

¿ES POSIBLE FORMAR UN PROFESOR CON “COMPETENCIAS” HUMANISTA/CRISTIANAS?

*Is it possible to train teachers with humanist/christian
“competencies”*

ROLANDO PINTO CONTRERAS*

Resumen

Este artículo pretende recuperar una reflexión sistematizadora sobre lo que implica nuestra identidad valórica y epistemológica cristiana en relación al tema de las “competencias” o del currículo “basado en competencias”, que es la moda que se nos instala en la educación superior chilena.

Con esta preocupación y esta intención de instalar una reflexión al respecto, con este texto, claramente provocador del debate educativo, se seleccionan algunas orientaciones conceptuales de los discursos educativos de los dos últimos Papas y se agregan otras provenientes de la práctica educativa a la que, en los últimos 30 años de educación latinoamericana, han adscrito algunos educadores cristianos, conocida como la Pedagogía de la Autonomía, que hemos compartido y tenido presente en la formación de educadores desde ese tiempo.

Palabras clave: discurso del currículo basado en competencias, orientaciones educativas pontificias, pedagogía de la autonomía, formación de profesores cristianos, saberes pedagógicos y antropológicos del educar cristiano

Abstract

This paper intends to recover an organized reflection about the implications of our Christian epistemological and values identity, with respect to the topic of “competencies” or “competency based” curriculum; the latest fashion trend in Chilean Higher Education.

This clearly provocative text is aimed at motivating educational debate. While some conceptual guidelines contained in the last two Popes’ discourses have been selected, we have added others originating in Latin American educational practice, which some Christian educators have followed in the last 30 years, known as the Pedagogy of Autonomy, which we have shared and borne in mind while engaged in teacher education ever since.

Key words: competency based curriculum discourse, pontifical educational guidelines, pedagogy of autonomy, Christian teacher-training, pedagogical and anthropological knowledge of Christian education

* PhD en Educación, Profesor asociado, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, rolpinto@uc.cl

1. A modo de introducción

Estamos en una época de desarrollo de la sociedad del conocimiento en que se ha instalado la incerteza epistemológica y la contradicción de sentidos profundos en las relaciones entre:

- Ciencia y ética.
- Conciencia individual y ciudadanía.
- Saber/hacer tecnológico y esperanza.
- Globalización y vida local.
- Formación por competencia y desarrollo integral de la persona.
- Consumo y calidad de vida.

La complejidad de esta situación, por la profundidad que tienen estas relaciones contradictorias para la construcción de mundos inclusivos, democráticos y conviviables, va determinando un escenario para la educación y para la formación de profesores en el cual ya no se puede continuar pensando la acción educativa como un paradigma centrado en la enseñanza y en la transmisión de contenidos para que el educando los aprenda. Se trata de un nuevo humanismo para la educación y si en él los cristianos no sabemos distinguir y orientar sobre lo que nos parece sustantivo y de lo que es superfluo e instrumental en la formación de la persona, me temo que una vez más se nos va imponer la lógica del tener, por sobre el ser; el materialismo de la funcionalidad pragmática del conocimiento instrumental, por sobre la visión liberadora de la razón, y el relativismo valórico, por sobre la esperanza del cambio humanizador que la sociedad moderna actual requiere.

Desde la emergencia en el mundo capitalista globalizado de la ideología neoliberal y su lenguaje proveniente de la subordinación de la vida moderna a las variables puramente económicas, se nos viene configurando un escenario cultural y político mundial, regional y local que va paulatina y masivamente incluyendo a los actores sociales de cualquier función social en una nueva hegemonía extremadamente confusa y equívoca. Pero que al mismo tiempo va excluyendo a grandes mayorías poblacionales, situadas principalmente en el llamado “Tercer Mundo”, del usufructo de los bienes materiales y no materiales que son producidos y distribuidos por el capitalismo dominante.

Comprender esta instalación, hasta ahora hegemónicamente dominante pero tremendamente injusta, nos parece un desafío intelectual y activo/práctico muy relevante y significativo para la actual formación de educadores críticos y humanistas para el mundo nuevo que se está constituyendo en nuestras narices.

Es en este contexto y con estas preocupaciones que nos propusimos escribir este artículo que recoge, entre otras dimensiones, la comprensión antropológica y cultural de los escenarios contemporáneos y, frente a él, la reflexión del pensar educativo/pastoral de Su Santidad Juan Pablo II y del Sumo Pontífice actual, Benedicto XVI; las corrientes crítico-humanistas del pensar educativo cristiano en América Latina, principalmente las que propone Paulo Freire, y mis propias reflexiones teórico-empíricas de lo que han sido estos casi 15 años de experiencia docente y de investigación en la formación de profesionales de la educación en la UC.

Ahora, ¿cómo entender la vinculación de conceptos de **competencia**, de **calidad total**, de **estándares de desempeño**, o de **evaluación de calidad**, reducida a la medición de resultados cognitivos, tan instrumentales y funcionales al modelo neoliberal dominante, con los que refieren a una visión humanista de la vida moderna, mucho más centrados en la construcción de personas con valores solidarios, participativos y colaborativos? y ¿cómo educar a alguien en esta paradoja postmoderna contradictoria?

Tenemos una doble razón para intentar responder a ambas preguntas:

Por un lado, la preocupación teórica educativa que nos despierta el hecho de que se haya instalado con tanta facilidad en las propuestas formativas de educadores, tanto en la formación inicial como de postgrado, en las Facultades de Educación que se identifican con la opción cristiana y/o directamente católicas, el llamado “**Currículo Basado en Competencias**”, en su versión pragmática más instrumental y funcionalista para el sistema capitalista moderno.

Por otro lado, por una necesidad de colocar en relieve el contexto y el mensaje educativo/político del “**nuevo humanismo cristiano**”, centrado en la comprensión de lo que es la formación integral de la persona humana en un mundo globalizado, que particularmente en el ámbito valórico y cultural se nos muestra tan complejo y contradictorio, aplicado justamente a la formación inicial de educadores.

2. La comprensión de las tendencias del escenario globalizado actual

2.1. Hay una relación epistemológica institucional que está cambiando en la sociedad contemporánea y que todavía no comprendemos en toda su magnitud cultural y política. Se trata del cambio en el orden de los factores y actores que producen el conocimiento.

Hasta fines de los años 1980 todavía el orden protagónico en la producción del conocimiento socialmente útil y válido correspondía a las universidades. Era en torno a sus equipos disciplinario/académicos que se articulaba el poder orientador de la permanencia o el cambio de la sociedad del conocimiento. Concibiéndose el ámbito de la disciplina como campo receptivo del saber transformado en saber-hacer aplicado.

Desde el inicio de la década de 1990 y ya abiertamente en los inicios del nuevo milenio se comienza a manifestar un orden social e institucional en la producción del conocimiento que muestra el protagonismo de la sociedad en la demanda del conocimiento necesario, controlando su validación por medio de la inversión financiera en proyectos de investigación e innovación educativas o por los criterios de empleabilidad que se instalan en la oferta funcional de las diversas actividades de la sociedad.

En este nuevo orden ya no es la Universidad el ente protagónico de la producción del conocimiento, sino que son los grupos económica y políticamente viables los que van imponiendo ciertos procesos y exigencias de calidad en el valor del conocimiento, y que van introduciendo nuevas categorías en la organización epistemológica: la multidisciplinariedad, las comprensiones holístico/integradoras de la realidad y el conocimiento efectivo o aplicado.

2.2. Este cambio en la relación y el orden social del conocimiento va abriendo la realidad instalada a nuevas interpretaciones y va complejizando el análisis del sentido ético de su existencia. Entre otras variables que habría que analizar, aquí destacamos:

- a. La necesidad de la comprensión de la sociedad en que uno está instalado. Y aquí, al menos a mi juicio, debiéramos ser explícitos de la situación en que nos instalamos. Así, por ejemplo, no es lo mismo la concepción de sociedad que tiene alguien que se posiciona desde una mirada eurocentrista o globalizante del centro o etnocentrista, donde siempre lo local va a ser visto como un dato periférico subordinado (“es lo que hay”) y va a reproducir categorías conceptuales que se imponen y determinan sentidos homogéneos del capitalismo dominante, a la que tienen aquellos que se posicionan desde la periferia, por ejemplo, el de las sociedades latinoamericanas, que son todavía realidades en construcción y que requieren incluso inventar las categorías de análisis que les permitan entender sus mundos específicos¹.
- b. La necesidad de la comprensión del conocimiento científico que valoramos. Aquí las opciones podrían ser también múltiples ya que no es el mismo conocimiento cuando nos situamos en una visión unidisciplinaria a otra multidisciplinaria o uno que sirve para resolver problemas a otro que ayuda a la humanización de las relaciones de poder.

¹ En torno a CLACSO se ha generado un grupo de trabajo de científicos sociales que están, justamente, discutiendo el sentido del conocimiento social en América Latina. Ver: Lander, E. (2005), *Compilador. “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas”*. CLACSO Libros, Buenos Aires.

- c. La necesidad de comprensión, en fin, de la propia Universidad, sobre todo cuando ella adquiere dimensiones territoriales y culturales regionales o nacionales o universales, u optan por visiones epistemológicas cuánticas o netamente valóricas. Estas opciones de comprensión van configurando entidades de formación con diversa identidad y organización, lo que sin duda también configura lenguajes/realidades diversas.

2.3. Hay una función social y personal de la educación que también va cambiando y que requerimos captarla, entenderla y analizarla desde una perspectiva de configurar paradigmas en la formación de recursos humanos. De este modo, hay un paradigma **centrado en la enseñanza**, que valora la traslación o transposición didáctica del conocimiento erudito o sabio instalado por la autoproclamada **comunidad científica**, para otro, con el mismo contenido, pero enseñable. Hay otros que, en el último tiempo, se autoadscriben a opciones constructivistas del conocimiento o claramente de paradigmas **fundados en el aprendizaje**, que cambian el propio sentido de la acción docente y del currículo en la relación pedagógica.

2.4. En fin, hay cambios paradigmáticos también en la concepción y la organización práctica de la gestión de las instituciones formadoras y del currículo que se instalan y que requieren ser comprendidos críticamente para descubrir su factibilidad. No es lo mismo una institución formadora que concibe la gestión educativa como una acción administrativa de estructuras, funciones y recursos materiales y humanos, a otra que articula la sinergia de los actores involucrados o son partes de un ente institucional colaborativo, para alcanzar una organización democrática y participativa del desarrollo institucional o humano, conscientemente deseado por los actores participantes de la gestión.

En este contexto, la comprensión del poder decisional y organizacional que construye la realidad institucional y la organización curricular/metodológica de la propia elaboración de la cultura democrática en la institución educativa, constituyen dimensiones o variables condicionantes del tipo de gestión formativa de una institución educativa.

Pues bien, en estos escenarios posibles y alternativos es donde se sitúan las opciones para la formación de profesores que desarrollen capacidades y construyan relaciones humanistas cristianas; de aquí, entonces, la importancia que tiene para las Facultades de Educación de las Universidades Católicas de Chile hacerse la pregunta paradigmática:

¿Qué modelo de formación de profesores queremos ofrecer para la educación nacional?

3. El sentido del discurso educativo/pastoral de los pontífices recientes

Frente a este desafío complejo, multifacético y paradigmático, las posibles respuestas para la formación de profesores requieren de una reflexión educativa que rescate los sentidos humanistas integrales del cristianismo. Para iniciar esta búsqueda de sentidos y de reflexión trascendente es importante rescatar el propio texto educativo pastoral más reciente que tiene la Iglesia Católica, recogiendo algunos textos específicos de Sus Santidades el Papa Juan Pablo II y del Papa actual, Benedicto XVI.

3.1. *El discurso de Su Santidad Juan Pablo II*

Tomamos como texto clave la Carta de Su Santidad dirigida al VI Encuentro Nacional Italiano de Profesores Universitarios Católicos, en el año 2001. Ahí Su Santidad explicita tres ideas muy importantes:

1ª. Idea: **El Concepto del Docente como Maestro.**

Su Santidad señalaba:

“El docente es un maestro. No transmite el saber como si fuera un objeto de uso y consumo, sino que establece ante todo una relación sapiencial que, aun cuando por el número demasiado elevado de estudiantes no pueda llegar al encuentro personal, se convierte en palabra viva antes que en transmisión de nociones. El docente instruye, en el sentido originario del término, es decir, da una aportación fundamental a la estructuración de la personalidad; educa, según la antigua imagen socrática, ayudando a descubrir y activar las capacidades y los dones de cada uno; forma, según la comprensión humanística, que no reduce este término a la consecución, por lo demás necesaria, de una competencia profesional, sino que la encuadra en una construcción sólida y en una correlación transparente de significados de vida”².

Es decir, con esta idea Su Santidad nos orienta a la comprensión de la función modelar que nos cabe a los docentes universitarios católicos y a las capacidades que

² Ver: “La libertad de investigación, tan valiosa, no puede significar neutralidad indiferente ante la verdad”. Mensaje del Papa al VI Encuentro Nacional Italiano de Profesores Universitarios Católicos.

L'Osservatore Romano N° 41, 12 de octubre de 2001. Roma. Pág. 2.

Esta misma idea del docente como modelo se repite en “**Carta Encíclica Deus Caritas est**” del Sumo Pontífice Benedicto XVI, N^{os}. 34 a 39. Roma, diciembre de 2005, y también en su Clase Magistral en la Universidad de Ratisbona, “**Fe, Razón y Universidad**”, el 12 de setiembre de 2006.

debiéramos desarrollar en nosotros los formadores, para aspirar a la formación integral del sujeto y no a la mera instrucción cognitiva de nuestros eventuales alumnos.

2ª. Idea: **La Educación como Corazón del Nuevo Humanismo.**

Aquí Su Santidad nos explicita:

“Este es el corazón del nuevo humanismo. Se concreta en la capacidad de mostrar que la palabra de la fe es realmente una fuerza que ilumina la conciencia, la libera de toda esclavitud y la capacita para el bien. Las generaciones jóvenes esperan de sus docentes nuevas síntesis del saber, no de tipo enciclopédico, sino humanístico. Es necesario vencer la dispersión que desorienta y delinear perfiles abiertos, capaces de motivar el compromiso de la investigación y la comunicación del saber y, al mismo tiempo, formar personas que no acaben por usar contra el hombre las inmensas y tremendas posibilidades que ofrece el progreso científico y tecnológico en nuestro tiempo”³.

Es decir, con esta segunda idea Su Santidad nos fija el mapa de navegación para concretar este humanismo educativo en la formación. Así nos orienta en la visión ética de la producción del conocimiento científico y técnico. También nos explicita el sentido que debe tener el trabajo del investigador y el docente universitario: procurar que sus resultados favorezcan el desarrollo del bien común y el compromiso ético con su uso social más justo.

3ª. Idea: **La Diaconía de la Verdad.**

Con ella Su Santidad Juan Pablo II apunta a:

“La diaconía de la verdad representa una tarea histórica para la Universidad. Evoca la dimensión contemplativa de saber que diseña el rasgo humanístico de toda disciplina en las diversas áreas que afronta el progreso científico. (...) La diaconía de la verdad es el sello de la inteligencia libre y abierta. (...) Los cristianos están llamados a dar testimonio de la dignidad de la razón humana, de sus exigencias y de su capacidad de investigar y conocer la verdad, superando de ese modo el escepticismo epistemológico, las reducciones ideológicas del racionalismo y las corrientes nihilistas del pensamiento débil. La fe es capaz de generar cultura. (...) La cultura no se puede reducir a los ámbitos de la utilización instrumental; en el centro está y debe permanecer el hombre, con su dignidad y su apertura al Absoluto”⁴.

³ Mismo documento de Su Santidad Juan Pablo II. Pág. 2, tercer párrafo.

⁴ *Ibidem*, pág. 3, párrafo dos.

Con esta tercera idea Su Santidad Juan Pablo II nos orienta sobre el sentido trascendental que debe adoptar la formación cristiana, esto es, recuperar en la acción educativa la esperanza de la liberación humana basada en la dignidad de la razón crítica y transformativa de la persona, para concretar ahora un mundo de la vida mucho más digno, solidario y colaborativo.

3.2. *El discurso de Su Santidad Benedicto XVI*

Hay dos textos de Su Santidad que fijan la política educativa para la formación universitaria católica; el primero es la “Carta Encíclica Deus Caritas Est” enviada a los obispos, presbíteros, diáconos y fieles del mundo en el mes de diciembre de 2005; el segundo texto es su Clase Magistral que inauguraba el año académico en la Universidad de Ratisbona, en setiembre de 2006.

En el primer texto el Sumo Pontífice configura la vinculación del amor a Cristo con el acto generoso de brindarse al otro, con humildad cognoscitiva y con actitud solidaria en cualquier ámbito de la práctica humana.

Según esta nueva idea, la práctica es una expresión cristiana del **amor por el hombre**:

“La actuación práctica resulta insuficiente si en ella no se puede percibir el amor por el hombre, un amor que se alimenta en el encuentro con Cristo. La íntima participación personal en las necesidades y sufrimientos del otro se convierte así en un darme a mí mismo: para que el don no humille al otro, no solamente debo darle algo mío, sino a mí mismo; he de ser parte del don como persona”⁵.

Y en su segundo texto Su Santidad Benedicto XVI señala y precisa que la expresión cristiana del amor por el hombre es el acto de educar, pero advierte, precisamente, que donde mayormente se expresa esta arrogancia del don de la razón es en el ámbito de la Universidad y, más específicamente, en el conocimiento disciplinario. Explícitamente él señaló:

“La razón científica moderna ha de aceptar simplemente la estructura racional de la materia y la correspondencia entre nuestro espíritu y las estructuras racionales que actúan en la naturaleza como un dato de hecho, en el cual se basa su método. Ahora bien, la pregunta sobre el porqué existe este dato de hecho la deben plantear las ciencias naturales a otros ámbitos más amplios y altos del pensamiento, como son la filosofía y la teología. Para la filosofía

⁵ Carta Encíclica “Deus Caritas est”. *Op. cit.*, N° 36.

y, de modo diferente, para la teología, escuchar las grandes experiencias y convicciones de las tradiciones religiosas de la humanidad, especialmente las de la fe cristiana, constituye una fuente de conocimiento; oponerse a ella sería una grave limitación de nuestra escucha y de nuestra respuesta”⁶.

Particularmente con esta última cita, Su Santidad actual logra impregnar a todo el pensar moderno en la imagen y ejemplo de maestría de Cristo, esto es, la subordinación de la ciencia moderna a la experiencia de fe proveniente de la práctica humanista de la religión cristiana: amar al hombre como centro de la formación académica.

3.3. Las orientaciones pedagógicas que se derivan de ambos discursos pontificales

Es con estas ideas, fortalecidas en la mirada más cristológica de Su Santidad Benedicto XVI, que se podría orientar la posibilidad de construir una especie de perfil profesional de los docentes universitarios católicos, que apuntara a ciertos rasgos distintivos esenciales de su quehacer investigativo y formativo. Entre estos aspectos o ámbitos al menos derivamos cuatro dimensiones que nos parecen esenciales:

1. Un primer ámbito es la vinculación estructural entre opción ética cristiana y organización del conocimiento disciplinario que se transmite en el acto formativo. Actitudinalmente nuestra acción formativa debiera ser una invitación al educando para dos compromisos:
 - Con la búsqueda de la verdad, que no puede ser de certeza en lo que se transmite sino que despertar entendimiento crítico/transformativo en la inconclusión de la propia persona del educando y del educador; y
 - Con el sentido de construir una racionalidad al servicio del bien común y a la aplicación ética del conocimiento para mejorar la convivencia humana. En esto, nuevamente el conocimiento como herramienta de liberación de la razón y de la justicia social.
2. Un segundo ámbito es la visión diacónica del conocimiento científico y técnico. En este sentido la vinculación entre conocimiento y fe da el carácter instrumental temporal del conocimiento y entender que su aprendizaje está al servicio del desarrollo de la persona y a su vinculación trascendental con la verdad evangélica. Es decir, lo principal en la formación no es la repetición del conocimiento transmitido sino que la “utilidad” que él tiene para la realización cristiana del sujeto en

⁶ Fe, Razón y Universidad en el pensamiento de Benedicto XVI. Cuaderno Humanitas N° 18. PUCCH, diciembre 2006. Pág. 10 y 11.

formación y, a través de él, para el mejoramiento y perfeccionamiento de la vida social.

3. Un tercer ámbito se ubica en la relación pedagógica educador/formador y educando; aquí lo esencial es entender la comunicación pedagógica como una responsabilidad epistemológica intersubjetiva entre personas que construyen sentidos y significados del conocimiento transmitido. Por tanto centrada en el reconocimiento y legitimidad del otro como sujeto epistémico en sus roles formativos específicos. Y aquí la actitud humilde y modelar del que enseña puede significar el acto de mayor humanidad que podríamos internalizar en la relación pedagógica los profesores católicos.
4. Por último, y como síntesis de los ámbitos anteriores, está el sentido teleológico del amor cristiano por la formación de las personas. En cada ámbito del conocimiento disciplinar en que desarrollamos nuestras investigaciones y acciones docentes debiéramos estar atentos al sentido evangelizador de la sapiencia humana del Maestro; es como comprender la transversalidad del mensaje cristiano humanizador del mundo en cada acción epistemológica que emprendamos, no centrarnos, por ejemplo, en el “especialismo instrumental” de nuestra disciplina, sino que saber vincular este conocimiento con los propósitos de alcanzar una vida actual mucho más justa y equitativa, más solidaria y organizadamente colaborativa, en fin, más próxima a una vida humana armónica y menos tensional como es la que hasta ahora domina en nuestras sociedades contemporáneas.

Cuando se sistematizan estos ámbitos se configura, entonces, con todo su vigor, la expresión del nuevo humanismo cristiano para la educación.

El problema emerge cuando se revisa cada uno de estos ámbitos constitutivos del educador/formador cristiano con las prácticas formativas efectivas que organizamos y desarrollamos en nuestros centros de formación católicos; aquí se adoptan con mucha facilidad los antivalores que expresan las lógicas instrumentales dominantes en la sociedad capitalista moderna, entre otros la adaptación eficiente y rápida de una versión funcionalista e instrumental/conductual del currículo por competencia.

Ahora, ¿por qué nos cuesta tanto avanzar hacia ese humanismo pedagógico integral y nos resulta tan fácil instalar, por el contrario, propuestas pragmático/instrumentales como la llamada formación por competencia?

Por una parte, la respuesta la encontramos en los propios textos pontificales: hay que vivir comprometidamente la verdad del nuevo humanismo cristiano y, como tal, llenar nuestra acción formativa con tal convencimiento vivencial, transformándola en práctica cotidiana de relacionarnos con el mundo, en todos sus ámbitos en que lo vivimos y lo significamos.

Así la consecuencia de este compromiso no sólo la debemos testimoniar en el aula, sino que también, y sobre todo, fuera de ella: en nuestra convivencia familiar, en la comunicación con nuestros pares y educandos extraaula, en nuestro desarrollo profesional y afectivo en el mundo social y comunitario más próximo, como automovilista o peatón colectivo, en nuestra práctica religiosa, etc. No puede ser que sigamos fragmentando nuestra integridad como personas y desarrollemos discursos diferenciados según sea el ámbito en que nos situamos. Cuando nos dicotomizamos de acuerdo a los roles y funciones que cumplimos individual y socialmente, empezamos a invisibilizar los principios y los compromisos de este humanismo y nosotros mismos somos la causa de nuestra inconsecuencia discursiva y ética.

Por otra parte, la posible respuesta tiene que ver con la relación y proximidad que tenemos con el poder dominante que organiza y normatiza la realidad social, económica, cultural y política institucional en que nos situamos. Lo anterior dice relación con esa actitud no humilde y arrogante que nos forma en el saber disciplinario, aislado del compromiso con el hombre, como nos dice reiteradamente Su Santidad Benedicto XVI. Mientras más egocéntrica sea nuestra relación con el poder/saber, más autoritaria y deshumanizadora es nuestra relación con la práctica formativa.

Esto, que se constituye en el discurso evangelizador más importante de nuestro tiempo, también lo viene señalando hace 50 años el educador brasileño Paulo Freire⁷ y muchos otros que nos adscribimos a su reflexión humanista pedagógica⁸. Pero esto ya es tema del apartado siguiente de este artículo.

⁷ Desde el momento que Paulo Freire escribe su libro "La Educación como práctica de la libertad" en el año 1958, en Brasil, y que resulta de la teorización del proceso de alfabetización campesina que había realizado junto a Elsa, su maravillosa esposa y compañera durante más de 45 años de vida conjunta, y hasta el último libro que efectivamente publicó en el año 1997, también en Brasil, "Pedagogía de la Autonomía", la preocupación educativa central de él era generar una práctica educativa humanizadora e integradora de la historicidad de la conciencia crítica; a este proceso de transitividad de la conciencia es lo que Freire llama Pedagogía del Oprimido y que en distintos momentos de su desarrollo teórico-práctico él va denominando como "Acción Cultural", "Pedagogía del Conflicto", "Pedagogía de la Esperanza", en fin, "Pedagogía de la Autonomía".

⁸ Nos tocó trabajar directamente con Paulo Freire en el ICIRA, Chile, entre los años 1968 y hasta 1972, luego nos fuimos reencontrando en distintos momentos, países y experiencias educativas en Europa, América Latina, África y Brasil. En el transcurso de estos largos años fui conociendo distintos educadores/as y cientistas sociales que en sus conversaciones, discusiones y reflexiones iban aportando miradas y lecturas críticas a la construcción de una pedagogía humanista cristiana liberadora. Como sería largo y difícil enumerar exhaustivamente a todos y a todas indicamos tan sólo cuatro referencias institucionales ICIRA (1967/1972), IDAC (1974/1980), CEAAL (1981/1992) y Universidad Católica de São Paulo (1992/1997).

4. El sentido humanista de la pedagogía crítica

En una reciente publicación que hemos realizado en la Facultad de Educación de la PUCCH⁹, centrada en el análisis de la inclusión del Currículo por Competencias en la formación de profesores para la educación formal, uno de los articulistas convocados para este evento escrito nos hace una interesante y sugerente distinción entre lo que sería una decisión administrativa de incluir este tipo de currículo y lo que sería una comprensión profunda de lo que implica esta decisión de inclusión en la formación de educadores o formadores, no sólo “transmisores de conocimientos establecidos e instituidos en el currículo”¹⁰.

La decisión administrativa de su inclusión tiene que ver, según este autor, con el predominio de una cierta lógica instrumental de seguir viendo la formación del profesor como un “formador de la sumisión” y, por el contrario, su no inclusión con una decisión centrada en una visión humanista de la formación, lo que implicaría pensar al educador como un “profesional para la autonomía”¹¹. Los argumentos que da este autor en favor de su propuesta humanista y en contra de la propuesta instrumental los toma de la elaboración teórica de Paulo Freire.

Sin querer repetir planteamientos que hemos elaborado al respecto en otras oportunidades¹² quisiera recuperar aquí dos ideas que me parecen coincidentes y complementarias a las desarrolladas por Jaume Martínez Bonafé.

- 1) **Primeramente, la transitividad del desarrollo de la conciencia histórico/crítica de la persona. En esta transitividad la educación/comunicación intersubjetiva ocupa un rol central ya que se trata de visiones de mundo y de relaciones humanas que van siendo creadas en la medida que se humanizan en el diálogo. “Nadie se educa solo, todos nos educamos entre sí mediatizados por el**

⁹ Nos referimos a la Revista Pensamiento Educativo, Vol. 36, 2005. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, dedicada al tema monográfico “La problemática de las competencias en la perspectiva de la calidad de la educación”.

¹⁰ Nos referimos al artículo del profesor de la Universidad de Valencia Dr. Jaume Martínez Bonafé, titulado “La formación del profesorado y el discurso de las competencias”, págs. 156 a 171. Revista Pensamiento Educativo citada.

¹¹ Martínez Bonafé (2005). *Op. cit.*, págs. 159 y 160.

¹² Ver entre otros artículos nuestros: –Pinto, R. (1979). “Nuestro trabajo con Paulo Freire en Chile: una contribución a la educación popular”. En: CEDE/3. Revista de Educación para América Latina, Año 1, N° 1, K.U.L, Bélgica;

–Pinto, R. (1994). “El pensamiento educativo de Paulo Freire ante el debate sobre la modernidad de la educación”. En: AULA XXI, N° 3, Revista de la UMCE, Chile;

–Pinto, R. (2004). “Paulo Freire: un educador humanista cristiano en Chile”. En: Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO, Vol. 34, Facultad de Educación, PUCCH, Chile.

mundo”¹³. Y en esta dimensión, la formulación de la palabra es una manera de ir configurando realidades.

- 2) **La segunda idea es, precisamente, que el lenguaje como expresión de la comunicación intersubjetiva es constructor de realidades, es por esto que en la acción educativa cada sujeto debe decir su palabra sobre sí mismo y el mundo, y de tal manera darle sentido humano y de identidad personal a la realidad histórica/situacional, que es natural y cultural a la vez.**

Ambas ideas son iluminadoras de una concepción pedagógica centrada en el inacabamiento de la construcción cognitiva, así como inacabado es el propio proceso de la construcción de la capacidad humana por conocer/curiosear sobre el mundo. En este proceso el conocimiento científico y técnico ya instalado socialmente y que, en gran medida, está presente en el contenido del currículo formativo, puede contribuir o no al mayor desarrollo del hombre mismo. Esto lleva, entonces, a otra trascendencia necesaria en la formación de educadores/formadores: la comprensión de que la acción educativa es permanente.

En este sentido, la educación como práctica de la libertad es la instalación en los procesos formativos y en las prácticas pedagógicas de las capacidades y actitudes académico/epistemológicas que lleven al educador en formación a desarrollar su autonomía como sujeto y, en tal perspectiva, como educador educándose inacabadamente.

De estas ideas, y como complemento a las dimensiones actitudinales y teleológicas que apuntábamos en el apartado anterior, surgen los rasgos generales del perfil de egreso de un educador cristiano y para lo cual las instituciones formadoras de profesores debiéramos promover su desarrollo en los planes de formación que ofrecemos. Entre otros rasgos importantes, destacamos los siguientes:

- Que aprendan a sintetizar el conocimiento y la información enciclopédica para transformarla en un saber al servicio del desarrollo de la persona humana.
- Aprendan a organizar la instrucción cognitiva de tal manera de transformarla en un conocimiento que orienta a sus eventuales educandos en un aprendizaje significativamente humano.
- Desarrollen la capacidad de delinear perfiles de conocimientos, habilidades y destrezas que le ayuden en su ejercicio profesional de futuro a motivar a cualquier eventual alumno que tenga para la construcción de sus propios mapas conceptuales y de aplicación a su realidad personal y social.

¹³ Este es el principio educativo/ontológico fundante de la pedagogía de Freire, y es un concepto transversal a toda su obra histórica. Sin embargo, su primera formulación explícita está en el libro “La Educación como práctica de la libertad”, aparecido en 1958 en Pernambuco, Brasil.

- Desarrollen durante su formación como educador/ra el compromiso con sus eventuales educandos para la realización de investigaciones sobre el saber necesario para el desarrollo personal y el mejoramiento de la vida social de éstos.
- Aprendan a posicionarse críticamente en su saber comunicable de tal manera de ir despertando en sus eventuales educandos el compromiso con la búsqueda de la verdad.
- Aprendan a posicionarse en la acción formativa como un modelo de sapiencia científica integral que junto con dominar los códigos restringidos de su disciplina los sepa contextualizar en realidades sociales y culturales más amplias y diversas.
- Aprendan a ser humildes y solidarios, de tal manera de no usar su saber ni como poder arbitrario sobre sus eventuales educandos, ni tampoco como factor discriminatorio del desarrollo humano integral de éstos.
- Adquieran el hábito de comprometerse con el nuevo humanismo cristiano que muestra la acción educativa como una realización de la libertad y de la autonomía responsable de mí, con los otros y con el mundo, en todos los actos convivibles cotidianos.
- En fin, comprometerse con la construcción de un mundo local y globalizado mucho más solidario, justo y equitativo, en la perspectiva de aplicar para el bien común los hallazgos científicos y técnicos del progreso cognitivo actual, que él fue adquiriendo y desarrollando en su proceso formativo.

5. La planificación estratégica del currículum para la formación de docentes comprometidos con el nuevo humanismo

Los apartados anteriores nos orientan para posicionarnos en el ámbito pedagógico y curricular de la formación de un educador cristiano para el Chile actual.

Para avanzar en esta perspectiva, el análisis que aquí proponemos lo sustentamos en argumentaciones y planteamientos que surgen de las investigaciones en las que hemos participado como investigador principal y que se refieren al campo de la construcción curricular¹⁴; así como varias tesis de postgrado en Ciencias de la

¹⁴ En el período 1997 a 2006 hemos realizado cinco investigaciones sobre el proceso de elaboración de Planes y Programas de Estudio propios por parte de las unidades escolares y sobre los procesos de contextualización de tales marcos curriculares; de éstas, hay dos que han sido financiadas por Fondecyt-Proyecto N° 1000315/2000-2002 “Cultura Curricular Institucional y Descentralización del Currículo Escolar. Un estudio comparativo de las condiciones que favorecen y dificultan la elaboración Curricular en el Centro Escolar” y Proyecto N° 1030922/2003-2005 “Factores que intervienen en los procesos de contextualización de los Planes y Programas de Estudios. Estudio

Educación¹⁵ que hemos dirigido y que han tenido como foco de análisis las prácticas curriculares y la configuración de campos curriculares que realizan los profesores del sistema escolar.

El conjunto de los datos de realidad, los análisis de discursos teóricos, políticos y metodológicos que hemos realizado y las reflexiones que nos han ido surgiendo en estos 10 últimos años, nos llevan a entender que el rol profesional que se les atribuye a los educadores, ya sea por las políticas reformistas impulsadas por los gobiernos democráticos de turno o por los teóricos del currículum como construcción social, no tienen nada que ver con la formación pedagógica que han recibido, ni con los procesos de capacitación en la acción que se les han destinado, ni con los referentes del humanismo cristiano o de la pedagogía crítica a los que hemos hecho referencia en los apartados anteriores. Las teorías que fundan los actuales procesos de la formación inicial y continua de profesores, por el contrario, tienen que ver con la racionalidad técnica instrumental que visualiza esta formación como un paradigma centrado en el docente como “transmisor” de saberes instalados en el currículo oficial.

5.1. *La visión de la formación curricular*

Lo lamentable es que en las actuales instituciones formadoras de profesores no se discute sobre esta contradicción: se le pide al estudiante de pedagogía que cuando sea docente de aula contextualice las propuestas curriculares elaboradas por el equipo experto de la instancia central del sistema educativo, pero no se le forma para comprender la importancia y pertinencia curricular de la planificación de aula y que debe realizar el docente para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Comparativo”; otros dos proyectos de investigación han tenido financiamiento de la Dirección de Investigación de la Universidad Católica: “Elaboración de Planes y Programas de Estudios propios en los Centros Escolares de la Región Metropolitana” (1997/1998) y el otro, de reciente conclusión, “Elaboración de una estrategia de contextualización curricular con directivos y docentes de Centros Escolares de tres comunas de Santiago” (2005/2006). Finalmente, hay otro proyecto que se refiere directamente al “Estudio del Currículum de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en el contexto del MERCOSUR/CONOSUR”, financiado con fondos de la propia Facultad de Educación de la PUCCH y que se articula a estudios similares que paralelamente realizan otras 12 universidades sudamericanas, con las cuales constituimos el grupo de investigadores del CONOSUL.

¹⁵ En el mismo período (1997-2006) hemos dirigido tres tesis de Magíster, ya terminadas, y cuatro de Doctorado, también terminadas, que tienen como tema común la “Profesionalización curricular del docente del sistema” que se traduce en la configuración del plan curricular que aplica en la sala de clase el profesor de educación básica o el profesor de enseñanza media, en varias asignaturas escolares.

Esta falta de comprensión de la función curricular del docente en el espacio aula condiciona a su vez la propia mirada pedagógica que éste tiene sobre la visión del educando como protagonista de su aprendizaje y para encontrarle significado situacional a los contenidos que les selecciona y transmite, según la propuesta programática oficial, para el subsector de aprendizaje que él/ella asumen. Es decir, al estudiante de pedagogía se le instruye sobre la teoría y el planeamiento curricular, pero no se le ejercita como un diseñador y organizador del currículo efectivo.

Es decir, incluso para el nivel más básico y adaptativo del proceso de contextualización de los objetivos y contenidos del subsector de aprendizaje, que consiste en seleccionar y organizar la planificación de aula como programa según los intereses y motivaciones de los educandos concretos, si el estudiante de pedagogía no lo entiende y ni ejercita esta operación tampoco podrá entender la necesidad de capturar el interés de aprendizaje de sus alumnos concretos para estos objetivos y contenidos. El desafío formativo es, entonces, lograr que el estudiante de pedagogía aprenda a seleccionar y transmitir aquellos conceptos o definiciones o conocimientos que estén más próximos a la capacidad de comprensión y de aplicación de esos alumnos; y esto debe traducirse en las planificaciones de aula que elabore.

Para avanzar en esto se requiere cambiar el sentido de la formación inicial y continua de los educadores. La formación que se les imparta debería capacitarlos para:

- saber tomar decisiones curriculares fundamentadas en la visión antropológica y valórica cristiana, organizando los componentes programáticos: objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y de aprendizaje como una acción formadora integral de la persona del educando;
- saber organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje como acciones colaborativas y como una permanente instancia de búsqueda en equipo de la relación conocimiento y realidad, teoría y acción;
- saber seleccionar y usar los recursos tecnológicos y el material didáctico como una posibilidad de acción de aprendizaje indagativo del educando;
- saber configurar el espacio aula según el tipo de actividad y de distribución del tiempo escolar para lo instruccional y el aprendizaje, según las características y el interés de sus alumnos o de la complejidad del contenido desarrollado o del estado de ánimo y de intercambio académico de sus alumnos.

En síntesis, el estudiante de pedagogía y el docente en ejercicio debieran aprender a desarrollar su capacidad curricular cuando realiza la contextualización de los saberes, conocimientos, valores y ejemplos actitudinales que transmite, y al ejercitarse en la contextualización va también aprendiendo a decidir sobre la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.2. *Los aprendizajes necesarios*

Ahora, para avanzar en esta perspectiva formativa el estudiante de pedagogía y el docente en ejercicio deberían aprender a identificar, al menos, los siguientes elementos del desarrollo curricular en el centro escolar y en el aula:

a. Aprender a conocer a cabalidad las características biopsicosociales de sus eventuales alumnos concretos

Esto es:

- * Adquirir la disposición para saber los nombres de sus eventuales alumnos y las tendencias del origen socioeconómico de sus familias.
- * Aprender a tipificar la curva de normalidad en el desarrollo físico y motor y en la madurez afectiva e intelectual de sus eventuales alumnos, para lo cual es fundamental que él desarrolle la ficha con los datos personales de cada uno.
- * Aprender a saber utilizar las posibilidades culturales que están presentes en la realidad familiar, comunitaria e institucional del entorno escolar inmediato en que le toque actuar.
- * Estar atento a las reacciones emergentes de sus alumnos, acogiendo con agrado las reacciones de apoyo o rechazo de éstos en relación al desarrollo de lo planificado.

b. Aprender a conocer y a actualizar para sus eventuales estudiantes los Programas de Estudio Oficiales

Es decir:

- * Conocer la estructura y la lógica cognoscitiva que tiene el Programa de Estudio Oficial para el nivel escolar y el subsector de aprendizaje en que el docente trabajaría.
- * Conocer sus posibilidades pedagógicas y curriculares, que le permitan introducir cambios en el Programa de Estudio.
- * Adquirir la capacidad de estudio que le permita actualizar su conocimiento y el nivel de avance que tiene el contenido del programa en el subsector de aprendizaje específico.
- * Saber usar y organizar los espacios y los tiempos de aula.
- * Adquirir la capacidad de transferir todos los conocimientos, valores y procedimientos que implican su saber disciplinario, en las planificaciones de aula y en la guía de acción en el aula.
- * En fin, aprender a integrar al ámbito aula los elementos verticales y transversales de la formación de sus eventuales alumnos.

c. Aprender a valorizar su posición social de un profesional que actúa en la base cultural y formativa de la sociedad

Esto es:

- * Asumir su condición y situación social como profesional de la formación.
- * Saber distinguir la no neutralidad política, social y cultural de su acción pedagógica. Siempre el conocimiento y la acción formativa se desarrollan a favor de alguien y de algo, y en contra de alguien y de algo.
- * Mostrar su compromiso con el aprendizaje de sus eventuales alumnos, aprendiendo a estimularlos y a reconocer socialmente en el aula los progresos que alcanzan sus eventuales alumnos en los diversos ámbitos de su formación.
- * Aprender a buscar en el diálogo con sus pares, por medio del intercambio de experiencias y conocimientos pedagógicos y en la indagación/perfeccionamiento colectivo, los referentes teóricos y metodológicos actualizados que le permitan ampliar su dominio disciplinario.
- * Comprometerse siempre con su identidad profesional, participando de la organización gremial de profesores, reivindicando y luchando por mejores condiciones del desarrollo docente.
- * Aprender a explicitar ante el requerimiento de sus eventuales alumnos sus propias opciones ejemplificadoras de la vida social.
- * Adquirir la habilidad para la búsqueda de soluciones a los problemas institucionales y profesionales que más limiten las posibilidades de desarrollo humano de sus eventuales alumnos y de él, en cuanto profesional del currículo.
- * Adquirir el hábito para buscar siempre el diálogo colaborativo con sus pares y con las familias de sus eventuales alumnos para realizar su tarea formativa.
- * En fin, adquirir el hábito de participar propositivamente en la gestión democrática de cualquier institución educativa que le corresponda asumir, así como en la organización de las actividades curriculares que se realicen en ella, y que estimulen el encuentro de personas en formación.

5.3. Los procesos pedagógicos a instalar

Tal vez los procesos que aquí proponemos son una problemática que agudiza la contradicción al interior de las actuales instituciones formadoras y capacitadoras de los educadores, se trata de poner en discusión el carácter curricular de la profesión docente. Este es un tema ampliamente controversial, pero al menos en algo debiéramos estar de acuerdo: **no habrá ningún mejoramiento de la calidad de la educación chilena, sin la profesionalidad curricular de sus educadores.**

Para esto es indispensable que las instituciones formadoras de profesores nos hagamos cargo de estos desafíos. En este sentido las próximas acciones formativas que debiéramos iniciar en nuestras Facultades es generar los espacios curriculares y pedagógicos para que se desarrollen los principales rasgos de esta nueva profesionalidad, lo que sin duda debiera significar organizar la formación a nivel de la escuela y de la sala de clase, que son en lo esencial los territorios propios de la práctica docente; e implementar técnica y pedagógicamente la vinculación entre teoría y práctica educativa, y entre conocimiento conceptual y realidad escolar; de ambos procesos estratégicos debería surgir la necesaria construcción de una formación de calidad para los estudiantes de pedagogía y los decentes en ejercicio que irán o están en la escuela pública nacional.

Tal vez los hallazgos y teorizaciones propuestas en el desarrollo de este texto podrían servir para instalar en las instituciones formadoras de profesores los procesos pedagógicos claves para lograr formar este nuevo profesional de la educación. Estos procesos son:

a) “Para qué formar”

En el currículo de la formación inicial de educadores y en los programas de capacitación que se destinen al perfeccionamiento de docentes en servicio habría que introducir en los cursos de fundamentos en específico y como objetivos y contenidos transversales de todo el plan de estudio, la determinación de criterios para identificar actividades de relación teoría y práctica curricular en el sentido de profesionalizar al docente en formación o en perfeccionamiento. Así, por ejemplo, descubrir el valor inherente de la profesión docente con el currículo; favorecer elecciones informadas, con reflexión de sus consecuencias, de objetivos y contenidos flexibles y pertinentes en los diversos ámbitos de la cultural escolar actual; ofrecer posibilidades de desempeñar roles activos a los estudiantes, brindándoles oportunidades de integrar la teoría y la realidad en que se desarrollan; ejercitar metodologías y uso de recursos tecnológicos que permitan a los docentes en formación o en perfeccionamiento realizar indagaciones en la vida cotidiana, posibilitando un desempeño con diversos niveles de complejidad, para atender a las diferencias individuales; etc.

b) “Sobre qué enseñar para ser protagonista del currículo”

Particularmente en el ámbito de los cursos centrados en los saberes profesionalizantes del docente de aula, que los estudiantes de pedagogía o los docentes en perfeccionamiento aprendan a seleccionar y organizar objetivos y contenidos que emergen de la consideración y problematización que ellos hagan de los saberes pedagógicos enraizados en la realidad social y cultural de la escuela, visualizando su descomposición organizativa/curricular, su complejidad, homogeneidad y conflictos internos, para construir realidades curriculares más próximas y aptas para el desarrollo de los educandos.

Esto plantea comprender que los contenidos culturales son un medio para motivar el aprendizaje de los alumnos y no son el fin último de la formación humana. En cuanto medios, son una lectura instalada de la realidad pero que al ser resignificada situacionalmente, educando y educador aprenden a ser sujetos de la transformación de cada uno de ellos, de su relación pedagógica y de la propia realidad que los entorna.

De esta manera el plan de estudio en los cursos más profesionalizantes debe ser una articulación permanente entre teoría y práctica y entre conocimiento y realidad escolar. Para aprender esto, las llamadas TICs pueden llegar a ser una aporte formativo significativo en la medida que sirven al educando para buscar información, para crear presentaciones, para escribir informes e interactuar simultáneamente con docentes y pares, en fin, para dejarle más tiempo a educadores y educandos para aprender/enseñando, impulsando las actividades reflexivas grupales y la profundización de la práctica educativa que está instalada en la sociedad.

c) “Cómo aprender a enseñar socioconstructivamente”

Particularmente en los ámbitos formativos de la práctica docente continuada, el estudiante de pedagogía o el docente en perfeccionamiento deben aprender a visualizar la acción formativa como orientada a que sean los estudiantes los que elaboren dinámicamente sus propios esquemas de conocimientos a partir de diversos procesos de socioconstrucción.

Uno de los componentes fundamentales del plan de estudio debe ser el aprendizaje en la práctica y esto no solo como una actividad horizontalmente articulada en la formación, sino también como actividad formativa instalada en la realidad de los centros escolares, viviendo la cotidianidad de la escuela, aplicando soluciones innovadoras implicando a los docentes en ejercicio, resolviendo aspectos organizacionales del currículo de acuerdo a los estudiantes reales situados.

En este sentido, los sectores y subsectores de aprendizaje que integran los núcleos de contenidos y se organizan en áreas de comunicación pedagógica deben ser visualizados como referentes orientadores que deben ser planificados como acciones docentes contextualizadoras. Un elemento de integración son los llamados proyectos educativos y curriculares/pedagógicos, en los que los estudiantes de pedagogía o los docentes en perfeccionamiento aprendan a integrar los conocimientos adquiridos y las habilidades y destrezas desarrolladas mediante el tratamiento interdisciplinario de los mismos.

En síntesis, el cómo tiene que ver con las estrategias pedagógicas que construyan protagonistas curriculares y esto solo se logra si la práctica continuada es una actividad articuladora central de todo el plan de formación o perfeccionamiento de un educador.

d) “Cuál es la visión y la práctica de la evaluación educativa”

Aquí no se puede ser ambiguo y seguir reproduciendo la evaluación de resultados como un poder mediador del progreso del estudiante. La evaluación necesaria es formativa, se centra en el proceso, en el cual están implicados todos los actores de la acción educativa, y como retroalimentación del progreso cognitivo, afectivo y motivacional del estudiante. Así debieran evaluarse, por ejemplo:

- Las elecciones de búsqueda cognitiva o informativa que realicen los propios estudiantes según su interés y motivación; la cantidad, pertinencia y oportunidad temática de las informaciones, argumentos teórico/reflexivos que elaboren procesualmente los estudiantes y las perspectivas de impacto en la realidad que los propios estudiantes proyecten como aplicación de lo aprendido.
- El desempeño activo de cada participante para construir sentidos y aplicaciones posibles con los aprendizajes logrados. Se trata de encontrar empoderamiento cognitivo, afectivo y activo del estudiante con el conocimiento o los procedimientos aprendidos.
- Las relaciones construidas interactivamente entre educadores y educandos, entre otros aspectos, con el tema de estudio que nuclea la acción formativa y sus vinculaciones efectivas con la realidad cotidiana de los sujetos interactuantes en la formación; las relaciones comunicacionales y organizativas que generan los diversos actores para realizar el trabajo indagativo/formativo; en fin, las vinculaciones efectivas desarrolladas con la reflexión y la capacidad de acción que genera ésta, para continuar perfeccionando la práctica docente; etc.

Todos los aspectos señalados para el tipo de formación pedagógica que se requiere instalar en los programas de formación y de perfeccionamiento docente apuntan a un nuevo protagonismo del educador y a un profesionalismo que se centra en las decisiones curriculares y pedagógicas que éste debe adoptar cuando se trata de mejorar la calidad de la educación nacional.

6. Una conclusión en proceso

Evidentemente hablar de “competencias” como perfiles de capacidades puramente cognitivas y reproductivas de representaciones simbólicas homogeneizantes es un reduccionismo instrumental y funcionalista muy cortoplacista para la formación y/o perfeccionamiento del docente actual. Los argumentos y aspectos que hemos analizado en este texto nos muestran, al menos, que se trata de una situación compleja y no exenta de contradicciones y sentidos múltiples.

Sin embargo, es posible hablar de competencias humanas en la formación de educadores. Se trata de aquellas en que el docente aprende y enseña a ser más humano en la relación pedagógica con sus estudiantes y a su vez permite que éstos se humanicen como futuros educadores en su formación; para esto deben ser capaces de seleccionar, organizar y desarrollar actitudes críticas y valoraciones humanas en las relaciones pedagógicas y en las decisiones curriculares. En lo esencial, se trata de habituarse a ser persona, ya que sólo ella puede generar relaciones formativas humanizadoras con los otros (sus eventuales alumnos, compañeros de formación y docentes en acción) y con el contenido disciplinario o multidisciplinario con el que le toca mediatizar en su acción formadora.

En fin, se trata de instalar el nuevo humanismo cristiano como crítica a la sociedad materialista que nos toca vivir, pero también para la construcción de una nueva esperanza: poder generar las condiciones de una convivencia social mucho más colaborativa y solidaria, más centrada en la tolerancia a lo diverso y con más potencia persuasiva para que a través del ejemplo del maestro humanista se vayan modelando las virtudes liberadoras y solidarias de Cristo educador, formador, evangelizador del nuevo humanismo.

Para aportar a esta búsqueda de competencias humanas para la formación inicial de profesores y/o profesionales cristianos, tal vez este texto podría ser una provocación necesaria para el inicio de esta discusión que requerimos los centros cristianos de formación de educadores.

Bibliografía

- Barnett, R.** (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Editorial GEDISA, Barcelona (España).
- Celam.** “El Tercer Milenio como Desafío Pastoral”. Documento CELAM N° 154/2000. Bogotá (Colombia).
- Díaz, T.** (2006). “Las relaciones pedagógicas profesor-estudiantes como configuradoras de escenarios curriculares intraaulas”. Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, PUCCH, Santiago (Chile).
- Espinoza, O.** (2004). “Prácticas de contextualización curricular de docentes de Lengua Castellana y Comunicación en NM1”. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación, mención Currículo, Facultad de Educación, PUCCH.
- Facultad de Educación.** (2005). *Pensamiento Educativo*, Vol. 36, Revista de la Facultad de Educación, PUCCH; Tema: “La problemática de las competencias en la perspectiva de la calidad de la educación.
- Freire, P.** (1958). *La educación como práctica de la libertad*. Editora Paz em Terra, São Paulo.

- Freire, P.** (1969). *La Pedagogía del Oprimido*. Editorial ICIRA, Santiago (Chile).
- Freire, P.** (1994). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores S.A., México.
- Freire, P.** (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores S.A., México.
- Lander, E.** (2005). Compilador: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO Libros, Buenos Aires (Argentina).
- Martínez Bonafé, J.** (2005). “La formación del profesorado y el discurso de las competencias”. En: *Pensamiento Educativo*, Vol. 36, *op. cit.*, págs. 156 a 171.
- Pinto, R.** (1979). “Nuestro trabajo con Paulo Freire en Chile: una contribución a la educación popular”. En: CEDE/3. *Revista de Educación para América Latina*. Año 1, N° 1. KUL, Bélgica.
- Pinto, R.** (1994). “El pensamiento educativo de Paulo Freire ante el debate sobre la modernidad de la educación”. En: *AULA XXI*, N° 3, *Revista UMCE*, Santiago (Chile).
- Pinto, R.** (2004). “Paulo Freire: un educador humanista cristiano en Chile”. En: *PENSAMIENTO EDUCATIVO*, Vol. 34. Facultad de Educación, PUCCH, Santiago (Chile).
- Su Santidad Juan Pablo II.** “La libertad de investigación, tan valiosa, no puede significar neutralidad indiferente ante la verdad”. Mensaje del Papa al VI Encuentro Nacional Italiano de Profesores Universitarios Católicos. *L'Osservatore Romano* N° 41, Roma, 12 de octubre de 2001.
- Su Santidad Juan Pablo II.** “La Iglesia necesita de la cultura, así como la cultura necesita de la Iglesia”. Discurso de S.S. Juan Pablo II al mundo de la cultura y constructores de la Sociedad. Pronunciado el 3 de abril de 1987, Casa Central de la PUCCH. Dirección General de Pastoral y Cultura Cristiana, 2007.
- Sumo Pontífice Benedicto XVI.** “Carta Encíclica Deus Caritas Est”. Roma, diciembre de 2005.
- Sumo Pontífice Benedicto XVI.** “Fe, Razón y Universidad”. Clase Magistral en la Universidad de Ratisbona, 12 de setiembre de 2006. En: *Cuaderno Humanitas* N° 18, PUCCH.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 de noviembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 22 de diciembre de 2007