

Formación por competencias desde la complejidad emancipatoria (174)

Ovidio S. D'Angelo Hernández

odangelocips@ceniai.inf.cu

Centro de Investigaciones Psicológicas y sociológicas (CIPS)

Cuba

Palabras clave: Complejidad; competencias; aprendizaje desarrollador; ética emancipatoria.

Introducción

En el trabajo se sustentan las prácticas transformadoras en múltiples dimensiones a través del fomento de competencias generales y profesionales reflexivas-creativas, socio-interactivas y autodirectivas, que operan en los grupos de aprendizaje constituidos en comunidades vivenciales reflexivo-creativas autogestivas (CVRCA). Estas funcionan desde perspectivas hologramáticas complejas, en tanto abordan situaciones internas de los grupos de participantes y otras propias del contexto social mayor, interrelacionadas con sus experiencias de vida cotidiana, como personas sociales, propiciando el aprendizaje relacional de segundo orden.

El proceso de aprendizaje-desarrollo es considerado en su diversidad de expresiones, tanto verbal, como corporal, dramática, plástica, etc., así como en su intencionalidad, ansiedades-temores inconscientes, roles-alianzas, patrones de interacción social como prácticas interconectadas de saber-sentir-poder-discurso-acción, etc., que en su conjunto constituyen formas de manifestación integral de las personas en relación (grupal, social), en diferentes vínculos de "planos de realidad".

Acorde con esos campos de expresión integral de las personas-contextos en relación, se refieren diversos enfoques teórico-metodológicos actuales que se articulan en la dinámica de aprendizaje-desarrollo grupal y propician la problematización constructiva de las situaciones, el manejo de conflictos, la construcción de alternativas, el posicionamiento hacia diversos fenómenos de la realidad micro y macro-social, en sus tramas complejas, orientadas a la acción práctica transformadora con sentido emancipatorio; por tanto articulador, propiciador de autonomía contextual y convivencia constructiva y creativa.

Ello concuerda con la dirección en que Freire (1986, 1994) considera que: "La reinención tiene que ver con la posibilidad de los sujetos de una práctica educativa dialógica y liberadora ya que facilita, por una parte, interpretar, significar, decir, expresar y por la otra, resolver, generar respuestas y poner, en la práctica, acciones alternativas"

Este enfoque implicaría:

- el fomento de competencias generales para el desempeño reflexivo, creativo, la interacción participativa social y la autodirección personal-grupal y la autogestión grupal-social.
- la comprensión del aprendizaje-desarrollo como un fenómeno de interacciones complejas, que involucra la condición de “personas totales”, en sus manifestaciones verbales, corporales, simbólicas, intencionales y no conscientes, específicas y contextuales.
- un enfoque metarreflexivo complejo, que pone en interacción procesos hologramáticos (partes-todos) en sus diferentes niveles de realidad, con el fin de articular el sistema interno grupal con los contextos de su realidad mayor, en la construcción de proyectos de vida desarrolladores.
- la integración de métodos y procedimientos transformadores (corporales-expresivos, dramáticos, juegos de roles, plásticos-estéticos, etc., así como la interpretación de grupo operativo, aprendizaje problémico y de proyectos, indagación apreciativa y generativa-creativa, entre otros) que renueven los aprendizajes y la realización social y profesional, conducentes a afrontamientos y soluciones creativas, la reflexión crítica, la interacción grupal cooperadora y el desarrollo integral de las personas.

Metodología

De acuerdo con los presupuestos anteriores, el aprendizaje auténtico, dialógico, reflexivo y transformador deviene en proceso complejo multinivel –o de realidades múltiples-; ello implica considerar lo sustantivo de las prácticas desarrolladoras de competencias generales y profesionales en las tramas complejas en las que tienen lugar, en la diversidad de expresión categorial de los procesos epistemológico-metodológicos complejos. Aunque no podemos abordar aquí en detalle la significación de este enfoque categorial complejo, valdría la pena mencionar a Edgar Morin (2002) sobre algunos de sus principios teóricos: hologramaticidad (interrelación parte-todo), autonomía-dependencia (proceso auto-eco-organizacional), dialogicidad, retroactividad, autonomía-dependencia, recursividad, reintroducción del sujeto cognoscente en el proceso del conocimiento, transdisciplinariedad.

Estos principios se aplican desde una metodología metarreflexiva (de 2do. orden), que consiste en: la representación de las relaciones entre los “objetos” y los “sucesos”....(de donde deriva que) una representación de segundo orden es una relación específica de la representación de esta relación objetos-sujetos (Francois, 1992, 125).

En este sentido, J.M. González Velasco (2009, 21), plantea que “desde la complejidad la investigación científica ve bucles (recursivos, espirales dialécticas, n. del a.), ...es más de proceso...no es la solución a un problema de investigación planteado (solamente, n. del a.), sino más bien el proceso reflexivo que permite ver lo investigado desde sus partes y desde el todo”.

Según Francois (ibídem,114), entonces puede considerarse un “Metasistema”: Un sistema superior en el orden lógico a otro capaz de decidir sobre proposiciones,

debatir criterios o ejercer regulaciones sobre sistemas que son incapaces de hacerlo”

Este reenfoque de las relaciones contextuales complejas en que se desenvuelven procesos autoorganizativos, generadores de autonomía constructiva plantea ciertos retos a la educación contemporánea, que replantea la concepción de formación por competencias en el sentido vincular de las tramas de relaciones hologramáticas constitutivas de sentido y que implica:

-Superación de la fragmentación del mundo de vida escolar y cotidiana.

-Preparación del individuo para su vida y su aporte social-profesional, en medio de incertidumbres y tramas complejas.

-Generación de espacios de configuraciones integradoras de las diferentes experiencias-saberes-prácticas-relaciones-proyecciones vitales, desde visión articulada del aula-escuela-comunidad-nación- época histórica.

A Villarini (2018), basado en la tradición hostosiana-vigostkiana-freireana aporta un concepto de competencia como forma de conciencia que, de cierta manera, implica una visión holística de la persona que aprende.

Esto implica un posicionamiento desde nuestra propuesta de currículo integrador complejo, basado en temas-problemas articuladores vs. fragmentación de materias disciplinares, a partir de propiciar tres ejes dimensionales transversales en el proceso de aprendizaje desarrollador:

➤ Contextualización hologramática.-

Integración del conocimiento, saberes cotidianos, relaciones sociales, prácticas y expectativas vitales. Enfoque transdisciplinar. Contextualización socio-histórico-cultural. (Situación Social de Desarrollo)

➤ Aprendizajes para Autonomía Integradora.-

Problematización y Autoorganización en Comunidades de aprendizaje reflexivo-creativo-vivencial. Formación basada en Competencias Universales-Profesionales. (Zonas de Desarrollo Próximas Colectivas)

➤ Proyección vital –social de Actualización Desarrolladora.-

Elaboración de construcciones de sentido: Autonomía Integradora, como visión, misión e inserción en el mundo de la vida cotidiana y profesional.

Este constituye el cuadro epistemológico-metodológico que proponemos, que ha de concretarse en la dirección del proceso de desarrollo de competencias transversales, que se obtuvo como resultado de elaboraciones teóricas y aplicaciones prácticas, expuesto más abajo.

Resultados

En el proceso de elaboración-investigación-aplicación-reconstrucción como fundamento metodológico de nuestra práctica, las competencias generales y profesionales, quedaron definidas como: modos de funcionamiento de la persona-

social que articulan conocimientos y experiencias, habilidades, valores, actitudes y disposiciones se expresan en desempeños orientados a las demandas requeridas de las situaciones y a su transformación práctica, que por otra parte, producen desarrollos humanos. Pero, por otro lado, expresan dinámicas coherentes o contradictorias entre sus componentes, que se manifiestan en la relación entre los grados de eficiencia logrados y las potencialidades de su desarrollo en condiciones de interacción social en determinados contextos favorecedores o inhibitorios.

Se trata aquí de la consideración constructiva de los mecanismos de interacción o de ayuda a partir de la mediación cultural (andamiajes, instrumentos, artefactos, relaciones de ayuda, etc.), que propicien la activación de mecanismos de aprendizajes y el tránsito hacia nuevas zonas de desarrollo próximo, en la perspectiva socio-histórico-cultural (ESHC) vigotskiana.

Esto implica que las competencias expresan el nivel de desempeño actual y potencial y que se necesita, por tanto, investigar y considerar:

- los factores contextuales y de aprendizaje implicados en la conformación de las competencias actuales, desde la situación social de desarrollo (ESHC).

- los elementos constituyentes de la zona de desarrollo próximo; o sea los potenciales de su desarrollo en el contexto de interacción social y aprendizaje.

Este es uno de los argumentos para denominar a las “Competencias generales y profesionales” como Potencialidades Realizadoras Integradoras y Desarrolladoras (PRID), conceptualización a la cuál arribamos desde nuestras experiencias formativas.

El Paradigma humanista-crítico, socio-histórico-cultural y complejo en el enfoque de competencias (PRID) plantearía un énfasis en:

- El balance entre procesos y resultados, entre utilidad social y desarrollo humano.

- La integración vs. la habitual consideración fragmentaria de áreas cognitivas, afectivas y comportamentales.

- La unidad configuracional de la persona, de contenido y articulación como componente del contexto social.

- Una perspectiva holística contextual, que presupone:

- Experiencias vitales incorporadas

- Integralidad del conocimiento

- Construcción de sentido personal y social

- Acción social cooperada y transformadora

- El énfasis en el potencial de desarrollo humano y profesional para las posibilidades del desempeño eficiente.

-Una Ética emancipatoria de las relaciones humanas (en el sentido de P. Freire). Todo ello implicaría el trabajo formativo con las PRID desde las tramas complejas de aprendizajes desarrolladores desde los tres ejes mencionados antes, como direcciones intervencionales a la largo de todo el proceso formativo-reconstrutivo:

-Contextualización hologramática

-Aprendizajes para Autonomía Integradora

-Proyección vital –social de Actualización Desarrolladora

El empleo de métodos transformadores que permitan el afloramiento de las distintas dimensiones del pensar-sentir-hacer-ser, como los que hemos empleado en nuestros programas de formación por competencias, permiten la sintonía con ese planteo integrador de la constitución-desarrollo de la persona humana-social.

Discusión

A partir de este enfoque epistemológico-metodológico se configuraron las siguientes dimensiones de Competencias humanas generales del desarrollo integral (PRID).

a) Reflexivas-críticas-creativas: Constituyen procesos básicos en las situaciones de aprendizaje y vitales:

- Razonamiento

- Indagación-Problematización.

- Contextualización-Flexibilidad-Reestructuración.

- Generación-Transformación.

- Anticipación-Expansión

- Evaluación-Toma de decisiones

- Independencia-Autorregulación.

b) Sociales- Interactivas: Conforman Valores humanos de disposición y comportamiento social:

- Comunicación e Interacción social humana cooperada.

- Relaciones estéticas. Sensibilidad en relación natural-social.

- Relación ética, cívica e histórica.

c) Autodirectivas: -(Megacompetencias)- Configuran direcciones y contenidos generales de la persona y sus Proyectos de Vida:

-Autonomía personal. (Autoexpresión -Autenticidad-Autoestima) .

-Autodesarrollo- Proyección y Orientación de situaciones vitales.-

(Trascendencia)-(Integración personal-social-universal)

El asumir un enfoque integrador de competencias, con base socio-histórico cultural, humanista-crítica y compleja, no resuelve automáticamente todos los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus diferentes fases. En cada uno de sus momentos deben emplearse estrategias y métodos apropiados al objeto de atención de la formación por competencias generales.

Así mismo, se requieren procesos de evaluación que den cuenta del carácter integral del proceso de aprendizaje social, que potencien el carácter formador para la autonomía responsable de la persona. Es en la evaluación externa, autoevaluación, coevaluación grupal, de estos procesos donde se revelan más directamente las peculiaridades del momento formativo del aprendizaje por competencias. El proceso de evaluación desde el enfoque complejo, crítico e histórico-cultural de la formación por competencias también tiene que dar cuenta de la articulación de otras dimensiones de la persona social.

En nuestras estrategias de formación se han tenido en cuenta enfoques y el uso de procedimientos que son consistentes a esta perspectiva integradora de las competencias humanas, a partir de la creación de situaciones interactivas de aprendizaje propicias para la expresión reflexiva, crítica, vivencial y creativa, la observación de los desempeños y los progresos en su proceso contextual, la autoevaluación, el registro de productos del aprendizaje, etc., en consonancia con la potenciación de los procesos constitutivos de competencias conducentes a procesos de desarrollo humano integral.

En experiencias de investigación-transformación realizadas entre grupos de adultos mayores y jóvenes estudiantes de enseñanza media, con motivo de propiciar el vínculo escuela-comunidad, se verificaron los avances en las dimensiones siguientes de competencias generales, más marcadas en el grupo de jóvenes (D'Angelo y otros, 2009):

Reflexivas-creativas:

- Aclararon posiciones básicas de cada grupo: Argumentaciones y contra-argumentos, referencias a ejemplos más precisos de apoyo.
- Se expresó una mayor diversidad de dimensiones de estas competencias: Razonamiento, Generación, Indagación, Transformación.

Interacción social:

- Mayor capacidad de escucha y comunicación mutua: apertura al diálogo y al debate e intercambio de puntos de vista diferentes.
- Comprensión del otro, ponerse en la posición del otro.
- Tolerancia, respeto en el trato mutuo y a la diversidad
- Compartir experiencias y vivencias, intereses cognoscitivos sobre el otro grupo
- Solidaridad con situaciones vitales difíciles de otros.

- Elaboraciones a partir de la complementación y diferencia de experiencias compartidas.
- Abordaje de situaciones-problemas y temas generadores de conflicto intergeneracional de manera franca, abierta y honesta.
- Inicio de manejo de situaciones opuestas, juicios contrarios, con el empleo de recursos reflexivos, de manejo de temas conflictivos, con predominio de estrategias de no confrontación: concesiones, racionalizaciones y evasiones.

Autodirectivas:

Se expresaron de diferente manera en cada grupo generacional:

- en la afirmación de las necesidades de espacio social para actuar con independencia de acuerdo a sus intereses,
- en la fuerza y convicción con que se expresaron necesidades de autonomía en los debates de varios temas generadores de conflicto,
- en el liderazgo constructivo asumido en la conducción de sesiones de equipos de trabajo,
- en la asunción espontánea de roles de coordinación en las sesiones de debate reflexivo,
- en situaciones de auto-organización de la dinámica grupal por los propios participantes.

Todo ello confluyó en la configuración de planes de acción-transformación comunitaria en los que los participantes integraron a pobladores en torno a tareas de disminución de la violencia social y saneamiento ambiental, ambas con provecho para la comunidad.

Se trata, en última instancia de la construcción de nuevos contextos de aprendizaje que propicien:

- Comunidades reflexivas autogestoras, cooperadoras y solidarias.
 - Desarrollo de Personas Reflexivas-Creativas en contextos sociales posibilitadores de la configuración y reestructuración de Proyectos de Vida transformadores, en lo individual y en lo colectivo, como aportaciones al bien común.

Bibliografía

D'Angelo, O., 1993.- PROVIDA. Autorrealización de la personalidad. Edit. Academia, La Habana, Cuba.

-----1995.-Modelo integrativo de los proyectos de vida. Provida. La Habana, Cuba.

-----1996.- El desarrollo humano y su dimensión ética. PRYCREA. La Habana, Cuba.

-----1998.-Desarrollo integral de los Proyectos de Vida en la institución educativa. PRYCREA. La Habana.

-----2001.-Educación, sociedad y desarrollo Humano. Ed. Acuario, La Habana.

-----2005.- Autonomía Integradora: El desafío ético emancipatorio de a complejidad. Ed. Acuario, La Habana.

D'Angelo y otros, 2009.- Formación para el Diálogo Intergeneracional. Ed. Acuario, La Habana.

Francois, Ch., 1992- Diccionario de Teoría general de Sistemas y Cibernética. Edit. GESI, Buenos Aires.

Freire, P.1982- La educación como práctica de la libertad. Ed. Siglo XXI, México.

González A., 1994.- PRYCREA-Desarrollo multilateral del potencial creador. Edit. Academia. La Habana.

Morin, E. 1994-Introducción al pensamiento complejo. Ed. Gedisa, Barcelona.

Morin E., 1999.- Los 7 saberes para la educación del futuro. UNESCO, París.

Morín E., 2002-“Los principios generativos y estratégicos del método” En: Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y en la incertidumbre humana, Universidad de Valladolid, UNESCO, México.

Morín E. y Delgado C., 2017- Reinventar la educación....Edic. UH, La Habana

Quintela M. y otros. 2000-Pensamiento Complejo y Educación, Edic. MFAL, Uruguay.

Rogers, C.1982- Libertad y creatividad en la educación. Ed. Paidós, Barcelona.

Tobón, S. 2013.- Metodología de gestión curricular. Ed. Trillas, México.

Velasco, J. 2009.- Investigación Científica bajo el enfoque de la complejidad y la transdisciplinariedad. En Colectivo de autores, 2009: “Investigación científica: Un encuentro con el paradigma de la complejidad” Edit. Convenio Andrés Bello-La Paz.

Vigotski, L. 1966.- Pensamiento y Lenguaje. Ed.□Revolucionaria. La Habana.

Vigotski, L. 1987.- Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Edit. Científico-Técnica, La Habana.

Villarini, A.1994- La educación moral en la escuela. Fundamentos y estrategias para su desarrollo. Ed. Organización Fomento del Desarrollo del Pensamiento. San Juan P. Rico.

Villarini, A. 1996- Manual para la elaboración del currículo orientado al desarrollo humano integral. Bib. Del Pensamiento Crítico. OFDP, Puerto Rico.

Villarini A., 2018- formación por competencias. Ponencia Presentada en Congreso Universidad 2018- La Habana.

Wagensberg, J. 1998- Ideas sobre la complejidad del mundo, Tusquets Ed., Barcelona, España.
