

# Educación de adultos: ¿competencias para la vida o para el trabajo?

**J.M. Gutiérrez-Vázquez**

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CREFAL) / PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO  
jmgv@crefal.edu.mx / gutierrezv28@hotmail.com

## Introducción

Pocos conceptos han sido transferidos de otros campos al quehacer educativo, durante la segunda mitad del siglo pasado, que hayan causado tanta polémica y que a la vez se hayan extendido de manera tan notable nacional e internacionalmen-

te como la noción de competencia. Adoptando posiciones extremas, y en muchos casos debemos confesar que con cierta falta de agudeza, unos ven la irrupción del concepto como la esperada panacea que resolverá muchas de las dificultades



Fotografía: Lucas López

e indefiniciones (¿o todas?) de que adolecen los sistemas educativos en su cometido. Otros, por el contrario, advierten en ello una amenaza más para la educación en cuanto servicio encargado de la promoción y fortalecimiento del desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral del ser humano, que podría conducirnos a una todavía mayor instrumentalización de sus propósitos y sus tareas, a una mecanización del trabajo docente, a una vuelta al conductismo: si nos centramos exclusivamente en los desempeños, ¿en dónde queda la caracterización y el ejercicio de la bondad, la definición y el recorrido de los caminos que nos llevan con rumbo a la libertad, la búsqueda de la verdad, la estimación y la creación de la belleza? Y otros más piensan en esta incursión simplemente como una buena oportunidad para racionalizar tanto el desempeño de quienes enseñan como el de quienes estudian, así como las tareas de los encargados de elaborar planes y programas educativos.

Sería interesante hacer una reseña del desarrollo histórico de la disputa, incluyendo el tránsito de la noción de un país a otro y de una lengua a otra, aunque tal asunto cae fuera de los propósitos y las dimensiones de este artículo. En todo caso, no puede dejar de mencionarse que vivimos en una sociedad plural, que existen muy diversos grupos sociales con intereses y anhelos muy distintos unos de otros, que todos los grupos están en interacción permanente, que ninguno de ellos tiene la patente para ejercer tal o cual función social en exclusividad (por ejemplo, la educación), y que la utilización transdisciplinaria de conceptos y procedimientos es asunto de todos los días, aunque habría que hacerlo de manera en extremo crítica y cuidadosa.

Para tratar los puntos en los que percibo mayor interés y utilidad como parte de una introducción problematizadora a los artículos de este número de *Decisio*, he dividido el texto en tres apartados: en el primero, el más amplio, trato en general de las competencias en educación; en el segundo, de las competencias en la educación de adultos; y en el tercero, de las competencias del educador de adultos. Debo aclarar que, a lo largo de todo el artículo, mi discurso no es siempre problematizador, y que con frecuencia recorro a

descripciones, enumeraciones y ejemplos en beneficio del lector y sus empeños; es entonces indispensable señalar que tales recursos se utilizan a título de muestra y que de ninguna manera las descripciones son exhaustivas ni las enumeraciones agotan el contenido de órdenes y categorías.

## Competencias y educación

La noción de competencia, tal como se maneja en el campo educativo, tiene su origen en el mundo del trabajo, en donde se enfatiza (o debería enfatizarse) lo que una persona tiene que saber y saber hacer para poder desempeñarse satisfactoriamente en un empleo. Es necesario entonces dejar claro que esta noción de competencia en educación no tiene que ver directamente con la idea de competir, individualmente o en equipo, por el logro de reconocimientos y premios. Se trata de que todos dominemos el ejercicio de un determinado quehacer, no de que compitamos unos con otros en una especie de justa o campeonato. Así pues, el desarrollo de una competencia no está reñido de ninguna manera con el aprendizaje colaborativo ni con la noción de comunidad de aprendizaje.

En el mercado laboral hay un interés permanente, aunque no siempre cumplido a cabalidad, por definir con precisión las competencias necesarias para ocupar un puesto determinado. Esto tiene consecuencias de lo más diverso, tanto para el empleador, que debe saber con un mínimo de claridad lo que necesita, y no reducirse a pedir certificados y diplomas, como para los aspirantes al empleo, que deben saber para concursar con éxito si cuentan o no con los saberes y maña requeridos. Y por supuesto que también hay consecuencias para nosotros, los educadores, ya que las instituciones en las que trabajamos, ya sean de nivel medio, subprofesional o de capacitación para el trabajo, y en muchos casos incluso las de educación superior, estarían obligadas a saber con cierta precisión con qué calificaciones laborales debe contar el egresado de nuestros planteles.

Pero la noción se ha desarrollado y enriquecido más allá de las preocupaciones ocupacionales y ha pasado a englobar no solamente las compe-



Fotografía: Carlos Blanco

tencias necesarias para desempeñar puestos en el campo, en fábricas y talleres o en oficinas y lugares en los que se prestan servicios varios; ahora incluimos entre las competencias la capacidad real (no sólo potencial) de ejecutar exitosamente tareas de lo más diverso: leer, escribir, comunicarse oralmente y gráficamente, buscar información, seleccionarla y registrarla, organizarla y recuperarla, observar el mundo natural y social, evaluar, resolver problemas de la vida diaria, participar en actividades sociales diversas, establecer relaciones, diseñar actividades, dirigir grupos, planificar operaciones, tocar un instrumento, moderar discusiones, practicar un deporte, en fin. Personas no muy avisgadas piensan todavía que el asunto del aprendizaje de competencias es problema de los centros de capacitación para el trabajo industrial pero no de la educación familiar, de la escuela o de la universidad, cuando es evidente que la noción de competencia es relevante no sólo en el mundo del trabajo, sino en la vida de todos los días. ¿No resulta inescapable tanto para los

educadores como para los planteles y sistemas de educación básica en que laboramos, el tener suficiente claridad sobre las competencias necesarias para que nuestras alumnas y alumnos se desempeñen exitosamente como personas en sociedad, ahora y en su vida futura, en la que deben ser capaces de ser, de convivir y de aprender de manera sistemática e independiente a lo largo de toda su vida? ¿Y qué harían médicos, ingenieros, administradores, biólogos, antropólogos y abogados si al salir de la universidad se dieran cuenta de que no dominan las competencias fundamentales para el ejercicio de su profesión?

### Tres órdenes o categorías de competencias

Así que el abanico o conjunto de competencias deseables que debemos considerar dentro del campo educativo, así como la perspectiva con la que deben visualizarse, son muy amplios, por lo cual

propondría de entrada el que se considerara una estructura que organizara un poco nuestras ideas y en la que se tomen en cuenta competencias de tres órdenes o categorías:

1. Las **competencias culturales**, aquéllas necesarias para la vida personal y social en general, que por lo tanto tienen un espectro de transferibilidad enorme, un sustento teórico en principio muy rico y diverso y conllevan un reconocimiento social amplio.
2. Las **competencias laborales**, requeridas para el desempeño de labores en empleos comunes y corrientes, desde puestos de poca calificación hasta puestos subprofesionales en el trabajo industrial y de servicios; tienen un espectro de transferibilidad menor, un soporte teórico relativamente reducido y un reconocimiento social igualmente limitado.
3. Las **competencias profesionales**, indispensables en el trabajo de egresados de las instituciones de educación superior; su espectro de transferibilidad es todavía más reducido y el sustento teórico de lo más diverso, pero cuentan con un amplio reconocimiento social.

Es claro que de ninguna manera se trata de establecer límites excluyentes ni compartimentos estancos (ya se dice que todas las taxonomías hacen violencia a la realidad): la lectura y la escritura son evidentemente competencias culturales que resultan indispensables también en los órdenes laboral y profesional, aunque sus rudimentos se desarrollen desde el entorno familiar y el inicio de la educación básica y se logre un mayor dominio de ellas durante la educación media y superior; y en el mundo del trabajo nos damos cuenta que desde la educación básica hemos venido desarrollando competencias laborales importantes en clases, laboratorios y talleres. Por ello también sería necesario considerar para cada orden de competencia, ya sea cultural, laboral o profesional, cuando menos tres niveles de complejidad, dominio, amplitud o desarrollo (en el Reino Unido se consideran cinco): competencias básicas o elementales, competencias de complejidad media y competencias complejas o avanzadas, cada una de ellas con diversos niveles o grados de do-

minio. Los niveles tampoco son excluyentes y en realidad constituyen una especie de continuo: una competencia compleja está formada por muchas competencias básicas y de complejidad media. Todo esto nos recuerda un poco el viejo modelo del diseño curricular por objetivos, en donde había objetivos generales, particulares y específicos con los cuales incluso podía construirse una especie de “árbol de objetivos”; pero en su caso el logro de los objetivos específicos aseguraba, cuando menos teóricamente, el de los objetivos particulares y generales, cosa que no ocurre con las competencias.

### Competencias para la comunicación

Desarrollaré ahora este asunto (y no lo abordaré ya en la sección dedicada a las competencias en la educación de adultos), pues aquí nos vendrá bien para intentar presentar con cierta claridad las ideas de que estamos tratando. La comunicación es evidentemente una competencia cultural muy compleja y muy importante, de gran relevancia no solamente en educación de adultos sino en todas las modalidades y niveles educativos; está formada por numerosas competencias básicas y de complejidad media, todas las cuales pueden dominarse de manera elemental, intermedia o avanzada. Recordemos que cuando hablamos de comunicación no nos referimos simplemente a la emisión o intercambio de mensajes, sino a la modificación de las maneras de pensar, de sentir y de conducirse de los participantes en el proceso comunicativo en virtud de los mensajes intercambiados. Por supuesto que una persona se comunica de manera competente cuando es capaz de hablar, escuchar, leer y escribir con soltura y eficacia, y éstas son, a su vez, otras tantas competencias complejas que forman parte de la competencia para comunicarse, que es aún más comprensiva; y cada una de ellas está formada por competencias de nivel medio y elemental.

Para no extendernos demasiado, tomemos solamente la competencia lectora. Es claro que incluye el reconocimiento de letras, palabras, frases, oraciones y signos de puntuación, así como el ordenamiento y el significado de todo ello; pero

al leer también debemos conocer y entender mejor el mundo natural y social que nos rodea, la vida que vivimos nosotros y la que viven los demás, debemos comprendernos mejor a nosotros mismos y a los otros y a la naturaleza en virtud de lo que estamos leyendo. Claro que hay una gran diversidad de textos y que algunos nos permiten leer al mundo mejor que otros, pero el saber leer también implica el ser capaces de distinguir estos textos de aquéllos para escoger unos y rechazar los otros. Todas estas son competencias de un buen lector. Y a esto habrá que agregar que cada quien lee desde su propia historia personal, desde su propio contexto social, desde sus propias ideas y sus propias creencias, desde su propia cultura entendiendo por cultura su modo de vida y la concepción que se tenga de ella. Por eso es que no hay dos lecturas iguales aunque el texto sea el mismo, y por eso es que decimos que el saber leer no es solamente un asunto de la persona, del individuo, sino que es un asunto social: leemos como seres sociales, puesto que nuestra cultura personal ha sido construida merced a interacciones sociales.

Un buen lector ha desarrollado diversas estrategias lectoras: no leemos igual cuando leemos un poema que cuando leemos la lista del supermercado, cuando leemos una novela que cuando leemos un manual de instrucciones para manejar un taladro eléctrico, cuando leemos el periódico que cuando estudiamos para preparar un examen o una clase; y no leemos igual un libro de rezos que la letra de un danzón o la carta que nos ha enviado el hijo lejano.

La competencia lectora no es un quehacer mecánico, no se trata de saberse los caracteres impresos o manuscritos y los sonidos correspondientes, y tampoco es un asunto pasivo. Al leer debo ser capaz de identificar las ideas principales del texto, las relaciones que se establecen para las ideas principales entre sí y las que existen entre las ideas principales y las ideas secundarias, lo que me debe permitir la construcción de la



GUSTAVO RODRÍGUEZ (Garrincha). Revista *La Jiribilla* ([www.lajiribilla.cu](http://www.lajiribilla.cu))

estructura conceptual y un buen resumen de lo que leo. Al leer uno interactúa con el texto, le hace uno preguntas, le plantea cuestiones, lee uno entre líneas, distingue el lenguaje figurado del fáctico, hace uno inferencias, compara uno el texto con lecturas anteriores similares o no, relaciona lo nuevo con lo que ya sabía uno antes de esa lectura. El lector se imagina cómo era o cómo es la persona que escribió el texto, por qué y para qué lo escribió, qué opiniones puede tener además de las que estamos leyendo, qué estilo de vida lleva, cuál es su carácter y su temperamento, en qué contextos se mueve, qué creencias tendrá, cuál podrá ser su ideología. El lector se da cuenta de que ese texto se inserta en un contexto social, en el que tienen que ver tanto el tiempo como el espacio; un texto tiene siempre un propósito social, cultural, estético, político, económico o ideológico cuyo valor y cuyo significado no son necesariamente universales, ya que por lo general el texto de que se trate se inserta en prácticas situadas en la cultura en la que fue redactado. Todas éstas son competencias básicas, medias y avanzadas que forman parte de la competencia lectora, la cual a su vez forma parte de la

competencia comunicativa, de un nivel de complejidad muy superior. El asunto no es sencillo, y por desgracia no tenemos aquí el espacio para hacer un desglose similar de las otras competencias comunicativas obvias: saber escribir, saber hablar, saber escuchar. Y aún hay otras competencias básicas, intermedias y complejas que forman parte también de la comunicación y que solamente podremos mencionar: ¿domino un repertorio amplio de estrategias verbales? ¿Me comunico eficaz y eficientemente en público? ¿Sé participar en discusiones? ¿Sé cómo conducir las? ¿Manejo bien los lenguajes no verbales? ¿Sé hacer buenos registros de lo que hago, lo que leo, lo que escucho y lo que observo? ¿Elaboro buenos dibujos, esquemas, diagramas y gráficas? ¿Construyo buenos cuadros y tablas? ¿Preparo buenos informes? ¿Puedo resumir en dos planas una conferencia de hora y media? ¿Soy capaz de poner en práctica una buena estrategia comunicativa de acuerdo con lo que voy a tratar, con las personas a las que me dirijo, con su estado de ánimo, con su cultura y

con el medio o soporte que voy a emplear, ya sea éste oral, escrito, verbal, visual, digital, presencial o a distancia? ¿Manejo eficazmente las modernas tecnologías de la información y la comunicación (tan importantes, extensas y complejas que hay taxonomías que proponen una categoría aparte para ellas)? Y, si somos ambiciosos, ¿puedo hacer todo eso en una o dos lenguas además de mi lengua materna? Bueno, pues todas esas son competencias básicas, intermedias y avanzadas que forman parte de la competencia general a la que llamamos comunicación, todas ellas son competencias comunicativas, y todas ellas pueden dominarse de manera elemental, intermedia o a profundidad.

### ¿Qué es entonces una competencia?

Intentemos tomar en cuenta todas estas consideraciones en la noción que manejaremos de lo que es una competencia. En el campo educativo llamamos competencia a una actuación o desempeño eficaz (que logra lo que se propone) y eficiente (que lo logra con el mínimo de recursos, incluyendo tiempo e información), merced a lo cual se realiza con éxito una tarea concreta (tarea que puede ser mental o motora o, más a menudo, una combinación de ambas), en cuya ejecución quien realiza la tarea pone en práctica conocimientos, actitudes, procedimientos, valores, sentimientos, destrezas y habilidades mentales y motoras; tal actuación o desempeño es evaluable y es transferible a otras personas (esto es, que debe poder aprenderse). De acuerdo con esta noción, no basta con la capacidad que se tenga de hacer las cosas, sino que se implica la disposición para hacerlas y para hacerlas bien: una competencia comprende la realización cierta, efectiva, evaluable y transferible de una tarea en cuya ejecución se ponen en juego los conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas que se posean. Competencia es la expresión concreta de todos los recursos que pone en juego una persona al desempeñar o realizar exitosamente una actividad, sea teórica, práctica o teórico-práctica. Cuando decimos competencia nos referimos al manejo efectivo que hace la persona de lo que sabe en las



Fotografía: Carlos Blanco



Fotografía: Juan S. Bach

condiciones reales en las que la competencia tiene sentido. La competencia no es entonces una suma ni un conjunto, ni es un asunto potencial (como la capacidad); es una integración real y efectiva del saber, el saber hacer, el sentir y el creer en lo que se está haciendo. Está claro que una competencia no simplemente “se tiene” o “se posee”, sino que se muestra de manera consistente.

¿Cómo van a desarrollar sus competencias nuestras hijas e hijos en la familia, o nuestras alumnas y alumnos en la escuela o en la universidad? ¿Solamente escuchándonos, leyendo sus notas, estudiando en la biblioteca? Es claro que las tres actividades a que me refiero son inescapables, pero igualmente claro es que son insuficientes.

Desde el diseño mismo del currículo, de planes y programas, hasta el desarrollo de todas las actividades de aprendizaje, incluidas las de evaluación, debe quedar claro para todos que las competencias se logran y se fortalecen desempeñando las tareas respectivas ejerciendo un buen sustento conceptual, procedimental y actitudinal basado en conocimientos, sentimientos, valores, métodos y habilidades. En todo ello, desde el diseño curricular mismo, la activa participación de quienes aprenden resulta, pues, indispensable. Y éste debería ser un principio educativo al que no es posible darle la vuelta.

No quiero cerrar esta sección sin dejar claro, ante el embate totalizador de la aproximación al

quehacer educativo a través del enfoque de competencias, que no todo en educación son competencias. Por supuesto que nos educamos para poder pensar y para poder hacer, para resolver problemas, para ejecutar tareas de lo más diverso; pero también nos educamos para vivir con alegría, para la práctica del bien, para buscar la verdad, para apreciar la belleza, para el ejercicio de la solidaridad y el respeto, para la comprensión y aceptación de la alteridad, para el cuidado y mejoramiento del medio en que vivimos y para muchas otras cosas, no conformadas necesariamente por competencias pero que son fundamentales para vivir nuestra vida con calidad y con salud física, intelectual, afectiva, social y moral, así como para la existencia de todo lo que hay en nuestro planeta. El trabajo ha sido una actividad fundamental en la evolución biológica y cultural del ser humano, pero no todo en nuestra vida es trabajo. El trabajo es una parte de la vida, y no al revés.

## Competencias y educación de adultos

No voy a tratar aquí del problema representado por la corriente de pensamiento que afirma o trabaja de acuerdo con el aserto de que la educación de adultos es una especie de educación remedial o compensatoria, es una oportunidad de corregir faltas y carencias que no fueron cubiertas en su oportunidad. Tampoco abordaré la concepción de que el adulto que no completó su educación básica, o ni siquiera la inició, pertenece a un sector que demanda simplemente su capacitación para el trabajo, ya que la educación superior, a la que todavía muchos se refieren como educación liberal (esto es, para hombres libres, para quienes trabajan con la mente, ya que la capacitación laboral es para esclavos, para quienes trabajan con sus manos), está reservada para sectores más privilegiados. Ambas ideas están más que desacreditadas, pero todavía toma mucho espacio el analizarlas para ser rechazadas. Diré simplemente que la educación de adultos es y debe ser una verdadera educación, en el sentido de proceso que impulsa y fortalece el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral del ser

humano, de acuerdo con sus necesidades, sus intereses y el contexto en el que se desenvuelve. De ninguna manera debe ser considerada como una educación de segunda, ni por quienes elaboran las políticas respectivas, ni por quienes la dirigen ni por quienes la imparten. Muchos aspectos de la formación para el trabajo quedan considerados dentro de la educación, por supuesto, pero de ninguna manera constituyen su preocupación única o preponderante.

Y es con esa visión amplia de lo que es y debe ser la educación de adultos que podríamos considerar cuatro grandes y comprehensivas competencias culturales complejas: comunicación, pensamiento crítico, participación y resolución de problemas. Aunque por supuesto son competencias necesarias para el trabajo, de ninguna manera se pueden considerar como competencias laborales. Las cuatro forman parte del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (el remoque de "... y el Trabajo" agregado, claro, durante el sexenio anterior), del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos de México. Sería más que deseable trabajar en la construcción de una categoría más, la de las competencias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que ahora se encuentran dispersas en las cuatro que menciono, ya que las competencias para el aprendizaje son también competencias culturales.

Aunque podrían constituirse en áreas de aprendizaje por sí mismas, no se está sugiriendo tal, y el desarrollo de las cuatro competencias culturales complejas mencionadas puede también permear los contenidos de las áreas más tradicionales establecidas, tales como lengua, matemáticas, ciencias naturales y sociales, educación de la sensibilidad y otras. Mencionaré, aunque sea de paso, que la educación de la sensibilidad, también denominada educación estética, se encuentra muy descuidada tanto en la educación de adultos como en la educación en general. Y aprovecho para agregar que mucho de lo que se diga en esta sección va resultar válido también para la educación básica, media y superior en los sistemas escolarizados y a distancia dirigidos a personas que se encuentran en las edades respectivas.

De las competencias comprendidas dentro de la comunicación ya se habló bastante en el apar-



Fotografía: Archivo

tado respectivo de la sección anterior, y todo lo que allí se dijo es aplicable a la educación de adultos, de manera que voy a dedicar unas líneas a la enumeración y en algún caso descripción de las competencias de pensamiento crítico, de participación y de resolución de problemas.

### **El pensamiento crítico como competencia**

Decimos que una persona piensa críticamente cuando es capaz de identificar las suposiciones y evidencias con base en las cuales ella (y los demás) elaboran sus razonamientos, toman sus decisiones y actúan en la vida real; cuando distingue hechos de opiniones y pone suficiente atención al contexto en el cual se generan nuestras

ideas y nuestras acciones y las de los otros; cuando ha desarrollado un sano escepticismo reflexivo con respecto a “verdades universales”, a soluciones fáciles o precipitadas y a respuestas atractivas simplemente por sencillas o cómodas (aunque hay problemas muy complejos que en efecto tienen explicaciones relativamente simples y hasta elegantes); cuando es capaz de imaginar y considerar maneras alternativas de ver el mundo y de comportarse en él. Pensar críticamente nos permite elaborar nuestros juicios, tomar nuestras decisiones, escoger, optar y elegir por nosotros mismos, y no dejar que otros hagan todo esto por nosotros. Pensar críticamente nos da la oportunidad de construir nuestro futuro individual y colectivo y no dejarlo en manos de quienes dicen que saben lo que es mejor para nosotros, trátense de gobernantes, políticos, líderes, sacerdotes o

medios de comunicación social. Un pensador crítico toma en serio la noción de lo que es vivir democráticamente.

Pensar críticamente es una competencia compleja muy productiva. Un pensador crítico siempre está diseñando y rediseñando diferentes aspectos de su vida personal, familiar, laboral y social; es una persona creativa que percibe que la vida está llena de posibilidades, que el futuro puede construirse tanto en lo individual como en lo social, y que en el mundo existe una gran diversidad de valores, de puntos de vista, de comportamientos, de culturas, de estructuras sociales y de manifestaciones estéticas que es menester tomar en cuenta. El pensamiento crítico implica un cuestionamiento permanente de las suposiciones y creencias con base en las cuales pensamos, decidimos y actuamos, y toma en cuenta las pruebas y evidencias razonablemente establecidas con las que se cuenta. Por eso nos permite ofrecer justificaciones válidas y razonables tanto para nuestras ideas como para nuestras acciones.

Como todo proceso mental, el pensamiento crítico tiene relaciones ricas y múltiples con nuestra afectividad y sería torpe el intentar mantenerse exclusivamente en el mundo de lo racional. El abandonar valores, explicaciones, ideas y comportamientos antes aceptados por supuesto que puede provocar confusión, ansiedades y tensiones, resistencias y resentimientos. Pero también nos sentimos liberados, llenos de júbilo y alegría, cuando encontramos nuevos caminos para nuestra vida.

Un concepto central para el pensamiento crítico es el llamado *aprendizaje liberador* (el aprendizaje innovativo del Club de Roma, aunque surge realmente del trabajo de Habermas), que nos permite emanciparnos de las

resistencias personales, institucionales y sociales que están impidiéndonos visualizar y diseñar nuevas perspectivas en las que tendríamos más control de nuestras vidas, de nuestra sociedad y de nuestro mundo. El aprendizaje liberador, como el pensamiento crítico, nos enseña a examinar y cuestionar suposiciones, a buscar nuevas perspectivas, a diseñar y prever cambios y a saber manejarlos; nos educa para construir el futuro, no simplemente para acomodarnos a él. No es suficiente, pues, un *aprendizaje de mantenimiento* en el que por desgracia cae con frecuencia la enseñanza de la lengua, de las ciencias y de las artes, tanto en la educación básica como en la media, e incluso en la superior, cuya meta es la adquisición de métodos y reglas para hacer frente a situaciones conocidas, resolver problemas ya sabidos y mantener los sistemas de vida personal y social sin cuestionar, tal y como están establecidos.

Otra noción fundamental dentro del pensamiento crítico es el *análisis dialéctico*, en cuanto



Fotografía: Carlos Blanco

a que se enfoca a la comprensión y la resolución de las contradicciones. El análisis dialéctico nos muestra que el manejo de nuestra vida personal, de las instituciones y de la sociedad involucra fatalmente el manejo de las contradicciones existentes, y que la realidad cambia constantemente, no es algo estable, dado, que esta allí de una vez por todas. Las verdades no son fijas, son algo emergente; son relativas, no absolutas. Por ello es que se nos recomienda confiar en una persona que busca permanentemente la verdad, pero desconfiar de quien dice haberla encontrado.

### Competencias para la participación

Si bien ya era claro en nuestras consideraciones sobre el pensamiento crítico que no es posible establecer grupos discretos de competencias en los que haya homogeneidad al interior del conjunto de que se trate y diferencias claras con respecto a los otros grupos, esto vuelve a hacerse más que evidente en el caso de las competencias para la participación. ¿Cómo podría participarse familiar y socialmente si no se dominan razonablemente las competencias para la comunicación y para el pensamiento crítico? Habrá que recordar una vez más que las taxonomías no son perfectas, que se diseñan para poder analizar y entender más sistemáticamente los fenómenos de que tratan, y que siempre encontraremos carencias e inconsistencias en ellas.

La participación conlleva la necesidad de conocer las convenciones sociales del lugar en el que uno va a participar, los valores en juego, la cultura de los participantes; implica la capacidad de ponerse en el lugar de las otras personas y de tener en cuenta las opiniones distintas a la propia, aceptando las críticas con espíritu constructivo. Incorpora habilidades para desenvolverse con autonomía e iniciativa personal en muy diversos ámbitos de la vida y del quehacer humanos. Requiere de la capacidad para interpretar lo que ocurre en el lugar en el que uno participa o va a participar, y por lo tanto demanda también conocimientos muy diversos. Quien participa está obligado a comprender lo que ocurre, a tomar en cuenta las posibles consecuencias de lo que su-

ceda y a diseñar acciones que mejoren la calidad de vida y del trabajo de sí mismo y de los demás tomando en cuenta el contexto, incluido el medio ambiente natural y social.

La participación incluye la participación ciudadana, involucra la toma de decisiones inteligentes e informadas y la aceptación de la responsabilidad que esto implica. Para ello es menester el conocimiento y comprensión de los rasgos fundamentales de las sociedades actuales, su pluralidad y su carácter evolutivo, y la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad. Para una buena participación es saludable sentir un fuerte grado de pertenencia a la sociedad en que se vive y al grupo en el que se participa, así como compatibilizar la identidad local con la calidad de ciudadano global. El respeto a los derechos humanos de las personas y de los grupos participantes es inexcusable, y en base a ello quienes participan deben construir, aceptar y practicar normas de convivencia y de trabajo acordes con los valores democráticos.

Como puede verse, las competencias de participación van más allá de lo que comúnmente se entiende por relaciones interpersonales, aunque éstas por supuesto formen parte de aquéllas. Saber trabajar en equipo, compartir ideas y propuestas con los demás, no ser posesivo ni con los espacios ni con los objetos (mucho menos con las ideas o con la información), saber negociar y llegar a consensos y acuerdos, comportarse cortésmente y con respeto por todos los demás independientemente de su posición o empleo (estoy convencido de que la cortesía, los buenos modales y el respeto son el cemento y el lubricante de las relaciones sociales), todo ello debe estar considerado dentro de las competencias participativas.

### Competencias para la resolución de problemas

Esta categoría de competencias es también muy amplia y de ninguna manera se reduce a la solución de problemas matemáticos o de ciencias naturales y sociales, aunque todos ellos estén comprendidos aquí. De hecho la esfera de las

competencias matemáticas y de las competencias científicas es tan grande, que hay taxonomías (por ejemplo en la Unión Europea) que las separan, apareciendo en ellas justamente como *Competencias matemáticas* y como *Competencias para el conocimiento e interacción con el mundo físico, natural y social*.

La resolución de problemas de orden personal, familiar, social, natural o académico es un orden de competencias generales complejas en el que convergen muy numerosas competencias más particulares como las de manejar un repertorio amplio de estrategias de solución, plantear preguntas, ordenar (esto es, poner orden), estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones, localizar y obtener la información cualitativa y cuantitativa necesaria y organizarla, numerar, jerarquizar y priorizar, manejar las operaciones aritméticas básicas, calcular, identificar, definir, estimar, seleccionar los métodos y procedimientos necesarios, hacer conjeturas y suposiciones (¿qué sucedería si...?), observar, registrar, proponer hipótesis y explicaciones tentativas y contrastarlas, proyectar, extrapolar, diseñar estrategias y alternativas, medir, agregar, unir, igualar, quitar u omitir componentes, buscar un faltante, analizar el problema y su entorno, considerar las interacciones personales, agrupar, clasificar, visualizar, imaginar, interpretar, diseñar modelos y simulaciones reales o virtuales, inferir, comparar, aplicar, rastrear, construir, relacionar unas cosas con otras, distinguir unas cosas de otras, encontrar semejanzas, confrontar, comprobar, tomar decisiones, evaluar, llegar a conclusiones y muchas otras.

En aspectos más cercanos a los problemas matemáticos, habrá que agregar el manejo de símbolos y de las formas de expresión y razonamiento matemático, el conocimiento de aspectos cuantitativos (incluyendo los componentes geométricos) de la realidad y la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral y la obtención, selección, registro, almacenamiento y recuperación de la información respectiva.

Las competencias para la resolución de problemas son y deben ser utilizadas en la vida diaria. La identificación de situaciones problemáti-

cas, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible están incluidas aquí. Una competencia fundamental en esta categoría es la de identificar y plantear los problemas adecuadamente. Malamente se va a resolver un problema si ni siquiera nos damos cuenta de que hay uno y en qué consiste.

## Competencias y el educador de adultos

Por supuesto que el educador de adultos debe dominar las competencias que pretende enseñar. Hasta en la cocina decimos que para poder mandarlo hay que saber hacerlo (y las competencias culinarias no son nada despreciables). Pero además de todas las competencias que llevamos vistas, el educador de adultos debe dominar las competencias necesarias para el diseño e implementación de las actividades de aprendizaje respectivas. Y éstas son, nuevamente, competencias complejas.

No voy a repetir aquí lo que ya tratan los trabajos comprendidos en este número de *Decisio*; remito al lector a su lectura y me concreto a presentar una enumeración consistente con la que nos proponen Campero y Valenzuela (2007).

Las competencias generales del educador de adultos serían:

1. Fundamentar su trabajo en una visión integral, una perspectiva general de su quehacer que incluya una mirada histórica del campo en la que se destaquen los aportes más significativos. Debe conocer los programas y proyectos impulsados por otros organismos gubernamentales e independientes en el país y fuera de él.
2. Sistematizar su experiencia, incluyendo el trabajo diagnóstico, la caracterización de las personas y grupos participantes y sus necesidades de aprendizaje, para lo cual requiere el dominio básico de las metodologías de la investigación participativa, la investigación acción y la investigación etnográfica.
3. Diseñar programas, proyectos y acciones socioeducativos e intervenir eficazmente en el

proceso de aprendizaje de los adultos participantes, todo ello de acuerdo con el contexto en el que esté trabajando, organizando grupos y comunidades de aprendizaje.

4. Estimular la comunicación, fortalecer la autoestima, la autonomía y las competencias de liderazgo de los participantes y favorecer la resolución de conflictos.
5. Diseñar, elaborar y utilizar recursos, medios y materiales para el aprendizaje y para la promoción y la difusión de las propuestas socioeducativas con las que trabaja.
6. Gestionar todo lo necesario ante instancias gubernamentales y de la sociedad civil, nacionales e internacionales, con suficientes fundamentos educativos, sociopolíticos, económicos y jurídicos.
7. Gestionar la ejecución de los procesos administrativos implicados en los programas, proyectos y acciones socioeducativas en los que está trabajando.
8. Diseñar y aplicar criterios, indicadores e instrumentos de evaluación e impacto de los procesos educativos de los cuales es responsable, tanto al nivel personal de los participantes como en distintos contextos y realidades institucionales y sociales.
9. Diseñar y aplicar estrategias de seguimiento al desarrollo de los proyectos, programas y acciones socioeducativas, asegurando la participación de los adultos.

## Final

La incorporación de competencias a los currículos de la educación en general, de la educación de adultos y de la formación de educadores de adultos en particular, permite destacar, sin demérito de los otros contenidos, un conjunto de aprendizajes que se consideran imprescindibles por el carácter integrador que tienen, porque hacen más razonables y sanos los procedimientos para el diseño y el desarrollo curriculares y para la evaluación del aprendizaje, porque impulsan la aplicación del conocimiento en la vida de todos los días y porque construyen un puente entre el saber y el saber hacer. Pero todo ello implica responsabi-

dades insoslayables: la reorganización del quehacer educativo en aulas y planteles, la participación real de quien aprende, la modificación de las normas que rigen el trabajo educativo, el uso de nuevas metodologías y materiales de aprendizaje, el establecimiento de tutorías y otros programas de acompañamiento, el enriquecimiento de nuestras bibliotecas, el fortalecimiento y racionalización del trabajo extramuros.



## Lecturas sugeridas

**CAMPERO, CARMEN, y MARÍA DE LOURDES VALENZUELA**, 2007. Diseño curricular por competencias de una licenciatura para educadores de adultos, *Decisio*, núm. 16 (enero-marzo). Véase en este número o buscar en

<http://decisio.crefal.edu.mx>

**GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ, J.M.**, 2005. Diversos artículos aparecidos en el periódico *La Jornada de Michoacán*, México: Saber leer, 01 y 02.03.05; Saber escribir, 20 y 21.03.05; Saber hablar, 26 y 27.03.05; Saber escuchar, 03.04.05; Competencias y educación, 06 y 07.03.05.

<http://www.lajornadamichoacan.com.mx>  
[gutierrezv28@hotmail.com](mailto:gutierrezv28@hotmail.com)

**OECD**, 2002. *The definition and selection of key competencies – Executive summary*.

[www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf)

**Rychen, D.S. y L.H. Salganik (eds)**, 2003. *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe & Huber, Göttingen.

[www.hhpub.com/](http://www.hhpub.com/)

**Torres, Rosa María**, 1994. *¿Qué (y cómo) es necesario aprender?*, Instituto Fronesis, Quito.

[www.fronesis.org/](http://www.fronesis.org/)