



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Medeiros, M. (2012). Competencia en educación: un abordaje enactivo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 89-102. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-medeiros2012.html>

---

## Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 14, Núm. 2, 2012

### Competencia en educación: un abordaje enactivo

### Competence in Education: An Enactive Approach

Mário Medeiros

[tramataiab@uol.com.br](mailto:tramataiab@uol.com.br)

Universidade de Pernambuco  
Departamento de Educação

Rua Capitão Pedro Rodrigues, S/N  
Bairro de São José, Garanhuns  
Pernambuco, Brasil

(Recibido: 6 de agosto de 2011; Aceptado para su publicación: 16 de mayo de 2012)

#### Resumen

Este artículo intenta mostrar por qué Varela (1995) se basa en la visión de la ética y el desarrollo de la persona virtuosa, desarrollado por Meng Tzu (Mencio), confuciano que vivió alrededor del siglo IV d.C., para configurar lo que entiende por persona competente, dejando implícita una formulación promisorio de la categoría competencia. Se busca identificar las aproximaciones y distanciamientos de aspectos de esa contribución con algunos autores que estudiaron cuestiones relacionadas con el aprendizaje, a saber Piaget (1986) y Freire (1987), así como con nuestra tesis doctoral, sobre qué es y cómo se desarrollan las competencias (Silva, 2004).

*Palabras claves:* Competencia, enacción, enseñanza-aprendizaje.

#### Abstract

This article attempts to show why Varela (1995) bases his theory on the vision of ethics and the development of the virtuous person established by Meng Tzu (Mencius)—a Confucian who lived around the fourth century—in order to determine what is meant by a

competent person, implicitly furnishing a promising conceptualization of competence. This paper aims to identify the aspects of Varela's theory that approximate or differ from the positions of some authors who have studied issues related to learning, namely Piaget (1986) and Freire (1987), as well as in relation to the author's own doctoral thesis on what constitutes competencies and how they are developed (Silva, 2004).

*Key words:* Competence, enactment, teaching-learning.

## **I. Introducción**

De las muchas aportaciones que han salido a la luz, objetivando elucidar lo que Perrenoud (1999) llamó "la caja negra de las operaciones mentales" generadoras de competencias, a de Varela (1995), investigador chileno del área de las neurociencias, radicado en Francia, se destaca por la originalidad epistemológica y por la abertura de nuevas posibilidades comprensivas. Este texto es una aproximación a las ideas de Varela tal como él las presentó en el conjunto de conferencias titulado "Lecciones Italianas, en la Universidad de Bolonia, y posteriormente publicadas en Portugal bajo el título "Sobre a Competencia Ética". Este artículo busca identificar las aproximaciones y distanciamientos de aspectos de esa contribución con algunos autores que estudiaron cuestiones relacionadas con el aprendizaje, especialmente Piaget (1986) y Freire (1987), y con nuestra tesis doctoral sobre qué es y cómo se desarrollan las competencias (Silva, 2004).

Se destaca, primeramente, que el autor tiene consciencia del carácter polémico de las ideas que presentará, una vez que sobrepasan el ámbito de las epistemologías consolidadas en las academias del occidente. En segundo lugar, las posibles extrapolaciones de elementos de esas ideas para el campo de la educación formal son responsabilidad nuestra, entre otras razones porque Varela (1995) ni siquiera insinúa, a lo largo de su texto, el poder aplicar sus hallazgos en ese dominio. Por último, se fija desde ya la idea de una lectura aproximada, quedando, pues, descartada cualquier pretensión a la exhaustividad.

En las "Lecciones Italianas" Varela (1995), advirtiendo a sus lectores que no es filósofo, se plantea dos cuestiones fundamentales: 1) ¿Cuál es el mejor modo de comprender el saber-hacer ético? 2) ¿Cómo ese saber-hacer se desarrolla y progresa en los seres humanos?

En síntesis, para responder la primera cuestión: "¿Cuál es el mejor modo de comprender el saber-hacer ético?", Varela (1995) parte de una determinada concepción de ética como objeto de reflexión, la de que "la ética está más próxima a la sabiduría que a la razón". Argumenta que "es en la percepción inmediata donde está la clave para una comprensión más amplia del comportamiento ético y no en la percepción mediada, aquella derivada de la reflexión o de los varios razonamientos lógicos", y concluye que la mayor parte del saber-hacer ético emerge del confrontamiento directo con la realidad, por lo tanto, a lo largo de la reflexión que produce mediación. Si esa no es la opinión de la mayoría de las personas, se debe al carácter abstracto dominante en el conocimiento occidental que condicionaría la comprensión de ellas.

En el desarrollo de su argumentación, el autor critica la idea de que son imprescindibles conceptos y categorías para la aprehensión de lo real, está en contra de la noción de conocimiento como representación, aunque aproximada, de la realidad, de la propia noción de la realidad dada al exterior del sujeto, y del sujeto como una entidad cognitiva dotada de intencionalidad, cuya misión es representar la realidad para sí. En los términos de esa reflexión, la filosofía occidental es casi totalmente replicada. En consecuencia, no sería exagerado decir que esa misma filosofía es desafiada a reconstruirse, empezando por debruzarse, una vez más, sobre aquella que tal vez sea la cuestión nunca resuelta y de cuya respuesta dependen todas las demás: ¿Qué es la realidad?

Más que soluciones, ¿qué caminos apunta Varela para la avalancha de cuestiones que su reflexión presenta para la filosofía? El autor recorre caminos originales. En el recorrido quedan configurados un nuevo paradigma de conocimiento y su respuesta a la segunda cuestión que aparece en el inicio de las “Lecciones Italianas”: “¿Cómo ese saber-hacer (o saber-hacer ético espontáneo, no mediado) se desarrolla y progresa en los seres humanos?”.

## **II. En acción: otra lógica de la cognición**

Tomando para sí el desafío que colocó para la filosofía en general, Varela (1995) empieza por delinear una nueva concepción del mundo o de la realidad. “El mundo no es algo que nos es dado, sino alguna cosa en la que tenemos parte gracias al modo como nos movemos, tocamos, respiramos y comemos” (p. 18). En otras palabras, el mundo o la realidad no es un hecho, es algo donde sujeto y objeto, observador y observado se implican, se delinear, se condensan y se diluyen permanentemente.

Esa visión del mundo es incompatible con nuestra manera de concebir el sujeto u observador como alguien previamente definido y estable, dotado de un aparato cognitivo estructurado por medio de reglas fijas de tipo lógico, apto a representar el mundo de modo duradero a través de conceptos y fórmulas abstractas y consistentes. Un sujeto así es la expresión de un mundo estable y sería ahora obsoleto, una vez que el mundo concebido por Varela (1995) tiene en la inestabilidad su nota caracterizadora. Por ello, se hace necesario formular una concepción de sujeto o de observador y una concepción de cognición compatibles con la visión del mundo como algo inestable, en permanente proceso de delineación, de reestructuración. Sobre esos dos puntos, la tesis fundamental de Varela, conforme es señalada por Morão (1995):

Se basa en la concepción del observador como sistema, autopiético (esto es, auto-organizador), en lo complejo de las interacciones con el medio, e integrado en un contexto histórico y social, lo cual, se mira como respuesta a la presión del devenir biológico de la especie, en su larguísimo esfuerzo de adaptación a las variaciones del ambiente. El observador es, pues, como sistema vivo, como realidad cerebral y neuronal, una unidad de interacciones con el contexto en que se encuentra; o que implica una circularidad inextricable con lo percibido (p. 7).

Ahora, si el mundo y la realidad no son algo dado, sino un proceso, si el observador no es un sujeto cognitivo definido, sino alguien que se va definiendo en la interacción que responde la presión del devenir biológico de la especie, si ambos implican una circularidad, ¿cómo aprehender esa circularidad? ¿cómo tornarla accesible y comprenderla?

Para visualizar la circularidad del observador con lo percibido, Varela (1995) propone el término *enacción*. “Enacción significa hacer emerger mediante la manipulación concreta”. La palabra viene del Inglés *enaccion*, del verbo *enact*, que significa figurar, representar, poner en acto, promulgar. Enacción se refiere a la relación estrecha que, según Varela, existe entre acción y agente en el proceso cognitivo, éste, a su vez, sería esencialmente *performativo*.

La preocupación central de la visión enactiva se contrapone al punto de vista normalmente aceptado, de que la percepción es sustancialmente un registro de informaciones ambientales existentes con el fin de reconstruir una parte de la realidad del mundo físico. En el abordaje enactivo, la realidad no es un dato: depende del sujeto que percibe, no en virtud de hacerse por capricho, sino porque lo que cuenta como mundo relevante es inseparable de lo que es la estructura del sujeto envuelto en la percepción (Varela, 1995, p. 23).

¿En qué difiere la lógica enactiva de los modos normalmente aceptados de aprehensión de lo real consagrado por las epistemologías occidentales? ¿Dónde estaría la ruptura? ¿La enacción no es más un concepto o un registro duradero de informaciones disponibles en el ambiente? No exactamente. El abordaje enactivo afirma que:

La percepción no consiste en tratar con un mundo previamente definido (aprehensión); ella se basa antes en la regulación perceptiva de la acción en un mundo que es inseparable de nuestras capacidades sensorio-motoras [...]. Las estructuras cognitivas superiores emergen también de los esquemas recurrentes de acciones perceptivamente guiadas. Por ello, la cognición no está formada por representaciones, sino por acciones de asimilación (Varela, 1995, p.27).

¿Qué significa esa asimilación? Significa básicamente que:

La cognición depende de los tipos de experiencia que derivan de la existencia de un cuerpo con muchas capacidades sensorio-motoras; estas capacidades sensorio-motoras individuales se encuentran también insertadas en un contexto cultural y biológico más amplio (Varela, 1995, p. 21).

En otras palabras, los procesos sensorio-motores y la percepción-acción no se relacionan apenas de modo contingente, son inseparables, uno no puede ser concebido sin el otro. Siendo así, son inherentes a la lógica enactiva de la cognición, dos puntos que son entrelazados e indisolubles:

La percepción está formada por acciones perceptivamente guiadas; las estructuras cognitivas brotan de esquemas sensorio-motores recurrentes que capacitan la acción para ser perceptivamente guiada (Varela, 1995, p. 22).

Todo eso resulta de la tesis fundamental de que el mundo no es algo listo, es un proceso, luego no puede existir un mismo mundo para todos. En general, vivimos en micro mundos. Lo que el mundo es depende de dónde (en sentido preciso de transitar por un lugar complejo) se esté. Y aún más, la percepción que podamos tener del mundo depende del movimiento que estamos haciendo ahora, al mismo tiempo en que el movimiento que estamos haciendo ahora depende de la percepción que estamos teniendo del mundo. Así, mundo y sujeto forman una unidad-diversidad interactiva permanentemente inestable, en construcción.

Si aceptamos esa visión del mundo, comprenderemos por qué el punto de partida de una lógica enactiva de la cognición es el estudio de cómo el sujeto que percibe guía sus acciones en situaciones locales (micro mundos) y no alguna forma de abstracción, como es propio del pensamiento dominante en occidente. Por lo tanto, las situaciones locales mudan constantemente como resultado de la actividad de los diferentes sujetos. El punto de referencia para aprehender la percepción ya no es un mundo previamente definido, que no depende del sujeto que percibe, mas antes de la estructura sensorio-motora del agente cognitivo, del modo como el sistema nervioso conecta las superficies sensoriales y motoras. Una estructura –el modo como el sujeto que percibe es corporizado–, más que cualquier mundo listo *a priori*, es el que determina cómo el agente cognitivo puede actuar y ser modelado por los acontecimientos ambientales. De eso resulta que, a diferencia de un concepto, el término enacción no se configura como una mediación entre un sujeto y la realidad que él aprehende, entre una estructura de percepción y lo percibido, entre una sensación y una acción. Por lo contrario, enacción implica un emerger directo de todo eso, sin reglas *a priori*, sin mediación. Se trata de un acto de emergencia en una situación en que la estructura de la percepción y de lo percibido, sensación y acción, se configuran simultáneamente, por implicación, accionados por un desequilibrio.

¿En qué se sustentaría esa “propiedad” del “emerger sin reglas *a priori*, sin mediación”, que el término enacción pretende consustanciar? Varela (1995) va a buscarla en la visión sobre ética y desarrollo de la persona virtuosa elaborada por Meng Tsu. Su punto de partida es la idea de mente humana sustentada por el sabio oriental. En resumen, el entendimiento de Varela (1995, pp. 36-38) es que en Meng Tsu la mente humana consiste, entre otras, de tres capacidades:

- *T'ui (Ta)* o extensión, es la capacidad que nos lleva a actuar en una situación poco clara, por analogía a otra situación en que esa misma acción fue considerada correcta porque se ha visto cierta.
- *Su* o atención, es la capacidad que nos lleva a identificar correspondencias, afinidades y diferencias entre diferentes situaciones. Implica en que cuando estamos atentos percibimos y comprendemos lo que pasa y podemos adaptar adecuadamente nuestros esquemas de acción a situaciones nuevas.
- *Chih* o Consciencia inteligente, es la capacidad que nos posibilita guiar nuestras acciones de modo a enfrentar la trama de las situaciones sin dejarse codificar en reglas y procedimientos permanentes. Sería un ‘innovando en la acción’.

Si pudiéramos hablar aquí de una división del trabajo, diríamos que estas capacidades son más o menos exigidas (accionadas) por interacciones entre agentes cognitivos y situaciones o micro mundos que se condensan y se diluyen recíprocamente. La primera de ellas sería adecuada para tratar con situaciones semejantes y más tendientes a brindar estabilidad. En este caso, esquemas más o menos listos de percepción/compreensión/intervención flacamente guiados, permiten al agente cognitivo un grado satisfactorio de efectividad en sus posicionamientos. La segunda capacidad sería apta para tratar con situaciones de estabilidad media o desequilibración parcial, donde afinidades y diferencias más o menos definidas posibilitan que la percepción/compreensión/ intervención guiada por reglas, normas y formas ya conocidas, se rehaga y adapte los esquemas de acción existentes, para lidiar adecuadamente con ellas. La tercera capacidad posibilitaría al agente cognitivo tratar situaciones de elevada inestabilidad, aquellas que producen desequilibraciones radicales, tornando obsoletos los esquemas conocidos de percepción/ comprensión/intervención que están a disposición de los agentes cognitivos. Eso ocurre cuando las diferencias entre situaciones o micro mundos asumen tal grado que las afinidades entre ellas se tornan residuales. En estos casos, dado el carácter de implicación de las situaciones o micro mundos y la cognición, ni las diferencias y afinidades, ni el aparato cognitivo para percibir las, comprenderlas y lidiar con ellas de modo bien sucedido estarían listas, configuradas en reglas, normas o formas, ni en la situación y ni en el agente cognitivo. En estos casos, las diferencias, las afinidades, el aparato cognitivo, la percepción/compreensión/intervención adecuadas se hacen recíprocamente, se configuran en el proceso, en la vivencia. En otras palabras, en los casos de desequilibraciones radicales, las normas, reglas, formas, situaciones o micro mundos y la propia mente humana emergen por implicación de acciones asimiladas permanentemente inestables.

Así, al final de esa reflexión, se configura, en palabras de Varela (1995), la respuesta a la segunda cuestión propuesta al inicio de su texto: ¿Cómo ese saber-hacer (el saber-hacer ético) se desarrolla y progresa en los seres humanos?

En síntesis, pues, observamos que la interacción de la consciencia inteligente, atención y extensión clarifica, en la visión de Meng Tsu, cómo alguien se torna en una persona verdaderamente virtuosa, empezando como un modesto aprendiz (Varela, 1995, p. 39).

Suponiendo que las cosas pasen de esa manera, ¿Cómo llegar a las competencias por ese camino? La argumentación de Varela (1995) deja clara la idea de que, en Meng Tsu, persona ética, persona sabia y persona virtuosa son una misma y única cosa. A su vez, parece no tener dificultad en equiparar ética, sabiduría y virtud a competencia, y señala:

El rasgo más importante que distingue el verdadero y genuino comportamiento ético es entonces el hecho de no nacer de simples modelos habituales de reglas. Personas verdaderamente competentes actúan a partir de inclinaciones alargadas, sin someterse solamente a reglas aceptas. Por eso, pueden superar el hecho evidente de que las respuestas provenientes de los hábitos no son muy

estructuradas en cuanto a la infinita variedad de circunstancias que estamos en condiciones de enfrentar. Está aquí el motivo por el que un comportamiento verdaderamente ético puede, a veces, configurarse incomprensible al ojo incompetente, al punto de suscitar la impresión de una sabiduría loca [...] (Varela, 1995, p. 38).

La competencia asumiría, en ese registro, la connotación de un actuar acertado y correcto en una situación radicalmente *desequilibradora*, respetando el hecho de que ese actuar no nacería de modelos habituales de acciones o de reglas conocidas. Ese actuar sería guiado, sobre todo, por la consciencia inteligente (*Chih*), dado que esa se caracteriza como un 'innovando en la acción' que se va configurando por la acción de ella misma, no pudiendo, todavía, por eso mismo, ser codificada a partir de reglas *a priori*.

### **III. Varela: aproximaciones y distanciamientos de Freire (1987) y De Silva (2004)**

No causa sorpresa el carácter innovador de tesis recientes como la de Varela, cuando se confrontan con las tradicionales representaciones de la realidad y con los modos de aprehenderla, consolidados y dominantes en las academias occidentales en un momento de deconstrucción paradigmática como el que estamos viviendo.

Que quede claro que en este artículo adoptamos la posición del paradigma complejo de Morin (2002) y que entendemos que Varela (1995) se mueve entre los paradigmas de la complejidad y de la simplificación posibilitando interpretaciones opuestas de su pensamiento según sea la vía en que lo miremos. Creemos que su situación de científico (simplificador algunas veces) se opone, en algunos momentos, a su posición de filósofo (aunque declare que no lo es) complejo. Esto es posible porque según Morin (2002):

Las mismas ideas o teorías pueden tener una significación diferente por completo, y hasta inversa, según la ecología mental o cultural que las alimenta [...], toda noción que inicialmente dilucida puede tornarse factor de estupidez luego que se encuentre en una ecología mental y cultural que deja de alimentar su complejidad (p. 104).

Con Morin (2002) parece concordar Gómez (2008), quien señala que:

Los significados son representaciones mentales de la realidad en todas sus manifestaciones. Los significados, como representaciones subjetivas de la realidad, son siempre polisémicas, en parte reflejan la realidad y en parte reflejan el modo de ver del sujeto, representan la realidad desde la perspectiva de quién elabora la representación, y cada sujeto va construyendo sus plataformas subjetivas de representación con las representaciones ajenas que respira en su contexto familiar y cultural (p. 65).

Sin embargo, los resultados a los que Varela (1995) llega al desplazar para el primer plan, a partir del cotidiano, la dimensión inmediata del proceso de

inteligibilidad-acción-sujeto-mundo, esa dimensión que es casi ignorada por lo que podríamos llamar de 'alto pensamiento académico', y demostrar a través de sofisticados experimentos científicos, esos resultados, insistamos, suplantando los límites de simples innovaciones porque atañen el núcleo duro de lo que se entiende por realidad, por sujeto cognoscente y por conocimiento como registro por un sujeto de relaciones lógicas existentes en el mundo desde siempre. La visión de Varela (1995) implica un constructivismo radical en que las nociones de causa y efecto pierden significación y son sustituidas por las nociones de circularidad, emergencia y asimilación, así:

El cuerpo surge cual verdadera 'máquina ontológica', que con sus redes neuronales, con su coordinación sensorio-motora, con su centro cerebral presidido por la ley de la reciprocidad de sus diversas regiones, y con su trabajo de redes, hace emerger un mundo (Morão, 1995, p. 8).

No parece difícil percibir que la elaboración de Varela (1995) es polémica y se distancia de la concepción del mundo, de la noción de realidad y del aparato epistemológico y teórico-metodológico con los cuales producimos saberes y prácticas educativas utilizados hasta ahora en los intentos de materializar nuestros sueños e intenciones educacionales. Menos evidente sería la visualización de puntos de contacto o aproximaciones entre universos comprensivos tan distintos como los que están aquí en discusión. Aún así, entendemos que, más allá del grado de consistencia de la elaboración de Varela, en ella se puede entrever puntos de aproximaciones con la elaboración de Freire (1987) y con la de Silva (2004). Es necesario considerar, entretanto, que esas aproximaciones marcan distanciamientos sutiles, delicados, pero de grande significación para un proyecto político-pedagógico que se quiera comprometido con las clases no dominantes de la sociedad.

Nuestro punto de partida es admitir que hay, en el pensamiento de Freire (1987), entre otras posibles, una dimensión marxista, una dimensión fenomenológica y una dimensión cristiana. Admitido eso, diríamos que la dimensión fenomenológica marca la aproximación de Freire (1987) con Varela (1995), las dos otras los distancian.

Un primer punto de aproximación entre el complejo Varela (1995) y Freire (1987) está en la concepción del mundo. Por un lado la concepción del mundo de Freire como "realidad histórica inacabada" y del hombre como un ser inconcluso; por otro, la concepción del mundo de Varela como algo que se construye con el hombre, y del hombre (observador, sujeto que percibe) como un existente autopiético (esto es, auto-organizador), como sujeto que se construye con el mundo en un proceso que él denomina "percepción perceptivamente guiada" (Varela, 1995, p. 22). En los dos casos, mundo y hombre aparecen como algo y ser que están haciéndose por la vía de una interacción permanente. En los dos casos, se niega la dicotomía hombre-mundo. Veamos primero lo que dice Freire (1987):

[La educación problematizadora] parte exactamente del carácter histórico y de la

historicidad de los hombres. Por eso mismo es que si ellos se pueden reconocer como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que, siendo histórica también, es igualmente inacabada. En la verdad, diferentemente de los otros animales, que son apenas inacabados, mas no son históricos, los hombres se saben inacabados. Tienen consciencia de su inconclusión (pp. 72-73).

Sin embargo, ya en la concepción de hombre sorprendemos distanciamientos significativos entre los dos autores. Para Freire (1987), el hombre tiene consciencia de su inconclusión, luego su vocación o intención es ser más. En otras palabras, Freire (1987) concede al hombre el tener presente en sí una especie de meta-consciencia que lo posibilita distinguir la consciencia propiamente dicha de las cosas que están en la consciencia. Por lo tanto, el hombre toma consciencia de lo que le falta a la consciencia. Siendo así, la presencia de un Sí mismo consciente en la reflexión de Freire (1987) parece clara.

Tal posicionamiento no encuentra espacio en la elaboración del Varela (1995), científico simplificador para quien el sujeto cognitivo sólo puede ser comprendido:

Entendiendo su dimensión apropiada: la actividad cognitiva situada en el espacio verdaderamente específico que podemos definir como los ejes del presente inmediato visto que es en el presente inmediato el que efectivamente habita lo concreto (p. 49).

En otras palabras, la consciencia es aquello mismo que está en ella. Lo que la constituye es apenas parte de la gama de significados que resulta de la interacción cuerpo-mundo que acaba por imponerse, más o menos aleatoriamente, en ciertas condiciones histórico-ambientales. Sería así porque:

Contrariamente a lo que se podría antever en un primer examen, etológico o introspectivo, la vida cognitiva no es un flujo continuo, mas atañida a estructuras de comportamientos que surgen y se disuelven en fracciones mínimas de tiempo. Esa intuición de la reciente neurociencia– y de la ciencia cognitiva en general –es fundamental, porque nos libera de la tiranía de presentar un homúnculo centralizado para explicar el comportamiento normal de un agente cognitivo (Varela, 1995, p. 53).

Homúnculo debe ser entendido aquí como un Sí mismo (o yo) significando “tener un punto de vista coherente y unificado, un lugar privilegiado, estable y constante, a partir del cual se piensa, percibe y actúa” (Varela, 1995, p. 47). De la argumentación que Varela desarrolla a partir de experimentos realizados por investigadores de la neurociencia, se puede concluir que tal cosa no existe. “El Sí mismo cognitivo es su propia implementación: su historia y su acción forman un bloque único” (Varela, 1995, p. 59).

Ciertamente no comulgamos con esa posibilidad, entendiendo que la existencia del Sí mismo (o yo) es una cuestión que no se deja encuadrar fácilmente en una ecuación que sea aceptable por todos, es por lo tanto una cuestión abierta a la espera de una formulación más consistente. Sin embargo, Morin (2002) al analizar

tal cuestión a fondo, de modo complejo, no sólo del punto de vista filosófico sino también biológico, y en este último campo particularmente, entre otras cosas nos dice que:

La elucidación de los procesos inmunológicos hizo emerger una idea que hasta entonces la biología desconocía: la idea de sí. El sí, que surge de la oposición inmunológica al no, no-sí constituye una auto-afirmación de la identidad individual, simultáneamente molecular y global, del organismo (Morin, 2002, pp.179-180).

Claro que esto no significa afirmar la idea de sí mismo como homúnculo combatida por Varela (1995) y que, a mi entender, tampoco es seguida por Freire (1987). Significa apenas que un Sí mismo histórico, con todas las posibilidades y restricciones que esto comporta, es posible. De cualquier modo, en ese punto, las ideas y convicciones de Silva (2004) apuntan en la dirección de las ideas y convicciones de Freire (1987). Así, lo que aproxima y distancia a Varela (1995) de Freire (1987), en estos aspectos, también lo aproxima y distancia de Silva (2004).

Entretanto, Silva (2004) tiene sus propias aproximaciones y distanciamientos con Varela (1995). Explicaré algunas de ellas. La más grande de las aproximaciones es, sin duda, proveniente de la noción de mente humana formulada por Meng Tsu y seguida por Varela (1995). Para un estudioso de las competencias, como Silva (2004), que afirma que las mismas sólo se expresan en situaciones imprevisibles y que, por lo tanto, sólo se desarrollan competencias actuando en situaciones que, al menos para los aprendices, sean inéditas, suena oportuna y convincente la estructura de la mente humana delineada por aquel pensador oriental. Esto porque aquella estructura posibilitaría explicar diferencias de fondo que ha explicitado en su tesis (Silva, 2004) entre saber-hacer, conocimiento y competencia. Vista de este ángulo la perspectiva abierta por Varela (1995) posibilita afirmar que competencia sería lo que emerge de un proceso enactivo perceptivamente guiado. En ese proceso, cabría a la consciencia inteligente (Chih) un papel inconmensurable.

Todavía en el enunciado de las cuestiones que discute Varela(1995 ), tal vez por su dimensión de científico simplificador, no hace la adecuada distinción entre saber-hacer y competencia. Por lo tanto aflora ahí el primer gran distanciamiento con Silva (2004). Para Varela (1995), y con él comulga una gran cantidad de autores (Perrenoud, 1999, entre otros), parece que los términos saber-hacer y competencia se refieren al mismo objeto. Para algunos de ellos habría entre los dos conceptos una diferencia de grado o de extensión, no de semántica. Sin embargo, saber-hacer aparece casi siempre en esos autores como un dominio de procedimientos que resultarían eficientes para la solución de problemas puestos por la realidad. Silva (2004) discrepa de esa comprensión, argumentando en la línea de que podremos alcanzar desempeños eficientes y elevados en la ejecución de tareas ya conocidas, a través de la imitación de gestos elaborados por otros y continuar nosotros mismos desconociendo el por qué esos gestos proporcionan esos desempeños. En contrario, la competencia es inseparable de la comprensión situada del proceso porque implica la decisión de aplicar ese o aquel conocimiento, de adoptar esa o aquella actitud, de utilizar esa o aquella habilidad,

ese o aquel saber-hacer para alcanzar resultados que sean considerados correctos y coherentes con una intención. Siendo así, la competencia es de orden relacional (lo que ciertamente encontraremos en el Varela complejo), del que se va haciendo, en cuanto el saber-hacer se encuadra en la orden de lo que es mecánico, de lo que está codificado, listo para ejecución. Aunque competencia suponga algún saber-hacer, no puede ser reducida a cualquiera de ellos.

Silva (2004) se distancia también de una posible *biologización* de la cultura señalada en Varela (1995) a través de una lectura, simplificadora a su ver, de su obra por Morão (1995). Resumidamente, en la mirada de Morão (1995), la pretendida *cientificidad* (de Varela, 1995) apunta hacia una biologización de la cultura con la consecuencia previsible de neutralizar la legitimidad de intenciones que contrarían la orden establecida. Por lo tanto, dice:

Se puede rebatir todavía, la metafísica materialista presupuesta en esa obra, pues sobrepasa el recinto de la metodología de la neurociencia para presentarse como visión global del ser (vivo) y de la vida mental; igualmente la epistemología reductora y biologista que en un gesto imperialista, pretende proponerse como fundamento de la indagación del conocimiento, y de todo lo demás” (Morão, 1995, p. 10).

Imagino que ese libelo de Morão (1995) implica una repulsa a la idea de que el observador (agente cognoscente, sujeto, hombre) se vea reducido al resultado de una circularidad cultural natural, por lo tanto neutra. Circularidad, como expresión neutra, resulta en una no *falsabilidad* de las acciones humanas que se configuran o emergen en lo cotidiano, porque sería producida en el interior de una interacción social determinada por una historia natural voluntariosa. Si así fuera, se difuminarían las fronteras éticas como las que existen entre las nociones de opresor y oprimido, de explotado y explotador, de dominador y dominado, de súbdito y ciudadano, de justicia social y exclusión, de lo que resultaría justificada el orden neoliberal. En este caso la obra de Freire no tenía sentido. Moriría de inanición ética.

Mientras no crea que el Varela (1995) filósofo complejo tuviera ese resultado como objetivo de su elaboración, una posible interpretación formalmente lógica o simplificadora de su concepción de la cultura y del hombre, tal como lo hizo Morão (1995), puede justificarlo.

Señalo, sin embargo, que el distanciamiento de Silva (2004), aunque sea de gran significación (así lo entiendo), se restringe a ese aspecto neutralizador derivado de la posible biologización de la epistemología de Varela (2002), biologización que a su ver no existe cuando se abordan sus aportaciones desde una perspectiva compleja. En otras palabras, Silva (2004) no acepta que, lo que el observador (sujeto) es, implica una circularidad “neutra” con lo percibido. Para él no hay duda de que, en las condiciones contemporáneas de vida, los actores sociales se obligan a una intencional y constante redefinición de sus identidades. En otros términos, los actores sociales son reconfigurados en el momento mismo en que, en su interacción con el ambiente y con otros actores sociales, ambos no listos, se

enfrentan con un desafío o *desequilibrio* en el sentido dado a ese término por Piaget (1986). Silva desarrolló ese punto de vista en su tesis de doctorado, aquí ya citada. En aquel trabajo él concluye que esa redefinición se dona de modo intencional, en los términos de Weber (1967), mas no dentro de condiciones históricas que los actores sociales escogerían (parafraseando a Karl Marx), pero dentro de condiciones históricas que se van construyendo a partir de esas interacciones mismas. Silva (2004) ha llamado ese movimiento más amplio de *interaccionalidad* y lo definió como:

Un proceso a través del cual actores sociales, y la propia situación, redefinen sus identidades y los *scripts* que representan en respuesta a interpelaciones circunstanciales recíprocas, gestadas en interacciones realizadas en el interior de estructuras orientadas para el cambio (Silva, 2004, p. 71).

El autor llama la atención por el hecho de que está utilizando la expresión actores sociales y no agentes cognoscentes u otra expresión cualquiera indicativa de neutralidad. Actor, al contrario de una connotación neutra, indica un Sí mismo (o yo) que puede presentarse a través de configuraciones diversas sin dejar de ser él mismo. En otros términos, lo que quiere decir es que si cambia el escenario, cambian los papeles, pero el Sí mismo (o yo) del opresor continúa opresor, del explotado continúa explotado, del capitalista continúa capitalista, del asalariado continúa asalariado. Los cambios que se configuran en las condiciones actuales son estrategias que cada uno busca para materializar mejor sus intenciones. No se deduzca de esto que los Sí mismo(s) a los que Silva se refiere sean inmutables y eternos. Al contrario, Silva (2004) los concibe como producidos en lo ámbito de *interaccionalidades* socio-históricas, por lo tanto posibles de transformarse a través de acciones recíprocas en auténticos otros Sí mismos:

El punto de partida de este movimiento está en los hombres mismos. Pero, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombres-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en el aquí y en el ahora que constituyen la situación en que se encuentran ahora inmersos, ahora emergiendo, ahora insertados (Freire, 1987, pp. 73-74).

Pienso, pues, que en el contexto actual, la negación simplificadora de la existencia de un Sí mismo (o yo) más o menos permanente, afirmada por Varela (1995), no necesariamente contraria a su declarada intención de fomentar una ética no moralista, por lo menos posibilita ilaciones para afirmar prácticas justificadoras de las políticas que configuran el denominado Nuevo Orden Mundial.

#### **IV. Algunas derivaciones pedagógicas**

No haríamos justicia a la obra de Varela (1995) si concluyésemos esas aproximaciones y distanciamientos en negativo. Por eso, concluyo afirmando que, más allá de posibles interpretaciones simplificadoras o del grado de consistencia del paradigma que defiende, de él se pueden extraer, algunos puntos de apoyo para la educación:

1. La confirmación, en un referencial epistémico que se quiere fundado en la no-mediación, del potencial educativo de situaciones didáctico-pedagógicas *desequilibradoras* preconizadas por Piaget (1986).
2. La confirmación de la tesis central de Silva (2004): sólo se desarrollan competencias actuando en situaciones que, por lo menos para los aprendices, sean inéditas. Esta es la condición para poner en acción la dimensión '*chih*' de la mente humana.
3. La confirmación de la actualidad de la educación dialógica, *problematizadora* (que desvela y enfrenta ambigüedad), comprometida con la responsabilidad social y política (ética), consubstanciada en la vida y obra de Freire (1987).

Pienso que el análisis precedente sugiere algunas pistas para el trabajo cotidiano de los educadores. Una de ellas es formalizada por Perrenoud (2001, p. 46) cuando dice: "En el abordaje de las competencias hay que transformar por lo menos una parte de los saberes disciplinares en recursos para resolver problemas, realizar proyectos y tomar decisiones". Así en nuestras clases debemos demostrar para lo que sirven los conocimientos objeto de enseñanza a través de una acción o un ejemplo práctico, en lugar de asumir que los alumnos comprenderán más tarde cuál es su uso. Debemos esforzarnos también para que toda lección sea una respuesta a un desafío que se configura en la vida de cada uno de nuestros alumnos.

## Referencias

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* [Pedagogía del oprimido]. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Gómez, Á. y Pérez, I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. G. Sacristán (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Ediciones Morata.

Marx, K. (1987). *O dezoito brumário de Louis Bonaparte* [El dieciocho brumario de Luis Bonaparte]. São Paulo: Moraes.

Morão, A. (1995). Advertência do tradutor. En J. F. Varela. *Sobre a competência ética* [Sobre la competencia ética]. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Morin, E. (2002). *O método dois: a vida da vida* [Método dos: una vida de la vida]. Porto Alegre, Brasil: Sulina.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola* [Construir habilidades desde la escuela]. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?*

*Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades* [¿Por qué construir habilidades desde la escuela? Desarrollo de la autonomía y la lucha contra la desigualdad]. Porto, Portugal: ASA Editores.

Piaget, J. (1986). *Seis estudos de psicologia* [Seis estudios de psicología]. Río de Janeiro: Forense Universitária.

Silva, M. M. (2004). *Competências básicas do educador: desafios e perspectivas* [Habilidades básicas de los educadores: retos y perspectivas]. Tesis de doctorado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Varela, J. F. (1995). *Sobre a competência ética* [En la competencia ética]. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Weber, M. (1967) *A ética protestante e o espírito do capitalismo* [La ética protestante y el espíritu del capitalismo]. São Paulo: Livraria Pioneira.