La historia reciente ha demostrado que cuando se forma exclusivamente por competencias (sean cognitivas, laborales, científicas o socioafectivas) no hay garantía de que quienes las posean intervengan necesariamente en la construcción de escenarios de vida más digna; por el contrario, han de servir, por encima de todo ideal noble, los propósitos que el mundo del mercado impone en la sociedad global del consumo: la generación de utilidad económica, que como se sabe, acrecienta las desigualdades y los procesos de despersonalización, erosionando la vida.

La comprensión en referencia tiene propiedades globalizadoras en el sentido de que las didácticas y dispositivos curriculares, evaluativos y discursivos, entre otros con los cuales cuenta, movilizan de manera interconectada procesos cognitivos, reflexivos, operativos y edificadores (uso solidario, digno del conocimiento), fortaleciendo la coraza del sujeto frente a la

seducción utilitarista. Veamos esto.

La pedagogía comprensivo edificadora no se reduce, como se detalla más adelante, al uso humanizado del conocimiento para cumplir con el ideal educativo. Este proceso hace parte de un engranaje en el cual se ofrecen mecanismos tanto o más efectivos que los dispositivos de las competencias para asegurar en los sujetos que se forman desempeños de saber y saber hacer en contexto. Precisamente nadie hará un uso solidario del conocimiento si, por un lado, no ha podido construir adecuadamente éste, y por otro si no posee el conocimiento y la práctica de cómo operarlo en contextos imaginarios, ideales y reales.

Esta pedagogía, a diferencia de otras, asume la formación desde una perspectiva compleja: por una parte, no atiende con mayor esmero a la formación de conocimiento, o la de actitudes y valores, rasgos por excelencia de la formación integral¹; los dispositivos con los cuales cuenta ponen de presente que es posible construir y resignificar el conocimiento a partir de reflexiones y experiencias en escenarios edificadores. Entre otros ejemplos que se presentan más adelante, se puede aprender sobre las funciones de las plantas en el marco de reflexiones y acciones previas o paralelas de hecho a favor del medio ambiente. Igualmente están las orientaciones sobre diseños de clase, cuya estructura se nutre de componentes cognitivos, operativos y edificadores interconectados e interdependientes. Así mismo, las relatorías, reseñas críticas, mapas cognitivos tales como el mapa de tópicos, el mapa de comprensión y el Operador conceptual, entre otros recursos metodológicos, discursivos, curriculares, metacognitivos, didácticos y evaluativos que

¹ Si bien es cierto el enfoque por competencias se orienta hacia la formación en las esferas cognitiva y valórico actitudinal, a diferencia de otras perspectivas que enfatizan en los aprendizajes de conocimientos, para las cuales las actitudes son insumos necesarios para fortalecer las estructuras cognitivas; sin embargo, su fin último es sin lugar a dudas formar sujetos con los conocimientos y actitudes necesarias para proceder de manera idónea en la sociedad global del consumo en la que estos han de vivir por siempre jamás.

ofrece la comprensión edificadora.

Los aprendizajes y la formación que gana el estudiante en el marco de este modelo de formación constituyen valores diferenciales, es decir no se trata de construcciones del conocimiento en virtud de las cuales el sujeto, partiendo del contexto, incluido su ámbito personal cognitivo, social y actitudinal, forma estructuras significativas que incluyen nuevos saberes, sino que además dinamiza en éste la formación de estructuras cognitivo operativas, afectivas, social y ambientalmente sensibles –ótricas², si se prefiere--, en una dinámica interestructurante, es decir de relación recíproca entre estas dimensiones.

Se trata de un enfoque de la pedagogía y de la comprensión que allana en lo singular concreto de la acción educativa y del sujeto educable. Todo el proceso que despliega parte de estos ámbitos con miras a engrandecer a éste y a afirmar la vida. La reivindicación del sujeto como persona no puede partir de supuestos que no tengan asidero en los contextos en los cuales éste vive. Sus diseños e implementaciones emergen de la realidad del educando y del contexto, direccionándose sobre los mismos, perfilando espacios para que los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa sean actores protagonistas de las transformaciones que demanda una vida más digna.

De allí su cercanía a perspectivas pedagógico comprensivas como la pedagogía de la alteridad y el enfoque hermenéutico reflexivo. Con la primera comparte, entre muchos tópicos, lo

² La estructura ótrica hace referencia a la dimensión realmente humana del individuo, a la reflexión actuante que de manera permanente se hace y obra, a partir de sí mismo, en atención al otro y a la vida digna. Esta estructura marca los desempeños del individuo, es decir que el otro está presente en las conquistas, aspiraciones y acciones del individuo que interviene en el desarrollo esta estructura. El verdadero educador se apropia cognitivamente y afectivamente del otro en su singularidad: sus potenciales y carencias cognitivas, afectivas, emocionales, atencionales, contextuales, volitivas, entre otras que configuran su personalidad única. No se lo puede "quitar de encima", pues es la pesada carga que siempre nos acompaña como equipaje de nuestra existencia, mientras decidamos vivir éticamente, es decir, en la dignidad y en la responsabilidad (Ortega, 2014, 22)

imprescindible del otro en la relación pedagógica. Un otro (el sujeto educable) en su singularidad personal y contextual, al que es imperativo reconocer y acoger para incidir en el desarrollo de su pluridimensionalidad como persona. Se trata de un reconocimiento y acogida en contexto, de acuerdo a las circunstancias. Para decirlo con Ortega (2014), iniciador de la pedagogía de la alteridad, “existe, en nuestro discurso y nuestra praxis educativos, una preocupante y extendida ausencia del contexto-situación en la acción educativa que lleva a ignorar las condiciones de vida del sujeto a quien se pretende educar” (pag. 21).

En el horizonte del enfoque hermenéutico crítico comparte con este que la enseñanza es una actividad compleja desarrollada en escenarios singulares y determinada por el contexto (Diker, G., y Terigi, F., 2005, p.p. 111-117). El conocimiento que se requiere es siempre emergente, elaborado “in situ”. “El docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados” (p.117). Transformar las relaciones de poder en la escuela y en aula, mediante la revisión crítica de la práctica docente es una de las preocupaciones de este enfoque.

4.2 La comprensión edificadora como concepto

Constituye un mecanismo orientado a fortalecer los desempeños de un individuo o colectivo para apropiarse, aplicar, vivenciar y generar conocimientos y aprendizajes que agreguen valores a su proyecto de vida personal y humano a la luz de la dignidad, reflexionando en el interregno de manera crítica, propositiva (Arboleda, 2014)³.

Cuando un profesor educa por comprensión lo hace por competencias en el sentido que hoy se le atribuye a este último concepto. Para que una comprensión sea explícita se requiere

tener claridad frente a la situación, concepto u objeto de comprensión, y reflexionar desde la práctica u operatividad del mismo. En materia de comprensión de conceptos y objetos de conocimiento, el sujeto comprendedor debe avanzar procesos cognitivos y operativos que constituyen desempeños de competencia. Comprender el amor precisa cierto entendimiento de este concepto y la operatividad del mismo: saber sobre el amor y saber amar. Alguien puede creer que ama y confundir esta forma de relación con mero sentimiento, pasión o emoción. El amor no es solo sentimientos y emociones; es necesario apropiarse del concepto, saber que precisa, además, ser amigo, lealtad, confianza, respeto, cultivo, autoestima, solidaridad, comunicación franca, entre otras propiedades. Comprender un conocimiento, por ejemplo un concepto químico, demanda, además de apropiarse cognitiva y afectivamente del mismo, ponerlo en situación, observar el proceso químico inherente, su aplicación en procesos y productos y hasta en los intereses o proyectos alrededor de estos. Entre más experiencias, análisis y reflexiones profundas y complejas se tenga oportunidad de vivir y realizar alrededor de un objeto de comprensión, mayores grados de esta se alcanzará.

Aunque la competencia ofrece niveles dados de comprensión en tanto permite que los sujetos se apropien, usen y generen conocimientos, desarrollando actitudes y disposiciones, la reflexión actuante sobre cada uno y el conjunto de estos procesos, así como la vivenciación son insumos de comprensión que aquella no entraña como cualidades esenciales. Este mecanismo, en particular la comprensión edificadora, logra estados que aquella no permite, tales como concienciar el proceso, indagar y reflexionar de manera crítica sobre el uso que se hace del objeto de apropiación, sobre las posibilidades de hacer de tal conocimiento un proyecto de vida, un insumo de desarrollo humano, de bienestar personal y social en tanto permite que

³ Arboleda, julio César. La comprensión edificadora en el marco de la pedagogía de la alteridad. En: Memorias Simposio Internacional de educación y Pedagogía de la alteridad, Redipe- Universidad de Murcia, abril de 2014, pag. 23.

los individuos vivan experiencias edificadoras de aplicación del conocimiento en su propia vida y en contexto, más allá de proyectos utilitaristas en los que se basa la competencia del mercado, que terminan atentando contra las personas y la vida.

Desde el enfoque de la pedagogía comprensivo edificadora el conocimiento que se procesa y genera en la escuela se debe utilizar, más que usar peyorativamente. No debe ser usado prioritariamente como mercancía u objeto para consumir, gastar o generar rentabilidad, sino utilizado generativa, edificadoramente; debe servir finalidades de desarrollo personal, social y humano, en lugar de proyectos utilitaristas. Si la escuela (el docente) logra que el estudiante se apropie adecuadamente de un conocimiento y lo utilice para fortalecer sus proyectos de vida personal, social, cultural, ecológico, ético, entre otros, ha logrado niveles de complejidad comprensiva, mayores espacios de comprensión edificadora, desde sí mismo. En este proceso es fundamental la actitud reflexiva. Es necesario que la mediación pedagógica genere escenarios para que los estudiantes aprendan a reflexionar sobre sus actuaciones de comprensión, haciéndolo de manera crítica, es decir concienziando sus actuaciones de comprensión, verificando y explicando sus alcances o límites de apropiación y de uso contextual y edificador, con una disposición permanente para el avance y el crecimiento personal y humano.

Quien educa por proyectos de vida no solo fortalece sus competencias pedagógicas, sino también su capacidad de comprensión pedagógica (actitud crítico propositiva para fortalecer e incidir en su propia tarea de educar), y de construir y fortalecer su propio proyecto de vida pedagógico incluyente (para sí mismo como ser en la alteridad, que ha logrado deconstruirse para ser él y los otros que incluye); proyecto de vida que circunscriba un plan para enriquecer los desempeños de saber hacer (competencia) y

de saber hacer ético, humanizado (comprensión edificadora), así como los proyectos de vida de sus estudiantes. Comprende edificadoramente quien educa para la vida, en el sentido nato de este concepto: siendo ejemplo de vida digna y promoviendo ésta entre sus congéneres.

Se parte de la idea según la cual el aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida demanda del estudiante y del docente el desarrollo de procesos activos. Ni la pasividad del estudiante hasta el punto en que el maestro ocupe el centro de la relación pedagógica, ni la pasividad del docente que conduzca a un desafortunado activismo por parte del estudiante. La enseñanza y el aprendizaje son procesos interactivos e interdependientes que demandan actitudes proactivas en los sujetos de la relación pedagógica: estudiante, profesor y padre de familia/ acudiente, en un sentido riguroso.

Quien comprende un texto o un concepto no solo debe “entender” estos, es decir apropiarse intelectual y afectivamente de un objeto de estudio, sino además vivir, a partir de este, una experiencia personal / social en la que aplique, use, vivencie, reflexione y/o genere ideas o nuevo conocimiento. Comprender un texto o los conceptos relacionados con los temas de estudio pasa por construir significados y vivir, a partir de estos, experiencias tales que permitan al comprendedor construir sentidos, si se prefiere, encontrar utilidad a lo que lee o aprende. Ese es el reto del educador del mundo de hoy (Arboleda, 2007B). La formación verdaderamente integral, pluridimensional, y la construcción de mundos mejores, sentido último del acto de educar, precisan de una formación que permita ir más allá del (sistema actual de) aprendizaje por competencias, para construir un sistema basado en el aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida.

Todo docente debe tener claro que el aprendizaje y la comprensión son conceptos plurales.

La competencia pedagógica para favorecer la comprensión y formar personas pasa por diferenciar y promover a) diversos tipos tanto de aprendizaje (memorístico, semántico, por competencias, por comprensiones y por proyectos de vida) como de comprensión (cognitiva, conceptual, discursiva, crítica y edificadora, entre otras).

El marco conceptual utilizado para el desarrollo expositivo- argumentativo está basado en los conceptos de educar, pedagogía comprensivo edificadora, enfoque de competencias, entendimiento y comprensión. Se ha refinado aquí cada uno de estos como un aporte a los campos que constituyen sus objetos de estudio. Valga anotar, además, que nuestra mirada a la comprensión de la comprensión abarca espacios que poco o aún no han sido abordados en el seno de las ciencias cognitivas y de la educación, incluidas las ciencias del lenguaje. Por esta razón se propone iniciar un diálogo sobre la cuestión.

5. De la información a la comprensión

Un aprendizaje deviene del modo como se opere una información. Sobre el particular se ha hablado de muchos niveles de aprendizaje. Dadas las similitudes entre algunos de estos he propuesto cinco categorías (Arboleda, 2007): aprendizajes memorístico, semántico, por competencias, por comprensiones y por proyectos de vida. Veamos.

Si la actitud o intención ante la información por parte del aprendiz y/o del sistema o política educativa es la repetición de datos, este aprendizaje es memorístico. Si, además o por el contrario, interesa es representar esta en la mente procesándola, si se prefiere usando operaciones y estrategias cognitivas de organización e interpretación, estamos hablando ya de un aprendizaje semántico, en el que interesa la construcción de significados a partir del procesamiento de datos o informaciones.

Precisamente este aprendizaje no es el que domina en los procesos de formación de nuestra escuela dado que, entre otras razones, en su mayor parte requiere el procesamiento mental de la información como condición para interpretar y construir significados y conocimientos. Podríamos, además, agregar argumentos relacionados con la ignorancia de la institución educativa acerca de los conocimientos que posee o de los cuales carece el estudiante para aproximarse al saber, procesar información, reflexionar, aplicar o generar conocimiento. Son muchos los aspectos que este ente, incluido el profesor, desconoce de la realidad de cada estudiante y de los procesos de construcción de conocimiento, y es poco lo que sabe abordar pedagógica, metodológica y didácticamente respecto de aquellos que cree, intuye o alcanza a conocer, hasta el extremo de pretender que con una herramienta o estrategia didáctica/ metodológica (incluida la explicación del profesor) basta para que aquel construya significados y, peor aún, comprenda.

Aquí cobran vital importancia varios aspectos. Por ejemplo, los conocimientos y las creencias, opiniones, actitudes, ideologías, entre otros. En el campo del conocimiento, esfera de diverso tipo y en la que aún se espera recibir, de acuerdo con van Dijk (2002)⁴, aportes de categorización por parte de la epistemología y de las ciencias relacionadas con esta, se halla la denominada estructura de conocimientos previos. Todos los enfoques actuales relacionados con el aprendizaje coinciden en que nadie interpreta un nuevo conocimiento si no posee los esquemas adecuados para hacerlo. Nadie dividiría si

⁴ Este analista del discurso propone una categorización de los tipos de conocimiento que intervienen en el procesamiento del discurso: a) conocimiento personal vs. conocimiento social; b) conocimiento social y grupal vs. conocimiento cultural; conocimiento sobre eventos específicos vs. propiedades generales de los eventos; conocimiento sobre eventos históricos vs. estructuras sociales y políticas.

no supiese multiplicar, es un caso típico. El esquema de conocimientos previos, junto con esquemas cognitivos, metodológicos, afectivos y volitivos, intervienen en la construcción de conocimientos que demanda este aprendizaje. Si el aprendiz tiene la posibilidad de re-conocer y desarrollar sus propios estilos de aprendizaje y de pensamiento (Arboleda, 2007A), tendría a mi juicio mayor éxito en este proceso.

Este último aspecto le confiere relevancia a las posturas interestructurantes (Not, 83), que demandan de los sistemas educativos la generación de mayores oportunidades y capacidades para desarrollar en la acción formativa procesos autoestructurantes (desempeños y acciones proactivas de los estudiantes) y heteroestructurantes (intervenciones educativas y pedagógicas idóneas en la formación de las estructuras mentales de los estudiantes). Un docente o escuela que desconozca o soslaye la necesidad y capacidad de apropiarse pedagógica, didáctica y metodológicamente de la realidad de cada alumno, de su contexto familiar, cultural, sus ritmos y estilos de aprendizaje, sus esquemas preconceptuales, entre otros aspectos de su singularidad, está en mayor desventaja para intervenir adecuadamente en la formación de aprendizajes semánticos por parte de este, y peor aún para la formación de comprensiones y proyectos de vida. A continuación trazo líneas generales de mi comprensión de la comprensión.

6. El aprendizaje por comprensión

Este aprendizaje exige la formación de aprendizajes semánticos. Como se sabe, nadie comprende si no construye significados y sentidos. El aprendizaje semántico aporta más a la primera construcción; el aprendizaje por comprensión, a una y otra. La construcción de significados es un proceso más cognitivo, pues, como vimos arriba, el aprendiz debe poseer capacidades y habilidades para organizar una información y procesar esta ofreciendo

adecuados argumentos y explicaciones frente a los enunciados que la representan o constituyen; la construcción de sentidos es, por su parte, un proceso más cognitivo-operativo, pues no solo precisa de una adecuada construcción de conocimientos, sino además de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes para aplicar el conocimiento, atributos asignados a las competencias, enfoque dominante en el mundo escolar de hoy. Dicho en un sentido técnico, nadie construye sentidos si no usa el conocimiento, y nadie comprende de manera verdadera, si no vive una experiencia de aplicación y reflexión del conocimiento o concepto procesado.

Esta percepción va más allá del acercamiento que anteriormente se hacía a la comprensión, en cuanto se la reducía a un mecanismo intelectual, confundiendo con el entendimiento. Hoy parece haber claridad en que la comprensión es un proceso básicamente cognitivo, metacognitivo, afectivo y operativo- experiencial (Arboleda, 2003, 2005, 2007, 2008). Para decirlo con Perkins (93), la comprensión se refiere a pensar y actuar flexiblemente con lo que se sabe, yendo más allá de la memoria, la acción y el pensamiento rutinarios. En este sentido, la comprensión dependerá del desempeño cognitivo y operativo, pasando por lo socioafectivo, que realice el sujeto frente al objeto de conocimiento. Así, desempeños, léase aplicaciones del conocimiento más exigentes se traducen en mayor grado de comprensión, trátase de complejidades referidas a la solución, diseño o prevención de problemas, a eventos o situaciones reales, imaginarias o ideales.

La construcción de sentidos, imperativo de la comprensión, no solo requiere operar con la información, sino sobre todo con el conocimiento, asumido este como apropiación de aquella, vía los significados construidos a partir de la misma; así mismo, usar los conocimientos y reflexionar sobre la experiencia. Los procesos cognitivos son inherentes a todo el proceso operacional

y aplicativo que demanda la construcción de sentidos. Dónde entra el pensamiento? Quiere decir esto que toda aplicación del conocimiento precisa el uso del pensamiento? Si es así, ¿el pensamiento sería inherente tanto a la comprensión como a las competencias?

Justamente una de las diferencias entre estos dos sistemas de aprendizaje radica en el pensamiento. A mi modo de ver, las competencias están más ligadas a desempeños de inteligencia, mientras que la comprensión a los actos de pensamiento. En el proceso de apropiación y uso del conocimiento (competencias) son útiles atributos de la inteligencia tales como la rapidez, habilidad, precisión y la eficacia. ¿No es eso lo que en últimas reclama a la escuela este mundo inmediatista para formar estudiantes competentes? La comprensión estaría más asociada al pensamiento, es decir a la virtud de usar la inteligencia (las competencias) en la experiencia de mundo del sujeto comprendedor (Arboleda, 2006). Extrapolando a De Bono (96), muchas personas son inteligentes (léase, competentes) y no saben pensar. Sin pensamiento no hay comprensión. El pensamiento que exigirían las competencias no es, al menos, el que estos procesos demandan, relacionado con usar, a fuego lento, estrategias y operaciones mentales, sin el afán de precisión y rapidez, y vivir experiencias de reflexión, de generación de ideas, de autocorrección y redireccionamiento⁵.

5 Una estrategia para favorecer la comprensión, tanto el procesamiento como la aplicación de conocimiento y reflexión actuante, es el ejercicio de heterordinaciones, propuesta que desarrollamos en diversos espacios (Arboleda, 2005- 2007). La heterordinación es una operación de pensamiento de orden superior en virtud de la cual alguien usa el conocimiento estableciendo a partir de estas relaciones endógenas (al interior del objeto de conocimiento) o exógenas (entre este y otros objetos, incluido el sujeto comprendedor, su entorno, su mundo íntimo, externo y mundos posibles), y realizando procesos de recontextualización y metarepresentación, desempeños en los cuales usa y vivencia el saber y/o genera nuevo conocimiento.

Una ampliación tanto de esta estrategia como de la diferenciación entre inteligencia y pensamiento se realiza en Arboleda (2005- 2006- 2007). Allí mismo se hace alusión a la comprensión no consciente, tácita, implícita, que la formación para la comprensión no debe poder soslayar. No todo lo que uno comprende es producto de la reflexión y los actos deliberados y racionales: eso hace parte del mundo de la experienciación que involucra todo proceso de comprensión.

7. Comprensión y/o Competencias

El aprendizaje por competencias exige del sujeto poseer capacidades, habilidades, destrezas y actitudes para la aplicación del conocimiento en diversos contextos. Si bien es cierto estos potenciales sirven en parte los fines de la construcción de sentidos, lo que a mi juicio vale la pena reflexionar es sobre el sentido de su desarrollo. Un sentido derivado de la política de competencias podría referirse al hecho de que en una sociedad de consumo como la nuestra el dominio de tales potenciales genera mayor rentabilidad económica puesto que aporta eficiencia y eficacia en las relaciones basadas en bienes y servicios: las personas rinden más en el marco de las relaciones de producción, generan ideas, interpretan datos y se comunican efectivamente, en fin afirman en su proceder las competencias requeridas por el desarrollo económico. En el enfoque por competencias importa más la capacidad para aplicar el conocimiento, que si el sujeto construye sentidos en su proceso de aplicación.

Cuestión muy distinta se da en el enfoque y en el proceso de la comprensión, que es un concepto inalienable, cuyo medio natural o elemento nato, fundante reside en la generación de oportunidades y capacidades para el desarrollo humano y de la vida. En este mecanismo no puede haber una aplicación mecánica o instrumentalizada: la aplicación por la aplicación o para la rentabilidad. El carácter fundamental de la comprensión no niega la vida ni la persona, por el contrario afirma estas. Tal ejercicio racional y no racional debe traducirse en construcción de sentidos, proceso que precisa la reflexión, al menos, frente a los desempeños: intencionalidad, posibilidades, extrapolación, interpolación, generatividad, endogenización, metacognición o control de desempeños, mirar viendo o ver con pensamiento lateral el objeto de conocimiento (Arboleda, 2007A), entre otras habilidades heterordinantes.

De darse la construcción de sentido en el desarrollo de competencias, esta no correspondería a su medio, pues el entorno o elemento de la construcción de sentidos que exige la comprensión implica lo que podríamos denominar un metadesempeño: la capacidad evaluativa y la actitud crítica, dialógica y propositiva que asume un comprendedor frente a los desempeños o actuaciones que efectúa. La metacognición es esencial a la comprensión más no a la competencia. En esta última el sujeto obra en función de la tarea, sin importar su comprensión del propósito y el proceso. En la comprensión axiológica⁶, por ejemplo, la metacognición es un proceso tácito, en virtud del cual el comprendedor monitorea, supervisa, evalúa y controla sus desempeños antes, durante y luego del acercamiento-experienciación del objeto de comprensión, sin dejar de reflexionar (consciente o tácitamente) para construir sentidos y obrar de frente al mínimo ético de afirmar la vida.

Comprender la tolerancia, por ejemplo, no solo precisa entender adecuadamente este concepto en el contexto en el que se use y analizar situaciones de intolerancia del mundo de la vida, sino además vivir experiencias personales y sociales a partir del mismo: proceder con tolerancia en el mundo de la vida, reflexionando y controlando sus mismos desempeños, y acaso aportando desde la ejemplaridad a la construcción social de tolerancia.

Como se ve, la comprensión no solo entraña la construcción de significados, sino y sobre todo la experiencia a partir de lo significado, así como la reflexión propositiva o consciencia actuante sobre los procesos y acciones implicadas, de cara a encontrarle o conferirle utilidad personal y social al objeto de conocimiento. En eso consiste, a mi modo de ver, la construcción de sentido de la comprensión. Se trata de una construcción

⁶ Proceso en virtud del cual un sujeto se apropia cognitivamente y afectivamente de un concepto valórico, y reflexiona propositivamente sobre el mismo para controlar el uso personal y social de este en su experiencia de mundo. (Arboleda, 2008).

cognitiva, afectiva, operativa, metacognitiva y valórica, si se prefiere, ético- pragmática, cualidades que examinamos en los textos referidos. La competencia no exige ni la reflexión crítica -- ¿por qué nuestros sistemas educativos no promueven el desarrollo de esta capacidad? -- ni el proceso metacognitivo en virtud del cual el comprendedor monitorea, supervisa, evalúa y controla sus desempeños antes, durante y luego del acercamiento- experienciación del objeto de comprensión. En la comprensión la metacognición es un proceso tácito, implícito en razón de avanzar desempeños más complejos frente a un propósito, y cobra ribetes axiológicos para orientar la acción hacia fines dignos.

He ahí el dilema. Nuestra escuela promueve el desarrollo de competencias, o el desarrollo de comprensiones; la construcción de significados y la aplicación y uso del conocimiento para la rentabilidad, o la construcción de significados y sentidos propia de una comprensión fundamental, edificadora para el desarrollo humano y de la vida.

8. Aprendizaje comprensivo edificador

Frente a esta última razón, el aprendizaje comprensivo edificador, el cual hemos denominado en otros lugares aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida, constituye un reto para la escuela interesada en reivindicar la verdadera función del acto de educar: formar personas. Este aprendizaje precisa tanto la construcción de significados (aprendizaje semántico) como la construcción de sentidos -- proceso que inicialmente comporta los potenciales capitalizados por la sociedad de consumo o global bajo el apelativo de competencias --, pero que incluye la consciencia actuante, autorregulativa y constructiva del sujeto (aprendizaje por comprensión). Sin embargo, enfatiza en la vivenciación y generación del conocimiento para potenciar la construcción de proyectos de vida. Si lo relevante en el aprendizaje por comprensión

es la aplicación de conocimiento, y la reflexión ético actuante a partir de la misma, lo capital en el aprendizaje comprensivo edificador es que el sujeto comprendedor vivencie el conocimiento y le advierta una utilidad real mientras lo aplica y usa en su propia vida, en su experiencia de mundo, en aras de enriquecerla y aportar significativamente al desarrollo humano y de la vida.

En tal aprendizaje el pensamiento hacedor representa una condición de comprensión y en particular de comprensión edificadora. Esta comprensión no es sino existe una hermandad entre pensamiento y acción⁷. No basta tomar la decisión de usar con sentido ético un conocimiento, es preciso llevarlo a cabo, para lo cual es necesario participar activamente en la corporización social y personal del mismo en el marco de una permanente reflexión actuante y edificadora, pues, de acuerdo con Touriñán, este proceso “implica ejecución, interpretación y expresión. La efectiva realización requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos”, todo ello de acuerdo con las oportunidades y las circunstancias (2014, 139). He ahí un reto pedagógico y educativo en materia de intervenciones en la formación, que constituye una ocupación de fondo por parte del enfoque que en esta exposición se propone.

En esta vía, el aprendizaje comprensivo edificador fortalece una comprensión significativa, edificadora del ser humano. Le permite a los sujetos no solo construir significados y sentidos, sino además generar oportunidades y capacidades para el desarrollo integral de sí mismo y de sus congéneres (Arboleda, 2007-2008). En este aprendizaje los objetos de estudio (temas, conceptos, textos, situaciones) no solo pueden ser comprendidos cognitivamente, crítica y conceptualmente, sino además axiológica y significativamente (léase integralmente),

⁷ Frente a este binomio es significativo el aporte de Touriñán desde la pedagogía mesoaxiológica.

en tanto permite que la apropiación del conocimiento (la virtud del comprendedor para explicar y operar los enunciados y procesos básicos) dé lugar, a partir de los mismos, a la realización de diagnósticos personales y sociales, diseño de planes de mejoramiento y contingencia que incorporen actividades y tiempos, implementación, seguimiento y control de los mismos⁸.

Un tema como los ángulos, por ejemplo, debería incluir en la evaluación no solo los significados y sentidos que el estudiante debe construir a partir del mismo, sino también algunas evidencias que den cuenta de ciertos cambios de este en sus proyectos de vida. Si el profesor o la orientación precisan realizar una aplicación al proyecto de vida fisiológico del alumno, por ejemplo al cuidado de la espalda, en la cual el estudiante pudiera determinar y explicar matemáticamente la clase de ángulos que se forman en indebidas y adecuadas posturas, la evaluación formativa generaría oportunidades y capacidades para que aquellos crecieran en este aspecto, y en consecuencia, primera, la calificación no incluiría solamente pruebas orales o escritas, sino también criterios, entre otros, las evidencias de proyecto de vida, y segunda, sería asignada por consenso al final del periodo del año lectivo, una vez se reflexione sobre el avance del plan en referencia (Arboleda, 2007 C). Como se puede advertir, el aprendizaje por proyectos de vida asegura la construcción de significados, sentidos y comprensiones.

9. Consideraciones finales

Es mi opinión que el aprendizaje comprensivo edificador representa una opción pedagógica y educativa frente al sistema dominante basado en competencias, no solo porque la misma demanda poseer conocimientos apropiados y capacidades, habilidades, destrezas y actitudes

⁸ En los textos mencionados presento los aspectos teóricos, metodológicos, didácticos y curriculares del programa Comprensión edificadora, desde el cual apporto al desarrollo de la comprensión y la formación integral.

para la aplicación de estos en contextos diversos (insistencia del enfoque por competencias), sino además porque reivindica justamente la naturaleza de la comprensión y del acto de educar, en tanto constituye una oportunidad para formar y crecer como persona digna. La necesidad de ir más allá del sistema educativo en referencia se acrecienta por el hecho de que el sistema de mercado al cual responde está inexorablemente en crisis, haciendo crítica por extensión a la educación y al sistema educativo: pues no responden a las finalidades de generar oportunidades y capacidades para el desarrollo humano, muy por el contrario lo anquilosan, representando en el caso del mundo del mercado, un atentado contra el mundo de la vida.

10. Referencias bibliográficas

Arboleda, Julio César (2014). El enfoque comprensivo edificador. Memorias Simposio Internacional de Educación: Ambientes de aprendizaje. Redipe- CEL.

(2014). La comprensión edificadora en el marco de la pedagogía de la alteridad. En: Memorias Simposio Internacional de educación y Pedagogía de la alteridad, Redipe- Universidad de Murcia, pag. 23.

(2014). Presentación. En: Educar en la alteridad, Redipe.

(2011). Competencias pedagógicas: conceptos y estrategias para el fortalecimiento, evaluación y comprensión de la práctica formativa. Redipe, Cali.

(2013). Hacia un nuevo concepto de pensamiento y comprensión. Revista Boletín Redipe, No 824.

(2011). Hacia un currículo dignificante. Tomo I Colección de la Pedagogía Colombiana/ Iberoamericana, Editorial Redipe, (2011).

(2011) Competencias pedagógicas: Conceptos y estrategias para el fortalecimiento, evaluación y comprensión de la práctica formativa. Editorial Redipe, Bogotá, Colombia.

(2007) Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida. Universidad Autónoma del Cauca- Fundación Penser.

(2.000) Mapas cognitivos. Ed. Lei, Santiago de Cali.

(2.002) Mi proyecto de vida. E R F G, Santiago de Cali.

(2.003) Guías formativas: planeación para el desarrollo de competencias, la investigación en el aula y el proyecto de vida, Fundación Penser, Cali.

- (2.005) Estrategias para la comprensión significativa (Edit Magisterio.
- (2.006) Formación de pensamientos múltiples. F. Penser
- (2007B) Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida. Fundación Penser,
- (2007A) Pensamiento lateral y aprendizajes, edit Magisterio, Bogotá,
- (2007). Modelos pedagógicos autónomos, FP-UAC, Cali.
- Blythe, T., 1999. La Enseñanza para la Comprensión: Guía para el Docente. Editorial Paidós. Buenos Aires,.
- Bruner-Haste. (Comps), 1990. La elaboración del sentido. Paidós.
- Carr Wilfred y Kemmis, Stephen (1998). Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.
- Cascon, P. (2001). Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cassany, Daniel, 2.004. Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión crítica. En: Revista Lectura y vida, Año XXV- N 2, pgs 6-23.
- Claxton, Guy, 1997. Cerebro de liebre y mente de tortuga, Urano, Barcelona.
- De Bono, E, 1995 El pensamiento lateral, Paidós, Barcelona.
- Diker, G., Terigi, F. (2005). La Formación de Maestros y Profesores. Buenos Aires. Paidós.
- Duval, Raymond, 1999. Semiosis y Pensamiento humano. Univalle- Ed. Peter Lang.
- Gil y Otros, 2.000. Metacognición: punto de ignición del lector estratégico. Siglo XXI. Méx,
- Gray, D, 2005. Las dimensiones de la comprensión. Rev Int Magisterio, No 14, , pag 25.
- Hardy – Jackson, 1.998. Aprendizaje y cognición. Prentice Hall, Madrid.
- NOT, Luis. Pedagogías del conocimiento. Fondo de cultura e., México, 1983.
- Ortega, Pedro. (2.013). Educar es responder a la pregunta del otro. Revista, REDIPE 824, junio 1.
- (2014). Educar en la alteridad. En: Colección Iberoamericana de Pedagogía de la Alteridad, Tomo 1. Edit. Redipe, Cali.
- Perkins, David, 1993. La escuela inteligente: Del adiestramiento en la memoria a la educación de la mente.. Sep Rincón y Otros.
- Stenberg, R, 1999. Estilos de pensamiento, Paidós, Barcelona.
- Stone W. M. 1999). La Enseñanza para la Comprensión: Vinculación entre la Investigación y la Práctica”. Editorial PAIDOS. Buenos Aires.
- Touriñán, José Manuel (2014). concepto de educación y relación educativa: carácter, sentido, significado y orientación formativa temporal. Revista Redipe, Vol 3-12.
- (2.014). Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica. Editorial Redipe, Cali.
- Von Dijk., T. A. (2002). Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. En: Lingüística e interdisciplinariedad (Peronar, M), U. de Valparaíso.
- Hopkins, D. (2008). Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones. Santiago de Chile: Fundación Chile.