

Imagen portada:

Left ventriculography during systole showing apical ballooning akinesis with basal hyperkinesis in a characteristic takotsubo ventricle. Author: Tara C Gangadhar, Elisabeth Von der Lohe, Stephen G Sawada and Paul R Helft.

This file is licensed under the Creative Commons Attribution 2.0 Generic license

Comité asesor del presente número:

- | | |
|---------------------------|----------------------------------|
| • José Fernando López | Medicina Física y Rehabilitación |
| • Rafael Alarcón Velandia | Psicogeriatría |
| • Luz Cristina López | Recreación |
| • Juan Farid Sánchez | Epidemiología Clínica |
| • Mauricio García Cardona | Actividad Física y Salud |
| • Luis Humberto Andrade | Neurología Clínica |
| • Johnny Gutiérrez Silva | Medicina Interna. Cardiología |
| • Alejandro López Cardona | Ortopedia y Traumatología |
| • Carlos Danilo Zapata | Actividad Física y Salud |
| • Germán Alberto Moreno | Epidemiología Clínica |

La revista Médica de Risaralda es una publicación de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad Tecnológica de Pereira.

www.utp.edu.co

e-mail: revistamedica@utp.edu.co

La revista se encuentra admitida en el Índice de Publicaciones Seriadadas Científicas y Tecnológicas (Publindex) en categoría C; en LILACS (Literatura Latinoamericana y del Caribe en Ciencias de la Salud) de BIREME; y en EBSCO (Mexico).

© 2009 Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad Tecnológica de Pereira. Derechos Reservados.

Edición 700 ejemplares

**ÓRGANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA**

Rector UTP
LUIS ENRIQUE ARANGO J.

Vicerrector Académico
JOSE GERMÁN LÓPEZ Q.

Vicerrector Administrativo
FERNANDO NOREÑA J.

Vicerrector de Investigaciones,
Innovación y Extensión
SAMUEL OSPINA MARÍN

Decano Facultad de Ciencias de la Salud
SAMUEL EDUARDO TRUJILLO

Director
JOSÉ CARLOS GIRALDO T, Mg

COMITÉ EDITORIAL

JUAN CARLOS ARANGO LASPRILLA, PhD
(Universidad de New Jersey)

ROBERT WILKINS, PhD
(Universidad de Oxford).

JORGE ENRIQUE GÓMEZ MARÍN, PhD
(Universidad del Quindío)

MARÍA ELENA SÁNCHEZ, PhD
(Universidad del Valle)

JULIO CÉSAR SÁNCHEZ NARANJO, PhD
(Universidad Tecnológica de Pereira).

COMITÉ CIENTÍFICO

JUAN CARLOS ARANGO LASPRILLA
PhD en Neurociología. Docente Investigador
Universidad New Jersey

ROBERT WILKINS
PhD en Fisiología. Docente Investigador
Universidad de Oxford

JUAN CARLOS SEPÚLVEDA
PhD en Inmunología. Docente Investigador Uni-
versidad Tecnológica de Pereira

PATRICIA GRANADA ECHEVERRY
PhD en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
Docente Investigador Universidad Tecnológica
de Pereira

JOSÉ WILLIAM MARTÍNEZ
PhD en Epidemiología. Docente Investigador
Universidad Tecnológica de Pereira

Diseño, Diagramación:
Universidad Tecnológica de Pereira
Centro de Recursos Informáticos y Educativos
Sección diseño
diseno@utp.edu.co

Editorial

- Percepciones del impacto de la emergencia social en la educación médica 5
Samuel Eduardo Trujillo Henao

Trabajos originales

- Análisis biomecánico (antropométrico y cinemático) en niños con parálisis cerebral espástica.....7
José Armando Vidarte Claros, José Alcides Acero, Mónica Yamile Pinzón Bernal
- Representaciones sociales sobre responsabilidad civil médica en los estudiantes de Medicina de la Universidad Tecnológica de Pereira, 2008..... 21
Manuel José Hurtado Medina

Artículos de Revisión y de Reflexión

- Diferenciación clínica entre la depresión mayor y la depresión en el trastorno afectivo mayor..... 29
John Jairo Castañeda Ramírez, Alexander Moreno Aguirre, Rafael Patrocinio Alarcón Velandia
- Fiebre por dengue: guías de manejo 41
Harold Miranda Rosero, Ricardo Martínez García, Juan José Ospina, Pablo Andrés Castaño
- Competencia: Variaciones y fuga.Hacia la noción de *ser competente*..... 53
Rodolfo A. Cabrales Vega

Reporte de caso

- Cardiomiopatía de Tako-tsubo: reporte de dos casos 63
Harold Miranda Rosero, Santiago Salazar, Pablo Andrés Castaño, Juan José Ospina Ramírez

Instrucciones para presentación de manuscritos..... 69

Instrucciones para presentación de bibliografías..... 70

Competencia: Variaciones y fuga. Hacia la noción de *ser competente*.

Rodolfo A. Cabrales Vega.

*Profesor Asociado Programa de Medicina, Universidad Tecnológica de Pereira. Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación.
e-mail: rocabster@gmail.com*

“La verdadera educación tendrá que hacerse no sólo para lograr la eficacia técnica sino también para formar hombres integrales”

E. Sábado

Resumen

La palabra “competencia” es ambigua. Tal vez no exista escenario académico contemporáneo en el que no aparezca acompañada de una especial resonancia. Su empleo cada vez más frecuente e indiscriminado, llevaría a pensar que sobre ella no existe una definición uniforme o unívoca, sino que, por el contrario, allí se mezclan multitud de significaciones, a veces tan alejadas entre sí, que harían pensar que no existe conexión alguna entre ellas.

El presente ensayo pretende, a partir de una reflexión pedagógica e histórica ubicar el concepto de competencia en el campo de las Ciencias de la Salud. Lo anterior implica en primer lugar describir el proceso de formación de los conceptos y su inscripción en lo que denominamos pensamiento moderno. En segundo lugar, argumentar que la tradicional distinción mente-cuerpo es cada vez menos obvia y que lo “sensorial” es un componente

crucial en el proceso de formación de los conceptos. Por último, proponer un concepto de competencia para las Ciencias de la Salud que, si responde adecuadamente a los dos pasos anteriores, debe llevar a la formación de seres competentes y médicos integrales.

El contenido del presente ensayo se apoya en las reflexiones de diferentes autores ubicados en los campos de la Filosofía, la Pedagogía, la Semiótica y las ciencias cognitivas, entre otros.

Palabras clave: competencias, ser, conocimiento, emoción, educación médica.

Summary

The word "competence" is ambiguous. Perhaps we may not find an academic setting in which the word competence is not accompanied by a special significance.

It is currently used in a common and indiscriminate way in academic and extra-academic realms. One would think that a uniform or univocal definition of competence does not exist. On the contrary, a number of meanings are suggested, which may indicate these have no connection at all. This essay stems from pedagogical and historical reflections and places the concept of competence within the Health Sciences field.

Initially, the process of concepts formation is described, along with its inclusion into what is known as modern thought. Then, there is the argument that the traditional mind-body distinction is becoming less obvious and the "sensorial issue" is a crucial component in the concepts formation process. Finally, a new concept of competence for the Health Sciences is proposed. If it correctly addresses the two previous steps, it should lead to the formation of competent beings and integral physicians.

The content of the current essay is supported by authors reflections from Philosophy, Pedagogy, Semiotic and Cognitive Sciences fields, among others.

Key words: competence, human being, knowledge, emotion, medical education

Recibido para publicación: 10-05-2010

Aceptado para publicación: 28-05-2010

Introducción

Disertar acerca de las implicaciones que tiene la implementación de un *modelo de formación por competencias* en el Programa de Medicina de la Universidad Tecnológica de Pereira requiere, en mi concepto, una reflexión, resignificación y posicionamiento en torno al significado, límite y posibilidades de tres conceptos-problema: *modelo, formación y competencias*, en la posibilidad de modularlos alrededor de la idea de un *ser competente*.

Con respecto al concepto *modelo* sólo me interesa subrayar algunas de las resonancias que provocan el uso y la posición epistemológica que subyace bajo la palabra.

El hombre siempre ha tratado de representar y expresar ideas y objetos para entender y manipular su medio. Un requerimiento básico para cualquier *modelo* consiste en su posibilidad de describir al sistema con suficiente detalle como para poder hacer predicciones sobre su comportamiento. El *modelo* sirve como "ayuda" para el pensamiento pues le permite organizar y clasificar conceptos confusos e inconsistentes y evaluar la validez de esos mismos pensamientos. Es, en suma, la representación concisa de una situación. Los *modelos* generalmente oscilan entre un sistema cerrado, con regulación externa y sistemas abiertos, complejos, autorregulados, en los que prevalece la composición relacional y funcional más que la composición física.

Los modelos educativos, objeto de este escrito, se basan en patrones conceptuales a través de los cuales se esquematizan las partes y los elementos de un programa de estudios.

Adicionalmente, una forma de pensamiento que incluya *modelos* presupone una determinada concepción de lo que es la realidad y cómo se organiza.

Presupone también que ésta realidad es cognoscible y que existe una forma ideal de aprehenderla. Corresponde, en fin, a lo que denominamos **pensamiento científico**, presuntamente la forma más completa de aprehensión de la realidad, característica del hombre moderno.

Sin embargo, es preciso advertir -como lo hacen Sábato y Holton¹, entre otros, que el pensamiento científico de los últimos cien años -después de ceder un tanto a su desmedida pretensión- ha tenido que entrar en diálogo con otros tipos de pensamiento. Resulta entonces importante hacer una breve consideración sobre ese concepto de *lo moderno* y sus implicaciones sobre el ser y su forma de relacionarse con el mundo.

El segundo concepto que desarrollaré será el de *formación*, principalmente en lo que hace referencia a los sujetos participantes en el acto pedagógico. Si la educación consiste en la posibilidad de transformación de un individuo y de su sociedad, no es concebible sin la percepción de seres únicos dotados de razón y sentimientos que, en condiciones favorables, devienen capacidad realizante.

“A partir del reconocimiento de que el método de investigación de las ciencias empíricas es ineficaz para explicar la naturaleza humana, por cuanto no permite comprender los fenómenos morales y sociales en su concreción histórica, Gadamer analiza el origen y evaluación del concepto de formación del hombre. La concepción hegeliana de que el hombre no es por naturaleza lo que debe ser y que el hombre no es, sino que su devenir va siendo, es una progresión constante e interminable hacia su conversión en un ser espiritual general, hace necesario el concepto de formación”.²

Por último, exploraré el concepto de *competencia* y las redes de significación específica que proporcionan sus usos y abusos. Me interesa señalar las *ganancias* y *pérdidas* que se derivan de su tránsito desde un campo semántico a otro. De la lingüística a la

psicología cognitiva, del ámbito laboral al educativo, entre otros.

Por supuesto, estos conceptos hallan, en lo educativo, un terreno abonado para su crecimiento, en lo que hoy se denomina *función formativa de las universidades*.

Al respecto Elio Fabio Gutiérrez R., sostiene que, esa función formativa comprende tres componentes interactuantes entre sí: la conformación de un proyecto académico, el afianzamiento de una comunidad académica científica y la formación de personas integrales en sus dimensiones intelectual, socioafectiva, práctica y espiritual.

“La formación sola deviene del ejercicio de la imaginación creadora, de la capacidad problematizadora, del trabajo reflexivo y sistematizador, de la aventura que la búsqueda implica, del esfuerzo riguroso y sostenido, de la comunicación inter subjetiva y de la multiplicidad de diálogos que conlleva la noción de praxis”³

Por todo lo anterior, una aproximación al concepto de competencias en Medicina debe pasar primero por una mirada acerca del ser humano y su tensión permanente unidad-fragmentación. Segundo, por la consideración de lo que entendemos por *formación de un médico* (mucho más que *adiestrar* al estudiante en el desempeño de destrezas) y finalmente, por la decisión del mejor método de enseñanza de las Ciencias de la Salud, producto lógico de las dos consideraciones anteriores.

Primera variación. El concepto como problema

La selección de un tema de investigación no es un punto de partida. Representa, mejor, un punto de llegada. Es la condensación de una serie de temas-problemas, un grupo de ideas obsesivas que animan

1 HOLTON., Gerald. "Einstein, Historia y otras pasiones. La rebelión contra la ciencia en el final del siglo XX". Taurus: España. 1998. p 12.

2 RIOS A, Clara. "Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer". Rev. Educación y Cultura. Universidad de Antioquia. Vol 14-15. p.15. 1996

3 GUTIÉRREZ, Elio Fabio. "Problemática pedagógica, aprendizaje y formación". Universidad del Cauca. Departamento de Educación y Pedagogía. Cuaderno Nro. 2. Popayán. Noviembre 1977. p.7.

la investigación y el pensamiento científicos a través de los años y que se reducen a una pregunta que, generalmente, desafía a un concepto dado o a una teoría fijada.

Porque cuando nos hallamos en la tranquilidad que producen las ideas consolidadas, suele suceder que terminamos por olvidar la trayectoria vivida y la que queda pendiente. Y no sólo eso, tendemos a pensar que existe una evolución unitaria y sistemática donde lo que realmente existe es una diversidad de eventos, cosas diferentes, muchas de ellas sin conexión discernible.

La emergencia de un concepto, producto de la interpretación de un hecho no es sólo el producto de una disquisición lógica sino que puede verse afectada por prejuicios filosóficos, religiosos o de otro tipo. Solemos pensar -en forma errada- que un concepto es el producto de una cuidadosa elaboración lógica, que tiene una estrecha correspondencia en el campo empírico y que por lo tanto puede persistir en el tiempo. Olvidamos que, muchos de ellos, fueron libremente elegidos por el sujeto investigador y que éste utilizó otras herramientas raramente reconocidas.

Holton agrupa estas consideraciones "extracientíficas" en tres grupos: las que son productos de *la imaginación visual*, aquellas originadas en *la imaginación metafórica* y las producidas por *la imaginación temática*⁴. Es preciso, por lo tanto, desconfiar de aquellos conceptos que, debido a su uso continuo y cotidiano, perdieron "su primitivo filo" y se asumen de manera acrítica y dada.

La subversión de esos conceptos afianzados en el tiempo y convertidos en teoría no es fácil. Desde su posición como sujeto que investiga, corresponde al investigador asumir una actitud escéptica e independiente sobre lo ya dado. Esa corroboración teórica o empírica de la duda requiere de una postura epistemológica específica que debe asumir, entre otras cosas, que el pensamiento científico es -como todo pensamiento- de naturaleza constructiva,

especulativa y por lo tanto, cambiante como la realidad misma.

Rastrear el nacimiento de un *concepto* y descubrir que las cosas pueden ser susceptibles de una "*captación conceptual*" se convierte en un desafío para cualquier investigador. Un concepto, entendido como un elemento ordenador de secuencias que antes nos parecían inconexas y que solo entra en consideración cuando existe además un consenso general acerca de los elementos y las reglas del juego. Estos conceptos o proposiciones se llenan de "contenido" gracias a su relación con experiencias obtenidas a través de los sentidos.

Parece ahora claro, que definir un concepto significa formular un problema y por ende configurar una oportunidad de investigación. La presencia permanente del concepto a lo largo de toda la línea diacrónica que constituye su historia, es testimonio de la permanencia de un mismo problema. Es, de alguna manera, como afirma Canguilhem, interesarse más en la filiación de los conceptos que en la concatenación de teorías.⁵ En el campo educativo, antes de considerar una teoría pedagógica como el resultado o la sucesión de otras teorías es preciso develar algún concepto implícito o explícito y su tránsito en la historia.

Segunda variación. El concepto como sentimiento

La dicotomía pensar-sentir inaugurada por el pensamiento racionalista de Occidente revela a la modernidad un ser escindido. El privilegio de la racionalidad sobre el sentimiento inaugurará el discurso científico y positivista sobre el que se edificará la noción de progreso y desarrollo.

Esta distinción *mente: cuerpo*, parte fundamental de la tradición filosófica occidental asume una posición de acuerdo con la cual la facultad de la razón está separada de las facultades de movimiento y percepción. La formación de conceptos y otras formas de la razón se asumen como pertenecientes única y exclusivamente a la facultad intelectual.

4 HOLTON., Gerald. "Einstein, Historia y otras pasiones. La rebelión contra la ciencia en el final del siglo XX". Ibid. p 112.

5 CANGUILHEM., Georges. "Lo normal y lo Patológico". Editorial Siglo XXI : México. 2005. p 16-17.

La percepción puede informar al intelecto, y el movimiento puede ser una consecuencia de la razón, pero en ésta tradición, ningún aspecto de la percepción o del movimiento *pertenecen* a la esfera de la razón.

Consecuencia de lo anterior se revela la dicotomía *percepción: concepción*. Mientras que la percepción y el movimiento han sido aceptados como de naturaleza corporal, la formación de conceptos (concepción) se ha visto como un acto puramente mental, independiente y completamente separado del movimiento y la sensación.

Sin embargo, muchos pensadores occidentales -para no mencionar toda la tradición filosófica oriental- reafirman en sus escritos su convicción sobre la unidad del pensamiento humano. Específicamente con respecto al *pensamiento científico*, Koiré, por ejemplo, en la introducción a su libro *Estudios de historia del pensamiento científico*, afirma que es *imposible separar en compartimentos estancos, la historia del pensamiento filosófico y la del pensamiento religioso del que está impregnado siempre el primero, bien para inspirarse en él, bien para oponerse a él*.⁶ El pensamiento científico tampoco opera en forma independiente sino que está muy ligado a las ideas "extracientíficas", filosóficas, metafísicas y religiosas.

En su capítulo *El pensamiento moderno*, del mismo libro, Koiré relativiza el concepto de "lo moderno" -léase también *lo científico*- al afirmar que éste se presenta cuando es posible identificar ciertas coincidencias, cierto "estilo" de pensamiento de tal manera que *"los modernos somos nosotros y los que piensan más o menos como nosotros"*.⁷ Esto significa que no necesariamente incluye una ruptura con lo existente ni un apartamiento del pensamiento mágico-religioso. En suma, es un conocimiento situado, una construcción social, que al pasar por el tamiz de nuestra subjetividad, se convierte en una traducción y reconstrucción mental. La mirada del presente modifica y reactualiza el pasado.

6 KOIRÉ, Alexandre. "Estudios de historia del pensamiento científico". Siglo XXI Editores. 15ª Edición. p 4.

7 KOIRÉ., Alexandre. Ibid p 10.

En *Mis demonios*, Morin presenta una cita de F. Nietzsche que ilustra claramente la estrecha relación ser-saber: "He puesto siempre en mis escritos toda mi vida y toda mi persona...Ignoro lo que son los problemas puramente intelectuales"⁸.

La ciencia cognitiva, más recientemente, ha mostrado que la posición filosófica que asume la distinción pensar:sentir es altamente cuestionable⁹. La evidencia muestra que ésta facultad clásica de la razón es errónea. No existe una capacidad de la razón completamente autónoma separada de las capacidades corporales como percepción y movimiento. De hecho la evidencia entra en pugna con el enfoque darvinista al demostrar que la razón usa y apropia esas capacidades corporales¹⁰.

Puedo colegir hasta ahora que un buen grupo de lo que definimos como *conceptos* no son sólo reflexiones de una realidad externa, sino que, además, están modelados por nuestros cuerpos y cerebros, especialmente por nuestro sistema sensoriomotriz.

Tercera variación. La competencia como concepto

Diferentes autores contemporáneos aciertan en mostrar el carácter problemático de la palabra "competencia". Garagorri, por ejemplo, lo califica como un concepto "baúl" y Pérez Gómez lo sitúa en un "campo semántico brumoso"¹¹.

Muchas de las definiciones actuales de la palabra "competencia" pueden, en forma grosera, incluirse en alguna de estas tres significaciones. La competencia como:

8 MORIN., E. "Mis demonios". Primera Edición 1995. Trad. Manuel Serrat Crespo. Editorial Kairós:Barcelona. 2005. pp 9.

9 SERIG., Daniel. "A Conceptual Structure of Visual Metaphor". *Studies in Art Education*; Spring 2006; 47, 3. pp 229.

10 REDMOND., H., William. "Instinct, Culture, and Cognitive Science". *Journal of Economic Issues*. Lincoln: Jun 2006. Vol.40, Iss. 2; pp 431.

11 GIMENO SACRISTAN., (comp.), Pérez Gómez., A, y cols. "Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?" Morata Ediciones: España. 2008

- Aptitud, adecuación, idoneidad, cualificación o eficiencia.
- Pugna, enfrentamiento en cualquier campo (generalmente laboral o deportivo).
- Correspondencia o atribución. Alude a las facultades o funciones de un determinado órgano.

Como advertí previamente, las “resonancias” de la palabra competencia tienen que ser analizadas y referidas al terreno del cual derivan. Es necesario invocar ese prejuicio según el cual un concepto debiera aparecer necesariamente en el campo de una teoría homogénea con respecto a aquella en la que luego resultará regulado su funcionamiento. Son esos “préstamos”, de un dominio a otro, los que introducen valores ideológicos no “científicos” en el orden de lo “científico”.

Un uso del concepto de competencia como aptitud es aquel que, en educación, hace énfasis en los requerimientos profesionales-laborales del futuro egresado, con un enfoque en la formación para el hacer y el conocer, en detrimento del crear y el innovar. Esta “resonancia” puede rastrearse hasta su origen en otro dominio completamente ajeno al educativo: el industrial de los sesentas.

Bajo la segunda significación, la competencia como pugna, podría verse como una práctica deshumanizadora, en la medida en que su ejercicio se constituye en la negación del otro. Maturana, por ejemplo, inscrito en esta “resonancia” considera que bajo el discurso que valora la competencia como un bien social, *“uno no ve la emoción que constituye la praxis del competir, y que es la que constituye las acciones que niegan al otro”*¹².

Bajo la tercera significación, competencia como atribución, cabe la siguiente pregunta: ¿No es la competencia una interacción biológica entre organismos o especies en la cual la aptitud de uno es reducida a consecuencia de la presencia de otro?

Pero, esta noción de competencia basada en criterios fundamentalmente biológicos es, por lo menos, reduccionista. Reconozco, como lo hace Maturana, que el concepto de competencia en el ámbito biológico humano es diferente. Y no porque el ser humano sea el único capaz de percibir la derrota del otro, sino por lo que significa el fenómeno de lo humano, es decir, el ámbito donde ocurre el entrelazamiento de lo emocional con lo racional en y por el lenguaje.

Ese reconocimiento de lo emocional como constitutivo fundamental de lo humano es clave para ampliar el concepto de competencia porque implica la existencia del otro y de su *ethos*. Es un fenómeno de cultura.

Esa instancia de lo cultural tiene especial importancia. Para el psicólogo J. Bruner, el hombre no es sólo un ser biológico sino ante todo un ser cultural. Lo cultural es representación y significación en la mente. Y la institución cultural generadora de transformación es la escuela. En ella es posible identificar los siguientes cambios progresivos: a) Ver a los niños como imitadores, la adquisición del “saber-como-hacer”; b) Verlos como aprendices de la exposición didáctica: la adquisición de conocimiento proposicional; c) Verlos como pensadores: el desarrollo de un intercambio intersubjetivo, y finalmente, d) Verlos como conocedores: la gestión del conocimiento “objetivo”.¹³

Por lo tanto, la definición del modelo educativo ideal pasa por la consideración de los sujetos que participan en el acto pedagógico como seres humanos únicos. Esa unicidad del ser no es solamente reconocimiento de su individualidad ni de su singularidad sino la constatación de su integralidad, es decir, la conjunción de razón/saberes (universos de pensamiento), sentimientos (sensibilidades y emociones) y voluntad (capacidad realizante) en recíprocas interdependencias (figura 1).

12 MATURANA., Humberto. "Emociones y Lenguaje en Educación y Política". Primera Edición 1990. Dolmen Ediciones: España. 2002. p 13.

13 BRUNER., J. "La educación, puerta de la cultura". p 72-81

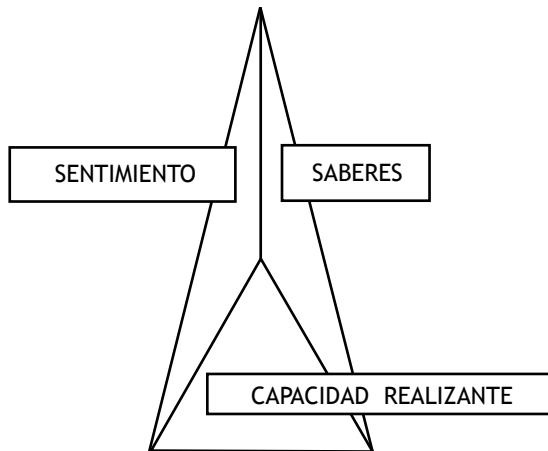


Figura 1. Componentes del ser competente

Bajo esta visión del *ser competente*, elegir el modelo pedagógico será un asunto irrelevante en la medida en que, independiente del método escogido, se estimule en el docente la reflexión sobre su práctica educativa y se favorezca la autonomía de los educandos.

Infortunadamente, lo que se observa en los discursos (educativos, estatales y demás) es una mezcla -a veces paradójica- de significaciones que representan traslados entre campos semánticos y que, en lo educativo, el docente asume, con frecuencia, en forma acrítica.

Por otro lado, las implicaciones éticas de un concepto de competencia que incluya no sólo el *saber* o el *saber hacer* sino el *ser*, acción y sentimiento tiene grandes repercusiones en la formación de un sujeto ético.

Paulo Freire define el ser como esa "presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma...que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe"¹⁴. Es decir, un ser que responde. Por lo tanto, lo que aprende, lo que sabe, pasa por el ser: el saber se hace a través del ser. Es preciso observar nuestra vida subjetiva y considerar el estado de nuestras propias ideas. El conocimiento necesita el autoconocimiento. Esto

14 FREIRE., Paulo. "Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa". Siglo XXI. pp 20.

debe convertirse en un principio epistemológico fundamental: el observador debe incluirse en la observación.

Ese proceso de reconstrucción conceptual de las competencias que comprende un *ser competente*, requiere de referentes teóricos inclusivos que tengan en cuenta el desarrollo humano en interacción con la dinámica biológica, social y económica en un contexto ético.

La tarea que corresponde consolidar es la de procurar un enfoque de competencias que aspire a la formación de un "ser competente", es decir, un sujeto ético, autónomo y responsable, con capacidad realizante no sólo en el contexto laboral-empresarial sino también en los contextos disciplinar-investigativo y social, en los que se articulen armónicamente el ser con el saber y el hacer.

Un "ser competente" como el que propone éste ensayo, no agota el saber en sí mismo sino que entiende que el "saber hacer" es impensable sin el "saber" y viceversa. La competencia, así concebida, deberá inscribirse en una visión compleja y multidimensional.

Es el privilegio del "saber" sobre el "saber hacer", por ejemplo, el mayor error atribuido a la educación "formal", tradicional y reduccionista, en detrimento del supuesto valor funcional de la educación (lo práctico y lo aplicado) y muchísimo más en la imposibilidad de formación del componente del "ser" en los estudiantes.

Corresponde al docente y al alumno asumirse como sujetos sociohistórico-culturales en el acto pedagógico, en la que el saber-hacer (de la autorreflexión crítica) y el saber-ser (de la sabiduría) pedagógicos estén íntimamente cohesionados y sean ejercitados en forma permanente.

Fuga

Uno de los problemas atribuidos a la educación es, sin duda, su pretensión de enseñarlo todo. No es necesario un análisis muy profundo para concluir que, al finalizar el estudio de los contenidos teóricos que implican nuestra formación disciplinar, muchas de las cosas que aprendimos ya se han olvidado y

otras tantas no serán útiles para nuestro ejercicio laboral.

Es posible, además, que un hombre formado en un determinado campo disciplinar (y los médicos somos especialmente vulnerables) carezca de lo que se llama normalmente *cultura* y que implica la posesión de un conjunto de conocimientos y actitudes que permiten el dominio y la valoración de la realidad.

Parte de la deshumanización que se le atribuye a la práctica actual de la medicina deriva de sus métodos de enseñanza. El aumento inusitado del saber científico, la rápida obsolescencia de sus contenidos y la extrema volatilidad de la certeza asociada a su práctica, hacen de éste un saber cada vez más abstracto y ajeno al hombre y su historia. Esa responsabilidad social del futuro profesional se ha visto seriamente afectada bajo la visión de lo que Maturana denomina la discordancia entre el propósito social y el propósito individual, debida, entre otras, "a la negación del otro bajo el eufemismo: mercado *de la libre y sana competencia*".¹⁵ Adicionalmente, las políticas educativas actuales, en concordancia con el modelo económico vigente bien podrían derivar en la práctica pedagógica en actitudes que fomenten el individualismo y la competitividad.

Esos dos espacios aparentemente opuestos: el del trabajo y la acción instrumental y el del pensamiento formal y la interacción cognitiva, no pueden seguir siendo concebidos en estancos separados e irreductibles. Una noción de competencia debe inscribirse en un contexto más amplio, bajo una perspectiva transdisciplinaria y compleja en el que se articulen lo cognitivo, lo afectivo y el desempeño tanto en el ámbito laboral como en la dimensión de la vivencia, la construcción de tejido social y la realización de un proyecto de vida ético.

Un proyecto de formación por competencias en Medicina debe, por lo tanto, concebir al ser humano como un ideal de autorrealización en el que a través del proceso pedagógico un ser bio-psico-socio-cultural adquiera su propia complejidad dinámica e interdependiente.

15 MATURANA., Humberto. "Emociones y Lenguaje en Educación y Política". Ibid. p 13.

Bibliografía

1. Canguilhem, Georges. Lo normal y lo Patológico. Editorial Siglo XXI: México. 2005
2. Einstein, Albert. "Albert Einstein-Notas autobiográficas". Traducción de Miguel Paredes. 1 ed 1984, cuarta reimpression, 1998. Alianza Editorial (España).
3. Escamilla., A. Las competencias Básicas-Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Serie Didáctica/Diseño curricular. Colección Crítica y Fundamentos. N° 21. Editorial Grao: Barcelona (España); 2005.
4. Freire., Paulo. "Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa". 1 ed 1997. Siglo XXI editores (México); 1999.
5. Holton., Gerald. "Einstein, Historia y otras pasiones. La rebelión contra la ciencia en el final del siglo XX". Trad. de José Javier García Sanz. Taurus (España); 1998. p 12.
6. Koiré., Alexandre. *Estudios de historia del pensamiento científico*. Traducción de Encarnación Pérez Sedeño. Siglo XXI Editores (México); 15ª ed. p 4.
7. Maturana., Humberto. "Emociones y Lenguaje en Educación y Política". 1 ed 1990. Dolmen Ediciones (España); 2002.
8. Morin., E. *Mis demonios*. Primera Edición 1995. Trad. Manuel Serrat Crespo. Editorial Kairós (Barcelona); 2005.
9.*Autobiografía*. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/6826883/Morin-Edgar-Autobiografia>. Consultado el 12 de junio de 2009.
10. Sabato., Ernesto. "Apologías y rechazos". Primera Edición. Editorial Planeta: Bogotá (Colombia); 2001.
11. *Sobre Algunos Males de la Educación*. Disponible en: <http://www.letras.s5.com/sabato111002.htm>. Consultado el 10 de junio de 2009.
12. Entre la letra y la sangre. Editorial Planeta: Argentina. Segunda Edición. 1991.
13. Tobón, Sergio, Rial Sánchez Antonio y cols. Competencias, calidad y educación superior. Editorial Magisterio: Bogotá (Colombia); 2006.
14.Competencias en la educación superior. Políticas hacia la calidad. Ecoe Ediciones: Bogotá (Colombia), 2006.
15. Bruner J., *La educación, puerta de la cultura*. Editorial Alianza Visor (Madrid); 1997

Diseño:



Centro de Recursos
Informáticos y Educativos
"Tecnología al Servicio de sus ideas"