



Domenico Masciotra, PhD

Masciotra.Domenico@gmail.com

Documento ASCAR inc.

Todos los derechos reservados

2 diciembre 2018



La competencia: Entre el saber actuar y el actuar real. Perspectiva de la enacción

Domenico Masciotra

Traducido por Ivan Alejandro Velasco Davalos

Traducción de: La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaction. *Éthique publique*. Vol. 19, n° 1, 2017.

Resumen

El cognitivismo localiza los fenómenos mentales (conciencia, conocimientos, emociones, etc.) en el Cerebro-Mente a partir de donde la competencia (= saber actuar) moviliza o transfiere, de una situación a la otra, los conocimientos que están almacenados allí. En esta perspectiva, una persona es considerada competente en virtud de la acumulación de conocimientos y competencias aprendidos de manera descontextualiza. Por el contrario, la perspectiva de la enacción localiza los fenómenos mentales en la totalidad de la persona en acción y en situación (PAS), i.e. en el actuar de la persona en un contexto real. Entonces, la competencia esta conceptualizada como un actuar real que es a la vez corporal, mental, espaciotemporal, intencional, situacional y cuyas principales funciones son: disponerse, situarse, posicionarse, y realizar(se). Se argumenta que el actuar real, el cual opera y se desarrolla en situación, refleja mejor lo que es una persona competente que los conocimientos y competencias que ella acumula fuera situación.

Résumé

Le cognitivisme localise les phénomènes mentaux (conscience, connaissances, émotions, etc.) dans le cerveau-esprit dans lequel fonctionne une compétence (= savoir agir) qui mobilise ou transfère d'une situation à l'autre les savoirs qui y sont emmagasinés. Dans cette perspective, une personne compétente se comprend par le cumul de savoirs et de compétences décontextualisés. Par contraste, la perspective de l'énaction localise les phénomènes mentaux dans l'entièreté de la personne en action et en situation (PAS), c'est-à-dire dans l'agir réel de la personne en contexte réel. La compétence se comprend alors comme un agir réel qui est à la fois corporel, intentionnel, mental, spatio-temporel, situationnel et dont les fonctions essentielles sont : se disposer, se situer, se positionner et (se) réaliser. Nous argumentons que l'agir réel, qui fonctionne et se développe en situation, traduit mieux ce qu'est une personne compétente que les savoirs et compétences qu'elle accumulerait hors situation.

Summary

Cognitivism locates mental phenomena (consciousness, knowledge, emotions, etc.) in the brain-mind, where competence (knowing how to act) is understood to function by mobilizing or transferring, from one situation to another, the knowledge stored therein. From this perspective, a person is deemed competent by virtue of the knowledge and decontextualized competences he/she has accumulated. By contrast, the perspective offered by enaction locates mental phenomena within the totality of the *person in action and in situation* (PAS), that is, in the person acting in a real context. Here, competence is understood as real action, which is at once physical, intentional, mental, spatio-temporal, and situational, and the main functions of which are: to dispose oneself, to situate oneself, to position oneself, and to realize (oneself). We argue that real action, which functions and develops in situation, better captures the essence of a competent person than a list of the knowledge and competences he/she has accumulated outside of any concrete situation.

La competencia: Entre el saber actuar y el actuar real. Perspectiva de la enacción.

Domenico Masciotra

Traducido por Ivan Alejandro Velasco Davalos

- 1 En el marco de la reforma educativa de los adultos en Quebec (en los años 2004-2007), yo había propuesto definir las competencias de un programa a partir de la siguiente pregunta: ¿qué hace una persona competente para hacer frente a una situación de la vida tal como el estar “sin empleo”? Esta pregunta incitaba a conceptualizar y a definir las competencias observando las acciones de las personas reconocidas como competentes. Es en el funcionamiento de las personas realizando actividades habituales o profesionales, que los saberes de la experiencia serían ocultados (Schön 1994). Donald Schön pone en cuestión la aplicación estricta de los saberes científicos en el mundo del trabajo, porque los profesionales no se limitan a una aplicación estricta de sus saberes que se revelan poco prácticos. En cambio, desarrollan los saberes en y a través de su práctica. Son sobre todo estos saberes prácticos los que permiten ejercer una profesión de manera competente, adaptativa y eficiente. De ahí la necesidad de teorizar los saberes-en-acción y la competencia-en-acción, e *in situ*. El paradigma de la enacción (Varela, Thompson y Rosch, 1993) se revela particularmente pertinente en este sentido.
- 2 En este artículo, la competencia es conceptualizada en términos de un *actuar competente in situ*, basándose en la enacción. Se postula que los fenómenos mentales (inteligencia, competencia, cognición, emoción, etc.) son incorporados y, toman lugar y significado en las actividades diarias. Otras teorías comparten este postulado, incluidas la cognición situada (Lave, 1988) y la cognición encarnada (Lakoff y Johnson, 1999). La unidad de base para estudiar fenómenos mentales es la actividad de la persona que actúa en contexto (Lave, 1988) o aquello que hemos llamado la *persona en acción en situación* (PAS) (Masciotra, 2016). La teorización de la competencia *se refiere a* la competencia efectiva, aquella que opera en y por la acción de la persona en situación. Tomemos en cuenta que “en situación” también es sinónimo de *in situ*, lo que significa que la acción tiene lugar en el espacio-tiempo real. La competencia se absorbe en las actividades cotidianas, especialmente en las acciones que hace una persona para realizar estas actividades: la competencia se desarrolla y funciona *in situ*. Por lo tanto, es en la calidad de la acción de la persona que realiza una actividad que es posible decidir si esta persona es competente o no. Se deduce que la competencia se define en términos de un actuar competente. Desde este punto de vista, el actuar competente, (o no por otro lado), está situado, está en curso y se comprende dentro de un marco definido. Esta concepción enactivista difiere significativamente de la concepción cognitivista de la competencia que se define a priori como un saber actuar abstracto, descontextualizado y basado en el dominio de saberes disciplinarios o sociales, estos últimos también descontextualizados. En la perspectiva cognitivista de la competencia, el saber actuar también puede expresarse en términos de saber movilizar, utilizar o transferir los saberes almacenados en la memoria a largo plazo de una situación a otra.
- 3 Dos prácticas diferenciadas de la enseñanza de la natación permitirán contrastar la competencia conceptualizada en términos de saber actuar, con la competencia conceptualizada en términos de actuar *in situ* y en progreso.

¿Enseñar el saber nadar o enseñar a nadar?

- 4 ¿Es posible enseñar o aprender a nadar en casa, incluso sin piscina? ¿O más aún, fuera del agua, pero en el borde de la piscina que solo sirve para contextualizar la actividad de aprendizaje? Las imágenes en la Figura 1 ilustran este tipo de enseñanza / aprendizaje. En la imagen 1, mostramos cómo es posible aprender un elemento importante de la natación, la respiración: un pequeño estanque de agua, lo suficientemente grande como para entrar y sacar alternativamente la cabeza, es empleado para aprender a respirar como si estuviéramos en una piscina. Las imágenes 2 y 3 ilustran otros dispositivos que facilitarían el aprendizaje de la natación. ¿Cómo es esto posible? ¿Qué se enseña realmente? ¿Qué se aprende realmente?

Figura 1. Tres imágenes ilustran el aprendizaje de la natación fuera del agua.



La foto 1 fue tomada de un video en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=4BZBgIAFnE>. Las fotos 2 (Le manège, o carrusel, 1852) y 3 (La potence, u horca, 1900) fueron copiadas del sitio: <http://www.natateur.fr/le-kit-expo.html>. Los derechos de autor pertenecen a Jean Lou Lucas

- 5 Esta visión de la enseñanza/aprendizaje, en la que la natación no es más que un solo ejemplo, se basa en la creencia de que los saberes deben aprenderse antes de que puedan ser aplicados en situaciones reales. La ciencia proporciona esos saberes. De esta manera, al observar los comportamientos de los mejores nadadores, los científicos pueden modelar los saberes técnicos de nado: la braza (o pecho), el crol (o estilo libre), la espalda, la mariposa... De hecho, estos saberes son una modelización de los nados que han sido abstraídos del actuar de los nadadores profesionales, y de la situación natural (piscina, lago, mar, etc.) en la que ellos mismos aprendieron estos nados. Enseñar el saber nadar fuera del agua es, esencialmente, hacer que se aprendan estos nados modelizados.
- 6 Esta concepción de la enseñanza/aprendizaje encuentra su fundamento en el cognitivismo que separa el cuerpo y la mente, y que confunde la mente con el cerebro (cerebro-mente). Se deduce que los procesos mentales tienen lugar en el cerebro-mente y no en la totalidad de la PAS. El cognitivismo también pone un fuerte énfasis en el conocimiento y la memoria. Lave (1988) ilustra la memoria con la metáfora de la caja de herramientas. Entonces el carpintero toma una herramienta de su caja, la usa y luego la devuelve inalterada en su lugar. De la misma manera, la persona busca en su memoria, encuentra la herramienta cognitiva apropiada (saber, procedimiento, etc.), lo utiliza y luego lo devuelve inalterado en su memoria. En esta perspectiva, debemos aprender y memorizar los saberes antes de poder utilizarlos. El saber actuar que define la competencia se almacena así en la memoria y puede ser utilizado según sea necesario por el cerebro-mente que está a cargo del resto de un cuerpo. Todo sucede como si hubiera sido sólo el cerebro-mente quien aprendía el **saber nadar**. Por el contrario, en la perspectiva de la enacción, es más bien la PAS (como cuerpo-mente unificados actuando en inmersión en la piscina) quien aprende a **nadar**.

- 7 Desde un punto de vista práctico, el “nadador” que aprendió una técnica fuera del agua, ¿sabe realmente nadar? Podemos dudarlo. En efecto, aprender el *saber nadar* no es aprender a nadar, porque el conocimiento aprendido fuera del agua no es lo mismo que el conocimiento aprendido en el agua. Aprender el *saber nadar* puede hacerse desde una sala, pero aprender a nadar sólo puede hacerse en inmersión completa en una piscina (lago, mar, etc.). Entonces, se debe hacer una diferencia entre la competencia-saber aprendida de una forma descontextualizada y la competencia-en-acción desarrollada *in situ*. Una persona podría haber aprendido toda la multitud de competencias enseñadas en las formaciones “fuera del agua”, y por lo tanto no ser competente en el ejercicio de una profesión.

Contextualizar, descontextualizar, recontextualizar

- 8 La Imagen 1 de la Figura 1 ilustra el aprendizaje de la respiración en una situación concreta. Desde una perspectiva cognitivista, el uso de un estanque de agua permite contextualizar el aprendizaje del conocimiento procedimental relacionado con la respiración. Generalizando, «el hecho de contextualizar un conocimiento le da más significado y, en consecuencia, una mayor “estabilidad” cognitiva¹» (Tardif y Meirieu, 1996, p.3). Estos autores creen, sin embargo, que «tal anclaje hace que sean aún más difíciles la transferencia y la descontextualización de los conocimientos²» (ibid.), porque es necesario que el conocimiento se almacene en la memoria de manera libre, como una entidad en sí misma, de tal manera que los vínculos con otros conocimientos puedan ser establecidos: por ejemplo, enlaces con las diversas técnicas de nado y con el conjunto de conocimientos relacionados con estas técnicas. Pero también enlaces con otros conocimientos fuera de la natación, como el conocimiento de los procesos fisiológicos de la respiración. Todavía, según estos autores, la contextualización motiva a los estudiantes teniendo en cuenta sus
- 11 Antes de responder a esta pregunta, es apropiado señalar de antemano que el concepto de PAS se refiere al ser vivo, incluso a un sistema vivo que se funda en la biología (Piaget, 1967, Varela et al., 1993) más que en la perspectiva mecanicista del cognitivismo que concibe la mente como un sistema de procesamiento de la información. La propia del viviente es, entre otros, su *agency*³ (Rosslénbroich, 2016), término inglés que se refiere al poder de actuar. El actuar es, por tanto, el ejercicio de este poder que se desarrolla al ejercerlo. La PAS viviente ejerce su poder a través de la experiencia activa del medio ambiente. De esta manera, genera significados y son sus propios significados que, por así decirlo, ella procesa. Por el contrario, el cerebro-mente procesa mecánicamente la información de la misma forma que lo hace una computadora que solo puede procesar lo que recibe del exterior. En el primer caso, el conocimiento surge del funcionamiento de la PAS que evoluciona transformando aquello sobre lo que actúa y transformándose a sí misma. En el segundo caso, el conocimiento remite a una organización en y a través del cerebro-mente de informaciones recibidas del exterior.
- 12 ¿Qué se entiende entonces por actuar? El actuar es el ejercicio del poder de actuar propio a la PAS de hacer o de producir algo o un efecto, notablemente de transformarse a sí mismo y de transformar aquello sobre lo que actúa. Importa poco lo que la persona haga, su actuar es siempre un acto de transformación de algo que es externo a él: desplazarse, analizar, cuestionar, cantar, golpear, acariciar ... en resumen, todos los verbos de acción apuntan a modificar «más o menos lo que es⁴»

¹Traducción de « le fait de contextualiser une connaissance lui accorde plus de signification et, en conséquence, plus de “stabilité” cognitive » (p. 3).

²Traducción de « tel ancrage rend encore plus difficiles le transfert et la décontextualisation des connaissances ».

³En español, *agencia* como capacidad o poder de actuar.

⁴Traducción de la definición francés de actuar: agir c’est modifier «plus ou moins ce qui est» (diccionario Le Petit Robert)

para que sea significativo para uno mismo. Otros verbos traducen la idea de transformarse: transformarse positivamente, es interesarse, motivarse, concentrarse, confiar en uno mismo, ser enérgico, controlarse uno mismo, etc.; por el contrario, transformarse negativamente es dudar de uno mismo, perder confianza, estresarse, angustiarse, enojarse, etc.

- 13 El actuar real es aquel que tiene lugar en el espacio y en el tiempo, aquí y ahora. Actuar consiste en ejecutar — yendo desde lo menos intencional a lo más intencional — reflejos, movimientos, comportamientos, gestos, actos, acciones⁵ ... que se combinan, se suceden o se encadenan según el proyecto en curso y los eventos que ocurren de un momento a otro en el proceso de realización una actividad. El grado de intencionalidad del actuar varía según el momento, las circunstancias y el nivel de desarrollo del poder de actuar yendo de principiante al experto: por ejemplo, el actuar experimentado de un conductor de automóvil puede reducirse a un frenado reflexivo, al milisegundo, ante un peligro imprevisto, tal como un ciervo que aparece de repente en el medio del camino; en cambio, el actuar se convierte en acción plenamente intencional cuando el conductor elige rebasar en la carretera de manera segura y de acuerdo con las reglas del arte, especialmente cuando toda su familia está a bordo. Entre los dos, es decir, entre el reflejo y la acción, el conductor puede ejecutar movimientos, gestos y actos. Para el principiante en la conducción de automóvil, el actuar se reduce a reflejos y a movimientos. Para el profesional, por ejemplo, el de los corredores de autos, el actuar se revela, en parte al menos, plenamente intencional, situándose pues sobre todo al nivel de la acción, y aunque el corredor también opera por reflejos, movimientos, gestos o actos, estos son más refinados y más eficientes que con el automovilista ordinario.
- 14 Actuar es a la vez introducir sus posibilidades y hacer emerger unas posibilidades externas. Así, el pianista postra sus manos sobre el teclado del piano, y al hacerlo, potencializa sus dedos de una red de posibilidades de golpeteos que está listo a efectuar simultáneamente y/o sucesivamente según la evolución de la pieza musical tocada. Al mismo tiempo, el teclado de piano ofrece al músico unas posibilidades de golpeteos por su propia organización. Hay un juego musical porque las posibilidades del músico y aquellas del teclado están emparejadas. Los conceptos *Arena* y *Setting* de Jeanne Lave (1988) permiten matizar la transacción entre los dos órdenes de posibilidades. *Arena* hace alusión al teclado del piano objetivo cuyas posibilidades son teóricas porque sólo pueden ser comprendidas en tercera persona. *Setting* remite al teclado subjetivo, comprendido en primera persona; es decir, el teclado como es dominado o al cual el músico se ha acostumbrado a través de sus años de experiencia. Para el pianista de concierto, el *setting* será muy refinado, muy rico en posibilidades; por el contrario, para el pianista novato, el *setting* es burdo, pobre en posibilidades. El músico toca según su *setting* y no según la *arena*. En nuestra teorización del actuar (Masciotra, Roth y Morel, 2008), el concepto *red de acciones virtuales* hace alusión a las posibilidades de la destreza del músico tal y como lo utiliza en el momento presente, y el concepto *spielraum* (palabra alemana, espacio o margen de maniobra) se refiere al *setting*, pero agregando el espacio-tiempo musical que emerge del juego efectivo del músico. En otras palabras, existe el tocar del músico y la música ambiente (*spielraum* musical) que él produce por medio de su destreza. El acrónimo PAS se refiere a la unidad dinámica constituida por el músico, su acción, su piano, el espacio musical (o la situación) en curso.
- 15 Actuar es tanto como percibir, pensar, reflexionar, como lo es el cocinar. En la perspectiva de la enacción, ser es necesariamente ser actuador y conlleva a que pensar o reflexionar son actuaciones incorporadas que implican una producción o una transformación de algo o de un efecto. En cualquier caso, el actuar, reflexivo o efectivo, se inscribe en el funcionamiento de la PAS y nunca

⁵El orden de estos conceptos corresponde a etapas en lo que Morin y Brief (1995) llaman la evolución de la gestualidad. Sin embargo, estos autores definen varios otros pasos.

en una mente desencarnada (mente-cuerpo separados) o limitada al cerebro y quién estaría a cargo de un cuerpo-marioneta como el cognitivismo propone. El actuar reflexivo es un actuar que se centra en los desempeños ya logrados u en desempeños futuros. Opera en retroceso de lo ya vivido — todo mientras está siendo vivido en curso — y de antemano en el futuro vivido. Aunque el actuar reflexivo tiene lugar en el momento presente, no busca a ser eficiente aquí y ahora, se ejerce más libremente, sin una dirección precisa, permaneciendo más bien abierto a una variedad de direcciones posibles, desapegado del transcurso del tiempo y espacio presente. Pero este desapego nunca es total, porque la persona que piensa se acopla con todo lo que alimenta su reflexión: como en el momento presente donde me acoplo con el texto que escribo y que veo en la pantalla de mi ordenador. Siendo incorporado, el actuar reflexivo es aquel del cuerpo-mente que, al relajarse o meditar, tranquiliza su mente mientras calma su respiración.

- 16 En resumen, el actuar es siempre corporal, intencional, mental y espacio-temporal al mismo tiempo. Pero, ¿cómo funciona el actuar? En nuestros trabajos (Masciotra, Roth y Morel, 2008; Masciotra, 2016) y aquellos de Marie-Soleil Fortier (2016), se han identificado cuatro funciones del actuar que son: disponerse, situarse, posicionarse, y transformar. Estas cuatro funciones se explicitan más adelante. Sin embargo, la función “transformar” es reemplazada por “realizar(se)”, que ilustra mejor los hechos y gestos de la persona comprometida en una actividad.

El funcionamiento del actuar

- 17 Conscientemente o no, una persona que actúa se encuentra al mismo tiempo a disponerse, situarse, posicionarse y realizar (se) ¿qué quiere decir esto?

Disponerse

- 18 Disponerse es una función del actuar que corresponde a la inteligencia emocional (Goleman, 1997). Disponerse integra acciones tales como dotarse de una actitud positiva, motivarse, interesarse, manejar sus emociones, su estrés y su ansiedad. Esta función refleja el estado mental en la cual una persona hace las cosas dependiendo de su proyecto, de las personas presentes o de eventos en curso.
- 19 Disponerse positivamente significa energizar su actuar con el fin de optimizar su desempeño. También es concentrarse, estar y permanecer mentalmente disponible en todo instante, enteramente concentrado en su tarea. Finalmente, disponerse es creer en sí, tenerse confianza, controlarse, conservar la calma, manejar su estrés, dominar su ansiedad. Por supuesto, el arte de disponerse positivamente es una búsqueda, nunca algo adquirido de una vez para siempre. Una persona debe disponerse continuamente y readjustarse cuando se encuentra con falta de energía, de confianza, cuando se estresa o deviene ansiosa, cuando su mente se dispersa y evade el momento presente. «La competencia real es una disposición a actuar...» (Le Boterf, 2002: 2), y actuar con competencia se basa en el arte de disponerse activamente — y de situarse, posicionarse y realizar (se), como lo veremos más adelante — y no estrictamente en una disposición concebida como un potencial en reserva.

Situarse

- 20 Primero, un hecho vivido que muestra que una persona está situándose y resituándose continuamente para funcionar adecuadamente. Yo hago mi camino cotidiano y dejo que mis pensamientos vaguen libremente en mí cuando un individuo, a algunos metros de mí, me interpela.
- 21 —¡Señor! dice para llamar mi atención. El individuo tiene un papel a la mano. Aún no sé qué quiere. ¡Quizá quiere pedirme dinero! Se acerca a mí y me paro de lado a él, un poco desconfiado y todavía dudando en darle mi atención.

- 22 — *¿Podría usted indicarme dónde se encuentra la calle Christophe-Colomb?* pregunta él. Yo me volteo completamente hacia él, ahora que sé lo que él espera de mí. Aunque yo sepa dónde estoy y adónde voy, no puedo responder inmediatamente. Todo pasa relativamente rápido. Yo miro a mi alrededor, estoy en el parque Villeray, del lado de la calle De Normanville y estoy de frente al norte. La calle Christophe-Colomb se encuentra por tanto a mi izquierda del otro lado del parque y paralela a la calle De Normanville donde yo estoy.
- 23 — *¿Christophe-Colomb, está para allá!* le digo apuntando la calle con mi dedo. El individuo me vuelve a preguntar.
- 24 — *También estoy buscando la calle Villeray. Voy a la esquina de Christophe-Colomb y Villeray.* Me volteo hacia el sur y le señalo el lado sur del parque.
- 25 — *Villeray está allí. Al final del parque.* Pero la información no es lo suficientemente clara porque el individuo me pide que especifique.
- 26 — *¿No es esta calle?* pregunta él, señalando la calle norte-sur de nuestro lado.
- 27 — *No, esta calle es De Normanville. Villeray es la calle de allá. ¿Ve los semáforos del otro extremo?* El individuo asiente con la cabeza mirando en la dirección de los semáforos y le preciso: *Es allá que se encuentra Villeray. Es la calle que cruza esta de aquí* (De Normanville).
- 28 — *¡Gracias, señor!*
- 29 Este ejemplo pretende ilustrar que, en cada momento de la vida, una persona tiene que situarse y resituarse, es decir, “cuestionarse” de manera tácita o explícita, espontánea o deliberada sobre lo que está sucediendo a su alrededor, en sí mismo, y en la relación entre los dos. Por ejemplo, solo puedo escribir estas líneas situándome continuamente en y por mis sucesivos actos de escritura. En otras palabras, a lo largo de su funcionamiento, el actuar requiere continuamente ser capaz de situarse en el tiempo y el espacio y lo que allí ocurre. Situarse es una función del actuar que apunta a respuestas de las preguntas del tipo: *¿dónde estoy? ¿Qué pasa? ¿De qué se trata? ¿Qué es lo que quiero? ¿Se comprende lo que hago o digo?* En la dinámica situacional actual, *¿qué es importante y qué no lo es, o lo es menos? ¿Qué estoy haciendo? ¿Va esto en la dirección correcta? ¿Estoy en control?* Y así consecutivamente.
- 30 Desde el punto de vista de la persona que actúa, la situación, o más bien la dinámica situacional actual, nunca es un dato, se constituye de una manera evolutiva. Esto se explica en los siguientes párrafos con el fin de revisar los vínculos entre los conceptos de competencia y de situación.
- 31 Un músico está en una situación de ensayo en vísperas de una presentación como solista. Su profesor de música le da retroalimentación. *¿Cómo le parece la situación al músico?* En primer lugar, es él quien la genera, al menos en parte, por su presencia activa, especialmente por su tocar musical. En este sentido, él es *situante*⁶. Al mismo tiempo que toca, escucha la música que genera, está situado por ella, por los resultados de su propio tocar musical. También está situado por su instrumento musical, por la presencia de su profesor quien lo observa y aconseja, así como por todo lo que lo rodea en el local. Para el músico, la situación siempre es dinámica, a devenir. La situación evoluciona tanto por su actuar situante como por todo lo que del exterior influye sobre él, le sitúa. Fortier (2016) observó que una dialéctica situante/situado opera en el funcionamiento del actuar musical. Para un músico, la situación no es un dato, debe enactuarla. *¿Cómo?* Situándose y

⁶ La palabra “situante” define la parte la persona en la constitución de la situación y “situado” la parte del exterior (espacio-tiempo y lo que sucede allí).

resituándose perpetuamente en el espacio-tiempo y de acuerdo a los eventos que ocurren y por los cuales está situado.

- 32 Vivir y participar en el advenimiento y en el devenir de una dinámica situacional necesita una unidad estructural situante/situado del actuar. Francisco Varela et al. (1993) diría que el situante y el situado forman un acoplamiento estructural: uno no puede existir sin el otro. Dicho de otra manera, no existe primicia del huevo o de la gallina. Si no hay un situante, no hay un situado y recíprocamente. Esta fórmula de Guy Le Boterf (2011:28) «Actuar con competencia en acción» se expresa aquí en términos de actuar con competencia situándose y al mismo tiempo estando situado en la realización de una actividad.
- 33 Sucede que la situación no es algo que el actor pueda procesar como si fuera externa a sí mismo. En realidad, es una situación interna al funcionamiento de la PAS. Por un lado, una persona no es sólo un procesador de situaciones, ya que tiene que generarlas al menos en parte. Un médico, por ejemplo, no procesará la situación médica del paciente antes de obtener un diagnóstico que le permita situarse en relación con su estado de salud. Ocultando la dialéctica situante/situado, el peligro es reducir la competencia al «resultado del procesamiento completo de una situación por una persona ...» (Jonnaert et al., 2009: 63). Este autor agrega que la situación es la fuente de la competencia. Pero, no vemos cómo una situación, que toma existencia solo en y a través de la acción de la persona, puede ser la fuente de esta misma acción (aquí el procesamiento). En nuestras colaboraciones con Philippe Jonnaert, nos hemos diferenciado en este punto, porque desde nuestro punto de vista, la fuente del desarrollo del actuar es el actuar mismo que funciona, entre otras cosas, situándose y al mismo tiempo estando situado (Jonnaert et al., 2006; Masciotra 2016). Además, para mí, el “procesamiento competente” es una reducción del actuar competente situante/situado. De ahí mis reservas sobre un enfoque por situaciones para elaborar unos programas de estudio.
- 34 Por otro lado, una situación-problema no puede consistir en una colocación estricta del estudiante en el centro de la situación para hacerle descubrir nuevos conocimientos, porque la situación no tiene ninguna realidad en sí misma. El estudiante puede estar en el centro de la situación únicamente si él mismo se coloca en ella por su actuar, a su manera y con sus propios medios, y no porque el profesor lo coloque allí. La situación que el alumno enacta nunca es idéntica a aquella que propone el profesor. El profesor puede preparar un escenario de aprendizaje, pero no la situación de aprendizaje que el alumno vivirá de manera efectiva en tiempo real. La misma lógica también se aplica al problema por resolver: no es un dato, solo ocurre cuando el alumno lo *comprende* (en el sentido de llevar consigo) en y a través de su actuar y cuando se involucra en un proceso de problematización. En resumen, la situación problema debe ser problematizada, enactuada por el estudiante.
- 35 Si la PAS no se puede reducir a un procesador de situaciones, tampoco se puede reducir a un procesador de informaciones. En efecto, la situación no es un montón de informaciones externas que el cerebro-mente de la persona procesaría como lo sugiere el cognitivismo, dado que la situación emerge de la dialéctica situante/situada, la cual implica la totalidad de la PAS. En resumen, aparte del funcionamiento de la PAS, no habría ninguna situación que contenga informaciones y, en consecuencia, no sería posible el procesamiento de la información.
- 36 Para problematizar, como con cualquier otra forma de actuar, la persona funciona al disponerse y al situarse como acabamos de ver. También debe posicionarse y realizar(se), otras dos funciones que ahora se explicarán.

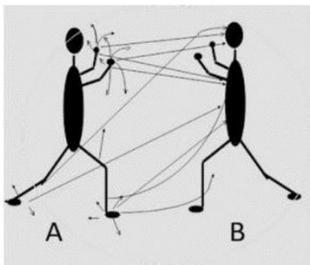
Posicionarse

- 37 El arte de posicionarse en situación es crucial en casi cualquier actividad que contiene el menor grado de complejidad. En el golf, «una buena posición es el 90% de un buen swing», asegura el

golfista estrella Jack Nicklaus, citado por Jean-Yves Saubaber (2016). En el teatro, el actor Alexander (1996) sufría a menudo de extinciones vocales debido a un mal posicionamiento del cuerpo, en particular de la cabeza, e inventó su propia técnica, la técnica Alexander, para mejorar su postura y eliminar sus extinciones de voz. En música, posicionarse es adoptar una postura corporal y mental al mismo tiempo para optimizar su eficiencia musical (Fortier, 2016). El jugador de billar se coloca en diferentes lugares de la mesa para apreciar mejor la configuración de las bolas y tomar una decisión: ¿cuál bola disparar?

- 38 En Japón, el concepto *kamae* (postura, guarda) traduce bien la dimensión posicional del actuar. Este concepto fue particularmente desarrollado en las artes tradicionales, en el teatro tradicional *Noh* y especialmente en las artes marciales (Habersetzer y Habersetzer, 2004). Ha sido estudiado y modelado en la práctica del Karate (Masciotra, 2007). Desarrollar su propio *kamae*, es desarrollar el arte estratégico de posicionarse frente al adversario, y por generalización, frente a todo problema o desafío.

Figura 2. Frente a frente de dos karatekas.



- 39 Más que un posicionamiento de las extremidades y del tronco, el *kamae* es también una manera de organizar mentalmente su actuar. *Posicionarse* significa, en efecto, potenciar su propia postura dentro de una red de posibilidades: golpes, bloqueos, amagos, etc. Más explícitamente, el combatiente se posiciona de manera de poder lanzar en cualquier momento una variedad de ataques de brazos o de piernas, y al mismo tiempo, estar listo a reaccionar instantáneamente a los ataques del adversario. En la figura 2, las líneas de flechas largas representan las posibilidades ofensivas, y las líneas de flechas cortas las posibilidades defensivas del combatiente “A”. Maurice Merleau-Ponty (1945), diría que estas líneas representan los hilos intencionales por los cuales el combatiente se conecta con su oponente. Estos hilos o estas posibilidades son efectivos en el sentido donde toman realidad en la enacción del *kamae*. Además, los combatientes avanzados perciben en el *kamae* opuesto las posibilidades (aperturas, cierres, etc.) que presenta. Estas posibilidades varían según la experiencia: el novato enactúa muy pocas posibilidades en su *kamae*, mientras que un experto enactúa una gran cantidad. Un combate nunca es puramente físico, y no sólo son los movimientos que se desencadenan los que realmente están en juego, sino también lo que cada uno oculta al otro desde su posicionamiento: uno no sabe lo que hará el otro, ni qué técnica utilizará, y cada uno enfrenta una parte de imprevisibilidad.
- 40 *Posicionarse* es mentalizar su cuerpo para convertirlo en una conciencia actuante que estructura y supervisa el curso de su actuar en función del objetivo perseguido. Por analogía, la estructura cognitiva es para el constructivismo lo que la función *posicionarse* es para el enactivismo. Posicionarse tiene como objetivo optimizar la prontitud, la proactividad, la eficacia y la eficiencia de su actuar. La prontitud se refiere a la necesidad de coger las oportunidades que surgen, o de reaccionar rápidamente. La proactividad permite anticipar los eventos y prepararse para ellos. La eficacia es la capacidad de lograr los resultados previstos. Finalmente, la eficiencia se refiere al ahorro de energía para lograr el objetivo.

Realizar(se)

- 41 “Realizar” es la cuarta función del actuar. Cuando una persona se compromete en una actividad, las tres primeras funciones (disponerse, situarse y posicionarse) no son suficientes para explicar el conjunto de hechos y gestos que haga puntualmente tangible para llevar a cabo bien esta actividad. De ahí la función “realizar” que es sinónimo de ejecutar, efectuar, conseguir, hacer o cumplir. El término “realizar” también podría ser reemplazado por estos sinónimos o por otros términos para interpretar y llevar a cabo en ciertos dominios (deportes, artes). Lo importante es que el término elegido permita explicar lo que la persona hace efectivamente aquí y ahora para progresar en una actividad. Por ejemplo, en música, tocar o interpretar pueden ser más adecuado para describir el juego de una composición musical. Cualquier de los términos se refiere a cada uno de los movimientos, gestos, pausas, acciones específicas, mediante los cuales el músico genera la música a lo largo de su presentación. Cada vez que toca una cuerda de su guitarra, produce una o varias notas, luego una frase y después una pieza completa. Realizar concierne el acabado, el refinamiento, la precisión, el desempeño de la gestualidad del músico. En el teatro, las modificaciones más pequeñas resultantes de la postura (guiños, movimiento de cejas, gestos con las manos, tonalidad de la voz, etc.) son medios finos, refinados para realizar (aquí equivale a “interpretar un papel”). El arte de la realización se refiere a la calidad, incluso a la destreza con la cual se producen transformaciones sucesivas, en la medida en que permiten progresar hacia la meta fijada, y después alcanzarla. Al progresar en su poder de “realizar”, una persona también progresa en la realización de sí misma como finalidad. Por esta razón, la función se enuncia como “realizar(se)”.

Entre el saber actuar cognitivista y el actuar enactivo.

- 42 Una síntesis de las ideas presentadas en las secciones precedentes es ilustrada en la figura 3 donde son también introducidos algunos nuevos elementos: vemos allí las cuatro funciones — disponerse, posicionarse, situarse y realizar(se) — que cercan el actuar para mostrar la interdependencia recíproca y la causalidad circular de éstas, es decir dos de diez propiedades que Bernd Rosslenbroich (2016) concede al funcionamiento de los sistemas vivos y la PAS es un sistema vivo. En efecto, estas funciones influyen recíprocamente las unas de las otras, como lo muestra el razonamiento circular siguiente:

¿Cómo disponerse? Posicionándose, situándose y realizando(se).
¿Cómo posicionarse? Disponiéndose, situándose y realizando(se).
¿Cómo situarse? Disponiéndose, posicionándose y realizando(se).
¿Cómo realizar? Disponiéndose, posicionándose y situándose.

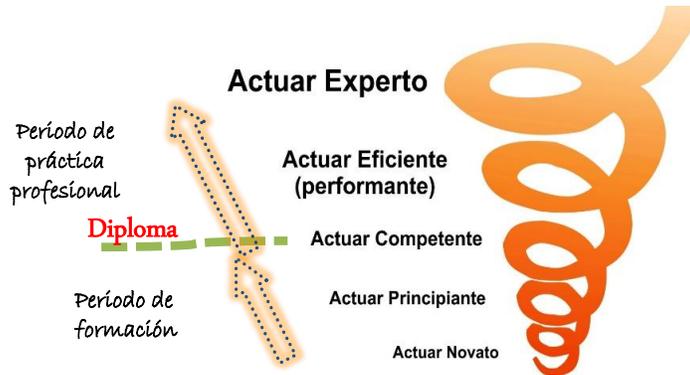
- 43 En el centro de la figura 3, encontramos las propiedades generales del actuar que siempre es a la vez corporal, intencional, mental y espaciotemporal. En periferia, también observamos varias dimensiones que podemos atribuirle: autónomo, profesional, deportista, ciudadano, competente, ético, cultural, social, etcétera, porque la lista podría ser alargada. Estas dimensiones pueden haber sido desarrolladas a grados diversos por una persona y cada una colocarse sobre un *continuum* que va del menos desarrollado al más desarrollado. El actuar puntual incorpora eventualmente todas o algunas de estas dimensiones. Limitándose en la dimensión ética, un actuar profesional podría revelarse alternativamente a la vez competente y ético, competente pero no ético, no competente pero ético, ni competente ni ético, o todavía uno poco todo esto.

Figura 3. El actuar con sus propiedades, funciones y dimensiones



- 44 Una dimensión altamente desarrollada, otra que la dimensión “competente”, ¿podría concebirse como una competencia ciudadana? ¿Profesional? ¿Social? ¿Ética? ¿U otra? ¡Si y no! Lo que es claro, es que ninguna de estas dimensiones puede representar la totalidad del actuar, porque cada una de ellas revela sólo una parte de él. Considerar una dimensión como una competencia (o incluso varias competencias: como las competencias sociales, por ejemplo) la convertiría en una competencia “incompleta”, es decir, una competencia que no refleja completamente lo que es o lo que hace una persona competente. Una persona necesita varias competencias para ser competente. Pero una vez más, una persona puede tener una multitud de competencias, y por tanto no ser competente en absoluto.
- 45 Cuando la competencia es concebida como un saber actuar fundado sobre la movilización de saberes almacenados en memoria, es posible, en efecto, concebir una multitud de competencias. En cambio, si se pasa del saber actuar con competencia al actuar competente situante/situado, se vuelve mucho más difícil de establecer unas listas de competencias. En este caso, la finalidad de una formación es desarrollar el actuar, idealmente en todas sus dimensiones, que permita realizar actividades, cumplir mandatos, aceptar desafíos, ejercer un oficio o una profesión según criterios predefinidos tales como la eficacia, la eficiencia, la proactividad, el control o maestría de sí y de situaciones-en-acción, la experiencia, y muchos otros criterios. Una formación generalmente permite desarrollar el actuar hasta un cierto nivel: por ejemplo, la competencia “conducir un auto” es validada por la obtención de la licencia de conducir en Quebec, aunque el conductor continúa desarrollando su conducción con la experiencia en el camino. En el momento de la adquisición de la licencia de conducir, el actuar del conductor es todavía poco ejercido, poco experimentado: todavía no se trata realmente de un actuar conocedor. Va de manera parecida con todas las formaciones profesionales: ¿qué no es desarrollando su experiencia en la clase, durante relativamente un largo periodo, que el profesor se vuelve verdaderamente competente? De ahí viene la pregunta: ¿en qué momento podemos declarar a una persona competente? Las instituciones de formación querrán hacerlo al final de formación, y los empleadores se basan sobre todo en la experiencia efectiva del candidato para un puesto. La figura 4 esboza algunas pistas para reflexionar sobre esta problemática.

Figura 4. Evolución de la acción profesional durante y después de la formación.



- 46 En la figura, la espiral describe una evolución progresiva del actuar apoyándose en los trabajos de Patricia Benner (1984) sobre la formación de las enfermeras: inicialmente el actuar enfermero es novato, luego se eleva sobre la espiral para transformarse sucesivamente en actuar principiante, competente, eficiente y, finalmente, experto. El tamaño de las letras es indicativo de la cantidad y de la calidad de la experiencia del actuar en cada uno de los niveles de la espiral. La línea horizontal punteada en medio de la figura marca el fin de período de formación dónde el estudiante recibe su diploma y el principio de una práctica profesional. La figura sugiere que al final de la formación, el actuar es competente: al igual que el conductor que acaba de recibir su licencia de conducir y que se considera “competente” para tomar el camino, el diploma constituye un certificado de la competencia para cumplir una función profesional y más tarde de poder continuar desarrollando su actuar para hacerlo eficiente, luego experto.
- 47 Esta concepción evolutiva del actuar evita la tendencia de ver las competencias en todas las edades, independientemente de la experiencia, y en todos los niveles de desarrollo. Si un novato ya puede tener competencias descontextualizadas desde la perspectiva del saber actuar, no puede, sin embargo, ser competente en el campo del actuar enactivo que funciona *in situ*. Además, el hecho de estar equipado con competencias, hace que sea difícil tener en cuenta la riqueza y profundidad del actuar, especialmente cuando está altamente desarrollado, notablemente aquel de los dueños de arte de este mundo, por ejemplo, el actuar musical de Mozart, de quien conocemos el genio inventivo, ¿era solamente competente? ¿No era más bien un actuar maestro del que pocos expertos pueden jactarse? ¿No deberíamos agregar el actuar maestro a la cima de la espiral (Figura 4)?

Conclusión

- 48 La competencia del practicante a la obra en lo real está ocultada en su actuar incorporado situante/situado, y no estrictamente en su cerebro-mente como lo postula el cognitivismo. Para hacer emerger el sentido pragmático de la competencia, (re)conceptualizarla en términos de actuar real, y estudiar el funcionamiento de este actuar, hay que responder a la pregunta general: ¿qué hace generalmente una persona competente, eficiente, experta o maestra que opera en un marco definido? Un estudio reciente de Fortier (2016) y los que he realizado con varios colaboradores (Masciotra y Morel, 2011, Masciotra y Medzo, 2009, Masciotra, Roth y Morel, 2008) permitieron aportar algunos elementos de respuesta a esta pregunta: cuando una persona actúa, se encuentra a la vez lista a disponerse, a posicionarse, a situarse y a realizar(se). Y al confrontar su actuar a la prueba de las realidades y sus azares, la persona progresa en el desarrollo de estas funciones. Estudios futuros sobre las funciones del actuar en campos diversos de formación permitirán eventualmente validarlas o invalidarlas, comprenderlas mejor en su evolución, a descubrir nuevas funciones o unas alternativas...

- 49 Prácticamente, un método enactivo tanto para elaborar programas de formación como para construir escenarios de aprendizaje y de evaluación ya existe: es propuesto en Masciotra y Morel (2011). Sin embargo, su presentación va más allá del alcance de este artículo. También, me limitaré a algunas conclusiones generales para el formador. Primero, una formación que se basa sobre la enacción, haría del desarrollo de la PAS, en el campo concernido, una finalidad. Luego, los objetivos generales de formación deberían comprender el desarrollo de las cuatro funciones del actuar, ya sea a aprender a disponerse, a posicionarse, a situarse y a realizar(se), adaptándolos al programa. Estas funciones deberían ser incluidas en todos los cursos y ser evaluadas también, porque integran en acción los tres saberes: saber, saber ser y saber hacer.

BIBLIOGRAFÍA

ALEXANDER, Frederick Matthias (1996), *L'usage de soi sa direction consciente en relation avec le diagnostic, le fonctionnement, et le contrôle de la réaction*, Bruxelles, Contredanse.

BENNER, Patricia (1984), *From novice to expert*, California, Addison-Wesley.

FORTIER, Marie-Soleil (2016), *L'influence de la pratique approfondie de méthodes d'éducation somatique sur la pratique musicale de musiciens professionnels: deux études de cas*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

GOLEMAN, Daniel (1997), *L'Intelligence émotionnelle : Comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, R. Laffont.

HABERSETZER, Gabrielle et Rolland HABERSETZER (2004), *Encyclopédie technique, historique, biographique et culturelle des arts martiaux de l'Extrême-Orient*, Paris, Amphora.

JONNAERT, Philippe et al. (2006), *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée ou la nécessité de passer de ce concept à celui de «l'agir compétent»*, Genève, Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (IBE Working Papers on Curriculum Issues no 4).

JONNAERT, Philippe, Moussadak ETTAYEBI et Rosette DEFISE (2009), *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*, Bruxelles, De Boeck.

LAKOFF, George et Mark JOHNSON (1999), *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, New York, Basic Books.

LAVE, Jeanne (1988), *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.

LE BOTERF, Guy (2002), «De quel concept de compétence avons-nous besoin ?», *Soins cadres*, no 41, p. 1-3.

LE BOTERF, Guy (2011), «Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ? Comment développer son professionnalisme ?», *Pédagogie collégiale*, vol. 24, no 2, 27-31.

MASCIOTRA, Domenico (2016), «Halte au compétentisme! Place à l'agir de la personne exerçant une activité : perspective de l'énaction», dans Solveig FERNAGU OUDET et Christian BATAL (dir.). *Évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*, Paris, Presses universitaires du Septentrion.

MASCIOTRA, Domenico et Denise MOREL (2011), *Apprendre par l'expérience active et située : la méthode ASCAR*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

MASCIOTRA, Domenico et Fidèle MEDZO (2009), *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*, Bruxelles, De Boeck.

MASCIOTRA, Domenico, Wolff-Michael ROTH et Denise MOREL (2008), *Énaction: Apprendre et enseigner en situation*, Bruxelles, De Boeck.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1945), *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.

MORIN, Jocelyne et Jean-Claude BRIEF (1995), *L'autonomie humaine. Une victoire sur l'organisme*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

PIAGET, Jean (1967), *Biologie et connaissance : essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*, Paris, Gallimard.

ROSSLENBROICH, Bernd (2016), «Properties of Life: Toward a Coherent Understanding of the Organism», *Acta Biotheor*, vol. 64, no 3, p. 277-307.

SAUBABER, Jean-Yves (2016), *La Posture*, en ligne, <http://www.jysaubaber.com/pages/conseils/la-posture.html>, (15 novembre 2016).

SCHÖN, Donald A. (1994), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les éditions Logiques.

TARDIF, Jacques et Philippe MEIRIEU (1996), *Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances*, en ligne, <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/Tardif1996.pdf>, (21 novembre 2016).

VARELA, Francisco, Evan THOMPSON et Eleanor ROSCH (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Éditions du Seuil.

Otras publicaciones del autor traducidas en español:

[Domenico Masciotra. Reflexividad, metacognición y competencia.](#) (Réflexivité, métacognition et compétence. *Vie pédagogique* no 134, Février-Mars, 2005, p. 29-31.)

[Domenico Masciotra. El constructivismo en términos simples.](#) (Le constructivisme en termes simples. *Vie pédagogique* no 143, Avril-Mai 2007, p. 48-52.)

[Domenico Masciotra. La experiencia en acción. La clave de un enfoque que se dice situado.](#) (L'expérience en action: la clé d'une approche dite située. Publié sous la direction de Domenico Masciotra, Fidèle Medzo et Philippe Jonnaert Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards, Acfas, 2010. Chapitre 1, p. 13-30.)

[Domenico Masciotra !Alto al competentismo! Lugar al actuar de la persona que realiza una actividad: perspectiva de la enacción.](#) (Halte au compétentisme! Place à l'agir de la personne exerçant une activité : perspective de l'énaction. Publié dans Solveig Fernagu Oudet, Christian Batal (dir.). (2016) *(R)évolution du management des ressources humaines*. Presses Universitaires du Septentrion, p. 343-358.)

