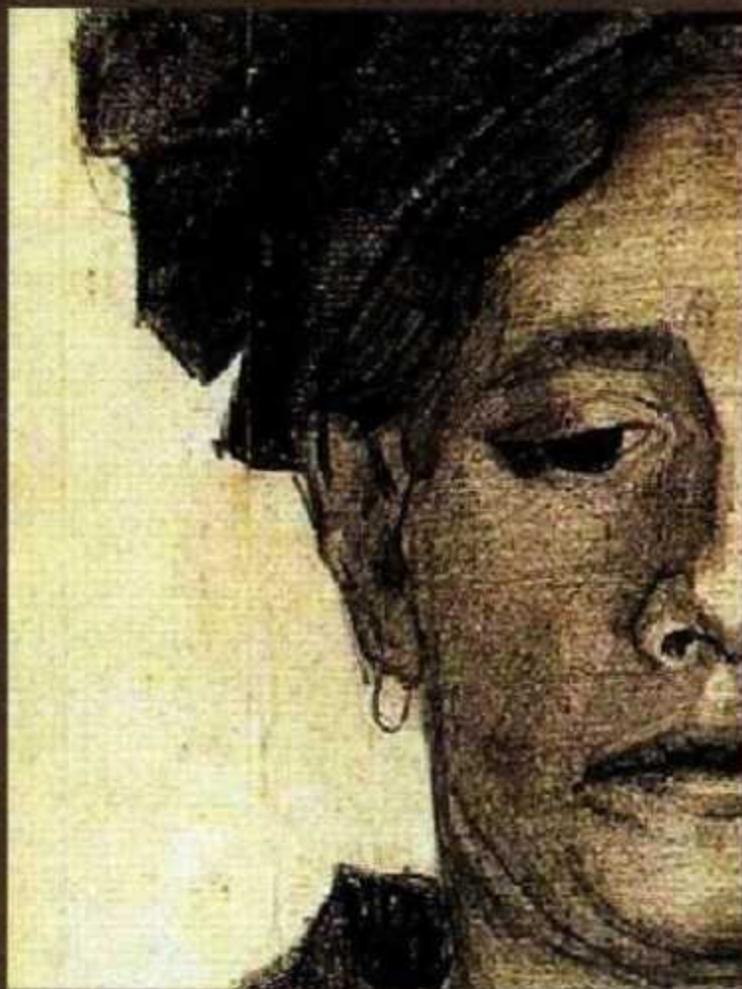


J. Gimeno Sacristán (Comp.)

A. I. Pérez Gómez • J. B. Martínez
J. Torres • F. Angulo • J. M. Álvarez

**Educar por competencias,
¿qué hay de nuevo?**



Morata

© José GIMENO SACRISTÁN
Ángel I. PÉREZ GÓMEZ
J. Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
Jurjo TORRES SANTOMÉ
Félix ANGULO RASCO
Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

© EDICIONES MORATA, S. L. (2008).
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
www.edmorata.es - morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBN: 978-7112-528-6
Depósito Legal: M-42.384-2008

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.

Printed in Spain - Impreso en España

Imprime: LAVEL. Humanes (Madrid)

Cuadro de la cubierta: *Head of a peasant woman* (Cabeza de una campesina)
por Vicent van Gogh, 1884 (detalle), reproducido con autorización...

Contenido

INTRODUCCIÓN. Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia	9	
CAPÍTULO PRIMERO: Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia	15	
Tesis 1. El lenguaje no es inocente, 17.—Tesis 2. Todo lo que sabemos tiene un origen, 18.—Tesis 3. De la evaluación de resultados tangibles de un proceso no podemos extraer la guía para su producción en la educación, 27.—Tesis 4. La ruta europea hacia la implantación del lenguaje acerca de las competencias tiene su particular historia, 31.—Tesis 5. La competencia ya no es un concepto preciso, lo cual dificulta —para empezar— la comunicación, 35.—Tesis 6. Si no hay acuerdo respecto a qué son las competencias será imposible que lo haya respecto a cuántas y cuáles son, 40.—Tesis 7. Hoy carecemos de la competencia generatriz de las competencias, 43.—Tesis 8. La utilidad de una propuesta no está garantizada por proceder de organismos gubernamentales, intergubernamentales o internacionales, 49.—Tesis 9. A veces, se generan problemas técnicos artificiales que ocultan otros reales, 53.—Tesis 10. Las fuentes del buen saber y del buen hacer no se han secado y no deberíamos hacer apuestas de ellas eligiendo otras verdades en las que creer, 55.—Bibliografía, 58.		
CAPÍTULO II: ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. Por Ángel I. PÉREZ GÓMEZ. Universidad de Málaga	59	
1. Los retos educativos en la sociedad basada en la información, 60.—2. Aprendizaje relevante, construcción de significados y formación de conocimiento, 64.—3. Principales vías de construcción de significados, 66.—4. Hacia una interpretación holística del aprendizaje relevante, 69.—5. La formulación de las finalidades de la escuela en término de Competencias fundamentales, 76.—6. Cambiar la mirada. Reinventar la escuela, 86.—7. A modo de epílogo. Los entresijos de mi argumentación, 96.—Bibliografía, 99.		
CAPÍTULO III: La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. Por Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ. Universidad de Granada	103	

1. Secuelas del origen empresarial y psicológico en la mitificación de las competencias, 104.—2. Valoración crítica de las aportaciones de las competencias: Muchas limitaciones y pocos avances, 109.—3. Diferentes sentidos dados a la ciudadanía y también a las competencias, 114.—4. Nace la ciudadanía como competencia en educación social y ciudadana y como nueva asignatura para Primaria y Secundaria, 117.—5. Investigaciones sobre las competencias adquiridas en ciudadanía: Datos para el currículum, 120.—6. Nuevos sentidos para la Educación de la Ciudadanía, 122.—7. Necesidades y retos de la formación cívica en España: Exigencias para la competencia en educación social y ciudadana, 125.—Bibliografía, 141.	
CAPÍTULO IV: Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. Por Jurjo TORRES SANTOMÉ. Universidad de A Coruña	143
La modernización psicologicista de las políticas educativas, 144.—Carácter polisémico de la palabra "competencias", 149.—¿Las competencias como ayuda y motor de las reformas educativas?, 151.—Los conocimientos necesarios para entender y participar en la sociedad, 155.—¿Educación sin contenidos o contenidos fuera de control?, 165.—Política de implícitos y presunción de la ignorancia del profesorado, 170.—Bibliografía, 174.	
CAPÍTULO V: La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. Por J. Félix ANGULO RASCO. Universidad de Cádiz	176
1. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), 177.—2. <i>Tunear</i> la Universidad: El informe Tuning, 180.—3. Más allá de Tuning: El proyecto DeSeCo, 182.—4. Formación basada en competencias: Más acá de Tuning, 185.—5. <i>Labor omnia vincit</i> : Perfiles y competencias laborales, 186.—6. Algo más que palabras, 192.—7. Enseñar versus aprender y viceversa, 195.—8. Competencias, Profesionales y Universidad, 197.—9. Misión de la Universidad, 201.—Bibliografía, 203.	
CAPÍTULO VI: Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. Por Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ. Universidad Complutense de Madrid	206
1. Del poder de la retórica discursiva y los efectos de la verdad, 206.—2. Las competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, 211.—3. A propósito de la crítica al enfoque por competencias, 216.—4. La evaluación como fuente de aprendizaje, 221.—5. Una propuesta a raíz del enfoque por competencias: La posibilidad de aprender con la evaluación, 225.—6. Aprender <i>con</i> y <i>de</i> la evaluación, 228.—7. Sugerencias de actuación para unas prácticas reflexivas, 230.—Bibliografía, 232.	
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS	235

Introducción

Por José GIMENO SACRISTÁN

Universidad de Valencia

No es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo parezca, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad. No se cambia el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es, quiénes están en él y cómo lo viven.

Causa cierta perplejidad la facilidad con la que se ponen en circulación lenguajes y metáforas que nos arrastran a denominar de manera aparentemente nueva a aquello que hasta ese momento reconocíamos de otra forma. La misma sensación nos produce el entusiasmo con el que, al parecer, nos sumamos a un nuevo universo de formas de hablar acerca de preocupaciones que aparentan ser novedosas porque con anterioridad se las llamaba de otra manera. Los nuevos lenguajes puede que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas pero, frecuentemente, son la expresión de la capacidad que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses. Son, en otros casos, creaciones de expertos en búsqueda de fórmulas para expresar sus concepciones y propuestas con más precisión, pero también con la finalidad de mantener sus privilegios. Esta volatilidad de la vigencia de los lenguajes debería ser un serio motivo de reflexión, por varias razones.

Nuestra capacidad de cambiar de lenguaje puede ser una manifestación, no tanto de una forma de flexibilidad, apertura y capacidad de adaptación ante nuevas realidades y necesidades sociales, como un signo de debilidad, dependencia y sumisión. No quisiéramos mostrarnos como resistentes defensores de tradiciones arraigadas que se declaren contrarias a la innovación y al cambio en la educación, pero tampoco queremos pasar a ser figuras móviles suspendidas en el aire que cambian con la brisa, dejando en nuestra memoria impresiones fugaces de una estructura aérea que siempre retorna a la posición de equilibrio inestable a la que le obliga la ley de la gravedad[†].

[†] Se hace referencia a las estructuras móviles del artista Calder.

Otro motivo de reflexión lo constituye el pensar que, a pesar de que los cambios de esa estructura móvil tienden a la estabilidad que gobierna esa ley, el lenguaje que elegimos en educación nunca es neutral, porque con él comprendemos la realidad educativa de una forma y no de otra, adoptamos un punto de vista, destacamos unos problemas, tomamos posición ante ellos y expresamos nuestros deseos. Al mismo tiempo estamos descuidando, olvidando y hasta negando otras posibilidades. ¿A qué mundo nos lleva esta forma de *educar por competencias*? Para unos, nos conduce a una sociedad de individuos eficientes respecto de la gran maquinaria del sistema productivo, la cual requiere una adaptación a las exigencias de la competitividad de las economías en un mercado global. Otros consideran que es un movimiento que enfoca la educación como un adiestramiento, un planteamiento en el que la *competencia* resume el abanico de las amplias funciones y los grandes objetivos individuales o colectivos, intelectuales, afectivos... de la educación. Para otros, estamos ante la oportunidad de reestructurar los sistemas educativos por dentro, superando la instrucción ocupada en contenidos obsoletos poco funcionales, para lograr una sociedad, no sólo eficiente, sino también justa, democrática e incluyente. ¿Qué tienen de verdad estas esperanzas, qué contienen de ilusorio, adónde conducen sus poco meditadas aplicaciones?

Tenemos memoria acerca de la aparición de modas que han surgido, caducado y se han olvidado con demasiada rapidez. Este recuerdo está tan presente en nuestro contexto y en nuestra historia que, de alguna manera, nos protege frente a lo aparente e injustificadamente novedoso. También nos provee de una prudencia y de una buena dosis de escepticismo ante la súbita aparición de cualquier fulgurante nueva cosmovisión que se anuncie como pócima definitiva para afrontar la solución para todo, bien sea el reto de responder desde el sistema educativo a las demandas de lo que se considera la aparición de una nueva sociedad —que nunca es nueva de repente—, bien se trate de la empleabilidad de los jóvenes, de la solución al fracaso escolar o el papel necesario a desempeñar por el profesorado.

Pretendemos en este trabajo aportar puntos de vista diversos para contrastar con el discurso dominante, para informar no sólo de lo que éste tiene de visible, sino de lo que consideramos que es poco conocido (aunque se haya comentado en algún lugar) y de lo que no se ha dicho, pero puede ser provechoso. Los capítulos han sido redactados sin que nos comunicáramos entre nosotros con el fin de dar una visión más independiente del significado de la proyección del discurso acerca de las competencias en distintos aspectos de la educación, lo cual supone para los lectores tener que tolerar algunas reiteraciones.

Tratamos de mantener una actitud vigilante sobre lo que está sucediendo en las políticas educativas y, en particular acerca del currículum y de la práctica educativa, como consecuencia de pensar y actuar desde estos nuevos lenguajes, ligados a la gestión y al control del currículum, a la dirección del proyecto cultural en los centros educativos a los que les transfiere autonomía para dirigir el funcionamiento de las instituciones

Finalmente, en muchas ocasiones lo que nos inquieta de este movimiento es, no tanto el texto seminal de donde arrancan las propuestas, sino la doctrina que generan los apóstoles de esta causa y el impacto que producen los desarrollos de los textos originales. Son los divulgadores de las propuestas quienes generan el

desarrollo de expectativas irrealizables, quienes se han convertido en técnicos que se hacen necesarios para desarrollar algo que ellos, sólo ellos, parecen entender, porque son quienes lo inventan. Son los que prestan legitimidad a las políticas que, carentes de contenidos, cubren con tecnicismos ese vacío. Así, por ejemplo, los textos básicos de la convergencia europea utilizan en mucha menor medida el término *competencias* de lo que lo hace la legislación española al referirse a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En las últimas regulaciones legislativas adoptadas en España se presta mucha más importancia al término *competencia* que a cualquier otro concepto que denote la presencia de enfoques, propuestas o, simplemente, ideas alternativas, como *democracia, ciudadanía, cultura, solidaridad, justicia,...* Sirva como una señal anecdótica, pero indicativa, la siguiente: en el texto de la Ley Orgánica de Educación (LOE) aparece casi ocho decenas de veces el término *competencia* (en singular y en plural), mientras que el término democrático/a sólo se cita menos de dos decenas de veces.

El recurrir al constructo *competencias* puede estar produciendo un doble fenómeno de consecuencias contradictorias. Mientras que, por un lado, esta propuesta surge como una medida de convergencia entre sistemas educativos, es decir, de acercamiento, las interpretaciones diversas de las que está siendo objeto, la están convirtiendo en una medida de divergencia.

Es paradójico que, de un lado, las competencias pretenden ser elementos de integración y ampliación de los limitados e inoperantes contenidos de los currícula actuales, al tiempo que no depura la cultura escolar para integrarla en las competencias complejas.

Su pretendida y publicitada capacidad renovadora choca con la falta de ejemplos suficientes de experiencias concretas. No olvidemos que no se suelen deducir derivaciones prácticas desde los planteamientos teóricos, sino que el profesorado innova básicamente manejando y adaptando ejemplos. El movimiento de las competencias es una llamada para que vigilemos los rendimientos de la enseñanza y los apliquemos ¿cómo? ¿Es el profesorado que está detrás de la hipotética falta de calidad el llamado a pilotar el paso a la educación del buen aprendizaje?

El concepto de *competencia* es tan confuso, acumula significados de tradiciones diversas y contamos con tan poca experiencia a la hora de analizar cómo podría traducirse en prácticas, que conviene analizarlo detenidamente y discutirlo, dando la oportunidad de que a partir de los avances que vayan produciéndose puedan ir surgiendo y se desarrollen buenas prácticas.

Se ha desarrollado con matices diferentes en el sistema universitario y en los niveles educativos precedentes. Las aportaciones que componen este libro, salvo una que, de forma explícita hace referencia a la Universidad, tratan los problemas que despiertan las competencias en términos generales, aunque los enfoques que adoptan los autores tienen implícitamente más en mente la educación no universitaria.

En el caso de la Universidad, la aparición del discurso que toma como referencia el constructo *competencias* está ligada a la elección de una forma de homologar las titulaciones que expiden las universidades, obligándolas a que especifiquen qué perfil tienen los egresados. En cambio, en los niveles de Primaria y Secundaria, el debate se centra en cómo los ciudadanos de un país deben estar formados y cómo utilizar a las competencias como referentes o *indicadores* para realizar las evaluaciones externas de los sistemas educativos sobre una

base curricular común. Son dos modos de situar el concepto, aunque con un trasfondo compartido.

En el ámbito universitario su presencia se relaciona con el proceso de Bolonia, al haberse propuesto añadir una especificación de las características concretas de las titulaciones universitarias, indicando las capacitaciones para las que habilita —lo que se sabe hacer— y poder facilitar la homologación de las titulaciones académicas dentro de cada país y entre los diferentes países de la Unión Europea (UE). Este procedimiento serviría para favorecer la movilidad de estudiantes y titulados, al tiempo que la titulación gana un aval que la hace más transparente, en orden a poder satisfacer y ajustarse a las demandas del mercado laboral.

Este escenario viene provocado por el proceso de convergencia hacia la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que arranca con la declaración de Bolonia (1999), aunque el concepto de *competencia* no aparece explícitamente reconocido y asumido hasta 2005 en la Declaración de la Conferencia de Ministros de la Unión de Bergen. Aquí se adopta “el marco general de cualificaciones en el EEES, que comprende tres ciclos..., los descriptores genéricos basados en resultados del aprendizaje y *competencias* para cada ciclo y los intervalos de créditos en el primer y segundo ciclo”.

No es que no se hubiese manejado hasta ese momento el concepto de *competencia*, pues con anterioridad se patrocinaron diversos trabajos que se convirtieron en documentos cuasi oficiales, los cuales marcaron el curso del proceso, como ocurrió con el informe *Tuning*², coordinado por las universidades de Deusto y de Groningen.

En el proyecto *Tuning* la elección de las competencias como referencia de los cambios propuestos se justifica por las siguientes ventajas, de acuerdo con sus proponentes: a) Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados. b) Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento. c) Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje. d) Se tienen en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía. e) Un impulso a la dimensión europea de la educación superior. f) El suministro de un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados. Demasiadas promesas para un programa de cambio que no cuestiona las estructuras, instituciones o la cultura que domina actualmente en la enseñanza. Sin embargo, sin referencia alguna a la misión cultural de la educación y, concretamente, de la superior.

El monopolio del sentido de las competencias y el obsesivo manejo de las mismas en los planteamientos sobre la discusión acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el diseño del currículum y los esquemas para programar las asignaturas han llenado —creemos que erróneamente— el debate sobre la

² *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase Uno. Editado por Julia GONZÁLEZ y Robert WAGENAAR. 2003. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf -

reforma universitaria y han guiado en muchos casos proyectos de innovación de dudosa eficacia, faltos de medios y sin desenlace previsto. Tan extensa presencia han alcanzado las competencias que, por ausencia de directrices de los gobiernos y de planteamientos más relevantes por parte de las autoridades académicas, han eclipsado el verdadero debate de la convergencia.

Si bien las recomendaciones de *Tuning* no eran vinculantes para nadie, la Comisión Europea ha asumido sus propuestas básicas. Aunque la Comisión Europea declaró que era el fruto de un grupo de trabajo, cuyos puntos de vista no tenían que ser necesariamente compartidos, sin contraste con ningún otro modelo, las autoridades académicas y muchos profesores con ayudas económicas y apoyos institucionales han hecho de *Tuning* el evangelio de la reforma universitaria, proponiendo una especie de pseudo pedagogía total compuesta desde esquemas para regular la estructura de las titulaciones, la de los contenidos, la guía de actividades, las líneas de evaluación, dándole al *crédito* europeo ECTS el valor de unidad de medida curricular global para unificar verdaderamente hasta las prácticas. Lo cual, además de ilusorio, es inconveniente y hasta contraproducente. Hoy puede observarse la irrupción de unos nuevos mandarines que monopolizan la nueva jerga, aparecen repentinamente expertos, innumerables evaluadores de universidades, especialistas en evaluación curricular de profesores...

Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?

Diez tesis¹ sobre la aparente utilidad de las *competencias* en educación

Por José GIMENO SACRISTÁN
Universidad de Valencia

La conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: "la totalidad es la no verdad".

(MORIN, 1994, pág. 101.)

Existe una larga tradición de planteamientos, de prácticas y de realización de experiencias educativas que utilizan el concepto de *competencia* para denominar los objetivos de los programas educativos, entender y desarrollar el currículum, dirigir la enseñanza, organizar las actividades del aprendizaje de los alumnos y alumnas y enfocar la evaluación del alumnado. Representa una forma de identificar a aprendizajes sustantivos funcionales, útiles y eficaces. Los planteamientos que toman como base o referencia el constructo *competencias* suelen tener en común algunos rasgos definitorios:

1. Reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas frecuentes de las prácticas educativas tradicionales que no tengan el valor de aportar capacitación alguna al sujeto porque, una vez memorizados y evaluados, se erosionan en la memoria o se fijan como mera erudición. La organización del aprendizaje por competencias pretende consolidar lo que se aprende dándole algún tipo de funcionalidad. Así, si se enseña idioma extranjero debe hacerse de manera que repercuta en alguna mejora de la capacidad de hablarlo y comprenderlo, dotando a los que aprenden de esa competencia, fin natural, por otra parte, de la introducción de los idiomas en el currículum escolar. Como en la actualidad ese logro no se cumple normalmente en los sistemas escolares, el enfoque por competencias trata de orientar la enseñanza de manera que tal competencia lingüística se logre o aprenda y se mejore con la práctica. Las experiencias de ese tipo

¹ Tesis: Conclusión, proposición que se mantiene con razonamientos.

constituyen una alternativa regeneradora de la efectividad originalmente prevista de la enseñanza.

2. Una orientación más precisa de este enfoque *utilitarista* de la enseñanza lo representan las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación. Cuando alguien tiene que capacitarse para desempeñar el puesto de maquinista de trenes hay que proporcionarle una formación que conduzca a que adquiera unas competencias muy concretas, requiriéndoles a los formados el logro de unos estándares de realización de su saber hacer muy determinados y precisos. Estructurar la formación de acuerdo o con el referente de las competencias a desempeñar en el puesto de trabajo, en este caso es la única fórmula para conseguir la finalidad de la formación. Lo cual no implica que la formación de quienes desempeñen ese puesto se limite a las competencias de *saber hacer*.
3. Un tercer enfoque de la enseñanza por competencias lo representan aquellos planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda la educación, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar)... Pedir competencia en estos casos es reclamar, simplemente, efectividad de lo que se pretende en la educación. Acomodar el discurso y tratar de diseñar y desarrollar el currículum con la referencia a las competencias desde esta perspectiva, no va más allá de poner énfasis en el logro de lo que se dice querer conseguir. Declarar o pedir que "el alumno sea competente en el uso de una lengua que no sea la propia" o proponerse que "en la enseñanza obligatoria todos deben alcanzar la competencia lingüística" como meta transversal de todo el currículum, no es otra cosa que enfatizar la importancia de tener presente la necesidad de un determinado logro a través de los campos disciplinares o interdisciplinares. Siempre que se utilice la competencia en esta dirección no deja de ser una manera de formular los objetivos o metas de la educación.

Las competencias que vamos a comentar en este trabajo se incorporan al discurso y a las prácticas con otros fines. Son formulaciones que pretenden construirse en una especie de narrativa de emergencia para salvar la insuficiente e inadecuada respuesta que los sistemas escolares están dando a las necesidades del desarrollo económico, para controlar la eficiencia de los cada vez más costosos sistemas escolares, aquejados de la lacra de un fracaso escolar persistente. Su propósito va más allá, pues se pretende que las competencias actúen como guías para la confección y desarrollo de los currícula, de las políticas educativas; que sirvan de instrumento para la comparación de sistemas educativos, constituyendo toda una visión general de la educación.

Tesis 1. El lenguaje no es inocente

El universo semántico del que se nutre el discurso acerca de las competencias representa una forma de entender el mundo de la educación, del conocimiento y del papel de ambos en la sociedad.

Parecerá una ocurrencia elemental, pero es importante recordar que el lenguaje tiene algunas funciones evidentes: En primer lugar, la de articular el pensamiento, darle forma, organizarlo, ordenarlo y hacer que tenga coherencia en su estructura y en su fluir. Los conceptos, argumentos y discursos son herramientas que reflejan los contenidos de nuestro pensamiento, al tiempo que el lenguaje que utilizamos —por la carga semántica que contiene, el orden gramatical y coherencia sintáctica del mismo— condiciona la forma de pensar y las objetivaciones en las que se condensa, sea en argumentaciones escritas, exposiciones, etc. Los términos que utilizamos no son neutras lentes indiferentes en la forma de percibir, de argumentar y de situarse ante el mundo y sus problemas, así como tampoco lo son a la hora de resaltar las opciones para solucionarlos.

La elección del lenguaje que se adopta no es arbitraria sino que tiene que ver con las características de la sociedad en la que se usa. El conocimiento que es dominante en un momento determinado y las instituciones que lo transmiten mantienen entre sí una singular relación que varía a lo largo de la historia. Si los lenguajes cambian en el ámbito del conocimiento es porque hay cambios sociales que los demandan. Es decir, esos cambios no ocurren desarraigados de las circunstancias concretas en las que discurren. Esta relación se trasluce en los conceptos, argumentos o planteamientos priorizados, así como las funciones del conocimiento que serán más valoradas, de acuerdo con una determinada jerarquía de valores.

Detrás del lenguaje en torno a las competencias, de acuerdo con este principio, debe existir, pues, una epistemología o visión del conocimiento justificada en una teoría, habrá una visión de la sociedad, una política del conocimiento, traducida en las instituciones —las educativas, en nuestro caso— y alguna previsión de las funciones de ese conocimiento para la práctica.

El discurso acerca del concepto de *competencia* que nos ocupa se ha cargado de significado en diferentes ámbitos de discurso, de prácticas y acciones que le prestan al término significados singulares, distintos según los contextos, de suerte que lo convierten en equívoco e interpretable. Esto implica que, al utilizar ese concepto pretendidamente nuevo, no podamos sustraernos de las tradiciones de su uso, las cuales han sido variadas y con una función discutida hoy en día.

Los lenguajes que versan sobre la educación expresan la diversidad de formas de entenderla, de valorarla y de ponerla al servicio de necesidades no siempre coincidentes. Las diferentes visiones sobre el qué, el cómo y el para qué de la educación, nutren la dialéctica sobre la misma, la cual debe tener unos determinados cauces para su contraste en las sociedades democráticas. En las que no lo son, la visión que triunfa es la que impone el poder, camuflado en ocasiones en los lenguajes. Por eso, la primera condición de la educación democrática es la de reconocer que puede ser entendida a través de discursos diversos, aunque haya que reconocerles desigual validez.

BARNETT (2001) refiriéndose a la universidad, aunque podíamos generalizar su pensamiento a otros niveles educativos afirma:

“El nuevo vocabulario de la educación superior evidencia que la sociedad moderna está arribando a otras definiciones del conocimiento y razonamiento. Las nociones de habilidades, vocacionalismo, transferibilidad, competencia, resultados, aprendizaje experiencial, capacidad y empresa, cuando se las toma conjuntamente, son índices de que las definiciones tradicionales de conocimiento ya no se consideran adecuadas para los problemas de la sociedad contemporánea...”

El nuevo vocabulario no es un mero adorno, sino que representa un cambio epistemológico en el carácter del mismo, de lo que en la universidad se considera como la razón”.

(Págs. 107-108.)

Así, pues, como el lenguaje no es una herramienta neutra para significar y comunicar, sino que implica opciones, cuando aparece un nuevo lenguaje ha de evaluarse su oportunidad en función de algunos criterios: su capacidad expresiva para comunicar lo que quiere transmitir, qué es lo que realmente transmite, la proyección que tiene en la práctica y si es necesario incorporarlo a nuestro bagaje cultural sobre la educación porque sea algo verdaderamente novedoso.

Elegir el discurso es elegir la lente para ver y en qué terreno nos vamos a mover. No es indiferente, por ejemplo, hablar de *esfuerzo* o de *motivación* a la hora de enfocar el diagnóstico de la falta de *calidad* en la enseñanza, o hacerlo en términos de deficiente *formación* del alumnado. No es lo mismo diagnosticar el fracaso, explicarlo y tratar de resolverlo como si se debiera a una falta de esfuerzo o entenderlo como déficit de motivación, por ejemplo.

Con esa perspectiva, cabe deducir que utilizar las *competencias* en el discurso educativo es tomar una opción por un discurso, por una forma de entender los problemas, de ordenarlos, de condicionar lo que haremos y, claro, también podría ser un arma contra otros discursos, un motivo para ocultar ciertos problemas y deslegitimar otras estrategias pedagógicas y políticas que quedan tapadas o excluidas. Es optar por una tradición, aunque se pretenda hacernos creer que es algo totalmente novedoso.

Tesis 2. Todo lo que sabemos tiene un origen

Es preciso rastrear el origen de las competencias para comprender cómo hemos llegado a entender su entidad.

Es frecuente que desde ciertas fundaciones prestigiosas o desde los foros internacionales se den visiones o se realicen diagnósticos e informes acerca del estado de los sistemas educativos y se indiquen los retos que deben abordar, así como que se hagan recomendaciones acerca de las medidas que se deben tomar. Es una forma de someter a la prueba de la crítica a esos sistemas, detectar dificultades y procurar señalar caminos de progreso. Esas visiones y los diagnósticos que realizan —que se suelen hacer públicos con el formato de *informes*— no pueden ser sino generales, no suelen destapar crudas realida-

des particulares de un país determinado ni referirlas a responsables concretos. Su misma aspiración de globalizar los diagnósticos, impone los límites a las posibilidades de enfocar lo concreto. En muchos casos son los representantes de los gobiernos quienes promueven estos trabajos y quienes los financian, por lo cual los problemas a tratar no sólo se formulan con un lenguaje políticamente correcto, sino que tienden también a ocuparse de los temas que interesen a sus patrocinadores.

Mencionaremos algunos ejemplos de ese género de literatura sobre "el estado de la educación" para mostrar cómo ha variado el enfoque de la educación, la visión de sus fines, la orientación de las políticas y los énfasis que denotan prioridades y valores en este tipo de literatura. Pero sobre todo lo que interesa es ver su posible repercusión en las políticas educativas.

Uno de los primeros ejemplos fue el informe Faure en 1973 (*Aprender a ser*) promovido por la UNESCO, en el que se constataban los progresos y atolladeros en los que se encontraba la educación, se advertía de la necesidad de abordar los requerimientos de una nueva situación social, las consecuencias del desarrollo científico y tecnológico y de la conveniencia de configurar las ciudades como entes educadores y solidarios.

Con un enfoque parecido, tratando de recomendar cambios sustanciales en la educación para desarrollar un aprendizaje de calidad en los sistemas escolares —ahora desde un enfoque más concreto—, se publicó el informe dirigido al Club de Roma en 1980 con el título *Aprender, horizonte sin límites*, elaborado por un equipo encabezado por BOLTJIN.

En 1996 Jacques DELORS (ex presidente de la Comisión Europea), elaboró otro informe para la UNESCO (*La educación encierra un tesoro*), en el que se trazan los rasgos de un sistema educativo más humanizado, democrático y solidario que combata el fracaso escolar, asentado en un aprendizaje de calidad, para lo cual se requiere una reformulación de los distintos niveles educativos. Propone como orientación del currículum, más allá de las clasificaciones tradicionales de los contenidos, los cuatro pilares siguientes: aprender a *conocer*, aprender a *hacer*, aprender a *convivir* con los demás y aprender a *ser*.

Finalmente, mencionamos la propuesta de Edgar MORIN, realizada por encargo de la UNESCO, en 1999, para contribuir a reflexionar sobre cómo educar para un futuro sostenible, que está contenida en la publicación *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, que son los siguientes:

- Enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. La búsqueda de la verdad con flexibilidad, crítica y corrección de errores.
- Una educación que garantice el conocimiento pertinente, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja, propiciando una "inteligencia general" apta para comprender el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja de los elementos. Esta inteligencia general se construye a partir de los conocimientos existentes y de la crítica a los mismos.
- Enseñar la condición humana para que todos se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano.
- Enseñar la identidad terrenal. Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre.

- Enfrentar las incertidumbres. La educación debe hacer suyo el principio de incertidumbre, tan válido para la evolución social como lo es la formulación del mismo por HEISENBERG para la Física.
- Enseñar la comprensión, tanto la interpersonal e intergrupala como a escala planetaria, mediante la apertura empática hacia los demás y la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten a la dignidad humana.
- La ética del género humano válida para todos.

Los informes de este tipo suelen tener una finalidad *educativa* de cara a la opinión pública, para los interesados más directamente en la educación y para los expertos. Mueven a la reflexión sobre los problemas e insuficiencias de los sistemas educativos y sugieren las orientaciones que se deberían seguir, propician la adquisición de una visión globalizada de los diagnósticos sobre los sistemas y favorecen la homogeneidad de las posibles soluciones, cuando las realidades son tan diversas. Aunque suelen denunciar los desfases de los currícula, la formación del profesorado, las insuficiencias de la educación, como mucho dan orientaciones generales, pero nunca descienden a proponer o dar prescripciones concretas ni inciden en las prácticas escolares, como es lógico. Suelen aludir a la importancia de responder a las necesidades del desarrollo económico, pero dentro de un planteamiento donde cuentan también consideraciones acerca de la cultura, el sujeto y el bienestar social. En el caso de los informes patrocinados por la UNESCO no podía ser de otra forma, al ser una organización de las Naciones Unidas para la educación y la cultura; organismo que hoy languidece y viene perdiendo protagonismo y capacidad en el liderazgo sobre el discurso acerca de la educación, mientras que ese liderazgo lo toman organizaciones como el Banco Mundial o la OCDE. Este cambio no va a ser inocente, como veremos. Supone una inflexión en el discurso y en las prácticas educativas.

Proponemos dos ejemplos de esa nueva forma de ver los problemas desde el nivel macro. En 1983 el gobierno federal de los Estados Unidos, partiendo de un informe realizado por la *National Commission on Excellence in Education*, que tiene el significativo nombre de *A nation at risk* (Una nación en peligro), lanzó un debate sobre la deficiente calidad del sistema educativo estadounidense, acerca de los pobres resultados que se obtienen, manifestando el temor a la pérdida del liderazgo económico, científico y tecnológico de ese país. En 1981 había comenzado la etapa de gobierno conservador del presidente Ronald Reagan, que duró hasta 1989. Bajo su mandato triunfaron las políticas económicas neoliberales, restrictivas con los gastos sociales, favorecedoras de la privatización de los servicios y que proponían la necesidad del control de los resultados del alumnado. Esta visión economicista liberal se impuso envuelta de mentalidad conservadora que afectó decisivamente a la política educativa. En Europa esas banderas las toman en el Reino Unido los sucesivos gobiernos de Margaret Thacher (1979 a 1990) y de su continuador John Mayor. En general toda la política —la educativa también— se contaminó de lo que vino a denominarse pensamiento único, teniendo en cuenta que el bloque de los países del Este se desmoronó entre 1989 y 1991.

Aunque dirigido al público estadounidense, el informe desbordó las fronteras y se convirtió en una referencia para el pensamiento y las políticas conservadoras; cuyos promotores vieron la razón de la falta de eficacia de una escolaridad tan costosa en la ausencia de un control riguroso sobre el para qué sirve la educación que

se financia. Esta demanda se ligaba a la petición de cuentas y al establecimiento de la competencia entre lo público y lo privado y entre los centros públicos para captar clientes. En dicho informe (*A nation at risk*) se destaca la baja calidad del sistema en comparación con otros países, detectada por los resultados que los estudiantes obtienen en la aplicación de una serie de tests, fijándose especialmente en el dominio de la lectura y las matemáticas, cuyos resultados eran inferiores a los que se obtenían veinticinco años antes; lo que se denominaba como la preocupación por las "tres R" (*reading, writing and numbering*). Un declive parecido se detectaba en el dominio de las ciencias. Se echó la culpa de esa situación al haber descuidado lo básico en el currículum y haber implantado metodologías educativas pseudoprogresistas que se sometían al capricho de los niños. A partir de ese diagnóstico, se recomendaba una vuelta atrás, a los métodos y contenidos tradicionales (*back to basic*) y que cualquier política o programa se sometiera a los tests externos, cuyos resultados legitimaban lo que era o no bueno, sustancial, relevante y deseable. Parece como si las pruebas externas tuvieran la magia de representar en sus resultados todo lo que contiene la educación. Nadie lo afirma explícitamente, pero de hecho las puntuaciones obtenidas es lo que determina lo que se concibe como éxito y fracaso, las imágenes de uno u otro.

✓ Control, competitividad, libertad de elección de los consumidores, fijación del currículum en unos contenidos básicos, así como un sometimiento de la educación subordinada a las demandas del mundo laboral o al éxito en los mercados abiertos, han constituido las señas de identidad de las políticas educativas durante las pasadas dos décadas de los ochenta y de los noventa. Políticas que necesitaron otros lenguajes, otros discursos, para legitimarse y hacerse más presentables y creíbles. Políticas que dejaron una estela que hoy contamina el entendimiento de la educación.

Veamos el segundo ejemplo de informe. En el seno de la OCDE², desde tiempo atrás, se viene desarrollando una línea de trabajo y de investigación, con una importante proyección sobre las políticas de los gobiernos de los Estados miembros, centrada en la evaluación externa de los sistemas educativos. Se parte, sencillamente, del supuesto que éstos son de mejor o peor calidad según los resultados tangibles que obtienen. En el año 2000, la OCDE comienza a publicar anualmente un informe global comparativo (*Education at a glance*) del estado de los sistemas educativos de los países miembros, concretado en una serie de indicadores. En él se recogen las estadísticas básicas referidas a la escolarización en los diferentes niveles del sistema educativo, los datos acerca de su financiación, el acceso, progresión y terminación de los estudios por el alumnado, el ambiente de aprendizaje y los resultados del rendimiento en contenidos básicos obtenidos a partir de la aplicación de pruebas únicas externas para los alumnos de 15 años a todos los centros y países. La misma OCDE ha segregado de este modelo de informe general el diagnóstico de los rendimientos básicos (lectura, matemáticas y ciencia), dando cuerpo a lo que a partir de 2000 se conocen como informes PISA³.

² No olvidemos el significado de las siglas: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

³ *Program International for Student Assessment* (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).

Los resultados tangibles en aprendizajes básicos en unas cuantas regiones del conocimiento y de la cultura, aun siendo importantes, no pueden contener a los diferentes sentidos y funciones de la educación. Sin embargo, han ocupado el contenido del concepto de calidad de la educación y de competencias de los sujetos examinados para hacer el informe PISA. Considera BARNETT (2001) que, "en principio, no puede existir una objeción para el uso de estos términos (competencia y resultados) en el contexto del proceso educativo. Sin embargo, si caracterizamos los procesos educativos primordialmente en estos términos, podemos entrar en un terreno preocupante" (pág. 108).

Con esos indicadores se comparan los sistemas educativos y cada uno de ellos consigo mismo, analizando secuencias temporales para cada país; se buscan correlaciones entre esos resultados y determinadas variables relacionadas con el alumnado, algunas características de los centros y de los aspectos metodológicos. Se analiza, por ejemplo, si los resultados pueden estar relacionados con características de esos países o con variables de los estudiantes, como es el género.

Por mucho que se afirme que no se trata de establecer una jerarquía entre países que salen mejor o peor parados, lo cierto es que en esos informes aparecen frecuentemente ordenados de mayor a menor o al revés. La comparación es inevitable y, además, se realiza deliberadamente. De esta suerte, los criterios de contraste de la validez de lo que hacemos o el grado de satisfacción por lo realizado, no surge del debate interno en cada país, de las reivindicaciones de los colectivos implicados, de acuerdo a las demandas y necesidades en cada caso, y de su conciencia histórica. La respuesta a la educación que queremos, nuestra satisfacción o nuestra situación, es un problema de fijarse en qué lugar marchamos en los resultados de las pruebas externas. La calidad se discute en términos de puestos en la escala.

Los resultados escolares son, por un lado, sólo una muestra o un aspecto de los efectos reales de la educación. Por otro lado, se encuentran correlaciones positivas entre esos *outputs* y multitud de variables personales, familiares, socio-económicas, recursos invertidos, profesorado, etc. Con esas condiciones resulta difícil extraer conclusiones que nos puedan decir con una cierta exactitud qué podemos hacer que nos permita tomar medidas concretas, aunque sepamos por qué un sistema educativo es de mejor calidad que otro. ¿De qué sirve saber que Finlandia va delante de España o que ambos países vamos por delante de Chile? ¿De qué le sirve a Chile? Ni siempre los que invierten más recursos son indefectiblemente los mejores, ni los que reciben menos son inevitablemente los peores. Los países en los que se tienen más horas de clase no coinciden con los que obtienen mejores resultados. Con una *ratio* más baja de alumnos por profesor tampoco se gana necesariamente en resultados.

Por el enfoque, la metodología y la selección del campo de atención de las evaluaciones externas, los estudios de organismos como el que nos ocupa ofrecen una información objetivamente delimitada, necesariamente limitada y, por lo general, de carácter descriptivo. Es decir, simplificando, un informe de estas características permite saber si Francia está por debajo o por encima de la media de la OCDE o de España, o si un país mejora o empeora respecto de la evaluación anterior. Sin embargo, no nos dice nada acerca de cómo mejorar la motivación del alumnado o el clima de un centro, cómo trabajan sus profesores (más allá de

si, en el cuestionario que se les aplica a los directores, éstos declaren que el profesorado trabaja en equipo o no). La información proporcionada por los informes PISA tiene una funcionalidad que delimita y limita su poder de uso para conocer y mejorar un sistema educativo y sus prácticas. Extralimitarse en asignarle más capacidad de informar de la que tiene, no es correcto desde el punto de vista técnico, intelectual y moral.

Una evaluación externa facilita, a partir de los resultados que proporciona el debate sobre la estructura, flujos, dimensiones y rasgos generales de los sistemas educativos; pero no sirve para abordar las relaciones didácticas con el alumno que aprende mejor o peor, ni sobre los métodos empleados.

Es cierto que existe una preocupación por la utilización de sistemas de indicadores progresivamente cada vez más complejos, centrados en los procesos educativos, contemplando incluso⁴ la organización y funcionamiento de los centros (tareas directivas, horas de enseñanza, agrupamientos del alumnado, participación de las familias, trabajo en equipo del profesorado), los trabajos escolares en casa, las actividades extraescolares, el clima escolar, etc. Pero la explotación de los datos relativos a estas variables se realiza bajo el esquema *proceso-producto*. Es decir, considerando que el peso estadístico de la correlación entre esas variables y los resultados medibles, (por lo general, obtenidos de las pruebas externas) equivaliese a una explicación. Nos dicen, por ejemplo que en España los estudiantes de 15 años hacen más trabajos en casa que en el promedio de los países de la OCDE, sin que esta variable se relacione con los resultados de los aprendizajes básicos de dichos países. En cambio, a nivel nacional sí existe una relación, aunque es cóncava; es decir, a más tiempo de trabajo corresponde mejores resultados, pero si el tiempo aumenta hasta un determinado límite, los resultados se estancan y hasta pueden empeorar. (Véase: GIMENO, 2008).

Es encomiable la fe de quienes tienen la confianza en que una mejora de la evaluación conlleva una mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de la educación. Hay fundamento para ello cuando evaluar algo de alguien sirve para conocer "lo que ocurre" y actuar en consecuencia (ÁLVAREZ, 2001) en el sistema educativo, en un centro, en un aula, en cada alumno o alumna y en la realización de una actividad concreta. Pero el proceso de conocer lo que ocurre y actuar en consecuencia no se puede pensar que funcione de la misma manera en cada uno de esos casos: entender lo que le ocurre al individuo supone utilizar esquemas que no son aplicables para comprender lo que pasa en un centro, por ejemplo, Tampoco pueden ser evaluados de la misma manera, ni ser diagnosticados con los mismos procedimientos y técnicas ni con la misma profundidad y validez. Por otro lado, es preciso reparar en el hecho de que del diagnóstico se deriva, en el mejor de los casos, una visión de cómo es una realidad o un estado de un sujeto o de un proceso, pero no lo que procede hacer. Lo mismo que ocurre con la fiebre como síntoma de la carencia de salud. El qué hacer depende de algunas consideraciones: la primera, de carácter ético (lo que se considere más justo, solidario, qué es prioritario, etc.); una segunda de carácter técnico (el cocimiento de la dinámica y reacción del sistema, de un sujeto...) cuando es sometido a un

⁴ Véase, por ejemplo, *Sistema estatal de indicadores de la educación. 2004*. Ministerio de Educación. <http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/indice.html>

determinado tratamiento o se le aplica una determinada medida. Una tercera consideración, es la voluntad real de intervenir: El informe PISA nos da un golpe de atención, nos puede incitar a especular sobre el posible origen de las deficiencias, pero no puede decirnos qué hacer (podemos aprovechar la experiencia, tomar numerosas medidas alternativas, etc.), ni nos obliga a hacerlo.

Una vez más, como ya ocurrió en la década de los años setenta del siglo pasado con la taxonomía de objetivos de BLOOM (1971), un trabajo cuya finalidad era mejorar la selección de ítems y confección de pruebas de evaluación, en este caso sólo de alumnos. Pero aquella taxonomía se convirtió, de la mano de la administración educativa y de la formación y perfeccionamiento del profesorado, en una ordenación jerarquizada de objetivos a tener en cuenta en la preparación de programaciones didácticas; es decir, como un recurso para dirigir la enseñanza y el aprendizaje. La pretensión encomiable de evaluar con más rigor convierte a lo que puede ser evaluado en referencia y guía para decidir lo que puede y debe ser aprendido, para estructurar el currículum y, en definitiva, orientar la educación. Mejorar la evaluación puede mejorar la educación pero, en nuestro caso, los esquemas que rigen la evolución y comparación de sistemas escolares no pueden ser la referencia principal de la innovación ni de los planteamientos educativos.

El origen de la propuesta es la búsqueda de una relación de competencias aceptables que sirvan de indicadores para la evaluación externa de los rendimientos empíricamente demostrables, únicamente de los estudiantes. Si de hacer de indicadores es de lo que se trata, es natural que se estipule que esas competencias puedan observarse y medirse. Dice el informe DeSeCo⁵ de 2003: "La competencia se manifiesta en acciones, conductas o elecciones que pueden ser observadas y medidas" (pág. 48), aunque parte de la misma deba ser inferida.

En el primer informe acerca del desarrollo del proyecto están muy presentes las justificaciones de carácter económico. En el segundo congreso de DeSeCo, realizado en 2002, se mantiene la idea de ser un proyecto cuyo objetivo es el poder dar una referencia para interpretar resultados empíricos acerca de los productos o resultados del aprendizaje y de la enseñanza. En la última versión del informe editada en 2003⁶ (pág. 3), los argumentos se refinan bastante, se atiende a dimensiones con más calado educativo y se difuminan las razones económicas enmascaradas en un lenguaje técnico-científico, si bien se encuentran declaraciones como que la primera condición que deben guardar las competencias que se seleccionen —según el informe citado— es la de que su adopción produzca beneficios económicos medibles, como si se tratara de un capital humano rentable. La segunda condición es que su aplicación sea beneficiosa en diversos contextos, aplicables a muchas áreas de la vida. La tercera es que sean relevantes para todos.

En ese informe de 2003 se declara:

"que lo que se busca es desarrollar un esquema de referencia para la evaluación (*assessment*) e indicadores de competencias que puedan ser relevantes para satisfacer necesidades de información que tienen los administradores (*policy makers*) (...).

⁵ *Definition and Selection of Competencies.*

⁶ *Key competencies for a successful life and well-functioning Society (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations).*

No hace falta buscar dobles intenciones ante la claridad de lo dicho.

El esquema de trabajo de DeSeCo servirá como una guía para la OCDE, con el fin de poder planificar y desarrollar una estrategia coherente y a largo plazo, para realizar las evaluaciones y elaborar los indicadores de competencias clave de jóvenes y adultos. También se dice que el esquema de DeSeCo podría tener otras aplicaciones más amplias en el desarrollo de la educación, así como orientar los programas de formación para todos los estadios del aprendizaje para toda la vida (pág. VIII). ¿No es esta pretensión propia de la voluntad de disponer e implantar un pensamiento único en educación?

En esta línea, la OCDE, desde los inicios de la emisión de sus informes, viene mejorando la relación de variables tomadas como indicadores en sus diagnósticos periódicos sobre los rendimientos de áreas básicas de los diferentes países miembros, como es el caso de los informes PISA, o los informes anuales generales acerca de los sistemas educativos, como el conocido *Education at a glance*⁷.

Pero de la búsqueda de indicadores para evaluar resultados, se pasa a tomar dichos indicadores (denominados ahora *competencias*) como metas de los currícula, que se pretende se conviertan en guías de la práctica; algo que compete decidir a las políticas educativas, a los profesionales de la educación y a otros agentes. Esa asociación entre la intencionalidad de evaluación y las propuestas educativas y curriculares es muy clara en la regulación que la Administración española ha realizado en la última ordenación de la política curricular⁸. Estamos ante una propuesta que tiene la pretensión de hacer de las competencias básicas la norma universal a seguir por todos los países y para todas las edades (*life, long learning*). Esta extrapolación convierte a las competencias en instrumentos normativos, a partir de las cuales se busca la convergencia de los sistemas escolares, tomando las competencias como referente de la estructuración de los contenidos de un currículum globalizado. Así, las competencias serán fines, contenidos, guías para elegir procedimientos y propuesta para la evaluación.

Sin despreciar lo que de positivo puedan tener la elaboración de competencias para hacer una educación de más calidad, adjudicarles la finalidad de contribuir a una vida exitosa y al buen funcionamiento social, como se afirma en el proyecto DeSeCo⁹, quizá sea esperar demasiado.

⁷ Traducidos al castellano por la editorial Santillana con el título *Panorámica de la educación*.

⁸ No debe ser casual que esa regulación se haya realizado siendo A. TIANA Secretario General del Ministerio de Educación (2004-2008), quien ha desempeñado puestos de responsabilidad en instituciones relacionadas con la evaluación de sistemas educativos, como el haber sido Presidente de la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) (1999 y 2004), miembro honorífico y representante de España de la misma, Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1989-1986) de España, colaborador de la OCDE, así como miembro del directorio internacional de IDEA (Instituto de evaluación y asesoramiento educativo), entre cuyos servicios ofertados figura la contratación de la evaluación de centros y de sistemas educativos, tanto en España como en Latinoamérica.

⁹ En el programa DeSeCo están implicados muchos países de la OCDE, el Departamento (Ministerio) de Educación de los EE.UU., el *National Center for Education Statistics* con el soporte de Statistics Canadá.

En el último informe DeSeCo se dice que "es importante hacer explícito que (las competencias) se asumen como algo que es posible de aprender y ser enseñado (pág. 49).

Es indudable que la elección del concepto de *competencia* supone un paso interesante en el camino de la búsqueda de indicadores más completos y aceptables, más precisos, que reflejen efectos educativos de relevancia. Esa elección supone un giro muy decisivo en las evaluaciones externas de los sistemas educativos. En primer lugar, los diagnósticos tienen más valor informativo sobre los procesos, sólo que éstos tienen que someterse a su operacionalización. En segundo lugar, al tratarse de cualidades o rasgos que se convierten en cualidades de los sujetos, no son observables directamente; lo cual hace más problemática la elaboración de pruebas y la aplicación de las encuestas generales sobre los sistemas educativos. Aparece la contradicción de querer ganar complejidad de los planteamientos para responder a la complejidad real, pero sin abandonar los supuestos positivistas de "sólo vale lo que es cuantificable". El ejemplo de la escritura aclarará y fundamentará estas suposiciones. ¿Nos imaginamos una competencia más importante, decisiva y valiosa desde cualquier punto de vista, dentro y fuera de la escolaridad, que la de saber *escribir* con soltura, saber expresar pensamientos, deseos, emociones, etc.? La lectura es un proceso de asimilación, hablando en términos generales, desde fuera hacia dentro del sujeto. La escritura es un proceso productivo y expresivo, desde el interior hacia fuera, así como también le ocurre a la competencia de saber hablar o dibujar. Pues bien, el informe PISA no la tiene en cuenta. ¿La razón? Sencilla. El ejercicio de escribir es difícil de someterlo a las pruebas externas (salvo la ortografía y poco más), por la dificultad de la corrección, de tipificar una expresión escrita y puntuarla. ¿Se es más competente produciendo prosa o poesía? La no evaluabilidad de la competencia lleva a su exclusión. Si atendemos a la viabilidad de la evaluación, perderemos significados de lo que representa la educación. No todo lo más deseable puede ser sometido a evaluaciones partiendo de indicadores. Al menos no será fácil hacerlo.

A la exclusión de la escritura se le pueden añadir otras competencias fundamentales: saber valorar argumentos, ser capaces de expresarlos, razonar con coherencia, ser solidarios, etc.

Resumiendo, como alguien dijo: se puede evaluar lo que es reducido y conocerlo por dentro (al alumnado en un grupo pequeño, por ejemplo), podemos saber acerca de un sistema educativo en la medida que nos lo permite el examinar a sus alumnos y alumnas por medio de pruebas o tests externos. A los organismos internacionales sólo les cabe hacer estadística de sistemas escolares. Para que se entienda mejor lo que queremos decir: conocemos el dato preciso del fracaso en secundaria obligatoria, ¿qué explicación nos pueden facilitar los datos que proporciona PISA? Salvo el saber que es un problema, que nuestra situación es preocupante, no nos puede ofrecer un entendimiento de cómo se produce el problema y, menos, atisbar las vías de solución. Sí podría impulsarnos a abordarlo decididamente.

Tesis 3. De la evaluación de resultados tangibles de un proceso no podemos extraer la guía para su producción en la educación

El enfoque dominante acerca de las competencias destila una teoría acerca del conocimiento pedagógico.

Desde la lógica que guía estos informes acerca del sistema educativo utilizando indicadores, la mejora del diagnóstico (su capacidad analítica y su carácter exhaustivo) es fundamental para la comprensión de la realidad de la educación en los sistemas escolares. Mejorar los diagnósticos requiere perfeccionar, sustituir o añadir indicadores. La pretensión de ganar rigor y precisión en éstos —ahora denominados *competencias*—, acotando y reduciendo el significado general de la educación de calidad, es contradictorio con el hecho de que, al mismo tiempo, se quiere que las competencias básicas contengan la complejidad de significados que se les asignan, aspirando a que en ellas se contengan los significados de la educación del ciudadano competente, cuya formulación desborda al contenido comprendido en los indicadores más al uso. La contradicción, inherente al constructo *competencias* en el lenguaje educativo, el que utilizan las administraciones educativas y en el auspiciado por la OCDE¹⁰, reside en querer concretar criterios observables al tiempo que el conjunto de éstos cubre lo que se entenderá por educación. El nuevo lenguaje se ha hecho presente en los discursos de los académicos, porque a veces se prefiere la novedad, en vez de denunciar lo que en realidad es importante.

El proyecto DeSeCo dentro de la OCDE trata, muy fundamentalmente, de mejorar los indicadores para que, siendo contrastables, sirvan para diagnosticar más sutil y acertadamente los aspectos más penetrantes de la realidad de las prácticas, de los usos y costumbres de los sistemas escolares. Como declara explícitamente el Director para educación de la OCDE en la introducción al libro de RYCHEN y SALGANIT (2003), la última elaboración de los trabajos del proyecto:

“DeSeCo trata de elaborar con una aproximación interdisciplinaria colaborativa y de futuro un esquema de referencia para la evaluación (de alumnos) y búsqueda de competencias que den respuesta a las necesidades de información de quienes desarrollan las políticas educativas”

Más adelante insiste: “El marco que proporciona DeSeCo servirá a la OCDE como guía para la planificación y desarrollo de una estrategia coherente y a largo plazo para la evaluación y obtención de indicadores de las competencias básicas en los jóvenes y adultos” de cara a poder utilizarlas en las evaluaciones internacionales (pág. VIII). Los indicadores tradicionales, relacionados con los resultados

¹⁰ Se da la circunstancia que una de las bases teóricas citada, sustentadora de la justificación para introducir el discurso acerca de las competencias, es el trabajo de RYCHEN y TIANA (2004). Este lenguaje se comienza a utilizar en la política del currículum en España, precisamente, cuando éste último autor es el Secretario General de Educación del Ministerio de Educación entre 2004 y 2008 con el gobierno del PSOE.

en el dominio de aprendizajes de la lectura y de las matemáticas, son importantes por sí mismos, y además tienen un significativo papel, en el buen funcionamiento económico y social.

Pero, a pesar de tales virtualidades, esos indicadores no recogen una serie importante de aspectos de la educación de los seres humanos, así como otras exigencias para la gobernabilidad política y económica de la sociedad. Esa comparación de aspectos complejos puede hacerse, según se dice en el informe, por medio de las *competencias* concebidas de una determinada forma. DeSeCo no sólo pretende evaluar y comparar sistemas desde una visión más compleja de la educación, sino que quiere fijarse en competencias que contribuyan a que los individuos tengan una *vida exitosa* y se logre una sociedad que *funcione bien*. Es decir, se liga la exigencia de nuevos indicadores a la importancia de que representen una visión educativa más comprensiva que implica una determinada concepción filosófica de la educación y de la sociedad. Se trata de un reconocimiento importante para quienes creemos que no hay evaluación neutral.

Es decir, DeSeCo invierte los términos del planteamiento clásico que tenemos como el orden racional del *saber hacer* en lo pedagógico. Según este planteamiento (los pasos del mismo se sintetizan en la Figura 1), desde una óptica racional deductiva, se considera que:

a) Deberíamos partir de una filosofía compartida, de una jerarquía de valores y de una serie de principios generales que orienten la educación (el valor de los individuos, la ciudadanía democrática, el pensamiento racional, la educación para todos...).

b) Seleccionar, experimentar e innovar los currículos y todas aquellas actividades que sean convenientes para hacer efectivos los objetivos derivados del punto anterior, de suerte que se condensen en aprendizajes relevantes, significativos y motivadores. Se prosigue con la selección y el empleo de los medios y recursos disponibles y aprovechables. Todo ello en un contexto inmediato de una institución organizada que no siempre favorece los planteamientos que desea-

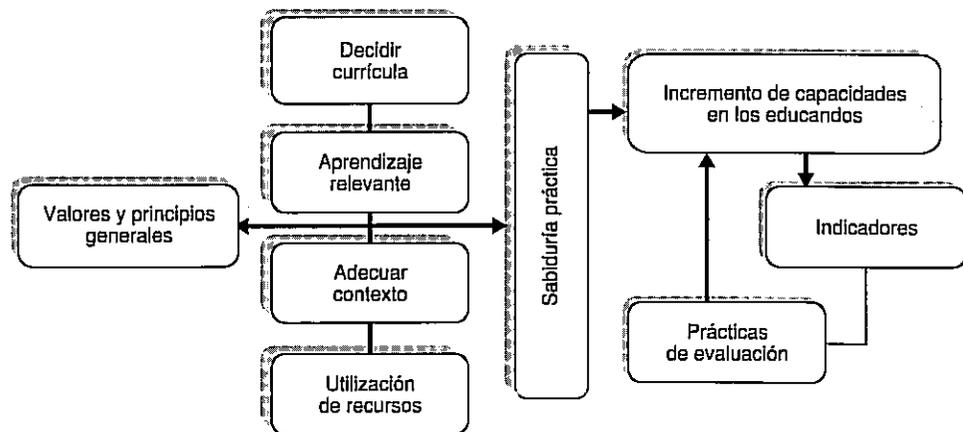


Figura 1. Los pasos y elementos de la racionalidad pedagógica clásica.

mos o que deberían poder realizarse y contando con la acción profesional de los docentes.

c) Utilizar el *saber hacer*, fruto de la sabiduría práctica acumulada procedente de la aplicación de la investigación y de la creatividad, para armonizar todo eso en una estrategia coherente que dé sentido a la acción.

d) Suponemos que si los pasos y procesos seguidos son correctos, los individuos habrán ganado en su capacitación en los ámbitos intelectual, cultural, social, moral, dominio de habilidades, sensibilidad...

e) Disponer de algunos criterios que al evaluar puedan proporcionar alguna evidencia de si todo este edificio lógico funciona, si los estudiantes ganan o no, utilizando para esto puntos de vista informales las percepciones de los sujetos, siguiendo sus trabajos, poniéndoles pruebas o a través de metodologías más rigurosas, aunque no siempre tienen validez.

Hacemos la evaluación que es posible, si es que hay que hacerla, como último paso del esquema. Decimos *posible* porque, como diría HABERMAS, la educación pertenece al mundo de la vida y del espíritu y, si bien todo puede ser valorado, no todo es posible someterlo a la valoración cuantitativa, que es inevitable en las comparaciones de sistemas educativos.

Este esquema tiene un defecto del cual podemos hacer virtud. El defecto —que es constitutivo e inherente al modelo— reside en la imprecisión con que nos tenemos que mover en cada uno de los apartados (fines, métodos, resultados, etc.), algo que resulta inadmisibles para quienes consideran que "lo que se interpreta y no se mide no cuenta" y podemos asegurarles que, después de tanto cualitativismo, relatividad y postmodernismo, hay bastantes. Las relaciones entre los apartados, por otro lado, no son algorítmicas, unidireccionales ni seguras. No sabemos cuándo hemos conseguido un objetivo y si podemos evaluar con seguridad su consecución. En educación los logros no representan estados terminales completos o definitivos ajustados a los objetivos, en correspondencia con ellos. La educación, como dice BAUMAN (2007, pág. 24), no es un producto que se consigue y ahí queda como un añadido terminado y acabado, sino que es un proceso dinámico. Las competencias no pueden entenderse como algo que se tiene o no se tiene, no representan estados o logros terminados, sino estados en proceso de evolución.

Nos movemos en el marco de una causalidad borrosa, tentativa en lo que se refiere a los procedimientos a seguir, donde se corren riesgos, se tienen aciertos y se cosechan errores. ¿Acaso alguien puede decirnos en qué consiste exactamente la competencia de *ser emprendedor*, cómo se logra y cómo sabremos si la habremos logrado?

La virtud extraída de ese déficit reside en que, si no nos anula la fuerza de las costumbres, estamos ante temas y problemas que presentan aspectos que hay que discutir, sobre los que hay que dialogar, acerca de los cuales nadie está en posesión de toda opción posible, que hemos de reconocer que se trata de aspectos interpretables y que son adaptados por cuantos intervienen en el proceso. Todos los puntos señalados son objeto de controversia: dudamos sobre qué currículum responde mejor a valores de la multiculturalidad, qué podemos hacer con las TIC...

Con la propuesta de DeSeCo el esquema lógico descrito podría formalizarse considerando los mismos aspectos pero secuenciados en sentido contrario.

Deja en el aire más dudas que las que se planteaban en el paradigma anterior. Éste, a fin de cuentas, está inmerso en la cultura, forma parte de nuestra manera de mirar a la realidad, estamos socializados en sus prácticas, etc. El nuevo enfoque ha convertido a la *competencia* en algo pretendidamente clarificador de qué queremos lograr y la sitúa en el lugar de guía de los sistemas o programas educativos, de la organización y de las prácticas didácticas. El indicador denota lo que se considera evaluable y lo que es merecedor de ser evaluado. Es decir, es un criterio para valorar aquello que se aprecia como valioso. Lo evaluable y lo evaluado pasa a convertirse en la finalidad apetecible a la que mirar cuando se planifique y desarrolle el currículum, cuando se seleccionen las experiencias y la evaluación. La competencia a ganar como resultado previsto es la finalidad de la evaluación.

El objetivo de DeSeCo es evaluar competencias, lo cual es algo más modesto que instaurar una nueva cultura de hacer educación por la vía jerárquica, siguiendo un modelo de implantación-imposición burocrático que sabemos que es ineficaz, pero en esta ocasión se realiza de forma más globalizada por una organización como la OCDE que tiene una determinada orientación, en la cual son los representantes de los gobiernos quienes determinan sus trabajos, a los que no se les podrá imputar los efectos de las políticas incorrectas, regresivas, contrarias al bien público, cercenadoras de la participación...

No podemos olvidar que si el origen condiciona, tal como declara la OCDE¹¹, el mayor esfuerzo de los países miembros en la determinación de las competencias básicas proviene de los sectores empresariales y de los empleadores. Desde el punto de vista puramente económico, las competencias individuales son importantes en la medida que contribuyen a mejorar la productividad y la competitividad en los mercados, mitigan el desempleo al crear una fuerza de trabajo adaptable y cualificada y genera un ambiente propicio a la innovación en un mundo dominado por la competitividad global. Desgranado este programa, ¿habrán dado con el talismán de la educación los expertos de los gobiernos en estas organizaciones, mientras que no ponen en marcha programas que combatan en su propio sistema educativo las deficiencias que el enfoque nuevo dice querer resolver?

Ni siquiera en el campo de la formación profesional el enfoque de las competencias es suficiente. El *saber hacer* en una profesión no posee una única forma de manifestarse y, en su concreción, tiene un papel importante el cómo se conciben las formas de interacción entre los conocimientos y las demandas de la profesión (SCHÖN, 1983). En segundo lugar, existen maneras distintas de enfocar la práctica y de entender el conocimiento en el que se pretende que ésta se apoye.

Para la pedagogía en el nivel universitario el enfoque es insuficiente e improcedente porque la universidad tiene, entre otras, la misión de desarrollar la capacidad de criticar las competencias, desbordarlas y revisarlas. Una cosa es que entre las inquietudes y referencias de los estudios universitarios el mundo del trabajo y el de las profesiones sea una preocupación importante y, otra muy distinta, que la universidad sea como ese mundo demanda.

¹¹ http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html

Tesis 4. *La ruta europea hacia la implantación del lenguaje acerca de las competencias tiene su particular historia*

La estrategia de la convergencia hacia una política común de educación.

La ruta europea hacia la implantación del lenguaje sobre competencias básicas tiene su explicación, en principio, en otras necesidades distintas a las del programa DeSeCo, aunque acaban coincidiendo en muchos aspectos. Su aparición está estrechamente relacionada con otras actividades y programas europeos de educación y formación, tales como el programa de cualificaciones profesionales, la validación de experiencia laboral, la relación entre la formación informal y la formal, la educación permanente... La importancia de su papel es doble. Por un lado, es un instrumento para pensar y desarrollar el proceso de convergencia de los países de la UE. Por el otro, pone la educación de la UE al servicio de la competencia (ahora en el sentido de competir) con las economías más potentes: los EE.UU. y Japón.

En el caso europeo la motivación primera y principal para la introducción del nuevo lenguaje reside en la pretensión de lograr unos mínimos comunes en los sistemas educativos de los países miembros, en orden a constituirse en una potencia económica capaz de competir en la economía global. La Unión Europea lo fue primero de carácter económico, después político, de movilidad de los ciudadanos, etc. La convergencia educativa fue una preocupación más tardía; formando parte fundamental de lo que se conoce como la Europa de los ciudadanos.

En los últimos años —además del intercambio de los estudiantes universitarios— se han planteado en el terreno de la educación una serie de medidas para homologar títulos y profesiones y, en un plano más general, se han planteado algunos objetivos mínimos aceptados por todos, salvando la diversidad cultural. Dada la pluralidad europea en este aspecto, la convergencia cultural es difícil de plantearse si no se propone como una apertura de todos a la diversidad cultural. Pero definir para la UE un currículum común es empresa difícil cuando se da esa diversidad; entonces sólo se hace posible confluir en lo que pueda ser compartido. Acudir al recurso de las competencias es útil para pasar por encima de los contenidos y mantenerse en un nivel de coincidencias formales, convirtiéndolas en la bandera visible de la convergencia de los sistemas educativos, sin entrometerse en las "culturas" de cada país. Ésta es una de las razones de la entrada del nuevo lenguaje en el escenario de las políticas educativas.

Reparemos en lo que ha sido el proceso un tanto atropellado y errático de cambios constantes sin, al parecer, disponer en Europa de un esquema coherente para llegar a una propuesta de competencias estable.

En marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa, al comprobar la debilidad de la Unión Europea ante el enorme cambio fruto de la mundialización y de los imperativos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento, se propuso el objetivo estratégico de que antes de que concluyera el año 2010 la Unión "tenía que convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social". El Consejo señaló

que tales cambios requieran, además de una transformación radical de la economía europea, un programa ambicioso de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos. Cada ciudadano debe ser pertrechado con las destrezas susceptibles de abordar ese reto, reclamándose el que toda Europa defina las "destrezas básicas" que habrán de proporcionarse para asentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La propuesta se refería a las destrezas siguientes: dominio de lenguas extranjeras, cultura tecnológica, capacidad emprendedora y destrezas sociales.

En 2001 el Consejo Europeo adoptó una serie de objetivos básicos para lograr antes de 2010; lo que conoce como programa *Educación y formación 2010*. En éste se establece como principio el que: En la integración europea la escuela tiene un papel fundamental que jugar, permitiendo que todos sean informados y comprendan el significado de la integración europea. Se insiste en que los sistemas educativos de los países miembros de la UE deben asegurar que sus respectivos estudiantes tengan al final de la Enseñanza Secundaria el conocimiento y las competencias que necesitan y que sean preparados como ciudadanos en Europa. Recomienda estimular la enseñanza de lenguas y acentuar la dimensión europea en la formación del profesorado de Primaria y Secundaria. ¿Qué ha sido de esta sugerencia en nuestro caso?

El grupo que trabajó la estrategia aprobada en Lisboa reconocía lo lejos que está Europa de poder proveer a los ciudadanos de los instrumentos necesarios para adaptarse al mercado laboral, estimándose que de ochenta millones de trabajadores europeos, aproximadamente un tercio, está escasamente formado. Y el CEDEFOP prevé que en el año 2010 sólo el 15% de los puestos de trabajo serán para personas poco preparadas, mientras que el 50% deberían ser trabajadores altamente formados.

En 2002 la Comisión de la UE comunicó que para facilitar la evaluación de los progresos de los países en los retos del programa de 2010 se proponen una serie de puntos de referencia europeos en educación y formación, queriendo significar con el concepto "punto de referencia" la designación de objetivos concretos en relación con los cuales es posible medir los progresos.

Dichos objetivos o puntos de referencia se agrupan en seis áreas:

- Más inversión en educación y formación.
- Disminuir el porcentaje de abandono escolar prematuro.
- Incrementar la proporción de titulados en matemáticas, ciencias y tecnología (incitando para que sean elegidas y estudiadas).
- Hacer que se incremente la población que ha terminado la Enseñanza Secundaria Superior.
- Mejorar *las competencias clave* (superación de los rendimientos insatisfactorios en lectura, matemáticas y ciencias) y favorecer el aprendizaje permanente.
- Se apela a la necesidad de aprovechar los estudios y análisis realizados por organizaciones internacionales (como la OCDE), a fin de permitir a la Unión inspirarse en las mejores prácticas a nivel internacional.

Ahí es donde se unen el discurso de la competitividad económica y el que se había generado en relación a cómo evaluar los sistemas. En la evaluación de pro-

greso llevada a cabo en el año 2007 de los indicadores y puntos de referencia del programa 2010, se propone ahora referirlos a ocho ámbitos de intervención: 1) Mejorar la equidad en la educación y la formación, 2) fomentar la eficacia de la educación y la formación, 3) convertir en realidad la formación permanente, 4) mejorar las *competencias* clave para los jóvenes, 5) modernizar la enseñanza escolar, 6) modernizar la educación y formación profesionales, 7) modernizar la enseñanza superior y 8) favorecer la empleabilidad.

En el programa "2010" se dice que es preciso actualizar la definición de las *capacidades*¹² básicas para la sociedad del conocimiento

"Las capacidades básicas¹³ que la sociedad exige a la educación y a la formación son aquellas que proporcionan al individuo una base sólida para la vida y el trabajo. Comprenden, pues, tanto las de carácter profesional y técnico como las de carácter personal y social, incluida la sensibilización ante el arte y la cultura, que permiten a la persona trabajar en compañía de otras y ser un ciudadano activo. El ritmo creciente al que cambian la sociedad y la economía y, en particular, la introducción de las TIC, exigen revisar la definición de las capacidades pertinentes, adaptarla periódicamente a los cambios que se producen, y asegurarse de que las personas que dejaron la educación o la formación formales antes de que se generalizara la enseñanza de las nuevas capacidades tengan más adelante la oportunidad de adquirirlas".

El Parlamento Europeo, con una visión más amplia, en una recomendación a la Comisión¹⁴, argumenta que son fundamentales las siguientes acciones para trabajar en una sociedad del conocimiento:

1. Determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento.
2. Apoyar las iniciativas de los Estados miembros que tengan por objeto garantizar que, al término de la educación y la formación iniciales, los jóvenes hayan desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para que estén preparados para la vida adulta, sentar las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral, y que los adultos sean capaces de desarrollar y actualizar sus competencias clave a lo largo de sus vidas.
3. Proporcionar una herramienta de referencia a nivel europeo destinada a los responsables de la formulación de políticas, los proveedores de educación, los empleadores y los propios alumnos, con el fin de impulsar las iniciativas nacionales y europeas en pos de objetivos comúnmente acordados.
4. Facilitar un marco para posteriores actuaciones a escala comunitaria, tanto en el ámbito del programa de trabajo *Educación y Formación 2010*,

¹² En el documento Educación y Formación 2010 se utilizan ambos conceptos: *capacidades* y *competencias*.

¹³ El lenguaje de los informes titubea entre el empleo de los términos "destrezas básicas" (*Basic skills*) y el de "competencias clave" (*key competencies*) y se ha optado por este último concepto, el mismo que la OCDE; denominándolas entre nosotros *competencias básicas*.

¹⁴ *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea, 30/12/2006.

como en el de los programas comunitarios en materia de educación y formación.

En ese mismo documento se recomienda a los estados miembros:

"Desarrollar la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente y utilizar las «Competencias clave para el aprendizaje permanente en un marco de referencia europeo», denominadas en lo sucesivo como el «marco de referencia», como instrumento válido para garantizar que:

1) Se vele porque la educación y la formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y sienten las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral.

2) Se vele porque se tomen las medidas adecuadas con respecto a aquellos jóvenes que, debido a su situación de desventaja en materia de educación como consecuencia de circunstancias personales, sociales, culturales o económicas, precisen un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo.

3) Que los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas y se atienda, en particular, a aquellos grupos que se consideren prioritarios en el contexto nacional, regional o local, como es el caso de las personas que necesitan actualizar sus competencias.

4) Que se establezcan las infraestructuras adecuadas para la educación y formación continuas de los adultos, incluidos profesores y formadores, procedimientos de validación y evaluación, y las medidas destinadas a garantizar la igualdad de acceso tanto al aprendizaje permanente como al mercado de trabajo, así como dispositivos de apoyo para los alumnos que reconozcan la diversidad de las necesidades y las competencias de los adultos.

5) Que la coherencia de la oferta de educación y formación para adultos, destinada a ciudadanos particulares, se logre estrechando los vínculos con la política de empleo, la política social, la política cultural, la política de innovación y con otras políticas que afecten a los jóvenes, así como mediante la colaboración con los interlocutores sociales y otras partes interesadas".

Desde esa perspectiva el citado informe establece que las competencias básicas son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Son las siguientes:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

Entre los objetivos para 2010 está el de que se realice la identificación de las destrezas básicas y cómo éstas, junto con las destrezas consideradas tradicionalmente, se procurarán integrar en el currículum, para ser aprendidas y man-

tenidas durante toda la vida. Ésta es una diferencia importante entre la vía de la OCDE con el proyecto DeSeCo hacia la imposición del lenguaje de las *competencias* y la vía europea. Ésta introduce el tema como un instrumento para definir la política curricular en la UE, tratando de integrar en la selección y organización de los contenidos propios de los currícula el bagaje conceptual y el lenguaje del proyecto DeSeCo. TIANA (en RYCHEN y TIANA, 2004) ha dicho que este proyecto merecía la pena sacarlo del reducto de los especialistas en el que se había incubado y que era necesario "reconocer la importancia de tomar en consideración los contenidos de las materias y otros aprendizajes cuando se tratase de definir las competencias básicas en los sistemas educativos" (pág. 75). Es decir, que tal como se vienen desarrollando, adolecerían de un cierto formalismo, al concebirlas al margen de los contenidos que inexcusablemente tiene que contemplar el currículum escolar.

El que se diga que las competencias se pueden aprender no quiere decir que se logren aprendiendo algo específicamente ni como consecuencia de tener una experiencia delimitada. Su logro está en función de la condensación acumulada de aprender sobre determinados contenidos, haciéndolo de forma conveniente. Como afirma BARNETT (2001), "Cuando hacemos alguna afirmación acerca de las competencias, también estamos haciéndola acerca del currículum que deseamos" (pág. 112). De ahí las dificultades que van a encontrarse cuando se quiera regularlo en razón de las competencias y no a contenidos. Por eso, modestamente, creemos que intentos como el proyecto DeSeCo tienen poco porvenir. El currículum no se puede estructurar en torno a las competencias del modelo DeSeCo, pues carecemos del saber cómo hacerlo, pero pueden iniciarse programas para intentar crearlo. En el caso de la UE, la proximidad del concepto de competencias al contenido del currículum las convierte en una llamada de atención para reorientar esos contenidos; algo que viene estando presente entre las preocupaciones de la tradición pedagógica renovadora, crítica y progresista desde hace más de un siglo. Un legado que genera una cultura desde la que los docentes entienden y diseñan sus prácticas; algo que la OCDE, PISA o DeSeCo ignoran.

Tesis 5. La competencia ya no es un concepto preciso, lo cual dificulta —para empezar— la comunicación

De las *competencias* se podría llegar a decir aquello que San Agustín pensaba del tiempo: "Si nadie me lo pregunta, yo lo sé, para entenderlo; pero si quiero explicarlo a quien me lo pregunte no lo sé para explicarlo". En ciertos casos cabría decir que cuanto más nos lo explican comprendemos que no nos dicen lo que creíamos que querían decir. Sabemos qué significa el adjetivo *competente* porque se dice de alguien que lo es respecto de un determinado saber hacer y hacerlo bien y positivamente; es el poder en el sentido de tener capacidad para conseguir algo, como también comprendemos cuando decimos que alguien es incompetente. Estamos más confusos ahora ante el sustantivo *competencia* en abstracto sin referirla a algo (*competencias para...*).

El término tenía una significación compartida por todos, de por sí compleja, en tanto formaba parte del vocabulario usual, que por su raíz latina denotaba *disputa*,

contienda, lucha, rivalidad, por un lado, mientras que en una segunda significación alude a capacidades humanas: *incumbencia, poder o actividad* que es propia de alguien. Una tercera acepción del término, dada por el Diccionario de la RAE, es la de *tener pericia, aptitud* para hacer algo o de intervenir en un asunto; es decir, ser *competente*. Poseer competencias para algo convierte a los sujetos en *competentes*.

Tiene sinónimos o conceptos con los que comparte significados (ver Figura 2), como los de *aptitud* (dotación de cualidades), *capacidad o poder para...* (talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo) o el de *habilidad* (capacidad y disposición para algo, gracia para ejecutar algo que sirve de adorno a la persona, como bailar, montar a caballo, etc.), que tiene que ver con *destreza* (pericia para hacer cosas o resolver problemas prácticos). Aparenta ser una especie de *conocimiento práctico* para hacer cosas, resolver situaciones... Y sugiere *efectividad*, acción que surte efectos. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza. Todos estos términos aluden a pericia, posibilidad, estar dotado para algo, realizar, llevar a cabo, ser capaz de responder a requerimientos a los que responder con cierta pericia...

Las *competencias* se están proponiendo como un nuevo lenguaje, tratando de sugerir e imponer un significado que no había tenido en el lenguaje común ni tampoco en el especializado; donde tenía y sigue teniendo el sentido de habilidad, dotación y destreza (*skills*). Introducir en el lenguaje educativo lo que significa la competencia no ofrece ninguna dificultad, pues de alguna manera se viene haciendo desde hace tiempo. Ha tenido una presencia con tradición muy arraigada en el mundo de la formación laboral para designar el tipo de acciones que deben ejercerse en un determinado puesto de trabajo, acotar las responsabilidades de quien lo vaya a desempeñar, precisar las cualidades de quienes lo quieran y puedan realizarlo, así como disponer de un criterio de valoración de la idoneidad de lo realizado respecto de lo exigido por la *competencia* de que se trate.

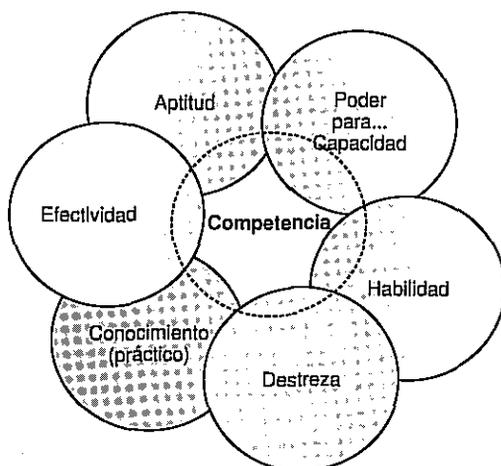


Figura 2. El concepto de competencia y su significado compartido con otros conceptos al uso.

El problema es cuando se convierte en el lenguaje dominante y hasta exclusivo. Ahora la *competencia* se pretende que signifique lo que interesa, haciendo una lectura de la educación acomodada a una visión del mundo, donde ser educado consiste en un saber hacer o capacidad para operar y realizar algo que nos hace ser más competentes. Con ese lenguaje no se pregunta si nos hace más conscientes, responsables, justos, críticos, fantaseadores, expresivos, prudentes, solidarios, respetuosos, colaboradores, amables, sanos, cultos, humanistas, solidarios, denunciadores de las desigualdades, formados intelectualmente o sabios. En resumen, ¿ayuda este lenguaje nuevo a hacer al educando un mejor conocedor del mundo y comprometido con su transformación? Éstas no son cualidades humanas que interesen a los mercados, ni tampoco a las evaluaciones y comparaciones de sistemas educativos.

La competencia es una cualidad que no sólo se tiene o se adquiere, sino que se *muestra* y se *demuestra*, que es operativa para responder a *demandas* que en un determinado momento pueden hacerse a quienes las poseen. Éste creemos que sería el matiz que singularizaría a las *competencias* como algo distinto de otras adquisiciones o aprendizajes en la educación en el marco del proyecto DeSeCo. El que sean una respuesta a demandas es una condición esencial para caracterizarlas como tales. La posesión de la habilidad (*skill*) del *pensamiento crítico*, por ejemplo, no es propiamente una competencia porque no describe una respuesta global del individuo a una demanda. Es, en todo caso, un valioso componente de la competencia puesta en acción (RYCHEN y SALGANIK, 2003, pág. 52). Precisiones como ésta convierten al lenguaje en una trampa constante dentro de un laberinto de significados singulares que son únicos. La capacidad intelectual, la resolución de problemas ya no son competencias de los individuos, porque —se nos dice— no son respuestas globales a demandas. Será un atrevimiento pedirles a los profesores y profesoras que traduzcan estos mensajes artificiosos a sus prácticas.

Los trabajos y las reuniones realizados dentro del proceso DeSeCo han tenido como una de sus tareas esenciales la de definir el significado de qué es una competencia, pues eran conscientes de que, tanto en el lenguaje de uso común, como en el científico de las ciencias sociales, es difícil encontrar consenso para definirla. La finalidad es la de lograr una comprensión y un lenguaje comunes en el entendimiento de la educación en el plano internacional (RYCHEN y TIANA, 2004, pág. 11). Sólo que después se les ha ocurrido ampliar los nuevos términos a la discusión de los currícula e intentan pasarlo a las prácticas educativas.

Para el grupo DeSeCo (RYCHEN y TIANA, 2004, pág. 21) la *competencia es un concepto holístico que integra la existencia de demandas externas, los atributos personales (incluida la ética y los valores) así como el contexto*. Es la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para afrontar una determinada situación; o como la considera el mismo proyecto DeSeCo más recientemente (2006, pág. 44) como "la habilidad de satisfacer con éxito a las demandas de un contexto o situación, movilizandó los recursos psicológicos necesarios (de carácter cognitivo y metacognitivo)". Las *competencias básicas* son aquellas que capacitan a los individuos para participar activamente en múltiples contextos o ámbitos sociales.

Haciendo un esfuerzo de superación del plano de los significados del lenguaje de uso normal e incluso de un nivel culto, puede comprobarse que la precisión

y univocidad del concepto de *competencia* es algo de lo que sigue careciendo también en el lenguaje académico o "científico".

WEINERT (1999) afirma que estamos ante la paradoja de una inflación de significados que contrasta con esa falta de precisión. En su informe para el proyecto DeSeCo, muestra la existencia de una llamativa diversidad de enfoques teóricos con los que ha sido tratado el concepto de competencia. Resume esa dispersión en unos cuantos tipos de enfoques:

1. La competencia concebida como *habilidad intelectual* capaz de aplicarse a actividades y situaciones diversas. Es un constructo psicológico general que implica disposición.
2. Como una disposición específica para realizar algo (destreza o *skill*).
3. Como algo que conjuga aspectos cognitivos y motivacionales, una estimación subjetiva de los recursos personales para hacer algo, relacionada con tendencias inclinadas a la acción.
4. Competencia para la acción que combina constructos de la perspectiva cognitiva y motivacional ligados a metas, demandas y tareas, como es el caso de una profesión.
5. Competencias clave o básicas, utilizadas en una amplia gama de situaciones y que combinan diversos aspectos: lingüísticos, destrezas, etc. Éste es el caso de lo que se pretende lograr con la educación básica.
6. Metacompetencias con las que adquirimos otras competencias y se logra un uso más flexible y adaptable de las que ya poseemos.
7. Competencias que más allá del plano individual, tienen que ver con el desarrollo de la sociedad, la economía o de una institución.

Con esta dispersión de significados, tanto en el lenguaje de uso común, como en el científico, no queda otra solución que sintetizar todo en una nueva definición de *competencia* que añada al listado ya de por sí confuso. ¿Tan valioso les resulta el hallazgo como para acomodarlo al uso que se le somete? WEINERT lo dice: "Dada la finalidad de dicho informe (proveer una base conceptual para comparar los resultados del rendimiento de los estudiantes en los centros, a fin de realizar las comparaciones internacionales), se recomienda que la *competencia sea considerada como un aprendizaje que se sugiere tenga o guarde una serie de requisitos para realizar acciones con éxito en tareas relativas a campos significativos, tanto en la dimensión de lo individual, como en la de la interrelación entre las personas.*

TIANA (RYCHEN y TIANA, 2004) resuelve la falta de claridad del panorama descrito diciendo que la *competencia* es un concepto funcional. Según la RAE, se dice que algo es *funcional* cuando por su diseño u organización se atiende a la facilidad, utilidad y comodidad de su empleo; o bien, dicho de una obra o de una técnica, cuando es eficazmente adecuada a sus fines. Su uso no es, precisamente, fácil, a partir de lo visto. La utilidad, por ahora no la ha mostrado. La comodidad es un problema de gustos y actitudes. Adecuada a sus fines sí que será, pero ¿a los que dice servir o querer hacerlo, o a los que en realidad puede que esté sirviendo?

Resumiendo, aunque empiezan proponiéndose como instrumento de la evaluación, las competencias se acaban convirtiendo en un concepto en torno al que se construye un discurso global sobre la educación.

1. Son constructos que, a modo de conglomerados, definen las capacitaciones que deben conseguir los sujetos. Tienen una composición compleja de la que forman parte elementos cognitivos, de motivación, actitudinales y conductuales. Poseen una identidad que las diferencia, aunque pueden formar parte o estar unas incluidas en otras. Tienen mayor o menor complejidad; se habla de micro competencias, mega competencias... Son cambiantes y de desigual complejidad.
2. Disponen de un potencial de *utilizarse* con éxito, de manera flexible y adaptable para enfrentar situaciones diversas, porque la capacidad de la que dotan es transferible. Cada una de ellas, o varias de ellas simultáneamente pueden proyectarse en una única situación práctica o en varias a la vez. (Ver Figura 3.)
3. Tienen distintos ámbitos de proyección práctica. Representan disposiciones para *actuar* en situaciones, ante problemas o demandas de contextos muy distintos.

Aun a pesar de las dudas acerca del origen y sobre las insuficiencias evidentes del modelo, podemos admitir su concurrencia a los debates sobre la educación como un programa de investigación y un instrumento más para diseñar intervenciones en las políticas y en las prácticas pedagógicas, o si se pretende establecer la foto de la geografía de la calidad educativa, comparando los resultados de los sistemas educativos de los diferentes países. El problema se plantea cuando ese modelo de las *competencias* pretende ser la solución de los retos que tiene el sistema educativo por delante, redimirlo de sus carencias, por no remontarnos a la importancia que dicen que tiene el modelo de competencias para hacer competitivas a las economías, lograr la realización personal, a la vez que una sociedad más integrada. De ese modo estaríamos ante una especie de situa-

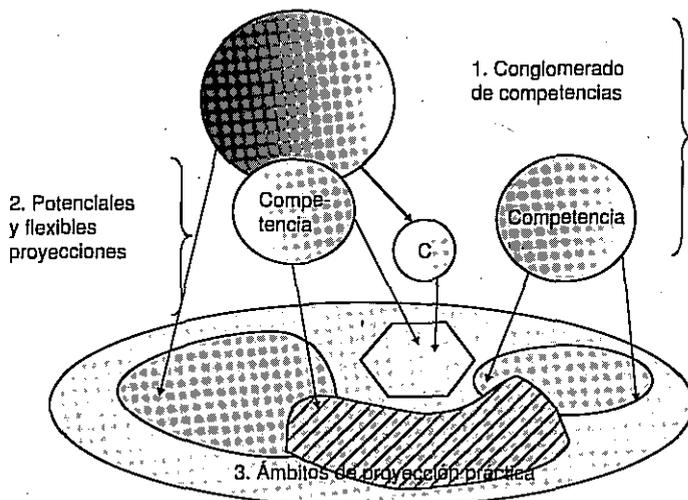


Figura 3. Esquema de hipotéticas relaciones entre las competencias y su aplicación.

ción de "fin de la historia", sin tener que hacer más búsquedas para solucionar todo, asombrados de la sencillez del remedio y de lo cerca que lo teníamos. Detrás del cual no podemos saber quiénes son sus autores para dialogar con ellos, pedirles aclaraciones y si hay alguna novedad. Lástima que figuras como ORTEGA y GASSET o HUMBOLT no contasen con este instrumento, cuando pensaron la Universidad de la ciencia, del pensamiento, de las profesiones y del liderazgo en la creación y difusión de cultura. Permítasenos la ironía.

Conceptos como convergencia, indicadores, competitividad, rentabilidad, evaluación, rendimientos básicos, fracaso escolar, renovación educativa, conocimiento aplicado, excelencia, aprecio del aprendizaje y minusvaloración de la enseñanza, vocacionalismo, sociedad de la información, aprender a aprender y una larga fila de conceptos se han mal integrado en un nuevo discurso-puzzle, cuya génesis histórica se presenta y se descubre en la sucesión de los nombres de las ciudades en las que los ministros de educación han hecho alguna recomendación o han tomado alguna decisión al respecto: Bolonia, Lisboa, Barcelona, Berlín... En la narración de cómo el discurso nace, crece y se desparrama por doquier no existen, apenas, protagonistas, autores, científicos, intelectuales, representantes del profesorado de los padres y madres o del alumnado interviniendo en la toma de decisiones. No sabemos la posición tomada por el ministerio de cada país o por el nuestro. No se nos permite saber cómo la orientación ideológica y política de los ministerios condiciona los acuerdos.

Se está configurando un modelo pedagógico, —al menos un discurso— alimentado por las discusiones sobre indicadores, valoración de resultados, reclamando el ajuste a un mercado laboral imprevisible, planteando disquisiciones acerca de en qué se diferencian un objetivo, de un contenido o de una competencia. En cambio, se devalúan los discursos acerca de temas como las culturas juveniles, cómo ofrecer una cultura que pueda interesar, qué papel tienen los educadores, quiénes son los que fracasan...

Tesis 6. Si no hay acuerdo respecto a qué son las competencias, será imposible que lo haya respecto a cuántas y cuáles son

Si tan decisivo es el enfocar el mundo de la educación a través de este nuevo discurso de las competencias, deberíamos saber con claridad y con la mayor exactitud posible desde qué referencias partimos y, si se trata de *competencias básicas*, al menos tendríamos que conocer el mapa de las mismas, saber cuáles y cuántas son, cuál es su campo de aplicación y la extensión del mismo o si son independientes unas de otras. Si no establecemos un lenguaje común en torno a estos temas no nos entenderemos.

Si son *básicas* deben ser para todos, y que cada uno las llegue a alcanzar en un nivel mínimo aceptable igual para todos. ¿Cómo establecemos ese nivel: asesorados por un experto *competencialista*, acatando las decisiones administrativas sobre el tema, por la moda de un lenguaje redentor de los déficit educativos, por la autoridad de la OCDE, lo que quieran los empresarios y las asociaciones de profesionales...?

¿Cómo acreditaremos si los sujetos las alcanzan o no? Difícil contestar. Desde la concepción de competencia como constructo ideado, que (en el mejor de los casos) sólo se manifiesta parcialmente, la respuesta es que tiene que ser inferida.

Tomar decisiones y determinar cuáles son las *competencias básicas* es algo muy importante, por dos razones: la primera, porque es una forma de mostrar el modelo que tiene de la educación quien las propone y determina. La segunda, porque si son realmente básicas, tienen que ser para todos, ya que se convierten en unas nuevas tablas de la ley, en una forma de expresar el contenido del derecho a la educación. Cuando las competencias se utilizan como una forma de concretar lo que es importante y necesario para todos, algo que todos deben alcanzar, se convierten en un derecho universal de todo ser humano, como afirma Amayrta SEN (2005). Dada la trascendencia de este planteamiento, si se viene a entender que las competencias básicas representan enunciados de derechos, no basta con justificar las que se proponen para todos, sino que todos tienen que alcanzar las mismas competencias. Lo cual da lugar a plantear preguntas como: ¿Es adecuado entender el derecho a la educación como un agregado de competencias a conseguir? ¿Cómo, dónde y ante quiénes reivindicarlo? ¿Puede este enfoque ser suficiente para completar todo el contenido de este derecho? ¿Cómo resolver estos interrogantes cuando nuestros valores difieren y nuestras opciones ideológicas son distintas? ¿Cómo se resuelven estos temas en una democracia?

Podemos proponer que los sujetos deban alcanzar la competencia de ser *emprendedores*, de plantear iniciativas, pero por qué no podemos elegir la competencia de detectar y reaccionar ante las injusticias. Nos resulta evidente que ambas pueden aceptarse como aspiraciones de la educación, pero al fijar las competencias de ésta, proponer una y no otra es optar por diferentes orientaciones de la educación. Amayrta SEN dice que algunos derechos no se pueden incluir en un sistema de competencias, pues la realización de lo que significan esos derechos depende de los procedimientos gracias a los que se logran aquéllas. Al ser éstas fruto de maneras de proceder, ¿cómo regular la educación común para asegurar las cuotas mínimas de un currículum para todos?

Es difícil dar una respuesta a estas inquietudes, al no tener experiencia en nuestra cultura pedagógica de esta nueva manera de pensar y hacer la educación (nos referimos a los saberes teóricos y prácticos que nos permiten desarrollar la enseñanza o la educación con algún orden). No es fácil porque representan visiones diferentes de la educación, del papel que debe tener ésta para los individuos y para la sociedad, concepciones epistemológicas distintas y a veces encontradas, así como valores no coincidentes.

Sin tener ese mapa de las competencias más importantes o de las denominadas *básicas*, estaremos ante una propuesta poco viable. Si no hay acuerdo respecto de qué son, será imposible estarlo respecto de cuántas y cuáles son. La prueba está en la variedades de propuestas y la evolución de las mismas.

Tras el primer simposio dedicado al proyecto DeSeCo, realizado en 1999, en el documento *Defining and Selecting Key Competences*¹⁵ (2001) se concreta la primera definición de las competencias básicas cuyas pretensiones —también requisitos— son: a) Contribuir a valorar qué resultados son valiosos para los indi-

¹⁵ www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf

viduos y las sociedades. b) Ayudar a los individuos a encontrar retos importantes en una amplia y variada serie de contextos, c) Que sean importantes para todos los individuos y no sólo para los especialistas. Las competencias que se especifican se agruparán en tres grandes categorías:

a) Interactuar en el seno de grupos socialmente heterogéneos.

1. Habilidad para relacionarse adecuadamente con los otros.
2. Habilidad para cooperar.
3. Habilidad para manejar y resolver conflictos.

b) Actuar autónomamente.

4. Habilidad para actuar dentro de un marco general.
5. Habilidad para confeccionar y llevar a cabo planes y proyectos personales.

c) Utilizar los recursos o instrumentos interactivamente.

6. Habilidad para usar el lenguaje, símbolos y textos de forma interactiva,
7. Habilidad para usar el conocimiento y la información de forma interactiva.
8. Usar la tecnología de manera interactiva.

El cuadro más completo de objetivos y competencias consideradas como básicas en este informe de 2001 es el siguiente:



Figura 4. Las competencias básicas del proyecto DeSeCo.

Como puede apreciarse, la propuesta de la OCDE y la de la UE difieren en cuanto a la especificación de las competencias, más centradas en su proyección curricular, en el caso de la UE, mientras que el listado de la OCDE, partiendo del propósito de encontrar indicadores de la educación, ha evolucionado hacia la definición de una visión general de ésta, compuesta de rasgos, un tanto desordenados pero originales, menos ligados directamente a los currículos.

En el cuadro comparativo (Figura 5, págs. 44-45) resumimos y comparamos ambos modelos.

Tesis 7. Hoy carecemos de la *compêtencia generatriz de las competencias*

Indudablemente que es saludable que en educación, como en política y en cualquier acción humana —especialmente en aquéllas que inciden sobre seres humanos— nos preocupemos por lo que queremos lograr y tener un interés por poder ir más allá de reflejar ese objeto de nuestro deseo en una declaración genérica. Expresamos los objetivos dando muestras de lo que pretendemos y con ello tenemos así una cierta anticipación de lo que deseáramos lograr. Aclarar las metas es una actitud racional y necesaria para darles sentido a las acciones y lo es también desde un punto de vista ético. Claro que el logro y realización buscados requiere o implica que se desarrollen procesos de transformación adecuados en la realidad sobre la que se vaya a actuar; en nuestro caso, en los sujetos que tienen que conseguir el logro que representa el objetivo. Nosotros, desde fuera, tenemos la pretensión no sólo de conocer el curso del desarrollo de ese proceso, sino de dirigirlo, lo cual implica disponer de un tipo de *saber hacer*. Éste, al desplegarse, tendrá en cuenta al objetivo, pero de éste no se deduce el saber cómo obrar. Cuanto mejor se delimite el objetivo, más claridad tendremos para enfocar el camino a emprender y más nítida será la visión del logro anticipado que representa, pero no por introducir mucha precisión en la formulación del objetivo que realicemos aumenta la capacidad de saber cómo lograrlo. El fin orienta e incita a la acción pero no prescribe el hacer.

No es la primera ocasión en la que en el tema del diseño y gestión del currículum surge la preocupación por precisar el producto de la educación como garantía para su consecución por medio de actividades apropiadas, de suerte que de esa forma, el objetivo bien definido sirve como criterio para evaluar con seguridad si se logra o no.

En el vacío ideológico durante el franquismo tardío y bajo la fiebre tecnocrática que tuvo su auge en los años setenta, se vivió la obnubilación de creer que la clave del éxito para racionalizar la educación, hacer de los profesores unos técnicos eficaces y poder evaluar con rigor y precisión lo que se consigue, residía en definir en términos inequívocos —operativos, se decía— los objetivos que se perseguían. Sólo la suma de aprendizajes entendidos como logros observables acumulados, visibles en conductas adquiridas darían sentido a las declaraciones de las pomposas finalidades de la educación. Nosotros analizamos aquella fiebre calificándola como la *obsesión por la eficiencia* (GIMENO, 1982). Fue un planteamiento que, vacío de pensamiento, justificado con un positivismo depauperado y disponiendo de un profesorado desarmado científica, ideológica, profesional y políticamente, convirtió a la Administración educativa en la fuente de una pedagogía que, ajena a la realidad, encontró en las *programaciones* del currículum la piedra filosofal para el buen funcionamiento didáctico y del sistema en general. Los aparatos de la Administración, la formación de profesorado, las editoriales y la selección de profesorado difundieron las glorias de lo que fue en España el primer movimiento de innovación burocráticamente planteado desde arriba, desparramando las propuestas hacia abajo.

Las competencias son logros pretendidos que imaginamos por medio de representaciones de estados de los sujetos y que se consideran deseables de

Concurrencias y peculiaridades de las estrategias de la OCDE y de la UE en el desarrollo de competencias		
Aspectos a comparar	El programa de la OCDE	El programa de la Unión Europea
1. Ámbito geográfico de referencia.	Propuesta dirigida a los países miembros de la organización, en primer lugar.	Países de la UE.
Función.	Diagnóstico externo del sistema escolar permitiendo la comparación entre países y de cada uno consigo mismo en el tiempo.	Actuar de criterio orientador del currículum en general y el logro de unos mínimos comunes para todos los países homologando sus sistemas. Ofrecer criterios de evaluación interna.
Forma o apariencia.	Indicadores.	Directrices curriculares.
Amplitud de objetivos contemplados.	Lo importante para el desarrollo económico, para el desarrollo y bienestar de los individuos y la integración social.	Más ceñido al diseño y desarrollo de los currícula.
Finalidad.	Comparar sistemas educativos y encontrar concomitancias con determinadas variables.	Encontrar las bases de un currículum común europeo al margen de contenidos más locales.
Efectos en las prácticas.	No tiene implicaciones directas.	Incide en las formas oficiales de ordenar y prescribir las regulaciones del currículum, pero no es probable que incida en un cambio en las prácticas actuando desde arriba. Puede homogeneizar y estandarizar las diferencias.
Justificación filosófica.	Dar cuenta de los resultados a nivel general. Eficientismo económico con la pretensión de un ajuste al mercado laboral.	Una posición muy semejante a la tomada por la OCDE.
Fundamentación epistemológica.	Positivista en su primer planteamiento.	Positivista con alguna tolerancia.

<p>Especificación de competencias.</p>	<p>Informe final: Competencias básicas agrupadas en tres categorías:</p> <p>a) Interactuar en el seno de grupos socialmente heterogéneos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidad para relacionarse adecuadamente con los otros. 2. Habilidad para cooperar. 3. Habilidad para manejar y resolver conflictos. <p>b) Actuar autónomamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Habilidad para actuar dentro de un marco general. 5. Habilidad para confeccionar y llevar a cabo planes y proyectos personales. <p>c) Utilizar los recursos o instrumentos interactivamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Habilidad par usar el lenguaje, símbolos y textos de forma interactiva, 7. Habilidad para usar el conocimiento y la información de forma interactiva. 8. Usar la tecnología 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación en la lengua materna. 2. Comunicación en lenguas extranjeras. 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. 4. Competencia digital. 5. Aprender a aprender. 6. Competencias sociales y cívicas. 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. 8. Conciencia y expresión culturales.
--	---	---

Figura 5. La comparación de las propuestas acerca de las competencias básicas de la OCDE y de la Unión Europea.

alcanzar. Son fines imaginados, realizaciones que para que su consecución se haga realidad se requiere que se produzcan procesos en quienes las adquieren y les conduzca a una transformación interna adecuada para poder asegurar que los aprendices las han logrado o que están en el camino de alcanzarlas. ¿Conocemos los procesos que se requieren sean despertados para que tenga lugar esa transformación interior de los sujetos que aprenden? ¿Sabemos cómo desencadenarlos? ¿Disponemos de la competencia que nos habilita a los educadores para saber cómo provocar el desarrollo de competencias en otros? La respuesta es que depende del tipo de competencia de la que se trate, de la complejidad que tenga y de qué experiencia tengamos acerca del saber provocarla.

A medida que aumente la complejidad de una competencia, más difícil será encontrar, delimitar y disponer de una estrategia y de un procedimiento para provocarla, más tentativa será la acción pedagógica. Una destreza como es la de desarmar un motor averiado se puede *producir* con facilidad: se sabe en qué consiste el objetivo de hacerlo funcionar, se puede presuponer con certeza el proceso que el aprendiz tiene que aplicar, se pueden explicitar la serie de pasos a seguir, disponemos de procedimientos para generar esa destreza en el aprendiz y podemos evaluar con bastante exactitud si se consigue o no.

En contraste con las competencias del tipo de las destrezas que acabamos de mencionar, las denominadas *básicas* son de naturaleza compleja. Las constituyen conglomerados de aspectos no sólo cognitivos, sino también actitudinales, de motivación y de valores. Son conjunciones de condiciones integradas de los sujetos que permanecen como cualidades o rasgos latentes de las personas. No son, como hemos dicho, algo absoluto, definitivo y estable, sino que se nos muestra en un momento y en un estado de la competencia. No son capacidades fijas ni definitivas, sino algo cambiante, que evoluciona, no cerrado.

Si en ese nivel se mueven las dudas, si tenemos inseguridad para determinar cuáles y cuántas son las competencias, si su carácter inferido y su inestabilidad hacen que éstas no sean rasgos fáciles de diagnosticar, no será fácil guiarlas en su desarrollo y aprendizaje. Topamos con la dificultad de dominar el saber hacer para que quienes se están educando las adquieran; es decir, la *competencia generatriz* de competencias. ¿Cómo siendo algo supuesto detrás de sus manifestaciones, puede ser un referente para la enseñanza que las desarrolle? Dicho de otra forma: en qué medida y de qué manera lo que creemos saber que son las competencias es un saber válido y suficiente para poder provocarlas y estimularlas. Estos interrogantes ponen en duda la utilidad, en suma, del concepto mismo para la práctica de la educación. A decir verdad, sabemos cómo guiar el aprendizaje de destrezas o competencias profesionales, pero sabemos poco acerca de cómo se llega a dominar las competencias básicas del tipo de las que aquí se vienen comentando.

Para formalizar mejor nuestro planteamiento lo plasmamos en el esquema de la Figura 6. Es preciso distinguir varios estratos epistémicos que sería conveniente considerar para constituir una pedagogía fundamentada de las competencias, mostrando con realismo las posibilidades que tenemos de comprender y de actuar.

a) *La competencia* es algo que pertenece al sujeto y, en esa medida, podemos decir que tiene una identidad. Es un rasgo *supuesto* que representa un estado de habilidad potencial, algo que se logra, pues no es innato.

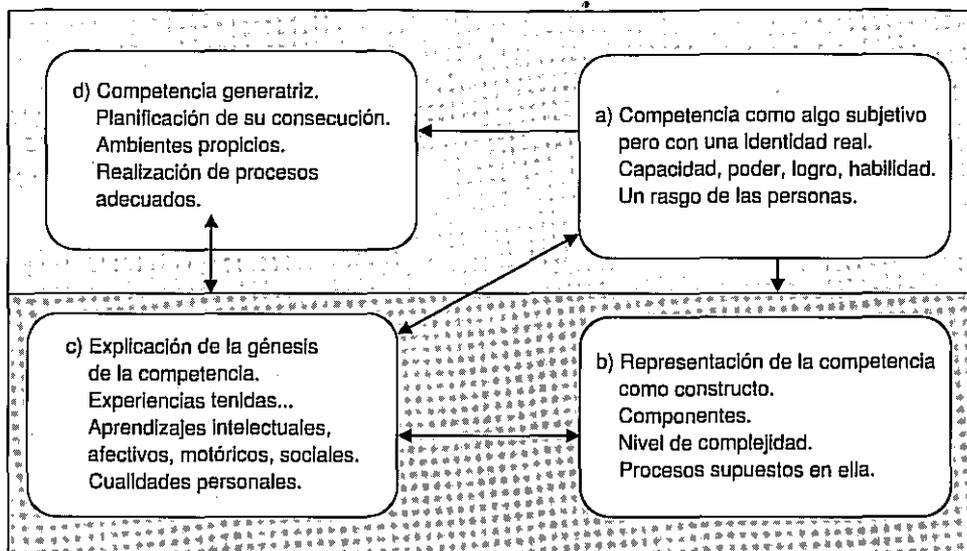


Figura 6. Componentes epistémicos de las competencias.

b) Para comprender qué significa le damos un nombre y se le supone una estructura. Creamos un modelo conceptual, una representación en la que distinguimos dimensiones, características, grados de complejidad, niveles de desarrollo, conexión entre competencias, etc. Suponemos que su aparición y dinámica siguen un proceso. Es decir, realizamos una formalización y podemos disponer de una explicación. Esta operación nos lleva a la visualización de lo que entendemos por *competencia*. Hemos creado una teoría muy delimitada para comprenderla.

La correspondencia posible entre a) y b) es la que existe entre la realidad (a) y su representación (b), entre el objeto y la imagen. Para entender esa correspondencia y comunicarnos acudimos en muchas ocasiones a expresiones de carácter metafórico. El modelo explicativo para las competencias básicas tiene que facilitarnos su comprensión. En el caso de la conceptualización de las competencias básicas creemos que falta por madurar una formulación precisa de en qué consisten. Está muy poco elaborada la teoría acerca de lo que son y cómo se estructuran las competencias, siendo muy complejo el conglomerado de contenidos de las mismas.

c) Si es algo adquirido y aprendido, bien directamente tras un proceso o vivencia o como efecto secundario de algunos procesos de aprendizaje, la competencia es la consecuencia de haber tenido determinadas experiencias, haberse desenvuelto en unos determinados medios, haber tenido algunos estímulos, además de disponer de algunas cualidades personales. Podemos suponer su origen, su historia, su trayectoria, concebir su causa. Es decir, podemos tener una explicación de la génesis. Decir qué son las competencias es un problema de crear un modelo formal, saber cómo se generan es más complicado; requiere desarrollar

programas de investigación al respecto para comprenderlas mejor. Cuanto más compleja sea la competencia, más complicado resulta disponer de una explicación. Esa complejidad constituye una diferencia entre la propuesta actual y aquella corriente tecnicista de redactar los fines de la educación de forma muy específica y conductual. El conocimiento disponible acerca de cómo se generan las competencias es muy deficiente, como señala el informe DeSeCo y otros muchos autores.

d) Saber algo sobre un proceso (el *qué*), no significa poder generarlo y realizarlo (saber *cómo*). Comprender y explicar la génesis y evolución de un fenómeno o algo en concreto (conocimiento del *por qué*) tampoco es lo mismo que saber producirlo. No es suficiente para hacerlo si sólo tenemos la explicación. Un volcán se crea, podemos comprender cómo ocurre, pero no podemos producirlo. Saber quién es una buena madre no es suficiente para hacer de alguien una buena madre. Ser un mal padre sabemos qué es, y hasta cómo se puede haber llegado a serlo. Pero no solemos saber cómo evitar que lo sea. Profundizar en este *saber producir competencia* en los sujetos requiere de igual modo mucha investigación ligada a programas de innovación en los que poder experimentar.

El enfoque *por competencias* motiva infinidad de experiencias de formación en estudios dirigidos a profesiones y puestos de trabajo concretos. También es la referencia para desarrollar experiencias pedagógicas que desborden los esquemas académicos más usuales, como lo han sido la enseñanza centrada en la resolución de problemas, el estudio de casos, la simulación de toma de decisiones, los proyectos interdisciplinares, etc. Pero el caso de las competencias que ahora nos ocupan nos sitúa en otro contexto.

La debilidad de planteamiento teórico se corresponde con la imposibilidad práctica de llevar a cabo una pedagogía basada en competencias. Sólo dos argumentos. a) Por prometedor que sea este enfoque, es evidente que poco más allá de enunciarlas, no poseemos el capital —no lo posee el profesorado— de saberes prácticos necesarios para conocer cómo se provoca el desarrollo de las competencias. Ese capital constituye la competencia de alumbrar competencias en otros que, como éstas últimas, también se aprende. Si se posee ese capital, ya no tendría sentido plantear la novedad con la que se han presentado, si no se posee ¿cómo va a ponerse en práctica algo tan "nuevo"? b) Si, por otro lado el currículum actual no se corresponde con las competencias básicas, si hay que traducirlo o inventarlo —no sabemos que lo esté— resulta que o creemos en la transustanciación de las mentalidades y de las prácticas o no se derivarán consecuencias para el desarrollo del currículum.

Hoy no se dispone de un modelo pedagógico montado desde el constructo de las competencias, no podemos mostrarlo ni enseñarlo, más allá de la voluntad, por positiva que pudiera ser, de formularlo con cierto rigor. La inmadurez del campo debería dar que pensar, antes de lanzarse a propagar estos conceptos entre el profesorado desde la seguridad de quienes pueden hacer valer sus opciones porque tienen acceso al BOE, sin transmitir la inmadurez del campo y su poco fundamentada potencialidad para provocar cambios positivos.

Tesis 8. La utilidad de una propuesta no está garantizada por proceder de organismos gubernamentales, intergubernamentales o internacionales

La extensión del debate sobre las competencias se debe en buena parte al poder de irradiación y de comunicación que tienen los gobiernos y las instituciones internacionales a través de los medios y gracias a su poder de intervenir a través de los canales burocráticos. La resonancia de esta nueva "moda" acerca de las *competencias* se ha provocado y amplificado desde arriba. Esa misma condición de discurso vertical, quizá, podrá explicar en su día y ahora mismo, la poca o mucha capacidad que tiene este nuevo —o mejor dicho, reconvertido— lenguaje para fecundar la realidad de la educación que reciben las personas; como podrá servir también para demostrar, una vez más, la poca eficacia y el bajo nivel de utilidad de cambiar y mejorar la educación regulando y ordenando la realidad sin contar con ella ni con sus habitantes.

Existe una especie de respeto por parte de los ciudadanos corrientes hacia los diagnósticos, dictámenes, informaciones o propuestas que provienen de los organismos nacionales o internacionales, gubernamentales o de carácter privado, que suelen quedar fuera de toda sospecha. No seremos nosotros quienes se la supongamos. Pero su validez y autoridad depende, en primer lugar, de cuál es su contenido. Podemos aceptar las estadísticas del informe PISA a la vez que se le puede objetar que no recoja la satisfacción o insatisfacción con las políticas de los gobiernos; o bien reprocharle que no recoja las valoraciones de las familias o del profesorado. Se puede aceptar la necesidad de extremar la importancia del enfoque del aprendizaje de los idiomas por competencias y verlo discutible para guiar el que las personas gusten de la literatura de su lengua materna. Como discutible es el enfoque del concepto de calidad que manejan esos organismos.

No es irrelevante preguntarnos por quién o quiénes tienen la potestad legítima de determinar las competencias, el cambiarlas, sustituirlas, aumentarlas... Es decir, quién tiene la competencia científica, moral y política sobre las competencias. Ya hemos tenido la oportunidad de apreciar que los listados propuestas no son definitivos ni son los únicos posibles. No basta con que lo diga la OCDE, la Comisión o el Consejo Europeo, que deciden de acuerdo con sus asesores, sino que deberían hacerse propuestas que fueran objeto de un diálogo tras el que se toman las decisiones sobre su experimentación, cubrir las necesidades de la formación indispensable del profesorado y establecer un plan para su implantación. Si el modelo viene dado, el debate ya no es abierto, ni constructivo. En el caso español diecisiete Comunidades Autónomas se ven lanzadas a construir sus currícula con escasa información sobre lo que representa el enfoque por competencias, a partir de unas directrices prolijas y articuladas en una trama barroca de dudosa capacidad para establecer la política curricular que, por otro lado, poco o nada se ajusta a la iniciativa de la OCDE o a la idea de fijar y perseguir las competencias básicas. El valor del nuevo lenguaje podemos apreciarlo en las disposiciones aprobadas por el Ministerio de Educación español para la Educación Primaria¹⁶.

¹⁶ REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).

Ponemos un ejemplo de las derivaciones que en práctica supone el modelo de competencias adoptado por la Administración educativa para el profesorado, los editores, las instancias de homologación... realizando una sencilla simulación. En la Enseñanza Primaria el currículum de esta etapa se compone de 6 áreas de conocimiento diferenciadas (llamémoslas unidades del nivel "1"). Como se dice que hay que considerar la proyección que 8 competencias básicas tienen sobre las 6 áreas, suponiendo que de todas ellas se aprovecha algo para construir cada una de las competencias, tendríamos una rejilla de hasta 48 ($6 \times 8 = 48$) unidades de currículum de nivel "2", más específicas, acerca de las cuales hay que disponer de alguna información para ir construyendo las competencias. Como la Educación Primaria se estructura en 3 ciclos de dos años cada uno y en todos ellos están presentes todas las áreas, siéndoles aplicables las competencias básicas, tendríamos que considerar hasta 144 ($6 \times 8 \times 3 = 144$) unidades de currículum del nivel "3". Habiendo identificado en cada ciclo un promedio de 7 bloques de contenidos por área (tomamos como referencia el área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural de la Enseñanza Primaria*), llegaríamos a tener 1.008 ($144 \times 7 = 1.008$) unidades diferenciadas de currículum del nivel "4", muchísimo más específicas. Como en cada bloque se explicita un promedio de 6 tópicos de contenidos, finalmente tendríamos hipotéticamente diferenciadas 6.048 ($1.008 \times 6 = 6.048$) unidades de contenido del nivel "5". Nadie podrá creer que un esquema así pueda ser un instrumento útil para ser asumido por el profesorado para trabajar con sus alumnos, por los centros para confeccionar sus proyectos o por las editoriales.

¿Qué añaden de nuevo realmente estos lenguajes respecto de los discursos ya conocidos? ¿Proporcionan una guía para plasmarlos en nuevas prácticas?

Tomemos un ejemplo del documento oficial que regula el currículum de Educación Primaria. Seleccionamos el objetivo e) y f) de los que en esa norma se estipulan para este nivel educativo. Elegimos ahora la competencia "1" propuesta en la misma normativa.

No sabemos cuándo el sujeto alcanza un grado de dominio aceptable de todos esos aspectos; como tampoco sabemos qué criterios utilizar para evaluar si el sujeto domina la competencia de la autorregulación, a lo que el Boletín Oficial del Estado obliga. Sin embargo, la norma legal para promocionar de ciclo dice textualmente que: "Se accederá al ciclo educativo siguiente siempre que se considere que se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez" (Figura 7).

Podemos pensar que los objetivos son metas a lograr y que eso ocurre cuando el sujeto ha conseguido un grado de dominio de las posibilidades que se especifican en la competencia. Como sería absurdo que a la Administración del Estado se le ocurriera querer controlar si se alcanza o no el dominio de todos estos contenidos, digamos que tal especificación, más que una prescripción, es una orientación aclaratoria ofrecida con fines pedagógicos, con un formato singular. Se supone que su destinatario es el profesorado, pero dudamos acerca de que éste lea estas regulaciones del currículum y que trabaje con estos documentos. Pero, si de orientar parece que se trata, ¿por qué —es un ejemplo— no abrir a otros campos las directrices y abordar, por ejemplo, los fenómenos identitarios ligados a la lengua, el valor económico que tiene, su diferenciación social o saber qué diccionario conviene elegir cuando se viaja a un determinado país? ¿Qué

Objetivos de la Educación Primaria	1. Competencia en comunicación lingüística
<p>...</p> <p>e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.</p> <p>f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.</p>	<p>Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.</p> <p>Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.</p> <p>Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.</p> <p>El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.</p> <p>Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian.</p>

Figura 7. *La equivalencia semántica entre objetivos y competencias.*

impide introducir estos aspectos como componentes de la competencia? O ¿por qué no se aclara cómo se relaciona esa competencia con "estructurar y dar coherencia a las propias acciones y tareas"?

Más clara es la propuesta europea (véase pág. 52, Figura 8) en el cuadro de recomendaciones que se proponen para acotar los aspectos importantes que dan contenido a las competencias. El ejemplo que mostramos acerca de la lengua materna es conciso, directo, clarificador de lo que se pretende, sin concesiones a la literatura no pertinente. Vemos en este ejemplo que teorizar tanto sobre com-

Esquema de las competencias básicas en la sociedad basada en el conocimiento *				
Dominio	Definición de la competencia	La competencia la constituyen los siguientes elementos		
		1. Conocimiento	2. Habilidades (<i>Skills</i>)	3. Actitudes
1. Comunicación en la lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> — Comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos oralmente o por escrito en los diversos contextos sociales y culturales, en el trabajo, en casa o en el tiempo de ocio. 	<ul style="list-style-type: none"> — Conocimiento del vocabulario básico, gramática funcional, estilo, funciones del lenguaje. — Conocimiento de diferentes tipos de interacción verbal (conversación, entrevista, debates, etc.) y de los principales rasgos de los diferentes estilos y registros de la lengua hablada. — Comprender los rasgos paralingüísticos de la comunicación (expresión facial, gestos...). — Conocimiento de diferentes textos literarios (cuentos, poemas...) y no literarios (informes, reportajes...). — Comprender los principales rasgos del lenguaje escrito (formal, informal, científico...). 	<ul style="list-style-type: none"> — Habilidad para comunicar oral o por escrito, comprender y hacerse entender, mensajes en situaciones y con propósitos diversos. — La comunicación incluye la habilidad de escuchar y comprender diversos mensajes hablados en situaciones diferentes, haciéndolo con claridad y conscientemente. — Habilidad para leer y comprender distintos textos, adoptando estrategias apropiadas para practicar la lectura con propósitos diferentes: estudio, entretenimiento... — Habilidad para escribir textos con fines diversos. — Habilidad para buscar, recoger y procesar información escrita y organizar el conocimiento de forma sistemática. — Habilidad para argumentar oralmente o por escrito de manera convincente. — Dominio de destrezas de ayuda (notas, esquemas...) para producir y presentar textos complejos de forma oral o escrita para debates, entrevistas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> — Desarrollar una actitud positiva hacia la lengua materna. — Disposición abierta hacia las opiniones y argumentos de los demás e implicarse en un diálogo constructivo. — Confianza para hablar en público. — Disposición a esforzarse para expresarse con cierta calidad estética. — Desarrollar el gusto por la literatura. — Desarrollar una actitud positiva hacia la comunicación intercultural.

* Implementation of "Education and training 2010". Key competences for lifelong learning. A european reference framework, 2004. Comisión Europea. (ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf).

Figura 8. El ejemplo de cómo diseñar el desarrollo de la competencia comunicativa, según la Unión Europea.

petencias para acabar llamando "1. Comunicación en la lengua materna" al área que llamábamos "Lengua", es dar un rodeo sin muchos efectos, sólo que se nos recuerda que su finalidad es la de ser un instrumento para la comunicación, lo cual es importante señalarlo, por obvio que nos resulte. Curiosamente, este ejemplo de competencia sugerido por Europa distingue los tres elementos clásicos de *conocimientos, habilidades y actitudes*, categorías que se abandonan en la disposición oficial española del currículum básico.

Las regulaciones del currículum no son el instrumento más adecuado para convencer de la bondad de propuestas para la reordenación del pensamiento sobre la educación y de la necesidad de sustituir viejos usos por nuevas prácticas, si bien contienen directrices explícitas e implícitas que sirven a un determinado modo de entender la educación. Si han de servir de instrumentos de divulgación de una política y de un pedagogía habrán de ser comunicables; es decir, inteligibles, sin tecnicismos innecesarios.

Como es sabido, en España, las reformas ligadas a leyes generales suelen tomar como seña de identidad jergas que la identifican, cuyo valor no siempre se corresponde con la efectividad que tienen después en la práctica (véase: GIMENO y otros, 2006). Son lenguajes con una actualidad limitada, pues suelen caducar con la próxima reforma, dejando un rastro que se debilita paulatinamente y termina diluyéndose con bastante rapidez, desapareciendo cuando viene la propuesta siguiente. ¿Qué ha quedado del constructivismo como discurso de legitimación de la LOGSE de 1990? ¿Qué quedará del discurso acerca de las competencias en un tiempo que, casi seguro, será corto?

Todo lo dicho sobre el tema viene a fundamentar la idea de que este nuevo modelo es, cuando menos discutible, a pesar de sus avales, cuya entrada en la escena actual tiene, sin duda, algunas raíces profundas (políticas, económicas, culturales...), pero sus intérpretes son quienes las legitiman, las proponen o las imponen, y éstos son humanos con intereses, que aciertan y se equivocan, como le ocurre a cualquiera. El problema reside en la rapidez con la cual surgen los seguidores que abrazan el fundamentalismo propio de causas que conllevan una fuerte carga emocional o que concitan o generan intereses varios.

Tesis 9. A veces, se generan problemas técnicos artificiales que ocultan otros reales

¿Por qué plantearse una reconstrucción de los lenguajes ahora, haciendo resurgir el tema de las *competencias* en los debates acerca de la política curricular, ligándolo a la convergencia europea, cuando después cada gobierno interpreta las directrices a su manera y en la medida en que puede hacerlo? Si, en definitiva, en nuestro caso, son las Comunidades Autónomas las que tienen la potestad de desarrollar el currículum y nadie podrá inspeccionarlo, porque las competencias se pueden interpretar de diferentes formas, ¿a qué vienen estas iniciativas que se suelen agotar en los documentos oficiales? ¿Se desencadenarán en cascada procesos de reordenación del currículum en el segundo nivel de la administración; un proceso que se trasladará después a los centros y que irá impregnando programas de perfeccionamiento, realización de oposiciones, literatura divulgadora, edición de materiales, etc.?).

La Unión Europea en el programa 2010 ha fijado criterios de convergencia, como ya hemos podido ver; entre ellos está el criterio "porcentaje de bachilleres en el tramo de edad 20-24 años". La evaluación de los "deberes" para España determina que ese porcentaje indicador debería haber sido del 66% en el año 2000 y del 61,6% en 2006. La media europea en esas fechas era de 76,6% y 77,8% respectivamente. La meta del programa fija ese porcentaje para todos en el 85%. ¿Qué se ha hecho y qué se hace para lograr detener esa pendiente hacia abajo y remontar el dato hasta la cantidad que marca la meta? ¿Tales datos mejorarán con el modelo de *pedagogía de las competencias*? Será improbable.

Recordando los problemas conceptuales que plantea este discurso de las competencias, haremos la pregunta impertinente: ¿por qué empeñar esfuerzos en una tarea que muestra esas dificultades? Si la gestación de todo este movimiento en torno a las *competencias* ha seguido el curso tortuoso que ha tenido, si existen dificultades para que nos transmitan qué quieren decir cuando definen la *competencia*, al no existir suficiente experiencia de cómo desarrollar estas propuestas, ¿qué ganamos? Las interrogaciones pertinentes son varias: ¿Ésa es la forma de realizarse el ser humano —como se declaraba— y de lograr una sociedad integrada? ¿Qué debemos poner en duda en las prácticas actuales con la introducción del nuevo lenguaje? ¿Qué se corrige de lo que hacemos mal ahora al introducir ese discurso? ¿Qué de nuevo y útil aporta a las ideas, a los valores y a las prácticas que poseemos, conocemos y que han inquietado y mueven hoy a los seres humanos y a las sociedades —y debieran hacerlo a los gobiernos— hacia el progreso, la justicia, el acceso universal a la educación, la racionalidad, el conocimiento crítico, la búsqueda del aprendizaje relevante, significativo, integrado, aplicable y motivador? ¿Qué aporta que no tuviésemos una forma más sencilla de expresarlo?

¿Arrojamos todo este bagaje por la borda? Al menos, los expertos, técnicos y funcionarios que articulan este nuevo paradigma, no parecen tener necesidad de echar mano del pensamiento clásico —antiguo y moderno—, de experiencias innovadoras en la enseñanza, de recursos metodológicos novedosos. El aparato bibliográfico que no utilizan, así parece atestiguarlo. Da la impresión de que se esté queriendo inventar todo por primera vez.

La dialéctica entre opciones distintas, cuando se sitúa en el plano de una confrontación de posiciones entre los miembros de un grupo de adolescentes se resuelve con una discusión "entre amigos". Si se trata de explicar qué hay de verdad en dos diagnósticos de una enfermedad que son contradictorios entre sí, se lleva a cabo una confrontación de especialistas; en el caso de distintas teorías científicas se experimenta y se contrasta. En el caso de los temas y opciones que pertenecen al mundo de lo personal o social —al de la vida, en definitiva—, la racionalidad como logro es un acuerdo entre las partes (la intersubjetividad compartida). La propuesta analizada se dialoga entre los gobiernos, pero no con quienes tendrán que vérselas con ellas (padres y madres, profesorado...).

Así, por ejemplo, no tendremos duda de que cultivar la capacidad de comunicación de la lengua materna es importante, la podemos argumentar, declarar su relevancia, distinguir las vertientes oral y escrita, la activa de expresarse (hablar y escribir) y la receptiva (escuchar y leer) como dimensiones. Estos aspectos figurarán en todos los currícula. Se pueden tener en cuenta en todo el tiempo escolar,

en cualquier actividad que se realice, en todas las áreas de los contenidos. Poco más puede decirse con este lenguaje simplificado, sin tecnicismos.

Sabíamos que existe la tentación de refugiarse en el principio de Lampedusa según el cual "algo tiene que cambiar para que nada cambie", cuando no se quiere plantar cara a los problemas reales o uno se siente impotente ante la realidad adversa, cuando nos vemos acobardados ante lo que nos desborda. Los males de la educación no residen en la falta de definición de los aprendizajes que queremos lograr en términos de competencias.

Tesis 10. Las fuentes del buen saber y del buen hacer no se han secado y no deberíamos hacer apostasía de ellas eligiendo otras verdades en las que creer

No hay que inventar para buscar y encontrar buenas causas si se quiere hacer mejor al mundo y a los individuos a través de la educación. Nos permitimos traer textos que nos sirvieron en otro momento para fundamentar la esperanza de que existe otra educación que aún es posible (GIMENO, 2005).

Haremos un relato de principios y recomendaciones que podríamos interesarnos y también a quienes hundan sus raíces en lo que ha sido sostenido en buena medida por la tradición cultural y educativa europeas. Tienen la ventaja —creemos— de no necesitar engorrosas explicaciones. Tal vez no signifiquen mucho para quienes les haya sido cortado el hilo umbilical con esa cultura o no hayan tenido nunca contacto con ella.

Notas para el recuerdo de problemas que consideramos importantes que pueden incitar a la discusión:

- Incrementar el nivel educativo de la población de todas las edades utilizando todos los medios.
- Mejorar la cultura que se imparte en el sistema educativo, para lo cual se precisa.
 - Revisar y ampliar el sentido de lo que son contenidos relevantes.
 - Hacerlos atractivos para los estudiantes.
 - Aprovechar los medios disponibles, los clásicos y las nuevas tecnologías.
 - Revisar las prácticas que dificultan estos objetivos.
 - Hacer de los centros algo más que dispensarios de clases.
 - Disponer de un profesorado bien cualificado.
- Hacer que la oferta cultural que debe componer el currículum en el sistema en general, en cada centro y en cada aula, así como la atención que reciba cada alumno y alumna, sean justas para todos.
- Procurar que todo estudiante aproveche al máximo sus posibilidades, sin que nadie quede atrás descolgado ni a ninguno se le impida el ir por delante según sus capacidades.
- Hacer más flexibles las instituciones escolares, el tiempo de la escolarización, los horarios, las actividades posibles, los espacios...
- Disponer de un liderazgo que, desde las altas instancias de la política educativa hasta cada uno de los centros y en cada aula se promuevan e impulsen estos fines de calidad y justicia.

- Todo ello dentro de un planteamiento educativo más global para desarrollar a personas que sean racionales, capaces de comportarse libre y autónomamente, ciudadanos y ciudadanas responsables y solidarios.
- Llamar a todos a la cooperación para llevar a cabo este proyecto: administraciones, padres y madres, alumnos y alumnas, profesorado, editores, movimientos sociales, etc.
- Disponibilidad de medios, incrementando el gasto público para dedicarlo a objetivos precisos: mejorar la igualdad y la calidad.
- Estableciendo sistemas de información para que las partes intervinientes tengan conocimiento de cómo se desarrolla este proyecto, así como disponer de mecanismos de auditoría acerca del cumplimiento de las responsabilidades que a cada quien correspondan.

Recomendaciones para que los contenidos sean nutrientes de las capacidades:

- a) Consideración amplia de los contenidos esenciales y relevantes de los diferentes campos culturales del saber, la tecnología, las artes y las formas de expresión y comunicación.
- b) Considerar las materias en la medida de lo posible como territorios controvertidos.
- c) Establecer las conexiones interdisciplinares posibles entre las áreas y asignaturas.
- d) Desarrollar competencias transversales, como la lectura, los hábitos de trabajo, etc.
- e) Que capaciten para el conocimiento y análisis de las variadas actividades humanas y modos de vida.
- f) Concienciación sobre temas y problemas que afectan a todos en un mundo globalizado: el orden mundial, el hambre, agotamiento de los recursos, la superpoblación, la contaminación, la desigualdad, la emigración,...
- g) Adoptar una perspectiva pluricultural en todos los contenidos cuando sea posible, para transmitir un sentido de la cultura como crisol mestizo de múltiples aportaciones y concienciar acerca de la diversidad humana, base del respeto y tolerancia a las diferencias.
- h) Analizar y valorar las contribuciones más señaladas al progreso humano, desde la vela, al teléfono móvil, la imprenta, la aspirina, la penicilina, ... la bóveda, la democracia.
- i) Extraer de la narrativa acerca de la ciudadanía en democracia contenidos y directrices para cualquier asignatura, para cualquier profesor y para cada acción.

Principios para el desarrollo del currículum.

- a) Aprovechar las variadas fuentes de información, cultura y estudio que ofrece la sociedad del conocimiento: escritos, imagen, sonido, ... para salir de las limitaciones del libro de texto.
- b) Considerar la vida cotidiana y los recursos del medio cercano para relacionar la experiencia del sujeto con los aprendizajes escolares sin caer en localismos alcortos.
- c) Organización globalizada de los contenidos en unidades complejas que exijan la coordinación de profesores e incluso la "docencia en equipo". Además de las conexiones interdisciplinares de contenidos se pueden juntar actividades y medios en unidades temáticas de una cierta complejidad y duración en su desarrollo.
- d) Estímulo y ejercicio de las variadas formas de expresión en las realizaciones o trabajos de los alumnos.

- e) La motivación hacia los contenidos y actividades no es algo que se pueda dar por supuesto, ni surge normalmente de forma espontánea, hay que provocarla con una enseñanza interesante. Es preciso buscar y promover las motivaciones permanentes hacia el aprendizaje y las actitudes positivas hacia la cultura, como forma de enseñar a *aprender a querer aprender*.
- f) Explotar todos los tipos de aprendizajes posibles en cada unidad: conocimientos, habilidades, hábitos, adquisición de actitudes y valores...
- g) Cultivar las virtudes o hábitos intelectuales como la apertura, fundamentar la opinión, contraste dialogado de opiniones, empeño en la búsqueda de la verdad, provisionalidad y relatividad del saber que se reconstruye constantemente.
- h) Ejercicio de virtudes sociales como la tolerancia, cooperación, ayuda...
- i) Atención a necesidades de compensación inmediata y como estrategia de vigilancia continua: evitar lagunas, reforzar competencias básicas...
- j) Reconocimiento y estímulo de los valores, opiniones y manifestaciones de la individualidad y la autonomía de las personas menores, dentro de un orden presidido por el respeto a los demás y a la necesidad de un ambiente de trabajo productivo y motivador.
- k) Continuidad curricular a lo largo de períodos, ciclos y grados, así como respeto a la progresividad de los niveles de exigencia, de acuerdo con las necesidades individuales.
- l) Los centros educativos no son los únicos recintos donde se conecta con la cultura o la información aprovechable en el desarrollo del currículum.

Creemos que de estos principios se pueden extraer infinitas posibilidades para encontrar materia para construir competencias. A la pregunta de qué hay de nuevo en todo esto, se puede contestar con un "solamente un nuevo lenguaje, una jerga", una técnica convertida en una ideología fácil de echar raíces en terrenos baldíos. Creíamos haber aprendido de la historia para no condenarnos a repetirla. Para lo cual hace falta que no se rompan las tradiciones buenas de pensamiento y de las prácticas. Para que estas últimas pervivan tienen que ser mostradas. Para la continuidad de las ideas es preciso seguir contándoselas a otros.

Desde la administración se lanza, una vez más, al sistema educativo el reto de pensar, programar, realizar y evaluar la educación. De repente, sin discusión previa ni ensayo alguno, parece anunciarse una (otra) buena nueva que desconocíamos existiese ahí escondida. Han hallado una nueva piedra filosofal para vender píocimas y placebos. De repente, un torrente de publicaciones anuncia la buena nueva, ofreciendo sugerencias, propuestas y razonamientos, como si se hubiese dado una transmigración de la sabiduría para ilustrar al profesorado y remediar los males que aquejan a la educación de los que está afectada, casi siempre no superando en esa mimesis el nivel de un cambio de lenguaje. No nos sorprenda que el profesorado, cansado de ver sucederse las modas expuestas por los mismos figurantes, se quede como espectador, mudo ante este frenesí. Esperemos que en un país descentralizado la diversidad de las políticas educativas permita la supervivencia de formas diferentes de enunciar deseos, retos y esperanzas para poder reconfortar a quienes hayan padecido los vacíos del presente.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, J. M. (2001), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- BARNETT, R. (2001), *Los límites de la competencia*. Barcelona. Gedisa.
- BAUMAN, X. (2007), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.
- BLOOM, B. (y colab.) (1971), *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas*. Buenos Aires. Librería El Ateneo.
- BOTKIN, J. (1980), *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid. Santillana.
- DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana-Ediciones UNESCO.
- FAURE, E. (1973), *Aprender a ser*. Madrid. Alianza Universidad-UNESCO.
- GIMENO, J. (1982), *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- (2005), *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata.
- (2008), *El valor del tiempo en educación*. Madrid. Morata.
- y otros, (2006), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid. Morata.
- MORIN, E. (1994), *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, (1983), *A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform*. Abril.
- RYCHEN, D. S. y TIANA, A. (2004), *Developing key competencies in education: Some lessons from international experience*. París. UNESCO-BIE.
- y SALGANIK, L. H. (comp.) (2006), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- SCHÖN, D. (1983), *The reflective practitioner*. Nueva York. Basic Books
- SEN, Amartya, (2005), "Human Rights and Capabilities". *Journal of Human Development*. Vol. 6, No. 2, Julio 2005
- WEINERT, F. E. (1999), *Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence*. Max Planck Institute for Psychological Research, Munich.
- (2001), *Concept of Competence: a conceptual definition*. En: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (eds.), *Defining and Selecting Key Competences*. Seattle, WA., Hogrefe Huber.

¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción

Por Ángel I. PÉREZ GÓMEZ
Universidad de Málaga

Además, en el mundo del siglo xxi, el contenido es tan abundante que se convierte en un pobre sustento para asentar el sistema educativo. Por el contrario, el contexto y el significado se convierten en las mercancías deseadas, tan escasas como relevantes. Por ello, el propósito actual de la educación se concreta en ayudar a los aprendices a comunicarse con otros, encontrar información adecuada y relevante para la tarea emprendida, y a ser coaprendices y colegas de los docentes y de los compañeros en diversos escenarios y comunidades de aprendizaje que traspasan los muros de la escuela.

(McCOMBS, 2007.)

El término competencias se me aparece como una serpiente sinuosa que ha acompañado mi vida académica desde mis primeros contactos con el territorio de la pedagogía como estudiante a finales de los años sesenta hasta nuestros días. El reptil seductor apareció poderoso en las primeras clases que recibí en la disciplina de Didáctica con la apariencia del mejor traje científico de la mano del conductismo (SKINER, THORNDIKE, BLOOM, POPHAM...), dominando orgulloso la escena hasta principios de los ochenta. Desapareció en un largo invierno de letargo, si bien es verdad que con efectos siempre presentes, hasta su despertar actual de la mano de las propuestas, entre otras, de la OCDE. El término es el mismo, pero el significado parece bien diferente.

Es cierto que en España hemos estado al margen de un debate que se ha ido desarrollando desde 1996, al menos en los países de la OCDE, por imperativo de un Gobierno conservador, en el poder durante todos estos años hasta 2004, cuyos planteamientos pedagógicos, simplistas y primitivos, chocaban frontalmente con las propuestas renovadoras de los documentos de la OCDE.

En el presente capítulo me propongo diseccionar la serpiente, e intentar comprender, sin prejuicios intocables, las posibilidades y la oportunidad de este viejo término y nuevo constructo, amparado ahora por las políticas oficiosas de organismos internacionales tan influyentes. Para ello me parece conveniente estructurar mi discurso en las siguientes partes:

1. Los retos educativos en la sociedad basada en la información.
2. Aprendizaje relevante, construcción de significados y formación del conocimiento.
3. Principales vías de construcción de significados.
4. Hacia una interpretación holística del aprendizaje relevante.
5. La formulación de las finalidades de la escuela en término de Competencias fundamentales.
 - 5.1. El concepto holístico de competencias llave o fundamentales.
 - 5.2. Selección de competencias esenciales. Las prioridades educativas.
6. Cambiar la mirada. Reinventar la escuela.
 - 6.1. Cambios en la concepción, diseño y concreción del currículum.
 - 6.2. Cambios en el desarrollo del currículum, en los modos de enseñar y aprender.
 - 6.3. Creación de nuevos ambientes de aprendizaje.
 - 6.4. Nuevos modos de entender la evaluación de los aprendizajes.
 - 6.5. Nuevas formas de entender la función docente. Cambiar la mirada.
7. A modo de epílogo. Los entresijos de mi argumentación.

1. Los retos educativos en la sociedad basada en la información

Parece evidente que en los comienzos del siglo XXI, nos encontramos inmersos en una época de cambios profundos, rápidos y sustanciales o como le gusta decir a CASTELL: ante un cambio de época en toda regla. Los cambios sustantivos en las relaciones de poder, de producción y en las formas de vivir así como los importantes movimientos demográficos y los espectaculares logros tecnológicos en las últimas décadas han producido una alteración radical en nuestra forma de comunicarnos, de actuar, de pensar y de expresar.

Aunque tenga una apariencia simplista me parece clarificadora, útil e intuitiva la clasificación que hace RIEGEL (2007) al distinguir cuatro épocas principales en el desarrollo de la humanidad desde el punto de vista socioeconómico.

- La época de piedra, desde aproximadamente 1.000.000 de años hasta hace 6.000 años antes de nuestra era, en que la actividad principal de los homínidos y humanos era la caza, la pesca y la conservación de los alimentos.
- La época agrícola, desde 6.000 años a.C, hasta el siglo XVIII, en la cual la actividad principal de los humanos era la agricultura y la ganadería.
- La época industrial, desde el siglo XVIII hasta el último cuarto del siglo XX, en la que la actividad fundamental de los seres humanos en los países más desarrollados tenía que ver con el trabajo en las fábricas.
- La época de la información, desde 1975 hasta nuestros días, en la que la actividad principal de los seres humanos tiene que ver con la adquisición, análisis y comunicación de información.

La era de la información, en la que vivimos actualmente, se caracteriza, como defiende CASTELL, por la primacía del valor de la información sobre el valor de las materias primas, el trabajo y el esfuerzo físico. Por ejemplo, (RIEGEL 2007), en el

automóvil, prototipo de la era industrial, el 60% de su coste se debe a la materia prima y al trabajo físico que se dedica a su producción. Sin embargo, en el ordenador, prototipo de la era de la información, sólo el 2% de su coste se debe a la materia prima y al trabajo físico empleado en su producción. "En la nueva sociedad digital...se impone la necesidad de dar un valor real a las personas más que a las cosas, como consecuencia del proceso de digitalización que vivimos, donde la materia prima fundamental es la inteligencia"(RODRÍGUEZ IBARRA, 2008).

¿Qué significa esto para la vida cotidiana de los ciudadanos?

Veamos los siguientes hechos:

- En los últimos 20 años se ha producido mas información que en los 5.000 años anteriores.
- La información se duplica cada 4 años y cada vez con más celeridad. Hasta hace 100 años la información que utilizaba el ser humano en su vida cotidiana permanecía básicamente la misma por varias generaciones.
- La información que ofrece cada día, por ejemplo, el periódico *N.Y. Times* es mayor que la que una persona podría encontrar en el siglo XVII durante toda su vida.
- El 80% de los nuevos empleos requiere habilidades sofisticadas de tratamiento de la información.
- Los empleos que implican el uso de Internet se pagan cerca de un 50% más que los que no lo emplean.
- En los próximos 5 años, el 80% de los trabajadores estará realizando su trabajo de forma diferente a como lo ha venido desarrollando durante los últimos 50 años, o estará desempeñando otros empleos (RIEGEL 2007).

Así pues, no parece exagerado afirmar que la supervivencia de los individuos, las organizaciones y las naciones, en la era de la información depende sustancialmente de la adquisición, uso, análisis creación y comunicación de información.

Por otra parte este intercambio tan abrumador de información, comporta un tipo de relaciones e interacciones que, en palabras de GERGEN (1992, 1998, 2001), provocan la saturación social del yo. Las nuevas tecnologías rompen las barreras del espacio y del tiempo y permiten mantener relaciones, directas o indirectas, presenciales o virtuales, accidentales o estables, ligeras o intensas, con un círculo cada vez más vasto de individuos. El incremento acelerado y exponencial de estímulos sociales provoca el cambio de nuestras experiencias y de nuestras concepciones, así como una creciente perplejidad ante la multiplicidad y aceleración de realidades y discursos. Como proclama Ronald BARNETT (1999) vivimos en contextos y situaciones de supercomplejidad¹. La confusión, la frag-

¹ Según BARNETT (1999) una situación de complejidad es cuando uno se enfrenta a un multiplicidad de datos. Una situación de supercomplejidad es cuando uno además se enfrenta a múltiples marcos de interpretación de acción y de autoidentidad. La supercomplejidad es una forma superior de complejidad donde no sólo las instituciones, los conocimientos y las teorías se cuestionan, sino también nuestras metateorías, nuestros marcos de interpretación más generales y básicos. El mundo es radicalmente, de raíz, no conocible, por cuanto nuestros conocimientos se dirigen a cambiarlo, y por tanto cuanto más conocimientos desarrollamos más se modifica y más se expande el nuevo territorio por conocer. Este movimiento paradójico da lugar a la expresión de LUKASIEWICZ (1994) La explosión de la ignorancia.

mentación y la perplejidad sustituyen al conocimiento común y estable de las sociedades tradicionales. Las enseñanzas de la vida y las costumbres del pasado no son suficientes para afrontar los desafíos del presente y las exigencias del futuro (WELLS y CLAXTON, 2002). Más que nunca anteriormente, los seres humanos contemporáneos se enfrentan inevitablemente ante un panorama abierto y cambiante, de abundancia y desigualdad, de posibilidades y riesgos, de contrastes y turbulencias, pero en todo caso incierto, complejo y fluido. Parece evidente que por fin HERÁCLITO en el siglo XXI consiguió llevarse el gato al agua de ese río fluido en el que sólo puedes bañarte una vez.

La sociedad de la información y del conocimiento, por todo ello, dirige a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dicho de otro modo, el problema no es ya la cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales, profesionales o sociales. El *aprendizaje como indagación y la creatividad* acompañada de la *crítica* se erigen como las competencias clave del ciudadano para poder afrontar la incertidumbre y la supercomplejidad de su contexto.

En esta sociedad global basada en la información, es necesario considerar seriamente el papel de las nuevas herramientas y plataformas por las que transita la información, porque sin duda constituyen el factor central del cambio. Internet², la red de redes, como plataforma universal, abierta y flexible, puede considerarse un agente facilitador del intercambio democrático, porque hace accesible más información a más gente que nunca a lo largo de la historia de la humanidad³.

Además, *Internet no es sólo un almacén inagotable de informaciones y una base más o menos ordenada o caótica de datos, conceptos y teorías, una excelente y viva biblioteca al alcance de todas las personas, sino, lo que es más importante, un espacio para la interpretación y para la acción*, un poderoso medio de comunicación, una plataforma de intercambio para el encuentro, la colaboración

² Merece la pena considerar, de acuerdo con RIEGEL (2007), las siguientes peculiaridades de la red de redes y la tecnología digital:

- La mayoría de la información valiosa está en la web. Bibliotecas, museos, enciclopedias, centros de investigación, bases de datos, repositorios, Blogs...
- La información que no está aún disponible y es verdaderamente útil y valiosa podemos incorporarla y hacerla accesible en la web.
- Cada nuevo paradigma cambia o enfatiza un nuevo concepto de medio o escenario de información valiosa. En la era oral, la narración, en la era de la escritura y de la imprenta los textos, y en la era digital el multimedia.
- El principio de acceso inmediato y global facilita el intercambio, y estimula la motivación, el contraste, puede favorecer el debate y la crítica actual, pero también el tránsito banal por el camino de las informaciones novedosas.

³ Internet es la tecnología que en la historia de la humanidad más rápidamente se ha infiltrado en la sociedad. La radio necesitó 38 años para llegar a 50 millones de audiencia, la TV 15, el PC 7 e Internet 4 (RIEGEL, 2007).

en proyectos conjuntos, la constitución de nuevas comunidades virtuales, el diseño compartido y la organización de movilizaciones globales así como para la expresión de los propios sentimientos, deseos y proyectos.

Por otra parte, no podemos olvidar que Internet es una valiosa y expansiva red de información, cuyo contenido no está regulado y que mezcla, sin orden ni concierto, verdades, medias verdades y engaños. Junto con información valiosa, también incluye basura tendenciosa y material ética y políticamente peligroso, que surge a menudo de forma inesperada, sin previo aviso. Como la "complejización" de la sociedad cara a cara, también la vivencia de los intercambios y de las posibilidades virtuales que ofrece Internet abren un mundo de posibilidades tanto como de riesgos para los que el individuo debe prepararse y formarse.

¿Quiere esto decir que la escuela como organización responsable en la historia reciente de la humanidad del desarrollo educativo de las nuevas generaciones ha dejado de tener sentido y será pronto sustituida por la red de redes?

Al menos parece evidente que ya no pueden entenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde los individuos se ponen en contacto con la información y el conocimiento disponible, sin la presencia poderosa y amigable de las TIC y en particular de la red de redes.

Lo que sí debería estar claro, y no lo está, para la gran mayoría de nosotros como docentes es que las nuevas exigencias y condiciones de la sociedad basada en la información remueven drásticamente los fundamentos de la escuela clásica y de sus modos de entender el conocimiento, así como la formación personal, social y profesional de los ciudadanos contemporáneos.

Es obvio que el sistema educativo ha de preparar a los estudiantes para que manejen y resuelvan situaciones en el futuro, bien distintas, por lo general, a las que rodean el presente. Tales situaciones son en gran parte desconocidas y tanto más imprevisibles cuanto mayor, más rápido, intenso y extenso es el cambio económico, social y cultural. Para afrontar situaciones desconocidas en los ámbitos profesionales, sociales o personales, los individuos requieren capacidades de aprendizaje de segundo orden, *aprender cómo aprender y cómo autorregular el propio aprendizaje* para afrontar los retos de un contexto tan abierto, cambiante e incierto.

Así pues, las exigencias formativas de los ciudadanos contemporáneos son de tal naturaleza que requieren reinventar la escuela para que sea capaz de estimular el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que requiere convivir en contextos sociales heterogéneos, cambiantes, inciertos y saturados de información, contextos caracterizados por la supercomplejidad. ¿Cómo ayudar a que los individuos desarrollen una identidad personal con la suficiente autonomía como para afrontar las exigentes demandas de las sociedades contemporáneas? ¿Cómo contribuir a la compensación de las enormes y crecientes desigualdades de origen que provoca una sociedad en la que las diferencias entre pobres y ricos son cada vez más importantes, y donde los que pierdan el veloz tren de la información quedarán excluidos de las interacciones más relevantes?

La distinta posición de los individuos respecto a la información define sus posibilidades productivas, sociales y culturales incluso hasta el grado de determinar la *exclusión social de quienes no son capaces de entender y procesar la información*.

Los sistemas educativos, por tanto, afrontan, en las democracias actuales, dos grandes retos que están íntimamente relacionados: por un lado, consolidar una escuela comprensiva que permita el máximo desarrollo de las capacidades de cada persona, *respetando la diversidad y asegurando la equidad* de acceso a la educación y compensando las desigualdades; por otro, favorecer la *formación de sujetos autónomos*, capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y de participar de manera relativamente autónoma en la vida profesional y social.

Por otra parte, conviene no olvidar que los sistemas educativos contemporáneos tienen que afrontar un inevitable dilema, por una parte y, al apoyarse en la investigación, contribuyen al incremento de la complejidad, de la incertidumbre y de la creación, y por otra han de preparar a los individuos y a los grupos humanos a manejar y vivir inmersos en tales contextos de complejidad e incertidumbre que por otra parte están contribuyendo a crear.

2. Aprendizaje relevante, construcción de significados y formación del conocimiento

En este contexto social y simbólico, se produce la socialización de la mayoría de los individuos de las sociedades contemporáneas por lo que, en función de estos influjos, se desarrollan sus habilidades, conocimientos, esquemas de pensamiento, actitudes, afectos y formas de comportamiento.

El déficit de nuestros estudiantes no es por lo general un déficit de informaciones y datos sino de organización significativa y relevante de las informaciones fragmentarias y sesgadas que reciben en sus espontáneos contactos con los medios de comunicación.

En especial, el déficit de los procesos actuales de socialización se ubica fundamentalmente en el territorio de los sentimientos y conductas. Es muy difícil que las nuevas generaciones encuentren, en este escenario global, acelerado, de incertidumbre y perplejidad, una manera racional y autónoma de gobernar sus sentimientos y sus conductas. Se trata, por lo tanto, de un *déficit fundamentalmente de orientación y organización de sentimientos, de madurez emocional, de construcción de valores y de organización de conductas*.

El reto de la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento, es decir, en cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad, así como en la dificultad para transformar ese conocimiento en pensamiento y sabiduría⁴.

¿Qué tipo de aprendizaje produce o facilita esta transición?

Los seres humanos desde su origen, aprenden, construyen significados en su vida cotidiana de forma espontánea, mientras satisfacen sus primeras necesidades y como estrategia de adaptación a un contexto que facilita u obstaculiza dicha satisfacción. El ser humano individual y colectivamente construye significados contingentes a sus intereses y posibilidades de discernimiento y comprensión, siempre en contextos concretos, históricamente condicionados.

⁴ Entiendo por sabiduría el arte de saber navegar y manejarse en situaciones de incertidumbre, conscientes de las posibilidades y limitaciones, del contexto y de nosotros mismos, en virtud de los propios valores y propósitos, debatidos y cuestionados.

Los significados son representaciones mentales, subjetivas, de la realidad en todas sus manifestaciones. Los significados, como representaciones subjetivas de la realidad, son *siempre polisémicos*, 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. Los significados que cada individuo adquiere y que le sirven para organizar su conducta de manera adaptativa a su contexto, para satisfacer sus necesidades, son considerados relevantes por cada individuo y por ello permanecen y se reproducen.

Estos significados se adquieren en el proceso de *socialización* por el cual cada individuo mientras crece y satisface sus necesidades vitales adquiere los significados que su comunidad, amplia o restringida, utiliza para desenvolverse en el escenario que habita: ideas, códigos, costumbres, valores, técnicas, artefactos, comportamientos, actitudes, formas de sentir, estilos de vida, normas de convivencia, estructuras de poder... El proceso de socialización es la herramienta central mediante la cual las nuevas generaciones incorporan las adquisiciones acumuladas durante el proceso de humanización de la especie. Es un mecanismo básicamente conservador, de transmisión de la cultura dominante, de enculturación de las nuevas generaciones para que aprovechen el legado de la humanidad acumulado en cada comunidad.

Este proceso es tan rico, o tan limitado, como la cultura en la que se produce y mucho más eficaz en las culturas estables, en las que los significados dominantes permanecen prácticamente los mismos a lo largo de generaciones. Pero el progreso del conocimiento implica la ruptura con los significados establecidos, el cuestionamiento de las representaciones mentales, ideas, costumbres y valores de la propia cultura y la apertura a otras interpretaciones y posibilidades. La *educación*⁵ ha cumplido, o pretendido cumplir, esta función crítica de apertura a otros significados, a otras culturas y a otras ideas, identificando el origen contingente y las limitaciones de los propios presupuestos culturales y de los significados que hemos construido y que condicionan nuestro modo de pensar, sentir y actuar.

El progreso del conocimiento implica la aceptación y el reconocimiento del carácter contingente de los significados construidos por la comunidad humana en cualquier tiempo y en cualquier espacio, por tanto, su carácter parcial, temporal y limitado, así como la necesidad de reconstruir de forma permanente los significados y los *ejes de sentido*⁶ a la luz de los nuevos descubrimientos, experiencias y creaciones de los seres humanos.

⁵ Entiendo por educación, el proceso por el cual ofrecemos la oportunidad a cada individuo de forma aislada y/o cooperativa de cuestionar el valor antropológico de los influjos que ha recibido en el proceso de socialización. Es decir, la oportunidad de conocer y cuestionar el origen, sentido y valor de los significados que forman sus modos de pensar, sentir y actuar. La educación trasciende los límites de la propia cultura de la comunidad que rodea la existencia de cada individuo, para poder acceder a los significados de las culturas más distantes en el espacio y en el tiempo.

⁶ Entiendo por ejes de sentido las agrupaciones de significado en torno a componentes ideológicos cargados de valores que proporcionan sentido y finalidad a los comportamientos y costumbres de los individuos, grupos y comunidades. Los ejes de sentido agrupados de forma más o menos coherente dan lugar a las narrativas que han proporcionado identidad a las comunidades humanas a lo largo de la historia.

Los significados, las representaciones subjetivas, refieren a todos los ámbitos de lo real desde el ámbito más físico al territorio más espiritual, pasando por la parcela de las emociones, los sentimientos o los valores. *La grandeza del ser humano y su complejidad reside, a mi entender, en la posibilidad ilimitada de construir significados.*

La calidad epistemológica de los significados que los seres humanos adquieren, reinterpretan y manejan en su vida personal y profesional es, por tanto, la clave de su desarrollo satisfactorio. Y para quienes no creemos en verdades reveladas ni en los dictados inexorables de la naturaleza, la calidad de los significados humanos, y por tanto del conocimiento, reside en la conciencia de su origen contingente, histórico y social y en la necesidad de su contraste permanente con las evidencias empíricas y con las construcciones alternativas que suponen los significados ajenos, en el debate público argumentado y en la experimentación o contraste con la experiencia.

3. Principales vías de construcción de significados

Por sus importantes repercusiones pedagógicas voy a detenerme muy brevemente en el análisis de las vías fundamentales que utilizan los seres humanos para construir y reconstruir significados a lo largo de toda su vida.

El ser humano adquiere significados, es decir aprende, desde que nace. Asumiendo los riesgos que toda clasificación de esta naturaleza comporta me permito sintetizar las diferentes posiciones que han mantenido los psicólogos, sociólogos, filósofos y pedagogos a lo largo de la historia en las siguientes cinco vías fundamentales de construcción de significados:

En primer lugar: La imitación, observación, reproducción y el condicionamiento ocupan una parte importante del aprendizaje humano a lo largo de toda la vida, pero de forma muy especial e intensa en los primeros años de su desarrollo. Este camino básico de adquisición de significados ha sido muy bien estudiado por la corriente psicológica denominada conductismo, donde el condicionamiento, clásico u operante y el modelado de conductas nos ayuda a comprender una parte importante de los aprendizajes humanos. El error, a mi entender, cometido por los promotores y defensores de esta corriente, como por los de otras, es pretender universalizar un territorio parcial y considerar que todos los aprendizajes y conductas humanas pueden entenderse sólo mediante la explicación conductista.

Hay pocas dudas, en la actualidad, de que un volumen importante del aprendizaje y la conducta de niños y adultos se adquieren, para bien o para mal, mediante observación, imitación y condicionamiento, en el largo y lento proceso del desarrollo infantil, cuando el ser humano se pone en contacto con los significados y productos de la cultura social que rodean su existencia. La vía de la observación e imitación es un instrumento privilegiado de los procesos de socialización. Por esta vía se construyen la mayoría de los reflejos, automatismos, hábitos y creencias que nos permiten andar por ahí con el piloto automático puesto y responder de manera rutinaria y generalmente con eficacia en nuestra vida cotidiana.

En segundo lugar: La experimentación, manipulación y el descubrimiento, (de las personas, la naturaleza, los objetos, las relaciones...), más allá de la imitación o

reproducción. No cabe duda de que otro volumen importante de significados se adquieren en procesos y actividades que desbordan la observación, imitación y condicionamiento y que requieren la participación activa del individuo humano en la exploración relativamente autónoma de su mundo físico, natural y social. El énfasis prioritario de esta vía se centra en la riqueza del movimiento relativamente autónomo del sujeto para indagar, experimentar, descubrir y corregir. El componente de actividad, iniciativa y autonomía es clave para comprender las importantes consecuencias de esta vía en la construcción progresiva de un sujeto autónomo. La Psicología cognitiva de PIAGET se sitúa en el centro de esta corriente. Nada mejor que recordar su pensamiento expresado en la siguiente proposición: *todo lo que le enseñamos al niño impedimos que lo aprenda por sí mismo*.

La experimentación, en sus diferentes modos, es sin duda un camino real para la adquisición de significados de calidad. Tanto el aprendizaje individual como el colectivo, la formación individual, la investigación científica o la creación artística descansan gran parte de su quehacer en la experimentación libre de nuevas fórmulas, nuevas posibilidades, nuevas relaciones. Mediante la experimentación el descubrimiento se convierte en una forma de creación.

Es evidente que la construcción de significados por esta vía favorece los procesos educativos, porque ofrece al sujeto la oportunidad de experimentar e indagar la realidad no estrictamente condicionado y controlado por los adultos, el *statu quo*, o las exigencias del contexto.

En tercer lugar: La comunicación, la gran vía de adquisición de significados de los seres humanos. La comunicación es un proceso permanente e ilimitado de intercambio de significados de todo tipo. Aunque este aspecto es clave en la mayoría de las concepciones sobre el desarrollo humano, tiene sus máximos representantes en VYGOTSKY, BRUNER y las corrientes denominadas «Psicología cultural» «sociocultural» «histórico-cultural».

Para bien y/o para mal, el ser humano nace, crece y vive suspendido en redes de significados que la cultura de su comunidad y la de su concreto escenario familiar han entrelazado mediante complejos procesos de intercambio y que hacen referencia a todos los elementos necesarios para la supervivencia y satisfacción de necesidades y para el desarrollo de la propia identidad. La vía regia en la adquisición de significados, en el aprendizaje humano es evidentemente la comunicación, por la rapidez, flexibilidad y carácter ilimitado de sus posibilidades, mediante la utilización de códigos lingüísticos articulados. La comunicación social e interpersonal de significados puede servir tanto para la imposición de ideas y comportamientos dominantes, la aceptación sumisa y la seducción como para la ampliación de horizontes, la crítica de lo existente y la reformulación creativa de lo posible.

Manuel CRUZ enfatiza la importancia de la comunicación que mediante la lectura, por ejemplo, desborda las limitaciones del tiempo. La lectura representa, en efecto, una manera solitaria de estar con los demás. Buscar entre los libros es, según sus palabras, de entre las formas que conocemos de intentar establecer un diálogo, la más potente, rica y ambiciosa: "nos responden los que están y los que se fueron, los vivos y los muertos, los que tenemos y los que nos faltan".

En cuarto lugar: La reflexión; movilización consciente de los significados. Aislados de los demás, la reflexión requiere un movimiento de introspección, de volverse sobre sí mismo para identificar y precisar el alcance y repercusión de los

propios modos de pensar, sentir y actuar, recuperando situaciones, contextos, impresiones, sentimientos, propósitos, lagunas, contradicciones, carencias y expectativas. En el contexto actual de saturación social del yo (GERGEN 1992, 2001) es difícil encontrar tiempos de aislamiento para la movilización consciente de lo adquirido, para su identificación reposada, para entender su complejidad, contradicciones y posibilidades. Las corrientes humanistas, ROGERS, MASLOW, KELLY, la filosofía oriental, los planteamientos de la psicología metacognitiva... han enfatizado la importancia de la reflexión y la meditación en la construcción y reconstrucción de los significados por la necesidad de discriminar los efectos en la propia identidad personal de tanto ruido medioambiental, de la hipersaturación de información fragmentaria e interesada, de la permanente e insaciable demanda de un entorno en cambio vertiginoso.

La reflexión o movilización consciente requiere formación y hábito, y constituye, obviamente, una vía fundamental en la construcción del sujeto educado con criterios propios, dominio de sus emociones y desarrollo de un proyecto de vida personal y profesional. Al mismo tiempo es un aspecto imprescindible en la formación de la capacidad para conocer, desarrollar y dominar las propias capacidades de aprendizaje, toma de decisiones y actuación. El proceso de reflexión se orienta a responder las siguientes preguntas: ¿Tales significados dan sentido a mi vida? ¿Estoy razonablemente satisfecho con mi proyecto personal y profesional? ¿Encajan mis pensamientos, sentimientos y conductas con dicho proyecto? Como afirma Manuel Cruz, ... el antídoto frente a la soledad no está fuera de uno mismo, sino en el propio interior.

En quinto lugar: La movilización inconsciente. Desde la poderosa irrupción del psicoanálisis en la historia del pensamiento nadie duda en la actualidad de que una fuente activa e irreductible de producción de significados es la compleja, escurridiza y persistente vida inconsciente. Pocos dudan de su existencia e importancia pero su tratamiento pedagógico es claramente escaso e insuficiente. La vida de los sueños, las fantasías, los temores, lo desconocido y lo posible anida en nuestro inconsciente, influyendo nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, como una parcela autónoma, escondida, misteriosa, incomprensible y amenazante que solamente en el territorio de la expresión artística, de la sexualidad o de la mitología puede tener su legítima expresión.

En el territorio inconsciente también se construyen significados que afectan a nuestras interpretaciones, deseos y conductas. La represión personal o social de impulsos y deseos personales, dejan huella en sustratos no conscientes de nuestra personalidad. Nos movemos en un mundo de convenciones más o menos necesarias o arbitrarias, razonables, impuestas de modo autoritario o democrático que establecen los límites, las reglas de juego de lo que es aceptable socialmente en nuestro entorno cercano. La convivencia social requiere definir el contexto de lo posible y los miembros de una comunidad reprimen, desde edades bien tempranas, sus impulsos acomodándolos a las normas establecidas de forma explícita o tácita. Cuando, como decía FREUD, se relaja el control del yo, durante el sueño, las fantasías, las fobias, las experiencias extraordinarias, o las situaciones patológicas... aparece el mundo inconsciente, haciendo evidente la fuerza extraordinaria de sus demandas. Seamos o no conscientes de ello, estos significados, estos contenidos mentales están condicionando seriamente nuestra forma de pensar, de sentir y de actuar.

El concepto de inconsciente o de vida inconsciente adquiere múltiples y diferentes interpretaciones y abarca contenidos bien distintos, desde los componentes del deseo y la pasión hasta los patrones culturales que los individuos incorporan como supuestos naturales e incuestionables, desde las represiones infantiles y los temores inconfesables a los estímulos que alimentan la fantasía y animan la creación de lo posible. En cualquier caso, parece imprescindible asumir su existencia y su relevancia para entender la complejidad del sujeto, comprender las contradicciones aparentes entre el procesador y el ejecutor humano, el pensamiento y la conducta, las manifestaciones externas y los sentimientos latentes, así como para captar la ambigüedad y riqueza de la relación polisémica entre el significante y el significado.

Cuando los rígidos pero sugerentes planteamientos psicoanalíticos parecen deslizarse por las laderas del desprestigio en la evolución de la psicología actual, el pensamiento postmoderno y postestructuralista (LACAN, FOUCAULT, LYOTARD) recoge el guante maltrecho y reivindica un concepto de sujeto humano que desborda la conciencia. La realidad humana se entiende mejor como una construcción social y singular, como un producto de actividades significativas que son a la vez culturalmente específicas y en gran parte inconscientes. (Madan SARUP, 1988). Hasta HEIDEGGER llega a afirmar, tal vez para justificar su conducta, que toda acción conlleva una inevitable dimensión inconsciente. El conocimiento tácito (POZO, 2005) o el ámbito de las intuiciones (GIGERENCE, 2007) o de los comportamientos irracionales también en cierta medida predecibles (ARIELY, 2008) son formas actuales de reconocimiento de la importancia del territorio no consciente en las conductas humanas.

La influencia de los contenidos inconscientes de nuestra mente es más decisiva y peligrosa por cuanto que la ignorancia de su existencia, de sus modos de proceder y de sus efectos hace más vulnerable al individuo y dificulta su control. Las corrientes psicoanalíticas desde FREUD a LACAN, así como las escuelas libertarias (Summerhill) son los máximos defensores de estos planteamientos.

4. Hacia una interpretación holística del aprendizaje relevante

Si los seres humanos utilizan en mayor o menor medida todas estas vías de construcción de significados, si todas ellas son útiles en diferente medida, en diferentes momentos y para diferentes propósitos en el desarrollo de la personalidad del ser humano, la comprensión del aprendiz y su atención educativa ha de *abarcar esta mirada holística*. No podemos entender el ser humano atendiendo, como frecuentemente se ha hecho en la historia reciente, a una cualquiera de esas vías aisladas o dimensiones. La complejidad de las identidades individuales y grupales requiere la comprensión y estimulación de los diferentes modos de construcción de significados.

Las aportaciones más actuales de la psicología del aprendizaje vienen a reforzar esta mirada holística que estamos vislumbrando. Presentaré de forma breve algunas de las proposiciones sobre el aprendizaje que parecen reunir un cierto consenso académico:

En 1997 el *APA Work Group of the Board of Educational Affairs*, presenta una síntesis sobre los aspectos y factores que intervienen en el aprendizaje humano y que son el resultado de las investigaciones más relevantes en el campo clara-

mente complementarias con las que selecciona TABER (2006) y SJORB (2007) y cuya síntesis exponemos a continuación:

- La enseñanza “centrada en el aprendiz” es una perspectiva que enfatiza al aprendiz personalizado, experiencial⁷ (su herencia, experiencias, perspectivas, conocimiento, cultura experiencial, capacidades, intereses, valores y necesidades), con la intención de utilizar el mejor conocimiento posible sobre aprendizaje y enseñanza para promover los niveles más elevados de aprendizaje, motivación y resultados para todos los aprendices.
- En el aprendizaje están implicados *factores cognitivos y metacognitivos, factores motivacionales y emotivos y factores sociales y culturales*. El aprendizaje implica a toda la persona (habilidades, valores, conocimientos, actitudes, aprendizaje previo y la cultura experiencial⁸ de cada individuo).
- La *relación entre conocimiento y emociones es compleja y cambiante*. Los adultos deciden sus acciones apoyados en experiencias previas, supuestos y creencias muy poco contrastadas. Además, la decisión al final se apoya siempre en una selección subjetiva y parcial de datos e informaciones disponibles (SENSE, 1990).

Con referencia a los factores *cognitivos y metacognitivos* cabe destacar los siguientes aspectos:

- El conocimiento se construye activamente por el aprendiz, no se recibe pasivamente desde el exterior. El aprendizaje relevante del conocimiento implica la actividad del aprendiz.
- Aprender es adquirir significados.
- Adquirir conocimiento es ir trenzando una red de relaciones lógicas entre los significados de un campo del saber en torno a ejes de sentido.
- Lo ejes de sentido agrupan los significados y los organizan en torno a modelos interpretativos.
- El aprendiz se presenta a la situación de aprendizaje con ideas previas, algunas poco establecidas e inseguras, otras bien desarrolladas y más profundamente arraigadas.
- El aprendiz tiene sus propias ideas, pero existen muchas similitudes y patrones comunes entre sus ideas y las de los demás. La mayoría de tales ideas son aceptadas y compartidas socialmente, y forman parte del lenguaje común. Se apoyan en metáforas compartidas y sirven para entender fenómenos cotidianos.
- Tales ideas se nutren de las apariencias y frecuentemente discrepan y contradicen las ideas científicamente aceptadas. Suelen ser persistentes y difíciles de cambiar.

⁷ Puede consultarse a este respecto el interesante libro de BEARD y WILSON (2002).

⁸ Respecto al concepto de cultura experiencial puede consultarse el libro de PÉREZ GÓMEZ, (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*.

- La ciencia es una forma de conocimiento muy humana, consciente de la contingencia de cualquier significado, y por ello basada en procedimientos y cautelas, para favorecer el contraste público y crítico permanente.
- El aprendizaje de cualquier disciplina compleja es más efectivo cuando es un proceso intencional de construcción de significados desde la información y desde la experiencia.
- El acto de conocer y los objetos de conocimiento no pueden separarse. Nuestra comprensión y nuestra acción reflejan ambos, a pesar de que la acción de conocer permanece invisible y tácita.
- Encontrar el problema adecuado es tan importante como resolverlo.
- Es necesario introducir disonancias y conflictos cognitivos en la escala habitual de razonamiento del individuo o del grupo, utilizando cuestiones o problemas provocadores, para abrir horizontes y desestabilizar los supuestos no cuestionados
- Nuestro conocimiento es una empresa colectiva, distribuido en redes y contextos. Otras formas alternativas de ver los fenómenos, aunque sean marginales y minoritarias, forman también parte de nuestro conocimiento.
- El aprendizaje tiene que ver más con la ampliación de nuestros conocimientos, interpretaciones y formas de ver la realidad, que con la sustitución radical de una formas por otras.
- Conocer y comprender el mundo es, en gran parte, conocer y comprender las concepciones que los seres humanos más diferentes tienen del mundo.
- El aprendizaje es estratégico cuando el sujeto conforma modelos mentales, repertorios de significados que puede utilizar como heurísticos para descubrir nuevas relaciones, problemas, posibilidades y alternativas, para alcanzar metas complejas
- Los significados pueden utilizarse para indagar las propias formas de conocer, de construir significados y valorar su eficacia, sus fortalezas y sus lagunas. La metacognición facilita la autorregulación, la creatividad y el pensamiento crítico.
- Todo aprendizaje, toda adquisición de significados se realiza en un contexto concreto, cargado de significados, de símbolos, de artefactos y sobre todo de personas, sujetos con significados e intencionalidades que demandan y proponen.

En relación a los *factores motivacionales y emotivos del aprendizaje*, cabe destacar los siguientes aspectos:

- La motivación es el motor del aprendizaje, y la motivación se encuentra influida por las emociones, las creencias, los intereses y los valores.
- La motivación intrínseca es la que facilita el aprendizaje relevante, supone la adquisición de significados por el valor de uso de los mismos y no sólo por el valor de cambio, por ejemplo por notas, recompensas externas o acreditaciones académicas. La motivación intrínseca se estimula cuando el aprendiz se sitúa ante tareas con el grado óptimo de novedad y dificultad, formando parte de proyectos con sentido e interés para el propio estudiante.

- La adquisición de significados: conocimientos y habilidades complejas requiere un esfuerzo intenso y continuado que no se desarrolla sin coerción a menos que exista motivación intrínseca para aprender.
- Los aprendices se motivan más y aprenden mejor cuando trabajan con problemas reales.
- Elevadas expectativas motivan a los individuos y a los grupos.
- Un clima de confianza y seguridad personal potencia el deseo y la libertad para aprender, para comunicar sin miedo al error y sin temor al ridículo social.

En relación a los *factores sociales y de desarrollo* se destacan los siguientes aspectos fundamentales:

- El aprendizaje es más efectivo cuando se tienen en cuenta las diferencias en el desarrollo físico, intelectual emocional y social de los aprendices
- La comunicación con otros, las relaciones interpersonales y las interacciones sociales influyen ampliamente en el aprendizaje individual.
- El aprendizaje cooperativo puede estimular la motivación a la vez que desarrolla actitudes fundamentales en el desarrollo personal: comprensión, tolerancia, generosidad, empatía.
- Los aprendices tienen diferentes estrategias, enfoques y capacidades para el aprendizaje que en su mayor parte son una función de las experiencias previas en los escenarios sociales que rodean la vida de los aprendices.
- El aprendizaje es más eficaz cuando se tienen en cuenta las diferencias sociales, culturales y lingüísticas de los estudiantes.
- El conocimiento se construye a través de la reflexión sobre los mal definidos y caóticos problemas de la práctica.
- Establecer de modo adecuado elevados estándares y evaluar el progreso del aprendizaje y de los aprendices —incluyendo la evaluación diagnóstica, de los procesos y de los resultados— son parte integral de los procesos de aprendizaje.
- La posición que cada uno ocupa en el escenario vital en general y en el discurso o grupo de comunicación en particular, regulan su comportamiento y la imagen, el significado y la relevancia que adquiere su voz y su conducta en el intercambio cotidiano (FOUCAULT).

Teniendo en cuenta los planteamientos precedentes, podemos afirmar que el aprendizaje relevante de los seres humanos tiene lugar en una compleja red de intercambios, en la que se implican todas las dimensiones de su personalidad. Los seres humanos *aprenden de forma relevante cuando adquieren significados que consideran útiles para sus propósitos vitales*. El concepto de utilidad que defiende se relaciona estrechamente con el concepto de sentido, ambos aspectos se coimplican en el *aprendizaje relevante*. Es útil aquello que tiene sentido para clarificar y afrontar los problemas básicos de la vida de los individuos, para ampliar sus horizontes de conocimientos, sensibilidades y afectos. Durante mucho tiempo sus propósitos vitales se concentraron en su adaptación al medio físico-natural, en la actualidad el ser humano se ha de adaptar esencialmente al

medio social, en el que vive. La adaptación genera relevancia pero generalmente lastra la calidad de los significados que se adquieren.

Me parece conveniente detenerme en este dilema por la importancia que tiene para la teoría y la práctica pedagógicas. La relevancia del aprendizaje garantiza consistencia y continuidad, pero la calidad de lo que se aprende requiere distanciamiento, contraste y reflexión.

El aprendizaje es fundamentalmente un subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales, de llegar a ser miembro de una comunidad social. Parece evidente, por tanto, que las formas más frecuentes e importantes de aprendizaje relevante y duradero son subproductos de otras actividades, efectos secundarios de la participación en actividades sociales, por formar parte de un grupo humano, social o profesional. La adquisición eficaz de habilidades, actitudes y conocimientos tiene lugar como parte de un proceso de familiaridad con formas de ser, pensar, sentir y ver que caracterizan al grupo y al entorno en el que se desenvuelve nuestra vida (LAVE y WENGER 1991).

Así pues, el pensamiento, la acción y los sentimientos humanos crecen anidados en contextos sociales, culturales y lingüísticos. El significado de los conceptos y teorías ha de situarse en las prácticas de la vida real donde tales conceptos, ideas y principios son funcionales y donde ellos constituyen recursos de comprensión y actuación para los aprendices. La relevancia nos habla de adaptación, requiere continuidad, pero la calidad de los significados requiere distanciamiento, ruptura con las apariencias, con las redes establecidas de comprensión y de interpretación.

Parece obvio que la *continuidad* además de garantizar la relevancia del aprendizaje genera estabilidad, repetición y, a la larga, invisibilidad de las propias formas de interpretar. La mirada que emerge del contexto y se corresponde con la interpretación del grupo se consolida como supuestos incuestionables, naturales, que se convierten en obstáculos para el desarrollo ulterior del conocimiento.

El progreso del aprendizaje y del conocimiento requiere la *ruptura* con las interpretaciones convencionales, el distanciamiento crítico de las propias formas de ver la realidad, la conciencia de que no son más que formas particulares, contingentes y parciales de mirar, sentir y actuar. La distancia crítica requiere el contraste, la pluralidad de alternativas, el cambio de mirada y de posición.

Tanto en el aprendizaje individual como en la investigación en grupo, el movimiento más importante es la apertura a nuevas formas de ver e interpretar la realidad, discernir aspectos críticos de los fenómenos y situaciones no considerados hasta el presente y utilizarlos como plataformas de interpretación y actuación innovadoras.

Por tanto, la enseñanza y el aprendizaje han de enfocarse a descubrir los modos habituales de interpretar de los estudiantes en los ámbitos de la realidad que nos ocupen, y ayudarlos a cuestionar, enriquecer, ampliar y reconstruir dichos modos de interpretar.

La dificultad del distanciamiento crítico es que ha de ser idiosincrástico, singular, desde la perspectiva de quien aprende, no sólo desde la perspectiva del que enseña. Si el distanciamiento y la apertura no afectan o no son comprendidos por el aprendiz, el aprendizaje relevante deja de producirse aunque tenga lugar el aprendizaje académico convencional.

Una variante de este dilema hace referencia a la dialéctica entre *compromiso* y *distanciamiento* (Norbert ELIAS), en el marco de la dimensión emotiva, actitudinal y ética de la intervención personal y profesional. Sin compromiso, sin sentimientos, sin intencionalidad, sin implicarse y mancharse las manos es difícil llegar a comprender la dimensión subjetiva y más vital de los fenómenos humanos, también de los fenómenos naturales. Sin distanciamiento procedimental, por otra parte, no pueden descubrirse otras características sustanciales y otras alternativas que enriquecen la comprensión del fenómeno y de sus posibilidades.

La ruptura y el distanciamiento emergen del contraste y de la experimentación del cambio:

- Del contraste de perspectivas e interpretaciones de distintas personas y grupos humanos que identifican y discernen aspectos críticos bien distintos en virtud de sus contextos y patrones culturales. Ello conduce a comprender tanto las dificultades que otros encuentran como las estrategias que utilizan para resolver los problemas y dificultades de la realidad
- De la experimentación del cambio, de exponer a los aprendices a diferentes situaciones de aprendizaje o a situaciones cambiantes de un mismo fenómeno. No podemos olvidar que este proceso requiere que los cambios sean experimentados como tales por los aprendices, es decir que la clave estará siempre en la implicación real de los estudiantes en los contextos, situaciones y experiencias de aprendizaje. En este sentido cabe enfatizar la importancia de los fracasos y errores en los procesos de aprendizaje

El cambio de mirada, la ampliación de la capacidad de discernir y tomar en consideración simultáneamente aspectos críticos de las situaciones problemáticas y de experimentar el cambio real de circunstancias y contextos conduce a pensar en la creación de un currículum escolar basado en problemas sobre situaciones novedosas, respecto a las cuales en principio ni siquiera es obvio cuál es el problema, que tipo de conocimiento previo es relevante para comprender la naturaleza de la situación problemática, cuáles son los aspectos críticos más relevantes e influyentes en la situación, cómo se relacionan entre sí, cómo elaborar una red de comprensión y de toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, se propone que el estudiante experimente el cambio, la diversidad, la pluralidad y la ambigüedad porque no se puede anticipar con precisión lo que exigirá cada nueva situación problemática en el contexto del trabajo profesional o en la vida social y familiar cotidiana.

El carácter cambiante e inacabado, siempre en proceso de cambio y recreación de los contextos humanos y profesionales, invalida la pretensión de predicción exhaustiva de las competencias profesionales concretas, que convertirían el espacio profesional en un ámbito de reproducción y mecanicismo. La ambigüedad e incertidumbre sustancial a los contextos y actividades humanas requieren la intervención de patrones de interpretación abiertos al cambio, a la ambigüedad, a la creación y a la experimentación con las claves del conocimiento disciplinar y/o interdisciplinar más actual.

Lo que nos rodea nos socializa, tomar conciencia y posición sobre lo que nos rodea nos educa.

Por ello, la forma más adecuada de aprendizaje relevante es aquella que prepara al individuo para ver la realidad desde diferentes puntos de vista. Esta nueva mirada depende de la capacidad para discernir ciertos aspectos críticos y utilizarlos simultáneamente. Esta habilidad de discernimiento depende de la experimentación de patrones de cambio, de situaciones plurales y cambiantes. Por ello una estrategia didáctica adecuada es la experimentación de diferentes roles en una misma situación, de forma que el aprendiz pueda experimentar los mismos fenómenos desde distintas perspectivas.

Así pues, la comprensión y la actuación de los seres humanos se va conformando en el centro de este movimiento contradictorio y complementario de continuidad y ruptura con las propias pautas culturales, provocando a veces la reproducción relativa de las mismas y a veces su reconstrucción creativa. El progreso del conocimiento individual y colectivo supone *ampliar la mirada* sobre los diferentes campos de la realidad, buscando las características ocultas que afectan a los fenómenos, accediendo a la pluralidad de miradas y experimentando el cambio.

La pluralidad, el distanciamiento, el contraste y el cambio son fundamentales para provocar la ruptura con las apariencias y con las limitaciones de la restringida cultura local, para depurar, diversificar, ampliar y enriquecer los significados, los conceptos, las ideas y las teorías.

En todo caso, lo que me interesa resaltar es que la construcción del conocimiento es un proceso complejo en el que inevitablemente intervienen componentes no estrictamente cognitivos que confieren el sentido peculiar de los significados individuales o colectivos que van componiendo las plataformas sobre las que cada sujeto apoya sus interpretaciones y sus acciones.

Otro aspecto de este dilema, o más bien otro dilema complementario, es la relación entre forma y contenido, entre el acto de conocer y el objeto de conocimiento.

Los procesos de adquisición de conocimiento requieren complejas habilidades de identificación, selección, contraste, organización, aplicación, valoración, pero tales habilidades formales exigen siempre un objeto o contenido para su materialización y no existe la posibilidad de transferencia automática y aislada de cada una de dichas habilidades de ámbito a ámbito del saber. Valorar, seleccionar y decidir no es un proceso formal en el vacío, al margen del contenido sino estrechamente saturado de los significados, de las claves conceptuales de cada ámbito del saber y del saber hacer. Por otra parte, la ejercitación formal de dichas habilidades cognitivas es un proceso mucho más abstracto y desmotivador que su materialización con contenidos que interpretan problemas o situaciones reales.

Parece evidente, por tanto, que las aportaciones actuales en el campo de la psicología del aprendizaje, de la construcción de significados y del desarrollo personal amparan una interpretación holística, interactiva y compleja del proceso de aprendizaje de los seres humanos, claramente convergente con la manera como hemos entendido los procesos de construcción de los significados humanos.

En este panorama de exigencias y retos nuevos de la sociedad basada en la información (complejidad, cambio e incertidumbre) y en la economía de mercado (utilidad, innovación, fragilidad) por un lado, y de convencimiento académico de la necesidad de orientaciones holísticas para el desarrollo de aprendizajes relevantes, por otro, reaparece con fuerza el controvertido concepto de competencias. Si

el aprendizaje envuelve e implica a toda la persona con sus conocimientos, habilidades, valores, actitudes, hábitos y emociones, no parece descabellado que la enseñanza y el currículum se organicen para facilitar y estimular el aprendizaje de competencias así concebidas.

5. La formulación de las finalidades de la escuela en término de Competencias fundamentales

A lo largo de la última década del siglo pasado y la primera de éste, y ante la insatisfacción generalizada con los sistemas educativos vigentes y las presiones de la economía de mercado, se intensifica la preocupación internacional por la reforma de los mismos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículum, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, de evaluación y, en definitiva, nuevos modelos de escolarización, como puede comprobarse en los múltiples documentos elaborados por la UNESCO y la OCDE (CERI)⁹. Entre los que cabe destacar por su influencia actual DeSeCo y PISA.

DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Llave) es uno de estos documentos seminales, cuya primera versión aparece en el año 2000 y cuya versión definitiva se difunde en el año 2003. DeSeCo, propone a todos los países de la OCDE definir las finalidades principales de los sistemas educativos en términos de competencias fundamentales o llave: "Key competencies"

5.1. El concepto holístico de competencias llave o fundamentales

El término competencias no emerge inocente, como ya he expuesto en PÉREZ GÓMEZ (2007)¹⁰, tiene una larga tradición y se encuentra contaminado por una carga pesada de interpretaciones conductistas que poco han contribuido a comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los seres humanos¹¹.

En la interpretación conductista de las *competencias como habilidades* cabe destacar, en mi opinión, tres características que cuestionan seriamente su potencialidad científica y minan definitivamente su virtualidad educativa:

- En primer lugar, la necesidad de *fragmentar los comportamientos* y las conductas complejas en tareas o actividades discretas, microcompetencias, que pueden aprenderse, entrenarse y reproducirse de manera simple e independiente cuantas veces se requiera.

⁹ Conviene consultar los múltiples documentos elaborados en este período, publicados en la página web de la OCDE: www.OECD.org/publications

¹⁰ Presentaré aquí una síntesis actualizada de las ideas expresadas en dicho artículo.

¹¹ El movimiento de enseñanza basado en los objetivos de conducta, derivado de la psicología conductista (WATSON, SKINNER, THORNDIKE...), sitúa sus orígenes en los últimos años de la década de 1950 y en la década de 1960 que concluye, en la década de 1970 con la propuesta del "mastery learning" de BLOOM, (1974); y el movimiento de "competency-based education" (BURKE y cols., 1975).

- En segundo lugar, una *concepción mecanicista y lineal* de las relaciones entre microcompetencias, entre estímulos y respuestas o entre acontecimientos y comportamientos. Así pues, con independencia de las situaciones, problemas, contextos o personas, una microconducta puede reproducirse con facilidad pues es independiente del contexto y de las situaciones, y siempre se comporta de manera previsible.
- En tercer lugar, la creencia en la posibilidad y necesidad de *sumar y yuxtaponer* las microconductas o competencias para la formación de comportamientos más complejos

En definitiva, la interpretación conductista considera que las competencias, confundidas con las habilidades, tienen un carácter estrictamente individual y pueden contemplarse como libres de valores e independientes del color de sus aplicaciones concretas y de los contextos en que se desarrollan. Las competencias son consideradas comportamientos observables y sin relación con atributos mentales subyacentes, enfatizan la conducta observable en detrimento de la comprensión, se pueden aislar y entrenar de manera independiente, y se agrupan y suman bajo el convencimiento de que el todo es igual a la mera suma de las partes.

Esta tradición bien conocida en educación, al ser continuación o desarrollo de la *pedagogía por objetivos*, a pesar de su vigencia práctica, ya no tiene defensores reconocidos académicamente, por la debilidad de sus planteamientos teóricos y la inconsistencia de los resultados de las investigaciones a que ha dado lugar¹². Los conocimientos, la comprensión, la cognición y las actitudes no pueden considerarse comportamientos discretos, simples y sumativos. El conductismo ignora la conexión compleja e interactiva entre tareas, los atributos mentales que subyacen a los comportamientos, el carácter siempre polisémico de los significados, las intenciones, las disposiciones, así como la importancia decisiva de los contextos de actuación y de los aspectos éticos e interpersonales. (KERKA, 1998; GONCI, 1997, GIMENO, 1982)

La OCDE, en el documento DeSeCo presenta y propone un concepto de competencias radicalmente distinto. El concepto se presenta dentro de una interpretación comprensiva, constructivista y holística¹³. Una competencia es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales.

DeSeCo¹⁴ define la competencia como "*la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una*

¹² Puede consultarse al respecto la obra de José GIMENO SACRISTÁN (1982), *La pedagogía por objetivos*, Madrid. Morata.

¹³ SANDERS (1994) distingue cuatro corrientes o enfoque sobre las competencias:

— Conductista: microcompetencias aisladas, — sumativo: yuxtaposición de conocimientos y habilidades se desarrollan de forma separada aunque coordinados y se evalúan también de forma separada, — Integrativo, las habilidades y los conocimientos se desarrollan de modo conjunto, — Holístico: las competencias son complejos sistemas de reflexión y acción que incluyen conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones.

¹⁴ DeSeCo. Definición y selección de competencias llave, es un documento seminal elaborado por la OCDE en el año 2000 y revisado y difundido a todos los países de la OCDE en el 2003.

combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Este concepto de competencia se relaciona claramente con el concepto de *conocimiento práctico*, defendido por SCHÖN (1983, 1987) y por AGYRIS y SCHÖN (1987). El conocimiento práctico, propio de los profesionales reflexivos, implicaba conocimiento en la acción, conocimiento sobre la acción, y conocimiento sobre el conocimiento en la acción. Este concepto hunde sus raíces en la categoría de "sabiduría práctica" que presenta ARISTÓTELES en su *ética*, integrando al mismo tiempo una virtud, una habilidad práctica interpersonal y una forma de entendimiento: la habilidad para deliberar sobre lo que conduce a la felicidad o la buena vida. Así pues, bien distante de la orientación conductista, el concepto de competencia aquí propuesto contempla la complejidad de la *estructura interna* de las competencias: el conjunto de atributos mentales que sustentan la *capacidad y la voluntad de acción* de los sujetos humanos en las diferentes situaciones y contextos, con una fuerte orientación ética. Es, en definitiva, el conocimiento o sabiduría práctica, cargada de intuición, conocimiento explícito y tácito, habilidades, intenciones y emociones, que utiliza el ser humano en su vida profesional, social o personal para atender los complejos problemas de la vida cotidiana.

Tal y como ya proponía en PÉREZ GÓMEZ (2007), tomando en consideración los trabajos centrales que sustentan el documento de DeSeCo, y sus desarrollos críticos posteriores¹⁵, en especial la relevante aportación de HIPKINS (2006) podemos destacar las siguientes características principales que conforman este concepto de las competencias fundamentales:

- *La primera característica* que conviene destacar es el *carácter holístico e integrado de las competencias*. Las competencias fundamentales no son la suma mecánica de habilidades específicas y simples, son modelos mentales de interpretación de la realidad y de intervención razonada que usamos en la vida cotidiana y en la práctica profesional, (como, por ejemplo la competencia para hacer un diagnóstico y proponer un tratamiento médico, diseñar el programa de un viaje, proponer un proyecto arquitectónico o industrial, elaborar un diseño curricular, elaborar un programa político o definir una estrategia de defensa jurídica). Tienen carácter holístico, porque integran demandas externas, atributos individuales (incluidos los afectos, las emociones, los valores, las actitudes y las habilidades, así como el conocimiento explícito o tácito) y las peculiaridades de los contextos o escenarios cercanos y lejanos de actuación. No pueden, por tanto, confundirse con habilidades.
- *La segunda característica* clave de las competencias es que al igual que el conocimiento o la información, *las competencias de interpretación e intervención de cada sujeto no residen sólo en cada individuo, sino en la riqueza cultural y/o profesional que hay en cada contexto*¹⁶.

¹⁵ A este respecto cabe destacar las aportaciones de HIPKINS (2006), BREWERTON (2004), CAR (2004, 2006), PERRENOUD (2001), KEGAN (2001), RYCHEN y SALGANIK (2003).

¹⁶ Consultar a este respecto el interesante artículo de BROWN, COLLINS y DUGUID, (1989) donde se argumenta de manera exhaustiva y fundamentada que el conocimiento y el aprendizaje son funda-

Por eso son tan importantes los contextos donde cada individuo vive, aprende y trabaja. El reto que se plantea al docente es, por tanto, como preparar los contextos de aprendizaje, las actividades y proyectos, las interacciones entre los estudiantes para que conformen un espacio rico de conocimiento compartido, porque de la riqueza de ese escenario depende, en gran medida, la calidad de las competencias que desarrollará el aprendiz para desenvolverse en dicho contexto.

El aprendizaje debe entenderse como un proceso de incorporación progresiva y creativa, por parte del aprendiz novato, a la cultura personal, social y profesional del aprendiz experto. (De ahí la importancia de la calidad, por ejemplo, de los grupos de investigación, los seminarios de innovación, los departamentos y gabinetes profesionales... como contextos de aprendizaje.)

- El *tercer aspecto* a destacar es la importancia de las *disposiciones o actitudes*. Estrechamente relacionado con las intenciones, las emociones y los valores, es necesario resaltar la necesidad de que los individuos *deseen aprender*, encuentren el sentido y el gusto por la aventura del conocimiento, por descubrir nuevos horizontes y por proyectarse en la acción. Toda competencia implica un querer hacer. El desarrollo emocional de los seres humanos se implica directamente en la construcción de competencias, y viceversa.
- En *cuarto lugar*, no puede olvidarse que toda proyección en la acción implica un *importante componente ético*, el ejercicio de juicios complejos y el manejarse entre dilemas, pues toda situación humana concreta supone afrontar, elegir y priorizar entre diferentes principios morales frecuentemente en conflicto. Encontrar el sentido de lo que uno hace implica opciones morales y, evidentemente, favorece la eficacia de la comprensión y de la acción al tiempo que estimula y potencia el deseo de aprender. (Quien encuentra el sentido de su trabajo, fácilmente se enamora del mismo y busca y aplica el conocimiento de manera mucho más eficaz.)
- La quinta característica refiere al *carácter reflexivo* de toda competencia, a la *transferibilidad creativa*, no mecánica, de las mismas a diferentes contextos, situaciones y problemas. La capacidad de transferir competencias aprendidas a nuevos escenarios debe entenderse como un proceso de adaptación, que requiere comprensión, indagación y nueva aplicación de conocimientos y habilidades. Las nuevas situaciones y los nuevos contextos siempre manifiestan un grado de indeterminación, de apertura, de singularidad irreductible, de sorpresa. La competencia por tanto, ha de entenderse como un sistema de reflexión y aplicación abierta, de investigación y acción. *La reflexividad es el sustrato inexcusable de todo comportamiento competente en un mundo complejo, cambiante e incierto.*
- Por último, conviene destacar el *carácter evolutivo* de las competencias fundamentales: se perfeccionan y amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida. Son complejos sistemas de acción y reflexión que no se

mentalmente situacionales, ligados a los contextos en los que viven y experimentan los sujetos humanos. siendo en gran medida el producto de la actividad. la cultura. el contexto y las relaciones.

adquieren ni se acreditan definitivamente y para siempre, sino que han de actualizarse mediante su aplicación constante a los nuevos contextos cotidianos o a los nuevos problemas y situaciones profesionales. Cuando se convierten en rutinas mecánicas, se anquilosan, se deterioran y se incapacitan para comprender y actuar en el río cambiante e incierto de la vida personal, profesional o social. Las habilidades sencillas pueden, y a veces deben, convertirse en rutinas, las competencias o capacidades fundamentales no¹⁷.

En síntesis, los rasgos diferenciales de las competencias o capacidades humanas fundamentales serían los siguientes: *constituyen un "saber hacer" complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes*. En definitiva, toda competencia incluye un "saber", un "saber hacer" y un "querer hacer" en contextos y situaciones concretos en función de propósitos deseado.

No estamos hablando de destrezas, ni de habilidades específicas que, como los conocimientos concretos, tienen que considerarse instrumentos, componentes necesarios pero no suficientes y en todo caso caducos y cambiantes. Hablamos de competencias o capacidades humanas fundamentales que constituyen el entramado básico, los modelos mentales esenciales que utilizan los seres humanos para comprender e intervenir en la vida personal, social y profesional.

Por tanto, como recomiendan la mayoría de las aportaciones e investigaciones al respecto, la clave no reside en la elaboración de listados interminables de mini o micro competencias o destrezas, como erróneamente, a mi entender, se ha hecho en algunos documentos que, para la enseñanza universitaria, pretendían desarrollar el espíritu de Bolonia¹⁸, sino en la identificación de las competencias o cualidades humanas fundamentales, que todo ciudadano debe desarrollar para comprender, situarse e intervenir de manera relativamente autónoma en su contexto vital.

En definitiva, este modelo de competencias afirma que el comportamiento humano competente en contextos complejos, cambiantes, abiertos e inciertos ha de ser necesariamente reflexivo, incluirá habilidades mecánicas y rutinas repetitivas pero siempre bajo la dirección de una mente reflexiva que dice cuándo, dónde y cómo utilizar dichas rutinas porque sean adecuadas a su modo de entender las peculiaridades de la situación, problema o contexto (aprendizaje estratégico, pensamiento o sabiduría práctica).

¹⁷ Conviene recordar aquí, el tan repetido aforismo de vive como piensas o acabarás pensando como vives, no es sino una clara manifestación de este carácter evolutivo de las competencias básicas de los seres humanos. Como plantea Juan José MILLAS en su antigua novela *Letra muerta*, el protagonista que pretende introducirse clandestinamente en una organización para dinamitarla por dentro, sin darse cuenta, acaba siendo poseído por el espíritu de cuerpo de la congregación, se apodera de él, acaba convertido en uno de ellos, porque es muy difícil vivir de una forma y seguir pensando de otra distinta, vivir emboscado, hacer una cosa y pensar otra (REIG, 2007).

¹⁸ Ver al respecto el documento denominado Tuning y sus aplicaciones para la elaboración de los libros blancos que pretenden orientar el diseño de los planes de estudio.

Para afrontar situaciones desconocidas en los ámbitos profesionales, sociales o personales, los individuos requieren competencias que les permitan discernir las características críticas que condicionan las situaciones, de manera simultánea y en procesos permanentes de cambio y transformación. Ello requiere ampliar la mirada del aprendiz para discernir los aspectos plurales y cambiantes de las situaciones problemáticas. No es posible definir con precisión las competencias específicas de cada puesto de trabajo o tarea profesional, ni menos las exigibles en entornos personales, sociales y culturales futuros tan cambiantes. Por ello, el objetivo de la formación del ciudadano no puede reducirse ni a la adquisición de informaciones ni a la formación de habilidades específicas, sino al desarrollo de competencias genéricas y críticas que capaciten al aprendiz para generar y utilizar conocimientos y habilidades adaptados a las exigencias de cada situación.

5.2. Selección de competencias esenciales. Las prioridades educativas

Se consideran *competencias fundamentales o "llave"*, aquellas que la escuela debe procurar desarrollar en todos los estudiantes, aquellas competencias imprescindibles que necesitan todos los individuos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos.

La selección de competencias esenciales o "llave", es claramente un ejercicio social y político estrechamente vinculado a los valores que cada comunidad social considera imprescindibles para el desarrollo de sus ciudadanos. La selección de dichas competencias supone un acto político de definición de prioridades en función del análisis de necesidades y de posibilidades en cada escenario social.

Las cualidades humanas como prioridades educativas

Relacionado con este concepto de competencias conviene resaltar el concepto de *cualidades humanas* desarrollado por Madelaine WALKER (2007), NUSSBAUM (1999), ROBEYNS, (2006), SAITO (2003): a partir de los planteamientos del Premio Nobel Amartya SEN (1999, 2002). En este planteamiento, radicalmente humanista, la educación se concibe como un período en el que los individuos deben aprender a diseñar y desarrollar un proyecto personal, profesional y social con ilusión e imaginación. La escuela debe ayudar a los estudiantes a convertirse en agentes definitivos de su propia vida, a elaborar los ejes de sentido que orientan su comprensión y su acción, su conocimiento, sus capacidades, sus sentimientos y sus conductas en torno a proyectos de vida. Los seres humanos han de aprender a aprovechar las condiciones de libertad y las oportunidades de aprendizaje para formar los mapas, recursos y estrategias para el viaje vital y social que van a emprender en su vida adulta.

La cualidad más importante del ser humano es la capacidad y el deseo subjetivos de decidir y hacer, de ser sujeto, agente de su destino, actor de su propia obra.

Las cualidades humanas se proponen como una *mezcla de capacidades y oportunidades, de potencia y acto, posibilidades y funcionamiento*, que amplían de forma progresiva el horizonte de libertad de los seres humanos (WALKER, 2007). Más que habilidades son opciones disponibles que expanden la libertad. Tan importantes son las oportunidades reales como las posibilidades sentidas, las expectativas subjetivas reales de cada individuo, que determinan sus decisiones cotidianas, lo que cada uno valora y lo que cada uno considera que se encuentra a su alcance. Las elecciones de cada uno dependen de su sentido de las posibilidades a su disposición, es decir del desarrollo de la capacidad de ser agente, sujeto de su vida (Amartya SEN, 1992, 1999, 2002).

Así pues, los recursos son solamente una parte de la historia, lo que realmente importa son las oportunidades reales que cada persona tiene para convertir los recursos (las potencias) en formas de ser y vivir (en acto). *Será necesario reconocer en la enseñanza esta diversidad subjetiva de procedimientos y formas reales de convertir los recursos en formas de vida*. A mayor libertad mayor oportunidad de realizar lo que cada uno valora, de fortalecer la capacidad subjetiva de decidir y hacer, de ser sujeto, agente de su destino.

Madelaine WALKER también establece sus prioridades educativas al destacar las siguientes cualidades humanas fundamentales como el objetivo último de la práctica educativa:

- *Razonamiento práctico*: ser capaz de hacer y tomar decisiones reflexivas, bien razonadas, informadas, independientes, intelectualmente rigurosas y socialmente responsables.
- *Impliación educativa*: ser capaz de navegar la vida del estudio, del trabajo y de las relaciones sociales, de perseverar en la búsqueda y en el trabajo, de resistir a las frustraciones, de responder a las oportunidades, de tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.
- *Conocimiento e imaginación*. Ser capaz de construir conocimiento académico y profesional, de desarrollar procedimientos de búsqueda rigurosa, análisis, comparación y síntesis. Ser capaz de utilizar el conocimiento y la imaginación para comprender las posiciones diferentes e incluso alternativas y/o discrepantes, de formar juicios imparciales, de debatir principios complejos, de adquirir conocimiento por placer y para entender y actuar de manera más adecuada y justa. Ser consciente de la dimensión ética de las acciones y situaciones humanas.
- *Disposición hacia el aprendizaje*, tener curiosidad y deseo de aprender, y tener confianza en la propia capacidad de aprender, convertirse en un activo investigador.
- *Redes y relaciones sociales*. Ser capaz de participar en grupos sociales para aprender, trabajar y resolver problemas. Redes de mutua confianza.
- *Respeto, dignidad y reconocimiento*. Ser capaz de tener respeto por sí mismo por los otros y de los otros. Ser tratado y tratar con dignidad, valorar otras lenguas, otras costumbres, otras religiones y otras filosofías de vida, expresión de la riqueza y diversidad humana. Ser capaz de actuar y mostrar compasión, empatía, justicia y generosidad. Tener competencia en la comunicación intercultural.

- *Integridad emocional.* No estar sometido a la ansiedad y al miedo que impide el aprendizaje, ser capaz de desarrollar madurez emocional para la comprensión del otro y de sí mismo en la complejidad y en la incertidumbre.
- *Integridad física.* Seguridad y libertad física y de movimientos.

NUSSBAUM, (2002, 2003a, 2003b) por su parte y dentro de este mismo movimiento resume sus prioridades en las siguientes cualidades humanas esenciales:

- Razón práctica para elaborar y desarrollar el propio proyecto vital.
- Afiliación o pertenencia, entendida como la capacidad para entender la propia identidad y mostrar consideración hacia los demás, comprenderlos y participar éticamente en la condición humana.
- Sensibilidad, imaginación y pensamiento crítico y creativo,
- Empatía emocional.

Las cinco mentes de GARDNER

GARDNER, por su parte, propone también sus prioridades al distinguir cinco componentes fundamentales, "cinco mentes", en la personalidad del sujeto adulto, a cuya formación debe contribuir decisivamente la enseñanza escolar:

- La mente disciplinar: supone el dominio de las principales escuelas de pensamiento en los diferentes campos del saber, así como el dominio de un campo profesional concreto.
- La mente que sintetiza y comunica: supone la habilidad para integrar ideas desde diferentes disciplinas o esferas en un todo coherente, así como la capacidad para comunicar las propias elaboraciones mentales a los demás.
- La mente creativa: supone la capacidad para descubrir y clarificar nuevos problemas, cuestiones y fenómenos.
- La mente respetuosa: supone la conciencia de y el aprecio por las diferencias entre los seres humanos y entre los grupos sociales y culturales.
- La mente ética: supone el ejercicio de la propia responsabilidad como persona, como ciudadano y como trabajador.

Los siete sabéres de E. MORIN

En el mismo sentido, podemos destacar las siete finalidades que propone Edgar MORIN como los propósitos fundamentales de la educación en general para poder navegar en la vida compleja de los contextos contemporáneos

I. Comprender la naturaleza social y polisémica del conocimiento. Conocer las posibilidades y límites, la grandeza y la miseria del conocimiento humano. La contingencia y la polisemia constitutiva de los significados humanos. El conocimiento se construye socialmente a lo largo de la historia, en encrucijadas de intereses diferentes y frecuentemente enfrentados

II. Aprender a integrar el conocimiento más allá de los límites de las disciplinas. Es necesario provocar el desarrollo en el individuo y en los grupos humanos del conocimiento integrado, inter y multidisciplinar. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo. Los modelos sistémicos de pensamiento encajan con la naturaleza interactiva de los fenómenos reales.

III. Comprender la naturaleza de la condición humana. El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano.

IV. Comprender la identidad global de la especie humana. Necesidad de tomar conciencia de la identidad planetaria de los seres humanos y de sus desarrollos como especie ya interrelacionada de manera inevitable en la era de la globalización telemática, de sus crisis mundiales, de sus configuraciones sociales, económicas y políticas tan diferentes y desiguales y de sus posibilidades y esperanzas.

V. Aprender a vivir en la incertidumbre: Será necesario aprender principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario, como afirma MORIN, aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

VI. Aprender la comprensión y la empatía. La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión.

VII. Comprender la ética del género humano. La ética humana debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, y parte de una especie.

Las prioridades educativas de la OCDE

Me detengo en último lugar en la propuesta de la OCDE, pues es evidente que pretende ofrecer una síntesis de múltiples planteamientos anteriores, y porque, aunque con sus deficiencias, supone a mi entender un marco comprensivo a la vez que sencillo, donde tiene cabida la pluralidad de aportaciones que hemos considerado relevantes.

DeSeCo propone tres tipos de competencias fundamentales o claves ("Key competencies").

- Competencia para *utilizar interactivamente y de forma eficaz las herramientas e instrumentos* de todo tipo que requiere la sociedad de la información, desde lenguajes hasta conocimientos (códigos, símbolos, textos, información, conocimiento, plataformas tecnológicas...) para comprender y situarse en el territorio natural, social, económico, político, cultural, artístico y personal. Utilizar una herramienta de forma interactiva y eficaz supone no sólo la familiaridad y el dominio de la misma sino comprender su carácter instrumental y contingente a un contexto y a una época y a la vez

entender que las herramientas, las mediaciones, cambian la manera como vemos y nos relacionamos con el mundo y la perspectiva desde la que lo contemplamos. Los instrumentos y las mediaciones simbólicas componen la cultura contingente y relevante de la humanidad. Los construimos y nos construyen.

- Competencia para *funcionar en grupos sociales cada vez mas complejos y heterogéneos*. El foco se sitúa en la interacción con "el otro", con los otros diferentes. Los seres humanos dependemos desde siempre de los lazos sociales que establecemos con los demás cercanos o lejanos, por ello se requiere saber y querer convivir y funcionar en diferentes grupos humanos con mayor o menor grado de heterogeneidad. Ello implica relacionarse bien con los demás, saber y querer comprender y cooperar, así como capacidad y voluntad para resolver con empatía y de forma pacífica y democrática los inevitables conflictos de la vida social.
- Competencia para *actuar de forma autónoma*. Lo que significa tanto el desarrollo de la propia identidad personal, como el ejercicio de autonomía relativa y con criterios propios a la hora de interpretar, decidir, elegir y actuar en cada contexto. Esta compleja competencia requiere: capacidad y voluntad para defender y afirmar los propios intereses y derechos, asumir las responsabilidades que se derivan de la libertad y comprender las posibilidades y límites del propio quehacer; y capacidad y voluntad para formar y desarrollar los propios proyectos de vida que incluye el ámbito personal, social y profesional.

Como hemos podido comprobar en estas formulaciones y en otras muchas¹⁹ que omito para no ser redundante y por problemas de espacio, las prioridades

¹⁹ Es curioso comprobar cómo La **Universidad de Harvard**, una institución tan académica, también abre el campo de las prioridades de la enseñanza universitaria al ámbito de las emociones, actitudes y valores, al proponer las siguientes finalidades:

- Capacidad de pensamiento independiente, disciplinado, creativo y reflexivo.
- Capacidad para entender las múltiples perspectivas del mundo.
- Llegar a ser ciudadanos responsables, que aceptan la responsabilidad de sus decisiones, creencias, acciones y consecuencias.
- Capacidad de entender las cuestiones científico-técnicas y ético-políticas de las situaciones humanas.
- Capacidad de participar en comunidades de aprendizaje.
- Capacidad de leer y escribir con claridad y de forma eficaz.
- Capacidad de hablar de forma clara, argumentada y convincente. Y capacidad de negociación desde el respeto y la tolerancia.
- Capacidades cuantitativas.

En el mismo sentido pueden citarse las recomendaciones del **Informe Boyer**. Fue publicado en el año 2000 como producto de una comisión de estudio, fundada por la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, y cuyas recomendaciones se han aplicado en diferente grado y con distinta intensidad en más de 30 universidades de EE.UU., que a lo largo de estos años y hasta la actualidad editan informes y evaluaciones de seguimiento. En dicho informe se destaca que el propósito de la enseñanza universitaria es proporcionar al estudiante las máximas oportunidades de desarrollo creativo e intelectual y para ello deberán facilitar:

- Oportunidades de aprender mediante investigación más que simplemente mediante transmisión de conocimiento.

educativas desbordan la orientación academicista estrecha de la escuela convencional, empeñada en restringir sus prioridades a una forma empobrecida de desarrollo cognitivo, ligado a la reproducción fundamentalmente memorística de una cultura que los aprendices perciben en su mayor parte estática, abstracta, retórica y estéril.

El problema de la relevancia en la construcción de significados aparece cuando la educación formal y escolarizada pretende que los estudiantes adquieran nuevos significados de manera abstracta, alejados de los intereses y de la funcionalidad vital de los significados adquiridos durante el proceso de socialización. *La escuela convencional ha invertido de forma perversa la relación medios-fines: el aprendizaje de contenidos y la superación de exámenes no pueden ser fines válidos en sí mismos, sino medios para facilitar el desarrollo de las cualidades o competencias humanas que consideramos valiosas. Si no lo consiguen pierden toda su legitimidad.*

A mi modo de ver, lo que hace falta es *poner en el centro de nuestro enfoque el proceso de construcción de los significados humanos, su calidad y relevancia para ayudar a que los individuos vayan construyéndose como sujetos relativamente autónomos, formando de manera consciente y razonada sus modos particulares de interpretar la realidad y de actuar en ella: es decir, las cualidades o competencias humanas fundamentales.*

6. Cambiar la mirada. Reinventar la escuela

Adoptar las competencias llave o básicas ha de suponer un cambio sustancial en las formas de enseñar, aprender y evaluar. No es una modificación cosmética y superficial. Supone establecer el *aprendizaje activo de conocimiento*

-
- Entrenamiento y formación de habilidades de comunicación oral y escrita a nivel suficiente para su actividad académica y profesional.
 - Oportunidades para apreciar las artes, las humanidades, las ciencias naturales y las ciencias sociales y para experimentar sus territorios en la medida de sus posibilidades y deseos.
 - Oportunidades para trabajar con docentes e investigadores experimentados, de modo que puedan aprender de su testimonio explícito y de sus recomendaciones.
 - Oportunidades de acceso a los recursos más adecuados para la investigación, la transferencia de información y el desarrollo cultural.
 - Oportunidad de conocer las relaciones interdisciplinarias entre los campos del saber.
 - Oportunidades de conocer, interactuar y trabajar con otras personas de orígenes bien diferentes desde el punto de vista cultural, social, intelectual, personal y profesional.

Las **constelaciones de Barnett**. BARNETT (1999), asume la siguiente lista de finalidades o propósitos, que define como constelaciones, a los que debe dar respuesta la educación en general y la universidad en particular:

- Preparación para la vida del trabajo, de la economía, de la vocación profesional.
- Preparación para participar y vivir en sociedades democráticas.
- Desarrollo de la autonomía e independencia del sujeto, fortaleciendo la identidad propia.
- Desarrollo de la competencia crítica, del pensamiento crítico, de la reflexión autocrítica, del derecho y la oportunidad a disentir.
- Preparación para afrontar la supercomplejidad, contextos cada vez más cambiantes, frágiles, complejos e inciertos, en lo que se cuestionan incluso los marcos básicos y fundamentales de interpretación.

útil como el centro de la vida escolar, lo que significa una transformación radical de la forma de concebir el currículum, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, la organización de los contextos escolares y la propia función docente.

Es necesario recordar, por ello, que las competencias se han integrado en el currículum español de forma precipitada, por la puerta de atrás y casi de tapadillo. Desde 1996 los países de la OCDE integraron un grupo de trabajo que concluyó en 2000 el documento DeSeCo. España, sin embargo, no desarrolla ninguna iniciativa relacionada con este tema hasta la promulgación de la LOE en 2005. Durante ocho años el gobierno del partido conservador defendió una política educativa claramente contraria a los planteamientos renovadores de la OCDE y, en consecuencia, se ignoraron u ocultaron todas sus propuestas. El gobierno del partido socialista ha iniciado una tímida aproximación a dichas propuestas, al introducir el término competencia en el currículum escolar, pero sin la suficiente claridad y sin la determinación que requiere un cambio de esta naturaleza.

Ante este panorama, es necesario hacer consciente al profesorado en particular y a la sociedad en general de la *profundidad y relevancia del cambio*. Un cambio que no puede resolverse con modificaciones y prescripciones normativas en los boletines oficiales. Requiere un *cambio de mirada, de cultura, de creencias y de prácticas*, en la administración, en el profesorado y en la sociedad en general, y ha de apoyarse fundamentalmente en la calidad de los recursos humanos que seamos capaces de poner a disposición del sistema educativo.

El nuevo enfoque requiere destacar que el aprendizaje individual o colectivo, de los estudiantes y/o de los docentes es el centro de todas las actividades de la vida escolar.

Aprender es elaborar conocimiento nuevo para el individuo o para la colectividad. Un futuro impredecible requiere el desarrollo de una mente flexible bien equipada, con capacidad de adaptación, iniciativa y tolerancia a la incertidumbre. *Aprender cómo aprender y la actitud de querer aprender a lo largo de la vida* para construir un proyecto personal y profesional, es la exigencia clave del proceso educativo en las condiciones cambiantes de la actual sociedad global de mercado, basada en la información.

El propósito del cambio puede concretarse en la conversión de las instituciones educativas en contextos de aprendizaje cada vez más plurales, independientes y eficaces, comunidades que aprenden, que desarrollan y viven, en definitiva, una cultura del aprendizaje permanente.

Esta traslación del eje escolar hacia el territorio del aprendizaje no quiere decir, como frecuentemente se ha malentendido, que la enseñanza carezca de importancia y se encuentre relegada al cajón de la historia. Todo lo contrario, los procesos de enseñanza ahora se enriquecen, se diversifican y seleccionan en virtud de su potencialidad para provocar los aprendizajes deseados. No vale cualquier tipo de enseñanza, sino aquella que facilita y estimula el aprendizaje de las competencias y cualidades humanas consideradas valiosas.

Lo mismo ocurre con los procedimientos y formas de evaluar, será necesario ir elaborando y seleccionando aquellas que mejor detecten los resultados de aprendizaje deseados y que nos sirvan para diagnosticar las fortalezas y lagunas de los mismos.

Esta nueva mirada requiere cambios sustanciales en cada uno de los implicados y en cada uno de los componentes que constituyen el complejo sistema escolar.

6.1. Cambios en la concepción, diseño y concreción de currículum

Como ya indicamos al principio de este capítulo, por conocimiento entendemos el conjunto diversificado y heterogéneo de significados que los seres humanos han ido produciendo a lo largo de su historia. En el conocimiento se incluyen los datos, los conceptos, las proposiciones, los modelos, los esquemas y las teorías, tanto sobre aspectos sustantivos de cualquier ámbito real como sobre aspectos metodológicos relacionados con la forma de producir dichos significados. *No podemos confundir el conocimiento con la mera acumulación de datos.* La verdadera riqueza del conocimiento se encuentra en la potencia de las ideas y de las teorías. En la sociedad de la información los datos están al alcance de un toque de ratón en cualquier computadora. Comprender los conceptos, las proposiciones, los modelos y las teorías exige ya un grado más o menos elevado de actividad intelectual.

Por tanto, el objetivo prioritario de la actividad escolar no será como hasta ahora que el estudiante acumule la mayor cantidad de datos o informaciones en su memoria a corto plazo, para reproducirlos fielmente en una prueba, sino que construya ideas, modelos mentales y teorías contrastadas que le permitan buscar, seleccionar y utilizar el inagotable volumen de datos acumulado en las redes de información para interpretar e intervenir de la mejor manera posible en la realidad.

Destacaré a continuación, de forma breve, un conjunto de principios o sugerencias que, a mi entender, ayudan a diseñar un currículum que puede favorecer el desarrollo de las competencias fundamentales:

- Las competencias, no pueden considerarse como un contenido añadido al currículum tradicional, deben entenderse como el *marco de referencia* para la selección de contenidos en virtud de su posible utilidad, de su virtualidad práctica, de su potencia para ayudar a entender la complejidad del mundo real.
- El currículum debe atender a todas las *dimensiones del desarrollo personal*. El conocimiento (habilidades y contenidos), la identidad (pertenencia, emociones, autoestima, valores) y la acción (actitudes, comportamientos, rutinas y estrategias).
- Es necesaria una *reducción drástica de las prescripciones centrales del currículum*. El currículum oficial debe concebirse como un documento de orientación y guía, que marca prioridades genéricas y no un listado interminable de contenidos mínimos, clasificados por disciplinas. (Finlandia, Nueva Zelanda, Reino Unido, Australia, proponen modelos manejables).
- Es necesario conseguir un adecuado equilibrio en la determinación de contenidos que permita su desarrollo en profundidad y por tanto la forma-

ción de capacidades mentales de orden superior. En educación, *menos es frecuentemente más*, porque el concentrar el foco de trabajo permite el desarrollo en profundidad, la consideración de múltiples perspectivas sobre el mismo foco, la indagación de los aspectos y variables ocultas, así como el aprendizaje de los procesos de búsqueda, selección, organización, aplicación y valoración de la información. Por el contrario, la amplitud de contenidos conlleva la saturación, la superficialidad y la asimilación mecánica, memorística, sin aplicación y sin real comprensión. Conviene a este respecto recordar la diferencia entre aprendizaje superficial y aprendizaje profundo de RAMSDEN, (1984)²⁰ y WINTER (2003) o entre conocimiento con valor de cambio y conocimiento con valor de uso (PÉREZ GÓMEZ 2007).

- Contemplar en el currículum tanto el conocimiento de algo como la historia y los modos que llevaron a producirlo, para que el aprendiz comprenda el *carácter siempre contingente y relativo del conocimiento* que producimos y así evitar la tendencia al dogmatismo y a las afirmaciones acríticas.
- Importancia de la elaboración y *concreción local del currículum*. Es clave fortalecer la competencia de los docentes y de los centros en el diseño concreto para acomodar el currículum, los contenidos y actividades a las necesidades e intereses de los estudiantes y a su ritmo de desarrollo y aprendizaje.
- Tendencia a la *integración de las disciplinas* en procesos de comprensión de los problemas complejos de la vida cotidiana. Será por tanto necesario proponer módulos interdisciplinarios o multidisciplinares, ya experimentados, que ayuden a los docentes a comprender sus posibilidades y a evitar sus reticencias. Afrontar la complejidad y entender las relaciones e interacciones entre las partes y con el todo.
- Explorar la dimensión operativa, la *utilidad de los contenidos* del currículum para entender los problemas y actuar sobre ellos. La cultura tiene que percibirse como útil, operativa por parte de los estudiantes. El conocimiento como valor de uso y no sólo como valor de cambio, de intercambio por notas, certificaciones, acreditaciones, titulaciones... requiere ejemplificaciones ilustrativas, aplicadas a la vida cotidiana.
- Más que insistir en la relevancia de los datos aislados, y en la necesidad de su retención memorística, destacar la importancia clave de los *modelos*, las *ideas*, los esquemas de pensamiento, no como formulaciones abstractas, sino como instrumentos operativos para entender la vida en los diferentes campos del saber y del hacer. Los datos y las informaciones han de integrarse en historias, relatos o modelos de interpretación para que adquieran vida e inciten la curiosidad.

²⁰ RAMSDEN (1984) distingue los siguientes factores que inducen el aprendizaje superficial. Inadecuado conocimiento previo, escasez de tiempo, un currículum demasiado extenso, frecuentes exámenes de acreditación que enfatizan la memorización, ausencia de *feedback* y frecuencia de recompensas. Entre los que inducen el aprendizaje profundo distinguen: actividades que requieren implicación del estudiante durante períodos largos de tiempo, expectativas claramente definidas, implicación de los docentes en el material y en las actividades, énfasis en el significado y relevancia de las tareas para los estudiantes, oportunidades para que éstos ejerzan su capacidad de elecciones responsables sobre qué y cómo aprender.

- El currículum debe concebirse de manera tan flexible y dinámica que permita la aparición del “*currículum emergente*”, que facilite que cada aprendiz y cada grupo en cualquier momento y apoyado en sus intereses y propósitos plantee nuevas propuestas de contenidos, problemas, informaciones y focos de interés ²¹.
- Crear un currículum en el que la mayoría de los problemas se refieren a situaciones novedosas, es decir, situaciones en las que no parece obvio desde el principio la naturaleza ni las peculiaridades del problema. El currículum tiene que poner al estudiante en *situaciones de desafío*, ante las que la primera tarea sea buscar el conocimiento adecuado y relevante para identificarla, entenderla y afrontarla.

6.2. Cambios en el desarrollo del currículum, en los modos de enseñar y aprender

Proponemos los siguientes principios como ejes que han de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los procedimientos de evaluación:

- Primacía de la actividad. *Learning by doing*. (DEWEY), *Action Learning*, (SAMDY, Samiera ZAFAR, 2006). Importancia de la implicación de los aprendices en el proceso de aprendizaje: *El aprendizaje como proceso activo de indagación*, de investigación e intervención. Toda aplicación del conocimiento es una nueva ocasión de aprendizaje y todo nuevo aprendizaje abre una nueva ocasión de aplicación.

Cuando adoptamos un enfoque superficial de aprendizaje nos guiamos por demandas que anticipamos fácilmente, como el recuerdo y la reproducción de datos. Cuando adoptamos un enfoque profundo de aprendizaje, es cuando nos enfrentamos a situaciones nuevas o a nuevos aspectos de situaciones conocidas (RAMSEN, 1984; WINTER, 2003).

- Implicación de los aprendices en *actividades con sentido*, en tareas auténticas sobre situaciones y contextos reales, auténticos. Problemas y situaciones de actualidad y de la vida cotidiana, que será necesario analizar, comprender, valorar y mejorar. El conocimiento ha de entenderse como las herramientas privilegiadas de comprensión y actuación.

La implicación real de los estudiantes supone su participación real en la co-determinación de los procesos, contenidos y experiencias de aprendizaje, dentro de auténticas comunidades de aprendizaje.

- Las situaciones reales y los *problemas auténticos* implican fenómenos complejos que requieren aproximaciones interdisciplinarias, científicas, técnicas, éticas y artísticas.

Por ello, el aprendizaje significativo de conceptos, ideas y principios tiene que situarse en las prácticas de la vida real donde tales conceptos,

²¹ Un ejemplo de esta participación real de los aprendices en el diseño y desarrollo del currículum es el programa denominado Generación Y (GEN Y) desarrollado por Dennis HARPER (1998, 2002) en una escuela de Washington.

ideas y principios son funcionales y por tanto recursos estimables para el aprendiz.

- Promover y estimular la *metacognición* como medio para desarrollar la capacidad de autonomía y autorregulación del aprendizaje. Aprender cómo aprender, conociendo las propias fortalezas y debilidades en cada ámbito del saber y del hacer. Fomentar la reflexión en voz alta. La enseñanza no se concreta en la transferencia a los estudiantes de los modos de comprensión propios del docente, sino que se propone ayudar a que cada estudiante desarrolle su propias formas de ver las situaciones y problemas, cada vez más poderosas y consistentes.

Como plantean BRUNER (1996) y RESNICK (1998), el aprendizaje relevante es un *aprendizaje intencional*, consciente de las estrategias exitosas y de las fracasadas. Por ello una de las características del aprendizaje intencional es que los aprendices asumen la responsabilidad de su aprendizaje, son agentes conscientes de su propio aprendizaje. Podemos apoyar el aprendizaje relevante de los estudiantes, pero no podemos aprender por ellos.

La conciencia de las debilidades y fortalezas de las propias competencias introduce el elemento de *ruptura* necesario en todo proceso de aprendizaje, que desestabiliza los supuestos incuestionables que cada sujeto incorpora al internalizar la cultura y rutinas de su contexto habitual.

En definitiva en la metacognición se distinguen dos mecanismos complementarios: *conocimiento acerca de la cognición*, conocer lo que sabemos y lo que no, así como conocer nuestras estrategias de aprendizaje; y *autorregulación*, que implica tomar decisiones sobre qué hacer, qué modificar una vez valoradas nuestras estrategias y formas de aprender²².

El énfasis en la metacognición supone una orientación hacia el *aprendizaje personalizado*²³, pues el aprendizaje progresa cuando el aprendiz comprende el proceso de aprender y conoce lo que conoce, cómo lo conoce y lo que necesita conocer. Estos principios, cercanos al concepto de *apropiación de Bakhtin*, se han recogido últimamente en el constructo ya famoso de "*Aprender cómo aprender*", Mary JAMES (2007).

- Fomentar la *pluralidad metodológica*. No es probable que una forma concreta de establecer la interacción de enseñanza aprendizaje, un método de enseñanza concreto sea eficaz y adecuado para cualquier objetivo de aprendizaje, en cualquier contexto y para cualquier ámbito del conocimiento, por tanto, será necesario recomendar la pluralidad y flexibilidad didáctica, para atender la diversidad de personas, situaciones y ámbitos del conocimiento.
- *Primero las vivencias después las formalizaciones*, el conocimiento útil es el conocimiento que los estudiantes pueden manejar para comprender la realidad. La implicación supone inmersión en vivencias que progresiva-

²² Puede consultarse al respecto al concepto de "double loop" de ARGYRIS (1995).

²³ El desafío de la personalización del aprendizaje se refleja en la cita de W. B. YEATS en la que dice que "Educar no consiste en llenar un cubo sino en encender una llama", David HARGREAVES (2005).

mente es necesario analizar, discriminar, formalizar. Todo aprendizaje supone en alguna manera un acto de reinvencción, cuando uno se apropia de un contenido ya conocido por otros en cierta manera siempre lo redefine, lo matiza y lo singulariza, si realmente lo integra en sus vivencias.

Del mismo modo, la implicación vivencial de los estudiantes debe abrirles la oportunidad de utilizar todas las formas de expresión creativa y todas las herramientas de comunicación que ofrece el desarrollo tecnológico actual, para abrir el abanico de sus posibilidades expresivas.

- La *cooperación* como estrategia privilegiada tanto para el desarrollo de los componentes cognitivos como de los componentes emotivos y actitudinales de las competencias.

Incluso los procesos de metacognición y autorregulación, se desarrollan mediante actividades de colaboración. Los adultos median la metacognición de los aprendices y la autorregulación se aprende a través del discurso y de la interacción social. Los enfoques metodológicos como la enseñanza recíproca entre iguales suponen formas de autorregulación que los estudiantes pueden internalizar (WOOD, 1998; ROGOFF, 1990; BROWN y CAMPIONE, 1990).

Como afirma McCOMBS (2007), el aprendizaje se enriquece en contextos en los que los aprendices tienen relaciones de apoyo, tienen una sensación de propiedad y control de los propios procesos de aprendizaje y pueden aprender de y con otros.

“...los *problemas reales* pocas veces se resuelven por individuos aislados; por el contrario, son generalmente trabajados por un grupo que, aunque compartiendo un mismo propósito, tiene varios tipos y niveles de experiencia a la vez que distintos valores, motivos, intereses y estrategias preferidas para trabajar juntos”, (WELLS, 2002, pág. 199).

6.3. Creación de nuevos ambientes de aprendizaje

- La calidad del aprendizaje depende en gran medida de los contextos de aprendizaje, porque los aprendices reaccionan según la percepción que tienen de las demandas que provienen del contexto y de las situaciones concretas a las que tienen que responder. Por ello, es muy importante que los docentes compartan los criterios con los estudiantes, que dialoguen sobre las expectativas, los objetivos y finalidades, así como sobre los criterios que orientan su enseñanza y su evaluación de los aprendizajes. Del mismo modo es conveniente que los estudiantes conozcan, comenten y hagan explícitos los criterios y patrones subterráneos que constituyen el clima de relaciones horizontales que rigen los intercambios y establecen las reglas implícitas de juego.
- Como ya hemos visto, al citar a LAVE y WENGER (1991) el aprendizaje es fundamentalmente un *subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales*, de llegar a ser miembro de una comunidad social. El desarrollo de las competencias fundamentales ocurre como parte del desarrollo de la familiaridad con las formas de ser, de pensar y de ver el mundo propias del grupo de profesionales y de la cultura que el aprendiz empieza a habitar.

- Los contextos y las interacciones que fomentan la *autoestima* de los estudiantes y sitúan expectativas positivas sobre los procesos de aprendizaje son el mejor soporte para el incremento del aprendizaje relevante. Los contextos de aprendizaje que se configuran como contextos reales, vitales, son los que mejor estimulan el aprendizaje de competencias fundamentales para el mundo complejo e incierto de las sociedades contemporáneas. Mediante la experimentación y vivencia de cambios y variaciones en nuestro contexto y en nuestras actividades de aprendizaje podemos aprender a intervenir en un futuro incierto y cambiante.
- Una peculiaridad clave de los contextos educativos de aprendizaje es la atención al clima social y a las *interacciones emocionales*. Será prioritario, por tanto, crear un clima de confianza, seguridad afectiva, empatía y cooperación emocional, que permita y garantice el proceso abierto de experimentación sin resistencias personales, sin miedo al ridículo, en el que el error sea percibido por todos como ocasión de aprendizaje.
- Es evidente que los estudiantes crean sus propias *identidades escolares* como aprendices en respuesta a como ellos perciben que son tratados por los docentes y por sus propios compañeros, en los contextos cotidianos de la escuela. Por ello es una prioritaria responsabilidad de los docentes atender al clima social del aula e intervenir para su configuración adecuada. En este sentido, es clave atender y atajar los problemas en sus primeras manifestaciones. Cualquier problema de aprendizaje o de conducta importante antes ha sido pequeño. Al comienzo suele ser fácil proponer alternativas y resituar los comportamientos, cuando el problema se agrava los comportamientos indeseables se arraigan y, por tanto, las alternativas se restringen y son más difíciles.
- Los cambios fundamentales en los contextos escolares han de afectar seriamente a los modos de concebir el *espacio, el tiempo y las relaciones sociales*. La escuela concebida como comunidad de aprendizaje no puede establecer agrupamientos rígidos y cerrados por edades o por capacidades, sino escenarios abiertos de interacciones múltiples horizontales y verticales. Del mismo modo, tampoco tienen sentido los horarios fragmentados habituales, ni los espacios cerrados y rígidos que inducen metodologías transmisivas, unidireccionales y frecuentemente pasivas desde el punto de vista de los estudiantes. Un currículum flexible, dinámico y centrado en el aprendizaje activo del estudiante requiere contextos abiertos, flexibles y estrechamente relacionados con la comunidad social, laboral y cultural y con los espacios naturales que rodean la escuela.

6.4. Nuevos modos de entender la evaluación de los aprendizajes

- No es fácil sobrevalorar *la importancia de la evaluación en la configuración de toda la vida escolar*. Pocos dudan en la actualidad, y PISA ha venido a confirmarlo²⁴, que los modos de evaluar los aprendizajes de los estudian-

²⁴ Puede consultarse al respecto el interesante documento de SJOBER (2007).

tes condiciona sustancialmente los procesos de enseñanza de los docentes, la selección de los contenidos del currículum, la determinación de las prácticas de enseñanza y sobre todo la configuración de las experiencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como el clima de relaciones sociales y los ambientes de aprendizaje escolar. Un alumno, como afirma Boud (1995, pág. 35) puede escaparse de los efectos de una mala enseñanza, pero difícilmente lo hará de las repercusiones que tiene una forma perversa o equivocada de concebir la evaluación y de desarrollar los exámenes y calificaciones.

- La evaluación de los aprendizajes es una parcela decisiva del cambio requerido en la escuela contemporánea. En primer lugar, es evidente que la evaluación ha de ser *congruente* con la definición de las finalidades del currículum en términos de competencias o cualidades humanas fundamentales. Lo que nos interesa conocer, mediante los procesos de evaluación, es si cada estudiante está construyendo tales competencias que le permitan una posición más autónoma y eficaz en su vida. Poca importancia tiene para este propósito básico si el estudiante es capaz de repetir de memoria listados de informaciones o clasificaciones que no le ayudan a entender mejor la realidad compleja en la que vive y organizar de modo racional y responsable su conducta personal, profesional y social.
- Evaluar competencias fundamentales, requiere *evaluar sistemas de reflexión y acción*, evaluar actuaciones, a sabiendas de la complejidad de elementos presentes en las actuaciones humanas. Implica, por tanto, la utilización de nuevos modelos e instrumentos de evaluación, adecuados para *captar la complejidad*, más allá de las convencionales pruebas de papel y lápiz. La mejor estrategia de evaluación es aquella que utiliza pluralidad de instrumentos y *procedimientos congruentes con el sentido* de los procesos de aprendizaje y las finalidades deseadas: ensayos, trabajos y proyectos, observación, portafolio, entrevistas, exposiciones orales, cuadernos de campo, seminarios de debate y reflexión...
- Otro aspecto clave de la evaluación educativa es el *feedback*, el *comentario reflexivo* que hace el docente o los compañeros sobre los trabajos de aprendiz. El *feedback* constructivo es clave para el progreso del aprendizaje relevante y para la autorregulación por parte de los estudiantes de sus propios procesos de aprendizaje. El comentario del docente, atento a la evolución y progreso del estudiante debe dar paso de forma paulatina a la autoevaluación del propio aprendiz.
- La autoevaluación ha de ocupar un lugar central si queremos que progresivamente cada sujeto vaya asumiendo la responsabilidad de conocer y *autorregular* sus procesos de aprendizaje y actuación. La evaluación será formativa si capacita al estudiante a comprender y valorar su propio proceso de aprendizaje, si contribuye al desarrollo de la metacognición.
- La evaluación continua y *formativa* es, por tanto, la clave del cambio de la cultura convencional de la escuela. Por ello es urgente la modificación radical de las formas de examinar y la primera propuesta que surge de los planteamientos anteriores es que la evaluación ha de concebirse como una *herramienta y una ocasión para el aprendizaje*. Ahí reside su sentido formativo (JAMES, 2007).

- Por último, y tomando en consideración el concepto de conocimiento como construcción de significados que hemos defendido a lo largo de este discurso, cuando sea necesario el control diagnóstico de los individuos o de los grupos, la evaluación debe *centrarse en las ideas, en los modelos*, en los patrones que utiliza el sujeto para comprender y proponer formas de actuación y no sobre la repetición de memoria de datos o informaciones. Una consecuencia lógica de este principio será permitir el *acceso libre a la información en cualquier prueba* o diagnóstico de los aprendizajes.

6.5. Nuevas formas de entender la función docente. Cambiar la mirada

- La función docente ha de sufrir evidentemente un cambio tan radical como el resto de los componentes del sistema educativo. La mirada ha de trasladarse de una concepción del docente como un profesional definido por la capacidad para transmitir conocimientos y evaluar resultados, a un profesional capaz de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el currículum ad hoc y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; configurar y diseñar los contextos; evaluar procesos y tutorizar el desarrollo global de los individuos y de los grupos. Evidentemente, este docente requiere unas *competencias profesionales mucho más complejas* que las exigidas tradicionalmente, para poder afrontar una actividad tan rica como difícil: provocar, acompañar, orientar y cuestionar el aprendizaje de los estudiantes.
- Por otra parte, como proponen BAIN, (2007) y TEDESCO, (2005), el docente tiene una clara función de ejemplificación. Su función testimonial para lo bueno y para lo malo es ineludible, por ello deben constituirse en *ejemplos de buenas prácticas intelectuales de indagación y actuación*. Demostrar en su práctica una manera eficaz y honesta de construir y aplicar el conocimiento a las situaciones y problemas reales. Los docentes deben enseñar mediante su testimonio explícito los procesos de construcción y aplicación del conocimiento. Han de manifestarse como expertos en el desarrollo y ejecución de competencias fundamentales en contextos nuevos y ante situaciones inciertas, *expertos estratégicos* que conocen lo que saben, que conocen lo que falta, que utilizan heurísticos y estrategias de indagación y que dominan los métodos de integración y experimentación del conocimiento ante problemas y situaciones complejas que requieren múltiples miradas y perspectivas críticas y creativas.
- Todos estos cambios suponen una transformación cultural del entorno escolar. No podemos olvidar, como resalta reiteradamente NUTHAL (2005), que *la enseñanza es un ritual cultural* que se ha asimilado por cada generación a lo largo de varios siglos, y que reproducen los docentes, las familias y los propios estudiantes sin conciencia de sus fundamentos e implicaciones. La enseñanza no es una simple habilidad, sino una compleja actividad cultural profundamente condicionada por creencias y hábitos que funcionan en parte fuera de la conciencia. Se requiere cambiar la

cultura para crear nuevos contextos de aprendizaje. Esto explica por qué después de cambios en la formación de los docentes y reformas continuas de las leyes educativas, el corazón de los procesos de enseñanza aprendizaje permanece inalterable a lo largo de tanto tiempo. *Los rituales culturales se sustentan en redes de creencias y supuestos estables*, que forman parte de nosotros mismos de tal manera que permanecen invisibles y por tanto somos inconscientes de su influjo y control. Sin modificar tales creencias y supuestos arraigados en formas de comportamientos no será posible la transformación real, la reinención necesaria de la escuela contemporánea.

- La transformación de la cultura arraigada en creencias y hábitos requiere métodos y estrategias que incluyan de forma continua y convergente la investigación y la acción, la práctica y la reflexión. Por ello aparece cada día con más claridad la importancia de las propuestas de la *IA participativa*, como el camino más eficaz y satisfactorio hacia el cambio. *Las "Lessons studies" y el "Learning studies"* tan extendidas en los procesos de perfeccionamiento de los docentes Japoneses²⁵. No es suficiente el incremento del conocimiento y el desarrollo de habilidades docentes. Coherentes con el planteamiento que he defendido a lo largo de este ya largo capítulo, también para los docentes hay que proponer la formación de competencias profesionales, formas complejas y holísticas de comprender y actuar.

7. A modo de epílogo. Los entresijos de mi argumentación

Para facilitar el hilo conductor del presente discurso, me parece conveniente concluir con un epílogo o síntesis descarnada y breve de los argumentos que subyacen al mismo, de modo que quede más evidente para el lector y para el mismo autor el sentido, la debilidad o fortaleza de los mismos.

Competencias. ¿Por qué?

Porque...

- La sociedad basada en la información requiere más que nunca el desarrollo en los ciudadanos de capacidades y actitudes para aprender a lo largo de toda la vida en situaciones cada vez más cambiantes, nuevas e inciertas.
- Los sistemas educativos contemporáneos tienen que afrontar un inevitable dilema, por una parte, y al apoyarse en la investigación, han de contribuir al incremento de la complejidad, de la incertidumbre y de la creación y, por otro, han de preparar a los individuos y los grupos humanos a manejar y vivir inmersos en tales contextos de complejidad e incertidumbre que están contribuyendo a crear.

²⁵ MURATA (2002), CHOKSHI, (2004), FERENCES MARTON (2006), NATIONAL COUNCIL (2002), PERRY, R., y LEWIS, C. (2003). JOHN BOWDEN, FERENCE MARTON (2004), LEWIS (2002, 2004, 2005).

- La escuela convencional se ha mostrado ya ineficaz para formar personas competentes para actuar racional y autónomamente en el complejo escenario natural, económico, social y cultural actual.
- Es necesario cambiar la mirada. No basta con transmitir conocimiento y desarrollar habilidades que en la mayoría de las ocasiones sólo sirven para pasar los exámenes. La finalidad actual de la educación debe ser más holística, útil y relevante: formar competencias de reflexión y actuación racional, eficaz, autónoma y con sentido.
- Las competencias o cualidades humanas fundamentales no pueden confundirse con habilidades y rutinas que, por ser simples, mecánicas, restringidas y estáticas, son incapaces de afrontar el cambio, la incertidumbre y la complejidad de la vida contemporánea.
- Saber actuar requiere saber pensar, la actuación es adaptativa, creativa, por tanto cambiante y requiere reflexión, conocimiento, capacidad tanto como voluntad, deseo y sentido. En el centro de la acción racional se encuentra el pensamiento, la comprensión, tanto como el deseo y la intención.
- En toda actuación humana podemos distinguir dos dimensiones: una técnica-comprensiva y otra ética-valorativa. No podemos comprender ni orientar la acción humana sin considerar los elementos ineludibles que la componen: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones, es decir, lo que aquí se han considerado las competencias o cualidades humanas fundamentales.
- La comprensión se nutre de significados organizados lógicamente en torno a ejes de sentido. Y los ejes de sentido se nutren de deseos, intereses, intenciones y valores que emergen de contextos social e históricamente contingentes.
- Los significados son representaciones subjetivas de hechos, objetos, códigos, procesos, sentimientos, conductas, valores, deseos e intenciones..., y se concretan en datos, conceptos, proposiciones, ideas, esquemas, modelos, teorías y paradigmas sobre ámbitos de la realidad y sobre los métodos que utilizamos para conocer. El propósito educativo es contribuir a la construcción de significados de calidad integrándolos de forma coherente y consistente en ideas, modelos y teorías.
- Se ha de considerar culto a quien sabe organizar los datos en las más potentes teorías explicativas sobre la realidad. La perversión academicista implica el reduccionismo de los significados a los datos. Se ha considerado culto con demasiada frecuencia a quien retenía almacenados y activos la mayor cantidad de datos, independientemente de la calidad de los modelos o de las teorías que organizan tales datos y de la finalidad y utilidad de los mismos.
- En el pasado, la relevancia de los datos tenía una clara justificación en la funcionalidad de su uso. Si los datos no estaban en la memoria, en la cabeza de cada uno, no estaban disponibles en ningún sitio o nada más que para unos pocos privilegiados que tenían acceso a los escasos templos del saber o a las escasas bibliotecas, donde se almacenaban.
- La funcionalidad de los datos y de las ideas se encuentra hoy distribuida de manera profusa en múltiples fuentes de información de acceso fácil, universal, en tiempo real y de forma permanente.

- El problema educativo en la actualidad no reside, por lo general, en la carencia y carestía de informaciones y datos, sino en la calidad de los mismos y en la dificultad para seleccionarlos. Es decir, el problema de formación del ciudadano autónomo reside en la necesidad de formar ideas, modelos y teorías de calidad cada vez más útiles, potentes, mejor estructuradas lógicamente, con mayor apoyo en las evidencias y con mayor riqueza y diversidad creativa para entender, actuar y transformar la realidad.
- Conocer y comprender la complejidad de la realidad contemporánea no supone retener y almacenar información enciclopédica, sino buscar y manejar información, organizarla en torno a modelos explicativos, reformularla, aplicarla y evaluarla con criterios y valores debatidos y consensuados.
- Para que este proceso complejo implique al aprendiz éste debe sumergirse en el río de preocupaciones e intereses del contexto social, en los problemas y situaciones que condicionan la vida de cada aprendiz y en las posibilidades que abren nuevos y mejores horizontes sociales de satisfacción personal y grupal.
- Para el desarrollo de un sujeto relativamente autónomo, agente de su destino y proyecto vital, se requiere la formación de los tres ámbitos de competencias que distingue DeSeCo: competencia para entender y utilizar los instrumentos interactivos de comprensión, capacidad y deseo para convivir en grupos cada vez más heterogéneos, capacidad y actitud de autorregulación y autonomía.
- Crear en la escuela ricos entornos de aprendizaje de carácter natural y recursos cultivados es la mejor estrategia para la formación de las competencias. Es decir, entornos culturales de vivencia de los problemas y situaciones habituales pero con lenguajes, significados, ideas, modelos, expectativas y horizontes más elaborados, sometidos permanentemente al cuestionamiento, el contraste y la crítica públicos.
- Participar en proyectos culturales, científicos, artísticos o tecnológicos de elevada cualidad, es la mejor garantía de formación de las competencias que requiere la participación activa en los complejos escenarios sociales contemporáneos. Este programa requiere definitivamente refundar, reinventar la escuela que conocemos.
- La escuela es una institución arraigada en una cultura y la enseñanza no es una simple habilidad, sino una compleja actividad cultural profundamente condicionada por creencias y hábitos que funcionan en parte fuera de la conciencia, por ello es tan difícil su transformación
- Transformar la cultura de la escuela exige el cambio de creencias y hábitos de todos los participantes, mediante procesos complejos de investigación y acción, que requieren formar comunidades de aprendizaje y crear nuevos contextos.
- La forma más importante de aprendizaje para el estudiante y para el docente, para el ser humano en general, es el desarrollo de formas distintas de mirar la realidad y de intervenir en ella.

Bibliografía

- APA WORK GROUP OF THE BOARD OF EDUCATIONAL AFFAIRS. (1997), *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign*. Washington, DC: American Psychological Association.
- ARGYRIS, C. (1993), *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco, Jossey Bass.
- y SCHÖN, D. (1978), *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass, Addison Wesley.
- BAIN, B. (2006), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, PUV.
- BARNETT, R. (1999), *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham, SRH & OU.
- BEARD C. y WILSON, J. P. (2002), *The power of experiential Learning*. Londres, Kogan Page Limited.
- BLOOM, B. S. (1956), *Taxonomy in cognitive domain: A clasificación of educational goals*. Nueva York, David McKay. (Trad. cast.: *Taxonomía de los objetivos de la educación. Tomo I: Ámbito del conocimiento*. Alcoy. Marfil, 1975, 2.ª ed.)
- (1974), "An instruction to mastery learning theory", en J. BLOCK (ed.), *Schools, Society and Mastery Learning*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- BOUD, D. (1995), "Assesment and Learning: Contradictoy or complementary?", en KNIGH, P. (ED) *Assesment for Learning in Higher Education*, Londres, Kogan Page, págs. 25-48.
- (1988), *Developing student autónomy in learning*. Londres, Kogan Page.
- (1995), *Enhancing Learning through Self Assessment*. Londres: Kogan Page.
- (2000), "Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society". *Studies in Continuing Education*, 22, 2, págs. 151-167.
- BOWDEN, J. y MATON F. (1998), *The University of Learning: Beyond Quality and Competence in Higher Education*. Londres, Kogan Page, 1998
- (1990), "Deep and surface approaches to learning", en M. Akbar HESSAMI y J. SILLITOE (eds.), *Deep vs Surface Teaching and Learning in Engineering and Applied Sciences*, Victoria University of Technology, Footscray.
- BRANSFORD, J., BROWN, A., y COCKING, R. (Eds.) (1999), *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C., National Academy Press.
- BREWERTON, M. (2004), *Reframing the essential skills: Implications of the OECD Defining and Selecting Key Competencies Project*. Documento informativo para el Ministry of Education. Wellington, Ministry of Education (inédito).
- BROWN, A. L. y CAMPIONE, J. C. (1990), "Communities of learning and thinking, or a context by any other name", en: D. KUHN (Ed.) *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills: contributions to human development*, Volume 2, Basle, Karger.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989), *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), págs. 32-42.
- BRUNER, J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA, Harvard University Press. (Trad. cast.: *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona. Gedisa, 1988.)
- (1996), *The Culture of Education*, Cambridge, MA, Harvard University Press. (Trad. cast.: *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor, 1997.)
- BURKE, John (Ed.) (1989), *Competency Based Education and Training* Lewes, Falmer Press.
- CARR, M. (2004), *Key Competencies/Skills and Attitudes: a Theoretical Framework: Background paper*, Documento inédito del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- (2006), *Dimensions of strength for key competencies*. University of Waikato.
- CASTELLS, M. (1998), *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. Vol I, II y III. Madrid, Alianza Editorial.

- CERI (2002): *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies*. OCDE.
- CHOKSHI, S., y FERNANDEZ, C. (2004), *Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances*. PhiDeltaKappan, 85(7), págs. 520-525.
- ELIAS, N. (1983), *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona, Península.
- FENWICK, T. J. (2003), *Learning Through Experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions*. Malabar, Fla., Krieger Publishing Company.
- GERGEN, K. (2001), *Social constructions in context*, Londres, Sage.
- GERGEN, K. J., (1992), *El yo saturado*, Paidós, Buenos Aires.
- (1998), *Representaciones y realidades*, Paidós, Buenos Aires.
- GIGERENZER, G. (2008), *Decisiones instintivas: la inteligencia del inconsciente*, Barcelona, Ariel.
- GIL CALVO, Enrique (1993), *Futuro Incierto*, Barcelona, Anagrama, D.L.
- (1995), *Prisa por tardar*, Madrid, Taurus.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982), *La pedagogía por objetivos*, Madrid, Morata.
- GONGZI, A. (2002), *Teaching and Learning of the Key Competencies*. Presentado en el DeSeCo's 2.º International Symposium, Neuchâtel, Suiza, Swiss Federal Statistical Office.
- HARGREAVES, D. (2005), *Personalising learning Learning to learn & the new technologies*. Publicado conjuntamente con The Secondary Heads Association. Dartford.
- HARPER, D. (1998), *Generation www*. Y: Segundo informe anual. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- (2002, Marzo), *Generation www*. Y White Paper 2. Olympia, WA: Generation y Organization.
- HIPKINS, R. (2006), *The nature of the key competencies. A background paper*, Wellington, New Zealand Council for Educational Research.
- INFORME BOYER (2000), <http://www.reinventioncenter.miami.edu/index.html>
- JAHANBEGLOO, R. (1998), *Gandhi*, París, Felin.
- KEGAN, R. (2001), "Competencies as Working Epistemologies: Ways We Want Adults to Know". En D. S. RYCHEN y L. H. SALGANIK (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen. Hogrefe & Huber Publishing, págs. 192-204.
- KERKA, S., (1998), *Competency-Based Education and Training, Myths and Realities*. Columbus, OH. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.
- LAVE, J. y E. WENGER (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LEWIS, C. (2002), *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*, Philadelphia, Research for Better Schools.
- , PERRY, R., y HURD, J. (2004), "A deeper look at lesson study". *Educational Leadership*, 61(5), págs. 18-23.
- , PERRY, R., y HURD, J. (2005), *Lesson study: A theoretical model and a North American case*.
- LUKASIEWICZ, J. (1994), *The Ignorance Explosion. Understanding Industrial Civilization*, Montreal, Quebec, Canadá, McGill-Queen's University Press.
- MARTON, F, TSUI, A. B. M. y cols. (2004), *Classroom discourse and the space of learning*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- MCCOMBS, B. L. (2000), *Learner-centered psychological principles: A framework for technology evaluation*. Documento presentado en la U.S. Department of Education's Regional Conference "Evaluating Technology in Education", Atlanta.
- (2001), *Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view*. En B. J. ZIMMERMAN y D. H. SCHUNK (Eds.), "Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice" (2.ª ed., págs. 67-123), Mahwah, NJ: Erlbaum.

- McCOMBS, B. L. y MILLER, L. (2007), *Learner-Centered Classroom Practices and Assessment*, Thousand Oaks, CA. Sage Publication.
- MURATA, A., y TAKAHASHI, A. (2002), *District-level lesson study: How Japanese teachers improve their teaching of elementary mathematics*. Documento presentado en una sesión previa de la Reunión Anual de la National Council of Teachers of Mathematics, Las Vegas, NV.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. (2002), *Studying classroom teaching as a medium for professional development: Proceedings of a U.S.-Japan Workshop*, Washington, DC, National Academy Press.
- NUSSBAUM, M. (2002), "Capabilities and social justice". *International Studies Review* 4 (2), págs. 123-135.
- (2003a), "Capabilities as fundamental entitlements: Sen and Social justice". *Feminist Economics* 9 (2/3), págs. 33-59.
- (2003b), *Beyond the Social Contract: Toward Global Justice*. The Tanner lectures on human values. Clare Hall, University of Cambridge March, 2003.
- (2000), *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NUTHAL, G. (2005), "The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey". *Teachers College Record*, Volumen 107, Número 5, 2005, págs. 895-934.
- OECD (2002), *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Disponible en http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf
- PÉREZ GÓMEZ (1999), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- (2007), "Reinventar la escuela, cambiar la mirada". *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 368, mayo, págs. 66-71.
- (2003), *Mas allá del academicismo. Los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad*. Universidad de Málaga. SPICUM.
- , SOTO, E. y SERVAN M. J. (2007), *Enseñar a aprender*. Chaco aprende. Gobierno de Chaco. Argentina.
- PERRENOUD, P. (2001), "The key to social fields: competencies of an autonomous actor". En D. S. RYCHEN y L. H. SALGANIK (Eds.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Gottingen, Hogrefe & Huber. Capítulo 6, págs. 121-150.
- PERRY, R., y LEWIS, C. (2003), *Teacher-initiated lesson study in a Northern California district*. Documento presentado en la Reunión Anual de la American Educational Research Association, Chicago.
- y LEWIS, C. (2004), *What is successful adaptation of lesson study in the U.S.?* Publicado online en *Journal of Educational Change*.
- y LEWIS, C. (2008) *What is successful adaptation of lesson study in the US?* *Journal of Educational Change*. Publicado online en *Journal of Educational Change*. <http://www.springerlink.com/content/vk20104381w6l501/>
- POZO I. (2003), *Adquisición del conocimiento*, Madrid, Morata.
- RAMSDEN, P. (1997), "The Context of Learning in Academic Departments". En: MARTON, F., HOUNSELL, D. y ENTWISTLE, N. (eds.) *The Experience of Learning*. 2.ª ed., Edimburgo, Scottish Academic Press, pág. 198.
- (2003), *Learning to teach in higher education* (2.ª ed.). Londres, Routledge-Falmer.
- REIG, R. (2007), "Millas y los escritores abducidos". *El público*, 16 de Octubre.
- RESNICK, L. B., LEVINE, J. M. y TASLEY, S. D. (1991), *Perspectives on social shared cognition*, Washington D.C., Apa.
- RIEGEL, R. (2007), *Education in the Information Age*. En <http://people.coe.ilstu.edu/rriegel/wwwdocs/educationinfoage.htm>.
- ROBEYNS, I. (2006), "Three models of education: rights, capabilities and human capital". En: *Theory and Research in Education*, 1, págs. 69-84.

- RODRIGUEZ IBARRA, J. C. (2008), "El asfalto, La red y las aulas". *El País*, 28-3-2008.
- ROGOFF, B., (1990), *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*, Nueva York, Oxford, Oxford University Press.
- RYCHEN, D., y SALGANIK, L. (2003), "A holistic model of competence". En D. RYCHEN y L. SALGANIK (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (págs. 41-62), Cambridge, MA: Hogrefe and Huber.
- SAITO, M. (2003), "Amartya Sen's Capability approach to Education: A critical exploration", en: *Journal of Philosophy of Education*, 1, págs.17-33.
- SARUP, M. (1993), *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. Nueva York, Harvester Wheatsheaf, 2.^a ed.
- SCHÖN, D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning In the Professions*. San Francisco, Jossey-Bass.
- (1983), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, Londres, Temple Smith.
- SEN, A. (2002), "Response to Commentaries". *Studies in Comparative International Development* 37 (2), págs. 78-86.
- (1988), "Freedom of Choice". *European Economic Review*. 32, págs. 269-294.
- (1992), *Inequality Re-examined*, Oxford, Clarendon Press.
- (1999), *Development as Freedom*. Nueva York, Knopf.
- SENGE, P. (1990), *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*, Londres, Random House.
- SJORB, Svein. (2007), "Constructivism and learning", en, E. MCGAW, B. y PETERSON, P. (Ed.) (2007), *International Encyclopaedia of Education 3rd Edition*, Oxford, Elsevier.
- TABER, K. S. (2006), "Beyond Constructivism: the Progressive Research Programme into Learning Science", *Studies in Science Education*, 42, págs. 125-184.
- WALKER M. y NIXON, J. (2007), *Reclaiming universities from a Runaway World*, Londres, Open University Press.
- WELLS, G. (ed.), (2001), *Action, talk, and text: learning and teaching through inquiry*, Nueva York, Londres, Teachers College, Columbia University.
- y CLAXTON, G. (2002), *Learning for life in the XXI century*, Nueva York, John Wiley & Sons.
- WINTER, R. y MAISCH, M. (1996), *Professional Competence and Higher Education: The ASSET Programme*, Londres, Falmer Press.
- (2003), "Contextualising the Patchwork Text: Addressing problems of coursework assessment in higher education", en WINTER, R., PARKER, J. y OVENS, P. "The Patchwork Text: A Radical Re-assessment of Coursework Assignments", *Innovations in Education and Teaching International Special Issue*, Vol. 40, No. 2, págs. 112-122.
- WOOD, D. (1998), *How Children Think and Learn: The Social Contexts of Cognitive Development*, 2.^a ed., Oxford, Blackwell.
- ZAFAR, S. (2006), *Action Learning Methodology in the SAMDI, Accelerated Development Programme (ADP)*. Republic of South Africa. The SAMDI Department: SA Management Development Institute. <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CPSI/UNPAN026040.pdf>

La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos

Por Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

Universidad de Granada

*¿Por qué era preciso crear la disyunción entre la familia y la ciudad?
Para impedir que la igualdad democrática se infiltrase en la vida privada.*

Geneviève FRAISSE (2003, 144.)

La incorporación de las competencias básicas al currículum, aunque se produce en España de una forma precipitada y de manera parcial en el desarrollo de la Ley Orgánica de Educación (LOE), y de manera general en el ámbito universitario, es un primer paso por acercar el sistema educativo español a las exigencias internacionales que, por una parte, son de convergencia europea del sistema educativo y, por otra, de orientación hacia el aprendizaje. Ambas decisiones o tendencias deben analizarse en nuestro contexto para identificar cómo afecta a las decisiones curriculares y a quienes las toman. Al mismo tiempo, el gobierno español asume en la legislación (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo) las conclusiones de los Organismos internacionales, la OCDE y la Comisión Europea, y se incorpora al programa para la evaluación internacional de los alumnos de la propia OCDE (PISA) sobre la enseñanza y aprendizaje de las competencias básicas, como un medio para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo. (Incorporar las competencias básicas al currículum nace —de nuevo— con la mirada hacia la evaluación general de diagnóstico y la evaluación de los rendimientos).

Es en este contexto donde se produce la propuesta de una *competencia social y ciudadana* como una de las claves en la formación de quienes tienen que aprender a convivir porque se desenvuelven en sociedades con aspiraciones democratizadoras. La *Educación para la Ciudadanía* (Epc) se propone como competencia básica en el marco europeo y, al mismo tiempo, como competencia y asignatura en el sistema educativo español. Nos preguntamos en este capítulo las repercusiones que tiene este hecho y de qué manera afecta a los retos de la formación cívica de la ciudadanía.

1. *Secuelas del origen empresarial y psicológico en la mitificación de las competencias*

Para explicar una palabra utilizamos otras. Las nuevas necesitan de las antiguas para poder explicarse y todas van construyendo y reconstruyendo sus significados. El concepto de "competencia" ha nacido y se ha divulgado junto a otros diferentes: habilidad, destreza, capacidad, aptitud, estándar, objetivo, indicador, todos ellos han crecido al amparo de la necesidad de precisar las actuaciones prácticas para evaluar los rendimientos. Estos conceptos han sido utilizados —en un principio— desde la psicología y la gestión empresarial para adoptar hoy algunos significados más relacionados con lo contextual, cercano a lo social, definido desde la práctica. El origen de las competencias para cumplir una función evaluadora va unido a la exigencia psicológica conductista de identificarlas como "comportamiento observable". Este origen de las competencias va a mantenerse como una de las secuelas más condicionantes en su historia.

Constatamos un interés más económico que educativo al revisar la historia de la Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC), que se remonta a los años treinta del siglo xx en los Estados Unidos. Su renacimiento más reciente comenzó hace quince años, con el fin de adecuar la educación y capacitación a las necesidades de la industria. Desde entonces la EBNC ha sido un concepto muy controvertido entre representantes de los sectores industriales, gubernamentales, académicos y educativos. También ha generado cierto consenso injustificado en torno a qué puede ser una base para elevar los niveles de competencias en un determinado país, para aumentar los recursos que se invierten en programas de capacitación y para hacer posible que otras instituciones no gubernamentales impartan capacitación. Este planteamiento surge a partir de las preocupaciones de los grupos de interés propios del mundo del trabajo donde los cuerpos directivos necesitan trabajadores y deben identificar los *estándares* ocupacionales originados en las competencias necesarias.

Se empezó a prescindir de los procedimientos habituales y a incluir esas áreas de preparación profesional en los programas para los estudiantes del profesorado, en los años setenta, por parte de algunas universidades y *colleges* de los Estados Unidos. Tales programas, orientados hacia la labor del profesorado en clase, se denominaban *Performance of Competency-Based Teacher Education Programs* (Programas de educación docente basados en la competencia o rendimiento) o P/CBTE. Se trata de desarrollar habilidades didácticas aisladas, aplicadas a situaciones de la docencia en las clases. Desde el mismo campo de la industria se adaptan los *indicadores* de comportamiento o rendimiento, cuya definición también se piensa que va a mejorar el proceso del aprendizaje. Pero, muy pronto se reconoció como insuficiente enumerar típicas habilidades didácticas, competencias, destrezas y practicarlas una por una, pues se piensa que era necesario reunir todas ellas en unidades lógicas para lograr el entrenamiento.

En España se divulgaron estas competencias o habilidades en el terreno teórico pedagógico en los años setenta. Un ejemplo bastante significativo es la propuesta de tres volúmenes traducida al español (BECKER, BILEK, CLEMENS-LODDE y KOHL; 1979, pág. 10). Curiosamente, la aportación de esta publicación demandaba ya el contexto de aplicación real, el carácter "situacional" de la competencia

para reclamar los contextos de aplicación se separaba de otras traducciones en las que las propuestas procedían del conductismo más ortodoxo. Resultaba primordial en esta concepción que el progreso del alumnado a través del programa de entrenamiento pueda ser evaluado en razón de la demostración de las competencias adquiridas. Estas competencias sólo pueden ser detectadas en las actuaciones de los docentes. Se redactaban en términos de conducta observable, una práctica que aún persiste, con criterios evaluables en función de las actuaciones, y se planificaban sistemáticamente.

Las competencias crecieron en variedad al amparo de la psicología de la instrucción y proliferaron taxonomías variadas; así surgen las competencias cognitivas, afectivas, de comunicación, de conocimientos básicos, técnicas, competencias administrativas e interpersonales. En general, se identifican para cada categoría básica varias competencias genéricas, que a su vez están formadas por sub-competencias. Se trata de presentar modelos de instrucción eficaz, que incluyan funciones principales, que a su vez pueden ser subdivididas en otras sub-funciones. La organización de competencias se agrupa en grandes dominios, cada dominio consiste en conductas especificadas agrupadas en competencias. Se supone que un estudiante deberá dominar al final de sus estudios gran parte de dichas competencias, pasando la prueba correspondiente.

Esta lógica basada en categorías o competencias excluyentes, anidadas o subdivididas en otras más precisas supone una lógica racional e instrumental que terminará suponiendo otra de las secuelas mantenidas en la actualidad: las competencias se definen como acciones observables y excluyentes. Es el dominio absoluto de la lógica formal en desconsideración de lo experiencial.

La evolución de los programas P/CBTE resultan significativos por cuanto se demanda una formación docente mucho más profesional y se convierte la docencia en una profesión en la que aparecen programas de formación basados en competencias, apoyados políticamente, en los centros de formación docente y en las escuelas; programas que a su vez delimitan los criterios de evaluación y certificación del estudiante de educación o suponen un elemento clave en la carrera profesional del docente. Recordaremos que este enfoque de origen conductista se basaba en el supuesto que podían describirse exactamente las competencias sobre la base de análisis de las tareas involucradas en la docencia (*job analysis*) y de las destrezas (*skills*) requeridas para ello. El problema de este enfoque, que expresamos metafóricamente como secuelas, es que descuida todo aquello que se refiere al contexto socio-cultural como también a los avances de la teoría del aprendizaje no exclusivamente psicológica, y asimila la preparación de docentes a la de un trabajador o técnico en una industria de tipo *fordista* (ERAUT, 1994).

En esta evolución se confirma que las experiencias más propiamente pedagógicas se reemplazan progresivamente por los enfoques empresariales. Así, las políticas educativas se discuten desde la perspectiva de la *garantía de calidad*, de los *incentivos laborales* como motor para obtener un buen rendimiento, del *rendimiento de cuentas* o *accountability*, de la *formación por competencias* y sus *estándares* correspondientes, evaluados con un sistema de *indicadores* justificados por la responsabilidad por los resultados de administradores y ejecutores de las tareas de enseñanza; y de la especificación de aquello que se necesita para funcionar bien en una sociedad que debe competir en buenas condiciones. Estos

enfoques, a su vez, se traducen en políticas dirigidas a la evaluación comparativa de los resultados individuales, grupales, institucionales, nacionales e internacionales del sistema educativo. Esta secuela evaluadora presionará, deformará y desviará la atención hacia la continua medición que justificaba el control del sistema.

Las primeras expansiones del establecimiento de sistemas de especificación de las competencias docentes y de control sobre su adquisición aparecen en los países anglosajones en los años noventa: Inglaterra, Australia, EE.UU. y Canadá, Escocia, Irlanda y Nueva Zelanda. La reacción inicial de los profesores es de molestia, pues se trata de la intrusión de instituciones estatales sobre lo que ellos hacen. Un segundo nivel de reacción llevó a los académicos especialistas en educación a intentar darle un sentido a las demandas de competencia y *accountability* que se declaran desde los sistemas educativos (HUSTLER y McINTYRE, 1988). En Estados Unidos, son los sindicatos de docentes quienes deciden participar en la elaboración de un conjunto de estándares para el desempeño docente y la academia justifica esta participación como propia de la profesión docente pues se considera misión suya el establecer estos estándares para su ejercicio y demandar su cumplimiento (*National Board for Professional Teaching Standards*; SYKES y BURIAN FITZGERALD, 2004). En el ámbito europeo desde perspectivas más académicas, se discute y propone la necesidad de hacer explícitas las competencias necesarias para un buen ejercicio docente. Para ello, se opta por una perspectiva genérica en contraposición al concepto inicial derivado del conductismo (ERAUT, 1994; PERRENOUD, 1998).

También desde el terreno político se alimenta el discurso de la efectividad del trabajo docente y de la instalación necesaria de sistemas que garanticen la calidad del trabajo, justificando la necesidad de utilizar instrumentos de evaluación basados en descripciones de lo que es un buen trabajo de enseñanza. Esta es la historia que ha llegado a la formulación de lo que hoy se conocen por competencias y estándares docentes. El concepto de *estándares*, por su parte, se refiere al tema de la calidad del desempeño o de la competencia docente y, por tanto, especifica lo que se puede exigir razonablemente del profesional en distintos momentos de su vida laboral. Ofrece los criterios necesarios para la evaluación del desempeño docente. Sin embargo, dado que los estándares necesitan basarse en descripciones de desempeño, en la práctica los estándares se definen en forma parecida a las competencias.

Pero, las demandas de la sociedad del conocimiento que incluyen aspectos como flexibilidad, amplitud de vistas, tolerancia del riesgo, no son cubiertas por este enfoque. Esto ha llevado a revisar y reformular el concepto de competencia aplicando de nuevo la psicología, esta vez cognitiva, de manera que se llega a formulaciones excesivamente globales y poco específicas.

Ante esta presión y crítica, se fortalece el concepto de *competencia profesional*, referida a la amplitud de tareas que corresponden al profesional y a la calidad de las mismas. Es decir, no caben versiones de la tarea docente que la reducen a técnicas específicas, sino que de alguna manera su formulación debe incluir una perspectiva actualizada del proceso de aprendizaje, la responsabilidad ante las diferencias aportadas por los contextos socio-culturales y las personas individuales, y todo aquello que deriva de la naturaleza misma de los conocimientos involucrados. En este marco, el que sea un *indicador* de desarrollo es intrínseco

al concepto competencia, es decir, el camino que se recorre durante el ejercicio profesional, el tránsito de novicio a experto (ERAUT, 1994, pág. 23).

El término competencia también ha sido el elegido por el proyecto Sócrates-Erasmus titulado *Tuning Educacional Structures in Europe*, proyecto Tuning, para condensar en un proyecto universitario el significado que mejor puede representar los nuevos objetivos de la educación europea. El concepto de competencia manejado en este proyecto pone el énfasis en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. Los resultados de la primera fase del proyecto están utilizándose en la discusión, coordinación y organización de los distintos planes de estudio que en el futuro se cursarán en la Unión Europea. Se enumeraron un conjunto de competencias con el fin de conocer la opinión que sobre su importancia tenían tres colectivos considerados fundamentales: graduados, empresarios y académicos. Se elaboró una lista de ochenta y cinco competencias y destrezas diferentes que fueron consideradas pertinentes por compañías privadas e instituciones de educación superior. El resultado final fue una lista de treinta competencias. Entienden por competencias básicas aquellas que entran a formar parte como componente de otras competencias más complejas. Estas competencias están agrupadas en categorías: Cognitivas (conocimiento básico y específico, análisis y síntesis, organizar y planificar, solución de problemas, toma de decisiones y capacidad de aprender) y motivaciones y valores (motivación de logro, iniciativa y espíritu emprendedor, preocupación por la calidad y compromiso ético). Las competencias de intervención de carácter social incluyen las habilidades interpersonales, el liderazgo, el trabajo en equipo. Finalmente, entre las competencias de intervención culturales se encuentran la capacidad de apreciar la diversidad, el conocimiento de culturas y el trabajo intercultural.

El procedimiento experimental de tipo correlacional aplicado para construir los conceptos de las competencias no se caracteriza precisamente por fomentar una teorización profunda, que sin embargo sí ha sido abordada en otros trabajos europeos. El proyecto Tuning es el resultado histórico de las experiencias en la elaboración de taxonomías, arropadas por el inicio de la psicología cognitiva y las aplicaciones racionales de la filosofía racional, al abordar categorías y procesos propios del conocimiento filosófico o intelectual: capacidades de síntesis, análisis. Se ha partido del desarrollo ampliado de los ámbitos de las taxonomías y los modelos filosóficos formales del conocimiento. Se ha dado lugar a competencias específicas que muchas de ellas se han elaborado siguiendo los ámbitos ya tradicionales: cognitivas (saber), procedimentales o instrumentales (saber hacer) y actitudinales (ser). Otra vez es recreada la famosa taxonomía de BLOOM, cuando las "nuevas" competencias pretenden marcar un espacio de ejecución que no delimite entre capacitaciones formales imposibles de aislar.

Otro de los trabajos de investigación más considerados que podemos citar es el más relevante realizado en el marco de la OCDE con una primera versión en el año 2000 y concluido en 2003 bajo la denominación de proyecto "DeSeCo" (*Definition and Selection Competencies*), dentro de su programa sobre los indicadores de los sistemas educativos (INES), materializado por la Oficina Federal de Estadística de Suiza y apoyado por el *National Center for Education Statistics* de EE.UU. y Canadá. Las competencias propuestas en el proyecto son: comunica-

ción en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, *competencias interpersonales y cívicas*, espíritu emprendedor y expresión cultural (2004, Grupo de Trabajo B de la Comisión Europea). El conjunto de competencias se concibe como un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos (RYCHEN y HERSH, 2002, pág. 7); también propone que las competencias se agrupen por "constelaciones" dadas sus interacciones y reconoce que su importancia relativa depende del contexto socioeconómico y cultural. Este reconocimiento, por otra parte esperado en la definición de las competencias, supone la sabia contradicción de no poder definir las competencias si desconocemos el contexto cultural, social y económico.

A partir de este proyecto, la mayoría de los países de la OCDE, entre ellos la Unión Europea, han comenzado a reformular el currículum escolar en torno al controvertido, complejo y poderoso concepto de competencias. La lectura y propuesta práctica que hace PÉREZ GÓMEZ (2006, pág. 16) de tal proyecto en la comunidad autónoma de Cantabria resalta las características más adecuadas, sintetizando los rasgos diferenciales de las competencias fundamentales que serían los siguientes: un "saber hacer" complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y con un carácter integrado, abarcando conocimientos, procedimientos, emociones, valores y actitudes, que evolucionan a lo largo de la vida. Además, para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, DeSeCo considera que debería cumplir algunas condiciones como contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes, y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas. Es decir, las competencias son básicas o clave cuando resultan valiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar, y se pueden aplicar a múltiples contextos

Cabe destacar, por la potencialidad implícita en la propuesta de DeSeCo, el cambio sustantivo en las Prioridades y en la proporción de los componentes del currículum. De los tres ejes de competencias que componen esta propuesta dos de ellos se encontraban prácticamente ausentes del currículum convencional del sistema educativo español, hasta el punto que se consideraba, por gran parte de la opinión pública e incluso por una parte importante de los docentes, que el desarrollo de tales componentes corresponde a la responsabilidad exclusiva de la familia. Para estos sectores la función de la escuela es instruir, enseñar los contenidos convencionales de las disciplinas, recogidos aquí en el eje primero; el resto, educar, no le corresponde a la escuela y en particular a los docentes.

(PÉREZ GÓMEZ, 2006, pág. 20.)

Éste es el argumento clave que nos va a permitir entrar a profundizar en una competencia en concreto. Precisamente, una competencia que da respuesta a la función pedagógica fundamental que tiene el profesorado: la educación cívica y ciudadana. La recuperación por parte del proyecto que comentamos de estas funciones educativas en la práctica desviadas del objetivo de los docentes es un paso formal que insiste en el concepto de educación más certero. Pero, al margen

de la propuesta de DeSeCo, lo que propone PÉREZ GÓMEZ (2006, pág. 23) es una serie de principios pedagógicos que atribuye al enfoque basado en competencias pero que, sin embargo, como tales principios son recomendables a cualquier enfoque por la innovadora justificación psicopedagógica y el potencial formativo de su aplicación. Es la traducción de las competencias al lenguaje más versátil de la práctica a través de lo que se han llamado "principios de procedimiento". Una formulación más útil para la realización de actividades en la cotidianidad, más inspiradora de los procesos de enseñanza aprendizaje, más abarcadora del territorio global y complejo de la práctica educativa.

2. Valoración crítica de las aportaciones de las competencias: Muchas limitaciones y pocos avances

Entre las críticas que se han hecho a la propuesta de la formación basada en competencias está la que parte de que vivimos en una sociedad que evoluciona permanentemente, donde las competencias de hoy son provisionales y cambiantes, y donde los profesionales competentes no sólo deben poder sobrellevar los cambios, sino que deben ser capaces de participar en ellos activamente; el profesional debe estar capacitado para orientar de nuevas maneras su profesión. BARNETT (2001, pág. 111) se pregunta cómo es posible, en un campo profesional en el cual el conocimiento cambia, especificar de antemano el conocimiento que se requiere para lograr la competencia profesional. La noción de competencia tiene que ver con conductas predecibles en situaciones predecibles.

La perspectiva aplicada en la selección de competencias supone, según el autor citado, una debilidad conceptual respecto del carácter del ser humano, ya que nos presenta una visión empobrecida de la acción humana, según la cual los individuos se ven impulsados a desempeñarse contra los estándares externos. En ese sentido se podría entender como una concepción que niega a los individuos su capacidad: ellos no son los autores de sus propias acciones, ni siquiera de sus pensamientos, y que entiende que los seres humanos son simples actores, que no se desempeñan reflexivamente porque se niega el poder de la crítica auto-generada, que podría acabar con los estándares de competencia. No se trata tanto de una filosofía de la razón tecnificada o del desempeño tecnificado, sino más bien de una filosofía que niega la razón crítica (y autocrítica) ilustrada (BARNETT. 2001, pág. 116). Las competencias son comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros, reducen la autenticidad e indeterminación de la acción humana. La idea de una competencia que contenga lo impredecible es en sí misma incoherente en tanto en cuanto se piensa en el desarrollo de la mente como si se tratase de un resultado, lo que lleva a una interpretación irremediabilmente limitada de la educación. Tal como sucede con las competencias, la formulación en términos de resultados representan una forma de cierre. A partir de ellos se predeterminan las características que deben llegar a tener los estudiantes, la manera de culpabilizar de principio el proceso de enseñanza. Son términos que forman parte de un lenguaje lleno de prejuicios, imposiciones y estrecheces; que surgen de una forma particular de razonamiento

instrumental y que buscan extender el dominio que ejercen en la sociedad a la educación superior y de ese modo tomar como marginales otras formas de acción y razón (*ibid.*, pág. 122).

Las ideas de competencia, resultados, desempeños y actividades no encajan bien con la comprensión. Resulta tentador decir que ésta no es observable. Al estar tan interesado en la acción y el comportamiento como tales, deja de lado por completo, al menos en la vida profesional, el modo como la acción se carga de pensamiento, de acción y comprensión.

(BARNETT, 2001, pág. 115.)

El proceso de definición de competencias, aunque ha admitido un grupo de competencias que la concepción más academicista del conocimiento había suprimido, sin embargo resulta cada vez más complejo y ambiguo, pues aumenta la distancia que se da entre el contexto de elaboración de las competencias y el contexto donde se da lugar al aprendizaje, pese a que en la definición de las competencias se refieran siempre a respuestas contextualizadas, referidas en abstracto. Las competencias se identifican independientemente del proceso de aprendizaje o de los contenidos que condicionan al mismo. El contexto externo real, el contenido situado es parte de la competencia y no algo separable de ella. Volvemos a entrar en la planificación de los aprendizajes, en el énfasis en lo pre-activo, normativo y regulativo; y lo hacemos desde un contexto, teorización y pensamientos externos al alumnado, a sus procesos y a sus situaciones.

Siguiendo a RYCHEN y SALGANIC (2004, pág. 415) la idea inicial de ver las competencias clave a través de las lentes de distintas disciplinas se confirmó como una estrategia indispensable para adquirir una reflexión interdisciplinaria sobre la naturaleza de las competencias. En este sentido, se recupera el legado curricular de los contenidos, del conocimiento sistematizado como una fuente importante para la elaboración de información siguiendo un sentido epistémico. Pero, la adquisición y conservación de competencias implica el aprendizaje durante toda la vida y el aprendizaje depende de la existencia de un ambiente material, institucional y simbólico favorable. Siguiendo este argumento, comprobamos con las autoras que al discutir competencias a menudo se ha dejado a un lado su dimensión sociológica y se ha dado prioridad a los aspectos cognitivos y a otros factores psicológicos.

Resulta especialmente significativo el reconocimiento que hoy se hace en el sentido de considerar la identificación de competencias desde un marco colectivo y moral que rescata las necesidades básicas necesarias para el hombre y la mujer de hoy. De tal manera que es imposible construir competencias clave sin que esto signifique que estamos tomando decisiones éticas y políticas. Admitir lo dicho supone incorporar a los procesos de planificación de las enseñanzas y los aprendizajes toda una dimensión sobre la cultura común y las formas de realizar los intercambios entre los individuos desde una perspectiva moral. Es importante saber quién interpreta las necesidades educativas y qué consideraciones dan respuesta a los agentes a los que se dirige.

Como una incorporación especialmente relevante para el tema que nos ocupa consideramos el hecho de que los diferentes colaboradores del proyecto DeSeCo han destacado varias características de una vida exitosa y responsable haciendo

referencia a la *Declaración de los Derechos del Hombre de las Naciones Unidas* como un punto de partida para una descripción de una sociedad docente (RYCHEN y SALGANIC, 2004, pág. 416). Si aludimos al proyecto mencionado, la mayoría de las discusiones acerca de las competencias clave se han enfocado en su aportación al éxito de las vidas individuales, argumentándose desde el hecho de que las competencias se precisan en términos individuales al tiempo que pretenden reservar la capacitación como un elemento no colectivo. Sin embargo, compartimos con la evaluación del proyecto que la calidad del concepto de vida, y la idea de la calidad de sociedad no sólo ofrece una perspectiva complementaria sino una dimensión imprescindible para poder situar los aprendizajes: la idea de la calidad de la sociedad. La paz y la seguridad, el desempeño económico, la cohesión social, la equidad, la ausencia de discriminación, la excelencia científica, la calidad ambiental, etcétera, podrían constituir algunos de los múltiples aspectos que contribuyen a la calidad de una sociedad (*ibid.*, pág. 417). A la idea liberal de las competencias, basada en las responsabilidades individuales de los sujetos bajo control individual, hay que sumarle las condiciones más colectivas y contextuales de manera que adquirir una competencia no sea evaluado sólo en la responsabilidad final individual sino valorada en las condiciones en las que se ha desarrollado. Lo cual exige inventar ecuaciones para evaluar las competencias teniendo en consideración sus condiciones de desarrollo.

A la limitación del énfasis individualista de las competencias hay que añadirle el disciplinar. Abordar las competencias clave desde la perspectiva de las disciplinas académicas tiene aspectos positivos incuestionables y, sin embargo, también limitaciones. Es necesario reconocer que el resultado del enfoque multidisciplinario no puede llevar directamente a un marco de trabajo coherente, amplio y conceptual. De hecho, sería ingenuo esperar que las diferentes propuestas se pudieran unir para realizar una oferta formativa coherente. Es necesario un intercambio continuo de ideas entre académicos y representantes de la política y la práctica. La interacción entre la práctica, el conocimiento exigible, las decisiones políticas curriculares debe ser permanente.

Sin embargo, una y otra vez hemos de constatar cómo las necesidades del sector industrial son el ámbito de presión más importante que promueve la selección de las competencias. El conocimiento se adapta a las motivaciones personales y a las circunstancias institucionales y sociales en las que se produce. Y es en este sentido en el que la formación de la ciudadanía requiere una visión integral no sesgada exclusivamente por las necesidades del mundo empresarial y tecnológico. La educación superior no sólo apunta a desarrollar competencias para ocupaciones particulares. No debe extrañarnos que con las competencias se llegue a sistemas demasiado reglamentados, inflexibles y complejos que terminen por definir un artificio complejo, exhaustivo y artificioso que no favorezca las propuestas formativas. En este sentido, hay que asegurarse de que los formadores han adquirido las competencias necesarias para crear buenas condiciones de formación.

En definitiva, desde la perspectiva evaluadora hemos de reconocer que el desarrollo de los indicadores desde sus correspondientes estándares, la selección y aplicación de las diferentes estrategias de evaluación no sólo se deben enfocar en las competencias y en sus componentes, sino también deben tomar en cuenta los diversos factores que hay detrás de la definición de competencias clave: los

conceptos de una vida exitosa y la calidad de la sociedad, los factores socioeconómicos y culturales, etcétera. No obstante, muchos de los factores clave son intangibles y no se pueden medir ni comparar fácilmente, por lo menos no con los medios de los que disponemos en la actualidad y dispondremos en un futuro cercano. El marco de trabajo que proponemos desarrollar en el futuro debe diseñarse de tal manera que incorpore las interrelaciones dinámicas y dialécticas en los niveles individual y social, y que explique los puntos de referencia multidimensionales y polifacéticos de las competencias clave (RYCHEN y SALGANIC, 2004, pág. 420).

Respecto a la implantación de las competencias, podemos constatar que en aquellos países en que su utilización ha alcanzado mayor desarrollo y eficacia, han generado sistemas complicados que se han orientado a la *normalización y certificación*, así como a la formación. Hemos de tener en cuenta que la normalización tiene como propósito formular normas de competencia, que deben ser consensuadas entre sindicatos, empresarios y otros actores vinculados a un determinado sector productivo y cuya utilización posterior es voluntaria. No puede ser un procedimiento elitista, corporativo o de decisiones aristocratizadas. Las normas deben luego ser permanentemente actualizadas y son la referencia básica de los sistemas de competencias. En cuanto a la certificación, partiendo de las normas aprobadas y de evaluaciones de los trabajadores, se han creado organismos "independientes" que conceden la certificación y que muchas veces prescindan de los trabajadores, justifican a los empresarios y educadores y acreditan en base a su nivel de competencia.

La necesidad de aprender constantemente para mantener siempre actualizados los propios conocimientos, y con los cambios de profesión y empleo que ahora más que nunca experimentan los trabajadores, es una justificación más o menos admisible para una certificación regular de las competencias. Bajo el argumento de la necesaria formación continuada ¿es inevitable que estas estrategias se apliquen en la enseñanza universitaria y al sistema educativo en general? Tanto si la administración educativa obliga a ello como si lo hace el mercado, los directivos y políticos actuales confían cada vez más en las certificaciones y acreditaciones como prueba de los conocimientos que posee un individuo, así como de su capacidad para aplicarlos en situaciones reales. Algunas empresas con ánimo de lucro se han desarrollado alrededor de esta necesidad, especialmente en el área de formación y nuevas organizaciones sin ánimo de lucro, tienen como productos principales los certificados y el aprendizaje basado en las competencias. La certificación del aprendizaje y la acreditación de los conocimientos mediante la evaluación parece constituir una posibilidad de crecimiento en la que las instituciones de enseñanza universitaria tienen poca experiencia, no poseen infraestructura para desarrollar y a la que casi nunca han prestado atención. Hasta hoy los retos de esta evaluación se centran en la capacidad de aplicar los contenidos en situaciones reales y de valorar habilidades de difícil cuantificación como la capacidad de síntesis y aplicación, de resolución de problemas, de trabajo en equipo, de relaciones interpersonales o de creatividad. El enfoque basado en las competencias ataca el núcleo mismo de las estructuras tradicionales de financiación de la enseñanza universitaria con contratos programa, sistemas de incentivos, controles de evaluación.

Esta idea de certificación significa que la gente necesita poder demostrar su conocimiento y dominio de un campo, ya lo haya adquirido a través de su expe-

riencia, de forma autodidacta, mediante la formación de empresa o en la universidad. Un ejemplo de la certificación aplicada a la enseñanza universitaria es la acreditación de la competencia adquirida por propia experiencia y que es considerada parte de las titulaciones académicas que se concede a quienes tienen conocimiento o experiencia adquiridos en el puesto de trabajo o por otros medios demostrables.

Al comprobar la expansión de estos procedimientos de identificación de competencias y estándares, fijación de indicadores, aplicación de sistemas de certificación y acreditación, estamos en una huida hacia adelante cuando todavía es muy complicado: denominar con el mismo término actuaciones humanas tan simples como complejas; definir indistintamente las propiedades individuales y las que requiere un contexto; no distinguir convenientemente entre las competencias de la formación para un campo profesional y las competencias específicamente profesionales de acuerdo con los estándares de los profesionales en ejercicio; definir las competencias entendidas como propiedades individuales, es decir, un cierto tipo de inteligencia o desarrollo cognitivo, con aquellas que son producto del aprendizaje situado. Sobre todo, el equívoco más contradictorio está en establecer, en la evaluación, una relación simple entre competencia y actuación puesto que se segregan los resultados esperados del aprendizaje de los procesos y contextos del mismo (como ocurre en el proyecto *Tuning*).

La distinción tipológica entre competencias genéricas y específicas es un obstáculo que genera entre el profesorado una falsa distinción entre el "ser", "el saber qué" y el "saber cómo"; al igual que la distinción entre cognitivas, sociales y culturales e instrumentales. No se puede olvidar que las habilidades genéricas forman parte del conocimiento implícito en una materia, por lo que no necesariamente son explícitas aunque, eso sí, se justifican normalmente en la propia epistemología de la materia. Es probable que algunas instituciones, entre ellas las universitarias, con su cultura, sus políticas y sus prácticas se dejen llevar por esta presión retórica sustituyendo experiencias de tradición docente demostradamente ricas.

La investigación de ERAUT (2006, cit. en RUÉ, 2007, pág. 75) en el campo de las profesiones y en las calificaciones basadas en competencias, en los lugares de trabajo, muestran las dificultades reales que se dan para poder formular e identificar adecuadamente una competencia. Las limitaciones para encontrar el nivel de especificación más apropiado nos lleva a tener dificultades cuando las formulamos de manera muy general, entonces aparecen demasiado imprecisas para un uso práctico de las mismas, o cuando son demasiado específicas tienden a ser muy numerosas.

Por otro lado, las situaciones y contextos del alumnado es algo imprevisible en la planificación y selección de las competencias. La interacción entre las distintas experiencias previas de alumnado y profesorado requieren contextualizar las propuestas competenciales con el riesgo de hacerlas abstractas alejadas de las dimensiones prácticas, sociales, personales y culturales. Como afirma el autor citado (*ibid.*, pág. 76) se presta poca atención al modo cómo un alumno va comprendiendo y profundizando en las principales teorías de una disciplina a lo largo del tiempo. El sistema de valoración mediante notas no aporta información útil a los estudiantes para conocer su progreso, cuyo conocimiento realmente ayuda a aprender. Resulta paradójico que toda una visión de las competencias que está

basada en la centralidad del aprendizaje del alumnado y en su práctica más diversificada olvide tan drásticamente cuáles son los condicionantes en los que el aprendizaje se produce y cómo han de orientarse las epistemologías del conocimiento y de los profesionales.

Es necesario apreciar el conocimiento como una experiencia íntima y global, la más específicamente humana que se puede tener. Para ello señalamos como hecho más importante la diferencia que existe entre las simples aprehensiones sensitivas e intelectuales, que nos dan un conocimiento meramente informativo, y la apreciación de las mismas en el proceso de conciencia. Bajo las nuevas retóricas competenciales, parece que olvidamos la historia y la filosofía del conocimiento. Conviene repasar nuestras tradiciones del pensamiento y recordar, por ejemplo, la teoría escolástica de la *reditio completa* (RAMIS, 2006) como una metáfora histórica que consiste en que la mente se dirija hacia el objeto intencional, lo observe cuanto sea posible, con todas sus notas esenciales y accidentales, y luego regrese de nuevo a sí misma y, recogida en su interioridad, elabore lo observado. Todos los que cultivan alguna ciencia, realizan, en cierto sentido, la *reditio completa*, aunque inconscientemente en la mayoría de los casos. Podrán comprobar que todo su trabajo consiste en dirigir la atención hacia el objeto de su estudio, y tras la observación, considerar en su interior los datos obtenidos dándoles el sentido necesario. Aunque no es nada nuevo, conviene advertir que los errores epistemológicos se producen precisamente cuando se olvidan aspectos tan obvios como el mencionado, los cuales suelen pasarse de largo como si se tratara de simplezas. La experiencia del conocer es uno de esos casos. Al menos así se entiende en gran parte de la historia del pensamiento. Los filósofos han procedido con actitudes distintas: o descuidándolo por completo, o tratándolo desde posturas exclusivamente subjetivistas, o racionalizándolo a partir de la experiencia pre-científica o, en fin, haciéndolo objeto de una especulación inconcreta, obsesiva e inútilmente complicada. Siendo esto así, conviene dirigir nuevamente nuestra potencia cognoscitiva hacia el conocimiento mismo, y preguntarnos si es posible considerarlo como la primera y fundamental de las experiencias. Lo que supone una globalidad difícil de fragmentar y necesaria de rescatar para darle sentido al conocimiento. Si es esto lo que se quiere proponer desde el sistema de competencias ¿no hemos creado un camino más artificioso y abandonado una tradición que daba otro sentido al conocimiento? Conocimiento experiencial, conocimiento práctico, investigación en la acción, reflexión en la acción, tantas y tantas metáforas para intentar corregir desviaciones de la manera de entender el conocimiento.

3. Diferentes sentidos dados a la ciudadanía y también a las competencias

Así como las competencias se han entendido, y se entienden, desde formulaciones diferentes, no sólo a lo largo de su historia sino también en estilos para abordarlas muy diferentes, también cuando hablamos de ciudadanía o de la *competencia social y ciudadana* tenemos que descubrir cuáles son sus bases, en qué estamos pensando, quién la ha definido y qué condiciones se le atribuye al ciudadano o ciudadana que vive como tal. El encuentro entre competencias y ciuda-

danía ha dado su fruto: la *competencia social y ciudadana*, o bien el conjunto de *competencias interpersonales y cívicas*, o también, el tipo de competencias interpersonales que respondan a la preocupación del aprendizaje en convivencia. Para poder valorar el resultado de este encuentro, competencias y ciudadanía, conviene saber de qué hablamos: qué competencias, qué ciudadanía.

Las diferentes opciones y tipos de ciudadanía pueden representarse en los modelos de estado tradicionalmente aceptados. Por ello, podríamos utilizar la metáfora del tipo de ciudadanía neoliberal, la comunitaria y la democrática. En el primer caso, la condición básica es la propiedad individual, la imagen del ciudadano (*propietario*), que desea consolidarse como sujeto político que reclama derechos ante una sociedad que no le protege dejándolo al páiro de su situación como propietario en una sociedad de libre mercado probablemente vampirizado por el consumo y gorroneado en su capacidad de participación social. Ciudadano que cultiva los afectos familiares y las relaciones filiales en una unidad de propiedad donde los hijos se hacen dependientes económicamente. Es un sujeto moral abandonado a sus capacidades y condiciones, las que tenga cada uno. Piensa, decide, delibera según las posibilidades heredadas de su familia. Su objetivo es la adquisición progresiva de bienes, afianzar su propiedad y adquirir más estatus. El camino es largo para los que no pueden, que terminan compitiendo en desiguales condiciones ante un estado vacío y pasivo. Este ciudadano se enfrentará con las políticas que pongan en duda este sencillo sistema. Las instituciones son un obstáculo para la libre adquisición de los bienes. Su carácter de miembro de la sociedad es un obstáculo aunque se ha beneficiado de serlo y del patrimonio público adquirido de manera inconsciente y sin contraprestación.

Este ciudadano busca un acuerdo social en base a la racionalidad y la deliberación. Es un individuo que cree que se hace a sí mismo, se tiene como libre, no acepta su construcción histórica y social como persona. Se cree que ha nacido *ex novo*, rechaza las evidencias históricas, pues considera que es algo que se ha merecido, se cobija en lo privado como espacio de libertad y desprecia lo público. Se considera con derechos "naturales" aunque, en condiciones desfavoradas, se complica su defensa.

En otro sentido distinto, el ciudadano *comunitario* piensa que la práctica individual debe interpretarse desde la perspectiva colectiva pues ésta da sentido a aquélla. Por eso, se entiende y se comparten vínculos y significados y se crean vínculos en el "nosotros" en una identidad colectiva como defensa de un modelo cultural e histórico homogéneo. El ciudadano se define en el lugar y condiciones en las que se haya ubicado con las relaciones y compromisos con quien se siente identificado. Apela a la norma comunitaria y la justifica para el crecimiento colectivo.

Por último, el *demócrata* supera la idea liberal del estatus legal que considera cumplido y la idea comunitaria de pertenecer a una única comunidad, pues su pertenencia es a diferentes instituciones políticas, económicas, sociales y culturales. Admite un "nosotros" heterogéneo, complejo, descentrado y no totalizado, acogiendo a una multiplicidad de prácticas. El sentido de las acciones está abierto. La comunidad política es un espacio plural donde convergen diferentes discursos y diferentes interpretaciones. Lo que en el liberalismo se adscribe al espacio privado aquí se mira a lo público y se lucha por hacer hegemónicas posiciones, confrontando ideas y perspectivas distintas. Es una ciudadanía que ha de

dar respuesta a la pluralidad ideológica y cultural, a la existencia de culturas que interactúan, que ha de establecer las condiciones donde los sujetos puedan tener condiciones de inclusión y puedan desarrollar sus derechos básicos.

Hemos de formar a los sujetos en la ciudadanía que contiene la sabiduría y las experiencias de estos diferentes patrones cívicos. No debemos pasar de largo ante la insistencia de presiones hacia cualquiera de los estilos. Incluso en la comunidad nos encontraremos quienes defiendan líneas distintas de actuación justificadas en estas experiencias tan variadas de modelos de ciudadanía. Partiendo de esta realidad compleja nos toca formar a los sujetos, "desarrollar competencias", experimentar nuevas o viejas prácticas dirigidas a crecer en los sentidos de ciudadanía superando prácticas que fomentan o mantienen la exclusión y desigualdad.

Las diferentes maneras anteriores de entender la ciudadanía se corresponden con unas ideologías desde las que se justifican las competencias y han sido caracterizadas para el ciudadano propietario, como la Competencia Profesional determinada por el mundo productivo; para el ciudadano comunitario, como la competencia académica defendida para el mundo académico; y para el demócrata, como competencia cultural basada en identidades diferentes.

La competencia laboral concebida en el mundo laboral y productivo se orienta deliberadamente y casi exclusivamente a una situación del trabajo realizado (BARNETT, 2004, pág. 86). Impera el saber pragmático, instrumental, técnico automatizado. Las habilidades se ligan a las funciones. La competencia se traduce en la adquisición de habilidades que se deben demostrar y que aseguran la producción económica para la mayor rentabilidad del capital y obtener el mayor beneficio. El conocimiento tiene un sentido: el rendimiento, la ganancia. La formación tiene sentido en el desempeño funcional de las operaciones concretas de las empresas. Esta concepción complica las relaciones sociales, las interacciones humanas y el ejercicio de la ciudadanía. Es el saber técnico, el saber cómo (*know-how*) lo que interesa, por eso se definen las competencias pragmáticamente de cara a un foco de atención: la obtención de resultados. La evaluación es económica. Se promueve un aprendizaje experiencial con meta-operaciones, organizando una comunicación estratégica y unas normas organizativas como valor de supervivencia económica y para la mejor eficacia práctica.

La competencia académica se organiza como una formación con competencias genéricas, habilidades específicas y transferibles. La comprensión es la peculiaridad académica, comprender el mundo, interpretar y evaluar, proyectar la propia visión. Se afana por el saber qué (*know-that*) definido en el mundo académico para el fortalecimiento intelectual que se proyecta en la capacidad de expresar ideas, apoyarlas con argumentos. El foco son las proposiciones y la transferencia mediante la meta-cognición. Las comunicaciones son procedentes de las diferentes disciplinas, la evaluación se entiende como la "objetividad", y se aplican las normas del campo intelectual para la mejor comprensión cognitiva.

La competencia cultural (vital) mantiene su origen epistemológico en el conocimiento reflexivo a través del que se definen de manera abierta y con planteamientos múltiples, el bien común como valor definido por consenso. La comunicación es dialógica y el aprendizaje es meta-aprendizaje; se aplican las normas prácticas del discurso para la mejor comprensión práctica, siendo el foco el diálogo, el argumento. No se desatienden las competencias laborales o académicas, se ubican

como construcciones ideológicas que pueden tener en cuenta las necesidades del sujeto (RESTREPO, 2006).

Existe, como hemos explicado, una historia reconocida sobre cómo se entiende o se ha entendido la ciudadanía en comunidades concretas, incluida la propia, bajo modelos de estado concretos. De esta historia podemos extraer lecciones, valorar avances, comprobar efectos sociales y políticos. También hemos descrito algunos hitos del nacimiento y diversificación de las diferentes concepciones acerca de las competencias como instrumento de organización didáctica y política. La crítica de cada caso nos permite una mirada más amplia y nos ayuda a pensar las propuestas educativas para repensar las prácticas y buscar nuevas alternativas.

4. Nace la ciudadanía como competencia en educación social y ciudadana y como nueva asignatura para Primaria y Secundaria

En un principio en España surgió la Epc como un añadido insignificante al área de conocimiento del medio y filosofía en los años setenta, área que podría contener algunos contenidos relacionados con el conocimiento social. Pese a que los movimientos pedagógicos vanguardistas le daban un énfasis especial, en la experimentación de los ochenta se mantiene como común y obligatoria *la educación para la convivencia*. Con la LOGSE (1990), la educación en actitudes y valores formaba parte de todas las materias y contenidos transversales y eran específicamente de ética: una práctica ilusoria. El marco global de inclusión normativo de estos contenidos tenían que ofrecerse en los proyectos de centro.

Fue en septiembre de 2004 cuando el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) presentaba y publicaba en su página web un documento llamado *Educación de calidad para todos y por todos. Propuestas para el debate* en el que se proponía la inclusión de una nueva asignatura llamada *Educación para la Ciudadanía*. El MEC mantuvo distintas reuniones con el Consejo Escolar del Estado, con los representantes de las comunidades autónomas, y con actores sociales como sindicatos, asociaciones de padres y madres, profesorado y estudiantes, así como con directores de centros. El MEC elaboró un informe en el que se recogían, de forma sintética, las reacciones recibidas sobre los distintos temas de la propuesta (MEC, 2005). Dos semanas más tarde, el 30 de marzo, se presentaba el anteproyecto. En el proyecto de ley aprobado en Consejo de Ministros el 22 de julio de 2005 (MEC, 2005) se mantenía la Educación para la Ciudadanía como asignatura propia en dos cursos durante las fases de educación obligatoria. Se inició el debate del proyecto de ley en el Congreso en septiembre de 2005. Los grupos parlamentarios en su mayoría rechazaron la asignatura de Educación para la Ciudadanía y lo justificaban en que su tratamiento debía ser transversal y no constituir una asignatura nueva. Transcurrida la presentación de enmiendas parciales y la discusión y votación de las mismas en la Comisión de Educación del Congreso, el texto fue aprobado por el Congreso el 15 de diciembre. La novedad con respecto al anteproyecto fue su denominación como *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. Durante el posterior trámite en el Senado se pro-

ponía suprimir como un área diferenciada la Educación para la Ciudadanía en la etapa de Educación Primaria, aunque se mantenía como área diferenciada Derechos humanos.

Con posterioridad a la publicación de la LOE (2006), el Gobierno redactó un decreto en el que se definió el calendario de aplicación de todas las medidas incluidas en la Ley y se reguló el currículum de la nueva asignatura. En España, el Gobierno regula las enseñanzas mínimas comunes de todas las comunidades autónomas, para que éstas desarrollen la parte que les corresponde, según las competencias que tienen transferidas.

Por su parte, el Consejo de Europa viene tomando iniciativas en torno a la Educación para la Ciudadanía democrática desde febrero de 1997 y propone un proyecto para identificar los valores y las habilidades necesarias para que los individuos puedan comportarse como ciudadanos participativos y la estrategia para adquirirlos y aprender a transmitirlos a otros. Este proyecto dio comienzo oficialmente en octubre de 1997, contando con el respaldo de todos los Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros del Consejo de Europa, y culminó en diciembre de 2004 con la declaración, por parte del Consejo de Ministros del Consejo de Europa, del año 2005 como "Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación".

Igualmente, ha definido las líneas políticas a seguir en términos de Educación para la Ciudadanía democrática, y ha recomendado a los Estados miembros que las adopten. Así, el Consejo de Ministros de España apoyó los resultados del proyecto adoptando la Recomendación 12 de 2002 sobre Educación para la Ciudadanía Democrática, que sitúa la tarea en todos los ámbitos, siendo prioritaria la acción de la escuela para conseguir la adquisición de las siguientes competencias clave: resolver conflictos de forma no violenta, argumentar en defensa de los puntos de vista propios, escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otras personas, reconocer y aceptar las diferencias, elegir, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético, asumir responsabilidades compartidas, establecer relaciones constructivas —no agresivas— con los demás y realizar un enfoque crítico de la información.

Es en la Unión Europea (2005) donde se ha establecido un marco de referencia europeo con ocho competencias clave sobre las competencias interpersonales, interculturales, y sociales y competencia cívica. Comprenden todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas y, en su caso, para resolver conflictos. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva y se emplean tanto en el ámbito público como en el privado. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.

Recientemente en España se ha decidido incluir las competencias básicas en el currículum de la nueva Ley de Educación (LOE, 2006). Podría tener interés la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículum, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes. Esta inclusión de las competencias coincide en la Ley —una vez más— con la propuesta de realización de una evaluación diagnóstico del sis-

tema educativo (Art. 20) y de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, y al terminar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Y además se defiende *el aprendizaje a lo largo de la vida* (Art. 5). El Ministerio de Educación y Ciencia en el Anexo I de los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre, establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y en el 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, donde recoge ocho competencias como básicas al término de la educación obligatoria, entre las que destacamos la *Competencia Social y Ciudadana*.

Es cierto, sin embargo, que la interpretación y concreción de las competencias fundamentales en el currículum español difiere en gran medida de las propuestas en DeSeCo (PÉREZ GÓMEZ, 2007, pág. 5). Aparece como una versión más cercana a la perspectiva psicologista, a la tradición instrumental, la que se fomentó con los proyectos curriculares base y los desarrollos a partir de la LOGSE. Se produce una propuesta de materiales presentada el 16 de octubre de 2007 en la sede madrileña de la Organización de Estados Iberoamericanos, bajo la responsabilidad de Álvaro MARCHESI, que acogió la presentación de la colección *Competencias básicas en Educación*, editada por Alianza Editorial. Intervienen algunas personas que elaboraron la anterior propuesta por objetivos en la reforma y algunas novedades. En esta colección la Competencia social y ciudadana es elaborada por José Antonio MARINA y Rafael BERNABEU.

Tras la finalización de esta etapa, el Consejo de Europa ha decidido seguir e intensificar los trabajos relativos a la Educación para la Ciudadanía democrática y la Educación en derechos humanos y adoptar un nuevo programa para el período 2006-2009 bajo el título *Learning and living democracy for all* (Consejo de Europa, 2006), para el que se han diseñado tres líneas de acción: "Desarrollo y aplicación de políticas de Educación para la Ciudadanía y la inclusión social", "Nuevas funciones y competencias de los profesores y otros profesionales de la Educación para la Ciudadanía democrática y educación en derechos humanos" y "El gobierno democrático de las instituciones educativas". Compartimos el interés de estas tres líneas de trabajo en tanto en cuanto consideran los ámbitos esenciales para practicar la ciudadanía: la política educativa, la formación del profesorado y la práctica democrática en el centro.

La Unión Europea ha prestado, por su parte, una atención especial a la Educación para la Ciudadanía durante los últimos años. La Estrategia de Lisboa, acordada en el Consejo Europeo de marzo de 2000, trazó como objetivo a conseguir, antes de 2010, alcanzar una economía guiada por el conocimiento y diseñó una nueva agenda social europea. Tanto la inclusión social como una ciudadanía activa son objetivos de especial relevancia para el proceso de Lisboa, y el sistema educativo es concebido como una de las vías más importantes a través de las cuales enseñar y dar ejemplo en principios como equidad, inclusión y cohesión. Este programa, finalmente llamado "Europa con los ciudadanos", estará en funcionamiento entre 2007 y 2013. Su objetivo es "mejorar la comprensión mutua entre ciudadanos europeos y el refuerzo del sentimiento de pertenencia a Europa, así como forjar una identidad europea, fomentando la participación ciudadana y la cooperación entre los ciudadanos", y "mejorar el conocimiento y la comprensión mutua entre los ciudadanos europeos en el respeto y la apreciación de la

diversidad cultural y del multilingüismo, a la par que se contribuye al diálogo intercultural, en especial mediante la lucha contra el racismo, la xenofobia y la intolerancia y todas las formas de discriminación". El programa estará formado por cuatro tipos de acciones (MARTÍN, 2006, pág. 23). Existe, por tanto, un acuerdo dentro de la Comisión Europea en torno a la necesidad de fomentar la participación, la investigación y el diseño de indicadores de cohesión social y de ciudadanía activa en Europa. La red Eurydice ha elaborado un completo informe sobre la Educación para la Ciudadanía en los Estados miembros (*Citizenship Education at School in Europe*)

Con la competencia social y ciudadana se pretende comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. El ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás. La crispación política en el momento de surgir la propuesta de competencias y la misma asignatura explica la evolución de la propuesta que ha sido reducida en algunas cuestiones como consecuencia de un intento de consenso. Desde Europa se presiona en la vía de las competencias en el sistema educativo y también en la propuesta de la competencia social y ciudadana, en concreto.

5. Investigaciones sobre las competencias adquiridas en ciudadanía: Datos para el currículum

En los Estados Unidos, Richard NIEMI realiza un estudio destinado a analizar el impacto que tiene la educación cívica sobre los conocimientos y las actitudes de los alumnos (NIEMI y JUNN, 1998) recogiendo los datos de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) sobre conocimientos cívicos de 1988. Entre sus conclusiones podemos comprobar datos muy significativos que concluyen que los alumnos que han tenido un curso sobre educación cívica en la escuela tienen más conocimientos cívicos, una actitud más crítica hacia las noticias y más democrática. Concluyendo, igualmente, la educación cívica impartida en los centros escolares juega un papel complementario al de la familia y al de la formación individual construida por cada estudiante.

En Inglaterra la reforma de 1999 introduce una asignatura específica de *Educación para la Ciudadanía* en el currículum inglés para los estudiantes entre 11 y 16 años y se aplica desde 2002. La Fundación Nacional para la Investigación Educativa (NFER, cit. en MARTÍN, 2006, pág. 31) ha diseñado un instrumento de evaluación basado en la realización de encuestas panel. Recientemente se han publicado los primeros análisis de los datos que señalan que los alumnos que han tenido un curso de Educación para la Ciudadanía son más propensos a participar en organizaciones voluntarias —tanto dentro como fuera de la escuela— y a participar en otro tipo de actividades dentro de ella, no necesariamente vinculadas a organizaciones, como, por ejemplo, votar a los delegados o trabajar en el periódico escolar. Al igual que ocurría en el caso de Estados Unidos, la Educación

para la Ciudadanía juega un papel complementario al de la familia y las motivaciones de cada alumno.

Entre los estudios comparados sobre la educación para la ciudadanía, el *Civic Education Study* (CIVED), un estudio sobre las actitudes, comportamientos y conocimientos cívicos de los estudiantes, coordinado por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Resultados Educativos (IEA) y realizado en 28 países, ha identificado los distintos modelos de democracia, de ciudadanía y de gobierno, el grado de confianza de los estudiantes en las instituciones o sus actitudes hacia la nación y hacia la diversidad y sus conocimientos cívicos. Los trabajos de la red Eurydice impulsados durante la presidencia holandesa del Consejo de la Unión Europea entre julio y diciembre de 2004, continúan la labor realizada bajo la iniciativa del Consejo de Europa y aportan una información más actualizada sobre los 30 países que forman la red.

La IEA desarrolló durante la segunda mitad de los años noventa un ambicioso estudio sobre la educación cívica, que tuvo dos fases, una primera consistente en una serie de estudios de casos nacionales y una segunda de carácter empírico, basada en la aplicación internacional de unas pruebas y unos cuestionarios comunes. En el denominado *Civic Education Study*, un estudio de educación cívica en el que participaron en total 90.000 estudiantes de veintiocho países, se indicaba en sus conclusiones que habían sido pocos los estudiantes capaces de responder correctamente a algunas preguntas que abordaban asuntos más complicados, como las relacionadas con la identificación de las posiciones políticas de diversos grupos o partidos contendientes en unas elecciones, la comprensión de los procesos de reforma política o las implicaciones que tienen las decisiones económicas y políticas adoptadas por los gobernantes. Por otra parte, el conocimiento cívico que esos adolescentes han adquirido puede calificarse en general de superficial y poco ligado a la vida cotidiana. Da la impresión de que los jóvenes aprendieran efectivamente en la escuela cuáles son los fundamentos del funcionamiento democrático de las sociedades, pero no lo aplicasen adecuadamente a su vida ordinaria, lo que justifica la educación para la ciudadanía como una vivencia formativa. La mayoría de los adolescentes mostraron un escaso interés por realizar actividades tales como participar en la vida política, afiliarse a un partido político o convertirse en candidatos electorales, a pesar de ser conscientes de la importancia que teóricamente tienen dichas actividades para la vida colectiva (TORNEY-PURTA y otros, 2001, págs. 118-124). Por contra, los estudiantes están dispuestos a participar en formas menos tradicionales de compromiso cívico y político, como manifestaciones no violentas de protesta o actividades de voluntariado o de caridad. Este estudio ha puesto de manifiesto la importancia que tiene un clima escolar abierto a la discusión, y que la percepción de la existencia de dicho clima abierto en la escuela constituye un indicador positivo del conocimiento cívico y de la probabilidad de participar en futuras elecciones. Por otro lado, muchos de los estudiantes consultados no perciben que en sus escuelas exista un clima propicio a la participación activa. Pareciera que las escuelas aún no hubiesen asumido en la práctica su función de formadoras de ciudadanos y siguieran ancladas en la de transmisoras de conocimientos.

Podemos constatar, en términos generales, que la educación para la ciudadanía es un área curricular de escasa importancia en la práctica y que se limita muchas veces a una enseñanza bastante superficial del funcionamiento político.

Muchos de los jóvenes encuestados conceden además mayor credibilidad a la información televisiva que a la impresa en periódicos, lo que obliga a considerar la participación de estos poderosos medios de formación de opinión en la tarea de educación ciudadana. Este estudio de la IEA nos confirma que el problema de proporcionar una adecuada formación ciudadana sigue estando vigente tanto en países que han accedido recientemente a la democracia, como en otros que la disfrutaban desde hace mucho tiempo.

Tras el anterior estudio de la IEA, CIVED (1999), en un nuevo contexto internacional se propone (2004) un nuevo estudio *International Civic and Citizenship Study (ICCS)*, encargado a ACER (Australia), a NFER (Inglaterra y Gales) y a la Tre University de Roma (Italia). Está pensado para alumnos equivalentes a segundo de secundaria obligatoria y analiza las actitudes y el contexto del alumnado, del profesorado, la dirección de los centros y el contexto nacional. Está en fase piloto y los resultados del estudio principal en el hemisferio norte de febrero estarán en abril de 2009, la recopilación y análisis de datos de enero a noviembre¹. Nos interesa especialmente comprobar qué diferencias existen entre los países estudiados en sus logros de comprensión conceptual y en sus actividades ciudadanas, cambios ocurridos desde 1999, intereses políticos de los adolescentes en los diferentes países, qué percepciones tienen los adolescentes del impacto de su formación.

Estamos convencidos del interés de recuperar investigaciones realizadas y profundizar en estudios que precisen el admitido supuesto de que los estudiantes mantienen una actitud activa de despolitización y distanciamiento del debate político cotidiano y de la reflexión continuada de la toma de decisiones en políticas educativas, sociales, económicas y culturales. La profundización en tales estudios nos permitirían señalar las condiciones alarmantes —probablemente— de este tema.

6. Nuevos sentidos para la Educación de la Ciudadanía

En nuestra historia reciente algunos actores sociales han pensado que esta asignatura se relaciona de alguna manera con la enseñanza de la religión entendiéndola que aquella puede ser una alternativa a esta segunda; pero, parece difícil justificar que, católicos y no católicos, deben aprender a ser ciudadanos democráticos. La Educación para la Ciudadanía no tiene nada que ver con la religión en cuanto que ser ciudadano es una adquisición de principio y la decisión de optar por una fe u otra es posterior y no obligatoria. En la ciudadanía nos movemos en la necesidad perentoria de organizar nuestro espacio común, nuestras relaciones insustituibles y nuestra convivencia necesaria. La Educación para la Ciudadanía aspira a educar en valores democráticos, asumiendo que éstos son —o deben ser— compartidos por el conjunto de la sociedad y que afectan a la vida en común. Estos valores no tienen por qué entrar en contradicción con la educación en valores que los padres quieran transmitir a sus hijos. Es más, se trata de valores que juegan un papel en el ámbito público y que deben ser com-

¹ El seguimiento se puede hacer en <http://iccs.acer.edu.au>

plementarios de los valores que el individuo adopte en la esfera privada (MARTÍN, 2006, pág. 8).

Para la Fundación Alternativas (2006) la ciudadanía puede ser entendida en términos legales o en términos ideales aplicados a la actividad de los individuos. Los términos ideales no son compartidos, y adoptar unos u otros tendrá implicaciones sobre los derechos y los deberes que se asignen a los ciudadanos. Resulta difícil establecer de forma incontestada el territorio dentro del cual son exigibles los derechos y deberes propios del ciudadano. Esto tiene implicaciones sobre el significado de la igualdad y también sobre el derecho a la diferencia. Cabe plantearse si basta con una ciudadanía entendida en términos formales o si sólo tiene sentido hablar de ciudadanos cuando se hallen presentes las condiciones sociales y económicas que permitan ejercer esos derechos.

Desde otra argumentación se habla de "vivir la democracia" frente al hecho de tener conocimientos poco significativos sobre sus procesos o pensar que consiste simplemente en la obtención de los derechos y deberes determinados por las leyes. Cuando la ciudadanía se entiende como una experiencia (MARTÍNEZ, 2005), supone la manera ideal en que un sujeto se comporta a partir de conocimientos, sentimientos, pretensiones y acciones que le hacen acreedor de su condición en una sociedad democrática. Se trata de un concepto arraigado en el republicanismo por el que los ciudadanos son libres e iguales y corresponden asumiendo el deber de defender ese modelo de comunidad a través de una actitud activa y responsable. Pero, este dilema simplifica un tanto la identificación del modelo de ciudadanía que se asume aquí. La clave queda, pues, en la manera de entender la actuación dentro de una democracia. No sólo en sí el sistema que se defiende es únicamente representativo de características liberales o exige una implicación activa y directa en las decisiones, con intervención práctica en las actividades de las instituciones políticas, de manera que se mantenga una actitud continuada de participación. Podemos hablar de grados o niveles diferentes de participación pero también de estilos o modelos alternativos tal y como se dan en las sociedades occidentales. En el primer caso hay un reduccionismo que se concreta en la intervención en los procesos electorales o bien en la decisión de construir progresivamente una manera de ser del ciudadano competente en la toma de decisiones.

La ciudadanía se ha venido considerando como sinónimo de nacionalidad; es el Estado-nación el que concede determinados derechos y el que atribuye determinados deberes a sus ciudadanos. Esta asociación entre ciudadanía y nacionalidad implica que es tu Estado el responsable de desarrollar los derechos de los que son considerados ciudadanos a todos los efectos. Pero este concepto de la ciudadanía, estrechamente vinculado al Estado-nación, hace tiempo que se ha visto puesto en cuestión por varios motivos: La Carta de Derechos Humanos reconoce una serie de derechos a todos los seres humanos por el mero hecho de serlo, independientemente del país del que sean nacionales en términos legales. Vivimos en un mundo crecientemente globalizado, en el que el mercado de trabajo cada vez exige una mayor flexibilidad, y donde un número cada vez mayor de individuos contribuye a la vida social y económica de un país distinto de aquél en el que éstos están legalmente nacionalizados. De hecho, tanto los deberes como los derechos civiles, políticos y sociales de los no nacionales se han ido ampliando progresivamente en los últimos tiempos en algunos lugares del mun-

do. Existen instancias políticas que se sitúan por encima del Estado, como es la Unión Europea, que tienen competencias sobre la atribución de derechos y deberes. Al mismo tiempo, en muchos países existe un reparto de competencias políticas entre el Estado y otras entidades dentro del mismo, lo que, en ocasiones, supone que estas entidades autónomas (las regiones, los municipios o determinados grupos étnicos) también tienen capacidad para atribuir derechos y deberes, que pueden variar dentro de un mismo Estado, a los ciudadanos y ciudadanas.

En una sociedad globalizada en la que los sujetos traspasan las fronteras en los intercambios económicos y laborales, en la constante circulación de ideas y productos, con un intercambio cultural y social permanente, el concepto de ciudadano protegido en el marco de una nación ha quedado ya reducido a unas condiciones propias de la política tradicional. Que el Estado nación se responsabilice de sus compatriotas no resuelve el problema. Los procesos de inmigración y movilidad, la existencia de territorios y naciones con especiales condiciones poco democráticas, el permanente proceso de deslocalización de empresas y actividades económicas y sociales requiere otra exigencia más globalizada. Si no se produce una corresponsabilidad de las diferentes comunidades políticas, si la atención y la construcción de la participación queda reducida a un marco territorial afectado por las presiones internacionales, podrá quedar sin contenido la posibilidad de que un sujeto desarrolle su capacidad de intervención y se responsabilice de manera colectiva en la aplicación de los derechos ciudadanos básicos.

Los dos procesos tienen implicaciones sobre los individuos a quienes se atribuyen derechos y deberes en cada uno de los niveles y también sobre la creación de identidades pues se verá reforzada la identidad con las comunidades en las que se desenvuelvan. Así, la comunidad se puede definir de dos formas, en términos culturales o en términos jurídico-políticos. Como afirma MARTÍN, (2006, pág. 10):

El sentimiento identitario resultante estará afectado en función de si los límites de la ciudadanía con los derechos y deberes se definen tomando como referencia una comunidad cultural, entonces cabe esperar que se fomente un sentimiento identitario vinculado a un nacionalismo étnico o cultural, restringido a quienes puedan demostrar pertenecer a la misma. Pero si la comunidad política de referencia está definida en términos de los principios y valores básicos de un ordenamiento jurídico-constitucional que regula los derechos y deberes de los ciudadanos de esa comunidad, es más probable que los sentimientos identitarios tengan más que ver con una exigencia global.

Los límites de la ciudadanía y de la identidad, serán más flexibles e inclusivos. La ciudadanía democrática, al poner el énfasis en los aspectos políticos de la ciudadanía —sin por ello negar la importancia del sentimiento de pertenencia a una comunidad definida en términos culturales— está más próxima de esta segunda concepción de la comunidad política. Y es que la idea de ciudadanía ha ido ligada a la idea de igualdad de los individuos que pertenecían a una misma comunidad, pero han ido proliferando las reivindicaciones del derecho a la diferencia de los individuos que pertenecen a determinados grupos con prácticas sociales y culturales distintivas, las cuales forman parte crucial de su identidad. Emerge, pues, un concepto de ciudadanía relacionado con más de una única comunidad, y requiere de su articulación a distintos niveles —tanto individual como en relación con las distintas comunidades a las que pertenece el individuo— y que está

Íntimamente ligado a los derechos culturales y a los conceptos de identidad, tolerancia, respeto, diálogo y resolución pacífica de conflictos. Por ello la Educación para la Ciudadanía democrática mantiene como base la exigencia de la educación en los derechos humanos para todos los grupos y comunidades.

El problema fundamental es que los derechos sociales dependen de las políticas públicas y su aplicación depende de las posiciones ideológicas y de las articulaciones administrativas que tales políticas desarrollan. Así, los diferentes gobiernos adoptarán posiciones activas en aplicación de estos principios o considerarán que el Estado no es responsable de crear las condiciones en las que tales derechos se pongan en activo. Una vez más la clave está en el modelo político y las responsabilidades que asuman respecto a los ciudadanos, por lo que habrá gobiernos pactados entre sectores neoliberales y neoconservadores cuya pretensión sea vaciar la responsabilidad estatal para dejar que sea el mercado y la ley de la oferta y la demanda la que regule las actividades, dando lugar a un vacío en la responsabilización de la salvaguarda de los derechos básicos y de la construcción colectiva participativa.

Pero, si las desigualdades sociales impiden un acceso igualitario a los derechos de la ciudadanía, éste debe ser un aspecto fundamental de la Educación para la Ciudadanía democrática en las siguientes direcciones: serán necesarias políticas sociales complementarias a esta educación, la Educación para la Ciudadanía democrática debe llegar a todos los grupos sociales como forma de corregir parcialmente la traducción de las desigualdades sociales en desigualdades políticas, y, por último, las desigualdades sociales y políticas deben ser parte del contenido de dicha educación (MARTÍN, 2006, pág. 13).

7. Necesidades y retos de la formación cívica en España: Exigencias para la competencia en educación social y ciudadana

Además de las conclusiones referidas anteriormente en las investigaciones, con referencias españolas en alguna de ellas, la primera ola de la Encuesta Social Europea realizada entre 2002-2003, nos permite comparar el caso de España² y se concluye que, en general, los jóvenes no parecen vincular aspectos que consideran valiosos, como la democracia o la cohesión social, con la política. Tampoco parecen estar muy dispuestos a implicarse activamente en el mantenimiento de las anteriores a través de su participación en instituciones sociales o políticas. Se observa una situación que podríamos calificar como preocupante, ya que los porcentajes de jóvenes entre 15 y 29 años que votan, que se interesan por la política o que pertenecen a asociaciones políticas o sociales en España, están entre los más bajos de toda Europa. Igual de preocupante es el hecho de que el porcentaje de jóvenes españoles a los que les resulta difícil o muy difícil formarse una opinión sobre temas políticos se encuentre entre los más elevados. En definitiva, las carencias de los jóvenes españoles en relación con el ejercicio

² (<http://www.europeansocialsurvey.org/>)

de la ciudadanía son importantes y parecen estar especialmente relacionadas con los aspectos más claramente políticos de la misma.

Por otro lado, hemos de entender cómo desde la comprensión de la propia historia y memoria de España han evolucionado las propuestas de formación cívica para llegar a la situación que intentamos abordar a continuación. Las condiciones del presente en el debate de la *Competencia Social y Ciudadana* y en la materia de *Educación para la Ciudadanía* tienen claves históricas, algunas de las cuales necesitamos releer reseñando datos sencillos pero significativos. Comprender algunos hitos decisivos en la memoria de este país nos permite realizar nuevas propuestas educativas, al tiempo que señalar una reconceptualización de la concepción sobre la ciudadanía donde la participación se desligue de los rituales burocráticos en los que se ha convertido. También abordamos las necesarias respuestas que se deben ofrecer por medio de la competencia social y ciudadana. Respuestas a las condiciones que se han producido en nuestro contexto actual con la movilidad inmigrante y las denuncias que desde el feminismo científico se han aportado al analizar la situación de ciudadanía atribuida en la práctica a las mujeres: acuñando el término de "democracia defectiva" (MIRARES, 2003) con el fin de profundizar en la democracia desde la necesaria igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

7.1. Recuperar la historia interrumpida de la educación cívica

Desde el *Plan Pidal* de 1845 del que se ha dicho que secularizó definitivamente la enseñanza entregándola al Estado, las posiciones del liberalismo fueron progresivamente rectificadas hasta desembocar en el Concordato de 1851, que no sólo permite a la Iglesia inspeccionar la enseñanza pública y privada, sino que también promete la ayuda del Estado a la hora de vigilar la buena marcha de las costumbres, un aspecto que tendrá su aplicación educativa en la Ley Moyano de 1857.

En España nace muy pronto la noción de *instrucción cívica*, un origen que se sitúa en el año 1839 cuando el vice-director de la Academia de Instrucción Pública difunde un *Catecismo político para los niños*, que ofrece a la escuela un manual que la ayude a dar a conocer la Constitución de 1837 de la que pocos tenían adecuada información. El tema era importante dado el auge creciente de las democracias y el escaso juicio político de la sociedad española sobre este sistema de gobierno. A esto se unía la urgencia de contribuir a la paz social y de moralizar a las gentes con respecto al Estado. Como constata FERNÁNDEZ (2007, pág. 130) la Institución Libre de Enseñanza plantea el problema de la educación política desde la primera exigencia, por el beneficio que reportaría a la moralidad social y la paz pública si el profesorado explica en las escuelas quiénes mandan y por qué, qué conduce al obrero a la reunión política, y les enseña a no caer en vicios arraigados como la indiferencia ante los asuntos comunes, la poca o nula importancia que otorgan al sufragio, la resistencia al pago de los impuestos, la confusión entre el fraude que se comete contra la Administración y contra el particular, "la falta, en suma, de rectitud, de independencia, de moralidad en las relaciones con el Estado". Y es que la felicidad pública, el progreso y el bienestar social y de las costumbres políticas necesitan de la instrucción cívica de sus gentes. Así tenemos que el civismo y los deberes para con la patria se muestran como un contenido para unos

fundamental, para otros no tanto, de la educación moral. La educación moral se muestra estrechamente ligada a la educación del ciudadano y la educación cívica se concibe entonces como un instrumento mediante el que "moralizar" al ciudadano respecto al Estado, la Patria y la Sociedad. Se trata de un medio de enseñarle sus deberes hacia el Estado y las obligaciones que requiere una vida política en democracia. (FERNÁNDEZ, 2007, pág. 133).

Varios sectores de la población española, entre los que se encuentra la Institución Libre de Enseñanza, al estilo de otras propuestas liberales europeas y argumentos pedagógicos sostenibles hoy, examinó en los primeros años de su existencia la educación cívica desde una doble exigencia: la de moralizar al ciudadano en sus deberes para con el Estado, y la de mantener la neutralidad de la enseñanza. Pero, con el paso del tiempo, observamos que el tema se contempla también desde una posición obligada, la que proporciona la educación integral. Sin embargo, el sector conservador católico defiende la vinculación de religión y moral atendiendo al fin de la educación porque la primera de las ideas morales es la dependencia de Dios, *cimiento de toda ulterior educación* (FERNÁNDEZ, 2007, pág. 173) y esa idea se asienta por medio de la enseñanza de la religión, de tal manera que "sin fundamento religioso es imposible construir un edificio sólido de moralidad".

Ésta es una secuela que todavía en nuestro país está marcando las diferentes actitudes irracionales ante la necesidad actual de una educación básica y activa para la ciudadanía. A este lastre histórico se le suman ciertas convicciones que a continuación pretendemos poner en tela de juicio para demandar algunas condiciones necesarias para el desarrollo de la educación para la ciudadanía, como competencia y asignatura.

7.2. La moral no es una prerrogativa de los creyentes: es un contenido educativo-cívico básico

Se asume desde el siglo XVIII que la moral no necesita de un ser por encima del hombre para conocer el deber propio; no es necesario acudir a la revelación divina para hacer respetar unas leyes. La práctica moral de la ciudadanía no necesita la religión pero ésta sí necesita a la primera. Y es que desde la racionalidad humana se puede construir un conjunto de principios que atiendan y reconozcan a los diferentes sujetos que se organizan en una comunidad. La moral del creyente inspirada o proyectada desde un ser superior o un dios es una opción personal que no ha de obligar a quienes prescinden de esa idea para desarrollar su vida de una manera *virtuosa* respecto a los demás.

La tolerancia religiosa, la pluralidad de religiones, la necesaria separación entre iglesias y Estado han de permitir una igualdad moral entre los seres humanos que quede al margen de lo que son las creencias religiosas. Es la igualdad de los seres humanos el principio que ha de regir la construcción de una organización de lo colectivo desde la aplicación de la justicia. Las prácticas políticas, necesariamente desvinculadas de las inspiradas en lo divino, son la base mínima para poder reconocer el derecho a las creencias. Las comunidades que no han vivido la experiencia de la cultura de la modernidad han quedado ancladas en un esencialismo fundamentalista.

El reconocimiento de todos los seres humanos, su exigible dignidad y respeto ha de permitir la construcción de la propia autonomía desde la que poder vivir la libertad de decisión, considerando la existencia de los otros como referencia básica para poder construir un proyecto de vida individual, sin robar esas mismas posibilidades a quienes comparten un necesario bien común. El pensamiento religioso, de cualquier religión, puede limitar o exigir que las decisiones de los sujetos se produzcan en condiciones de igualdad. LAPORTA considera que:

La religión y su sedimento moral han ido siempre detrás de esas conquistas éticas, y generalmente en contra de ellas. Incluso la idea de derechos humanos, corolario directo de ellas, fue negada y perseguida sañudamente por la jerarquía católica hasta bien entrado el siglo xx. Nuestros obispos saben que se pueden presentar abundantes textos papales que tratan a tales derechos de errores morales absolutos. Por no mencionar algo que pervive aún en casi toda moralidad religiosa: la posición de la mujer en un plano subalterno que le niega el acceso a la jerarquía y la gestión del misterio. La moral de los laicos puede ser tan firme como cualquiera y tiende además a ser menos acomodaticia que la moral del creyente. La ética religiosa que pende de los designios de la divinidad (o de sus intérpretes terrenales, que parecen aún más antojadizos) tiene justamente problemas de relativismo que conocemos...

(LAPORTA, 2008, pág. 35.)

El bien y la moral es una conquista de los humanos o es una propuesta divina interpretada por algunos humanos. La creencia en la revelación de una moral divina, realizada por quienes apuestan por una fe concreta, alejada de una deliberación con los no creyentes de esa misma fe y sin reconocer por principio una moral básica, laica, humana, no es legítima. Aunque no por ello desde la moral laica hay que aceptar la soberbia de los argumentos a veces integristas para justificar ciertas prácticas morales religiosas o sufrir la actitud de superioridad moral con que algunos creyentes tratan de negar la legitimidad de una disposición agnóstica para resolver el sentido de las propias decisiones al tiempo que resolver la convivencia civil. ¿Cómo podremos elegir creencias si no disponemos de la capacidad de decidir? La base de la capacidad de decisión no debe estar condicionada por una decisión previa justificada por el derecho de las familias o la posición hegemónica de una religión.

Desde otra perspectiva, tampoco es legítimo aceptar moral religiosa alguna que justifique el neoliberalismo más profundo, que mantenga dictaduras injustas, que defienda nacionalismos radicales fronterizos con la violencia, que anteponga prácticas rituales propias en vez de prácticas para abordar soluciones a los problemas de pobreza, injusticia social o daños al medio ambiente.

La moral laica no es relativista, es básica, común, mínima, sin distinciones ni jerarquías. El relativismo de las diferentes creencias es el que justifica una moral de base, de principios humanos y racionales, de deliberación entre las diferentes culturas y etnias. En el terreno pedagógico no está justificado aceptar actitudes morales cultivadas en una ideología colonialista, o basadas en la creencia de la posesión de la verdad absoluta, sino aspirar a la ciudadanía como metáfora que ha permitido ir construyendo y reconstruyendo las desviaciones que han conseguido promover una construcción histórica de la igualdad.

Las religiones no deben mirar como enemiga la moral laica. La laicidad es una actitud responsable ante las mismas, una base de reconocimiento y respeto que

permite un diálogo entre iguales, que posibilita aliviar los condicionantes perversos que algunas prácticas históricas autoritarias o fundamentalistas han dejado instaladas en las culturas. Desactivar tales dificultades o condicionantes es una misión de cualquier tipo de moral, de cualquier religión o creencia.

En España, la confusión que los líderes episcopales han introducido ante la propuesta de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, nacida de la recomendación del Consejo de Europa de 2002 para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuya a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley en democracia, es injusta y perjudica el derecho básico a la educación. Algunos obispos españoles han tratado de "totalitarista", "colaboración con el mal", "que atenta contra las libertades", toda una retórica que supone una guerra abierta contra la asignatura y sus defensores que ha llevado a los obispos a encabezar manifestaciones, promover la —no regulada jurídicamente— objeción de conciencia e incluso orientar el voto de las y los españoles. Los obispos españoles pretenden impedir así la necesaria y básica educación moral que se debe impartir en las escuelas en torno a la vida en comunidad y en sociedad, la aproximación respetuosa a la diversidad, la aplicación de los derechos humanos, las relaciones interpersonales igualitarias, la caracterización de las sociedades democráticas del siglo XXI con sus servicios públicos y la defensa de una ciudadanía global que detenga los violentos conflictos nacionales e internacionales.

Aunque se pide que se concreten las críticas a la asignatura y no se obtienen alusiones concretas, el rechazo está justificado en la defensa de algunos obispos del modelo conservador de familia, en el rechazo a una incorporación de la mujer en igualdad de derechos, dentro y fuera de las familias, y en la pretensión de controlar la educación moral y afectiva por parte de la ideología católica más conservadora, amparada en una interpretación interesada e injusta del derecho de las familias a la formación de sus hijos. En cualquier caso, hemos de reconocer que tal derecho de los padres y madres no puede permitir la imposición prematura de una ideología a los hijos o hijas, ni admitir la defensa de una relación familiar patriarcal con estereotipos de género inaceptables por injustos, ni asumir la concepción de la sexualidad que mantiene la Iglesia católica. Las familias tienen el derecho y el deber de respetar los derechos básicos de los ciudadanos en sus propios hijos: libertad de expresión, opinión y reunión; derecho al honor y la propia imagen y a la educación integral. Sin justificar que por ser hijos menores la función de tutelaje deba traspasar los límites del reconocimiento justo y respeto a los hijos. Es más, el Estado deberá suplir a aquellas familias que no lo hagan desde una acción subsidiaria y realizar actividades para completar la formación que se imparta en las familias.

Una democracia laica protege tanto la libertad religiosa del creyente como la libertad atea o agnóstica del que no lo es. En España se ha contrapuesto el concepto de laicidad (una situación concreta de carácter neutro desde el punto de vista religioso) al concepto de laicismo, (según los neoconservadores la actitud beligerante, intransigente y confrontada con la religión). Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua que define el laicismo como la "*doctrina que defiende la independencia del hombre o de la sociedad y, más particularmente, del Estado, respecto a cualquier organización o confesión religiosa*". La palabra *laicidad* no está registrada en el diccionario.

Según Cristina Justo (2008, pág. 67) la modernidad fundamentó su corpus ideológico en la capacidad humana de transformar el mundo mediante el uso de la razón, porque la modernidad ha estado ligada a la secularización, en tanto que es la razón y no la divinidad quien puede modificar los destinos. Por otro lado, los derechos humanos no pueden suscribir por principio cualquier sistema de creencias. La Declaración Universal de los Derechos Humanos se ha convertido en el texto laico de alcance universal. El *aconfesionalismo* del Estado español recogido en la Constitución no ha dado lugar a un Estado laico todavía, que implicaría una fuerte apuesta por la ciudadanía, sino a uno en el que la Iglesia católica mantiene una influencia social significativa.

La Iglesia se ha reservado para sí la tarea de imponer su criterio moral como el único que responde a la verdad (GARCÍA SANTESMASES, 2007, pág. 47, cit. en JUSTO, pág. 69).

Depositaria única de la moral, la Iglesia católica reivindica la ley "natural", y los procesos de naturalización de la realidad no han sido históricamente ventajosos más que para quienes han definido esa "naturaleza". Ha intentado históricamente frenar el laicismo para lo que firmó concordatos con diversos estados católicos por los que éstos reconocían el derecho exclusivo de la Iglesia a dirigir las escuelas seglares y parroquiales. Los más importantes fueron los concluidos con España en 1851 y con Austria en 1855 (MIYARES, 2003, pág. 97). Describe esta autora que, pese a los concordatos, el anticlericalismo era creciente en muchos países de Europa; situación que se intensificó cuando el mismo pontífice promulgó en 1864 la polémica *Syllabus*, documento por el cual el Papa Pío IX condenaba el liberalismo y racionalismo y proclamaba la infalibilidad papal. El nuevo gobierno republicano de Portugal en 1910 separó la Iglesia y el Estado. Francia lo hizo en 1882. En España la reacción fue mucho más lenta debido al dominio absoluto de la Iglesia. En la educación general de las niñas se apoyaba el analfabetismo basándose en el argumento de que las personas ignorantes no se veían expuestas a doctrinas heréticas, liberales o socialistas, y permanecerían en estado de gracia.

La Iglesia católica reivindica su función educadora con la encíclica *Divini illius magistri* (1929) en defensa de la misión de la educación que quiere compartir con la familia, por derecho natural y divino y, por lo tanto, de manera inderrrogable, ineluctable, insubrogable (MIYARES, 2003, pág. 98). En la encíclica se denunciaba también como error la coeducación; censuraba la coeducación por alimentar una deplorable confusión de ideas, por permitir la convivencia promiscua de los dos sexos en una misma aula y defender la idea de una igualdad niveladora de los dos sexos. El miedo a la coeducación será el miedo a la emancipación de las mujeres.

Por último, al menos hay que apreciar que casi todos los credos religiosos se parecen en su consideración hacia las mujeres. Esta transversalidad cultural desigualadora impide avanzar en la igualdad entre sexos, dado el arraigo que las religiones han fomentado en las culturas premodernas y los aparentes cambios producidos en las que han pasado por la modernidad.

7.3. Reconstruir la democracia incompleta: Una dimensión para flexibilizar las competencias

Desde la educación para la ciudadanía nos preguntamos si se pueden establecer estándares absolutos y universales para determinar qué es bueno y deseable en las relaciones sociales humanas pues las consideraciones teóricas sobre la naturaleza humana, los derechos y las capacidades están dependiendo de decisiones prácticas políticas y económicas, que establecen derechos unidos a la ciudadanía y a los evidentes problemas de discriminación, o injusticias desapercibidas en la práctica legal. La ciudadanía está vinculada a relaciones y expresiones de poder. Al igual que las relaciones de poder, los derechos ciudadanos no son estables o inmutables, sino objeto de pugna, de necesaria defensa, reinterpretación y extensión. Desafiar la división público/privado significa afirmar que asuntos privados tales como la sexualidad, la moral y la familia son cuestiones para la atención pública. Esto nos permitirá tratar tanto la violencia doméstica, como incluir asuntos tales como el apoyo al cuidado de los niños y niñas como obligaciones del Estado.

La forma en que se constituyen las injusticias se puede apreciar en estos compromisos básicos formales y ocultos, que tienen los sujetos en las instituciones sociales: la familia, la comunidad, el mercado, el Estado y las religiones. De una manera u otra, se supone que estas instituciones resuelven conflictos, establecen y hacen cumplir normas legales y evitan el abuso de poder. Entender las justificaciones ideológicas y culturales desarrolladas para mantener la subordinación de las mujeres y otros grupos dentro de cada terreno puede ayudar a identificar cómo desafiar los patrones de desigualdad.

Para repensar la ciudadanía democrática localizando sus limitaciones, MIYARES (2003) utiliza el concepto de "ciudadanía defectiva", que identifica con la ciudadanía de las mujeres, frente a la ciudadanía activa de los hombres. Es una metáfora que expresa la existencia de una ciudadanía incompleta para el 50% de la población. Una competencia social y ciudadana ha de dar cuenta de las condiciones de desigualdad existentes, identificar sus mecanismos desigualatorios, se trata de reconstruir la democracia.

Para una educación democrática en cualquier tipo de formato competencial o disciplinar necesitamos abordar las principales metáforas o valores de la modernidad de las que hemos de recoger la necesaria cohesión social. Pero, el cambio institucional que facilita la cohesión social no depende del énfasis que pongamos en la idea de libertad, sino en la idea de igualdad, pues considera que la igualdad ha de presidir todas las instancias por las que nos socializamos y si no hay igualdad la cohesión social no será posible y la libertad será cosa de muy pocos. Parte esta autora de que la conciencia de género permite al feminismo afirmar que la libertad no es posible si está tipificada en roles, y que la igualdad sólo será viable con la disolución de la variable sexo como rasgo normativo y valorativo (MIYARES, 2003, pág. 13) Consideramos, pues, que el feminismo es una ideología política que permite alimentar la educación cívica como una aportación esencial para vertebrar la práctica política y social.

Las valoraciones realizadas sobre los diferentes modelos de Estado o formas de estructurar políticamente el dominio de lo público han situado al neoconserva-

durismo, neoliberalismo y socialdemocracia como modelos singulares y a la vez convergentes; a través de alianzas y pactos han dado lugar a alianzas restauradoras amparadas en una aceptación previa de un modelo de Estado, incluidas las terceras vías. Las teorizaciones sobre la democracia no han procedido sólo de los modelos de estado comentados. Desde la democracia feminista se defiende la inclusión, conocidas las imperfecciones de los modelos liberal y socialdemócrata.

El feminismo político presenta mayor capacidad explicativa de la realidad que el liberalismo o la socialdemocracia y su propuesta de cambio social es realmente inclusiva y no tensional; propone una visión radical de cómo ha de ordenarse un Estado, de cómo ha de ser la sociedad y de cómo nos definimos cada uno de nosotros... tanto mujeres como varones han de tomar conciencia de que la realidad no puede estar determinada por la designación sexual.

(MIYARES, 2003, pág. 17.)

Aceptar esta teoría significa, entre otros supuestos, llegar a la consideración del otro, igual a la propia. Los derechos que se reivindican para uno mismo deben ser la base de los derechos de los otros. Pero es evidente que las categorías construidas y las tipologías creadas rompen esta norma de consideración de la igualdad y la alteridad. En concreto, desde el feminismo se han denunciado tipologías, nociones, conceptos compartidos y "naturalizados" que significan la dominación de un grupo sobre otro.

Los modelos de Estado y las actitudes políticas desarrolladas en ellos, las propuestas educativas lanzadas desde los gobiernos de turno a través de políticas curriculares, la tradición respetada como privada del ámbito familiar han mantenido la asignación de funciones y roles diferentes a grupos sociales distintos (BALLARÍN, 2008; COBO, 2008; MIYARES, 2008, pág. 35). A unos sujetos se les ha encomendado la crianza y el cuidado de los hijos restringiendo derechos individuales y laborales básicos. En el mejor de los casos la solución a estos déficit democráticos han pasado a considerarse por el grupo dominante "concesiones":

... dos modelos educativos, desde el origen de nuestro sistema educativo liberal decimonónico, marcaron las diferencias de la escolarización de unos y otras. Estos dos modelos educativos diferenciados orientaban el futuro de chicos y chicas hacia funciones sociales excluyentes; mientras a ellos se les preparaba para el trabajo productivo, las funciones reproductivas daban sentido a la escuela de chicas. Fue de este modo cómo, al tiempo que las jóvenes se incorporaban al currículum considerado de mayor valía, el que preparaba para la actividad productiva considerada propia de los varones, desaparecía del currículum común la formación para las tareas reproductivas. Quedaban así deslegitimadas, invisibilizadas —al desplazarlas al ámbito de la socialización familiar de las chicas— y devaluadas al no considerarse dignos de ser transmitidos por la escuela aquellos conocimientos que implican los trabajos que seguían y siguen realizando casi en exclusividad las mujeres.

(BALLARÍN, 2008, pág. 154.)

La *competencia social y ciudadana* y la propia materia de *Educación para la Ciudadanía* tienen fundamentalmente una dimensión experiencial, una necesaria vivencia progresiva de la convivencia democrática que ha de proporcionar la información sobre el establecimiento de prejuicios que reproducen las desigualdades

de género y sus canales de reproducción al tiempo que propiciar cambios en las prácticas que desmonten la dominación patriarcal en el ámbito escolar y social. Profesorado y alumnado, en colaboración con el importante papel de las familias, se han de situar en una predisposición que les permita movilizarse en la aplicación de este prejuicio básico de justicia social.

7.4. Corregir el dilema que sustenta las desigualdades construidas

La práctica educativa no escolar está liderada por los medios de comunicación, las actividades del consumo cotidiano, la práctica del ocio juvenil y el tiempo libre, la vida familiar, las condiciones y experiencias laborales. En todos estos ámbitos se generan valores y contravalores unidos a consideraciones más o menos colectivas. Desde la familia se puede cultivar incivismo al igual que desde los medios de comunicación, promoviendo prácticas emocionales que responden a intereses mediáticos de consumo o a intereses de grupos socialmente dominantes. Las condiciones de la postmodernidad han favorecido la recuperación de las emociones en un plano de colectivización que permite la transmisión de sensaciones colectivas cuyos valores se difunden de manera inconsciente y "natural". La reflexión sobre el comportamiento emocional y la dependencia que éste tiene de los códigos sociales existentes debe ser objeto de información e indagación en los centros escolares por cuanto supone el aprendizaje de las relaciones que se contienen en los sentimientos. El desencuentro (MARTÍNEZ, 2005, pág. 33) entre los diferentes agentes: familia, escuela, medios de comunicación, religiones, mercado laboral, genera confusión y afecta de forma desigual las actitudes cívicas mediadas por sus actividades emocionales.

Poner al alumnado en disposición de corregir y reaccionar ante las situaciones de desigualdad (por la división del trabajo en función del sexo, la cohesión de la familia a costa de una participación desigual, ante los contenidos representados en los medios de comunicación imbuidos de sexismo y consumismo), descubrir la presión —interesada— que se realiza en las comunidades sobre los propios sentimientos para adaptarlo a un canon dominante, todo ello debe ser objeto de una competencia social y ciudadana que arme a los individuos para preservar colectivamente los derechos a construir la propia identidad. El Estado a través de la educación debe crear las condiciones para corregir la falta de cohesión y desigualdades sociales.

Nadie llega al recinto escolar, profesorado, alumnado y padres, sin normas de conducta adquiridas en la familia, en la clase social en la que se inscriben, en la vivencia del ocio, en la creencia religiosa. Y estas pautas (MIYARES, 2003, pág. 88) suelen ser en su mayor parte jerárquicas y con valores propios de la dominación pues la transmisión cultural descansa más en valores emocionales que en valores racionales; la vivencia de las emociones hace olvidar el discurso de la igualdad; desde las emociones y con los afectos se transmiten relaciones de poder y de dominación y se mantienen mecanismos de discriminación sobre todo de las mujeres; al no estar atravesadas por la idea de igualdad distorsionan los valores de la responsabilidad cívica o sexual.

El pacto cívico exige el autocontrol sobre las emociones: la disposición a satisfacer nuestro interés está entrelazado a los intereses de los demás. El pacto cívico demandará al varón prudencia, confidencialidad, lealtad. Por el contrario, la esfera privada familiar significará el goce de la voluntad masculina al margen de las obligaciones públicas... El ejercicio de la ciudadanía precisa que el varón sea independiente, fuerte y activo; el saludable retiro al confín doméstico requiere que la mujer sea dependiente, pasiva y débil... la virtud en una mujer procede de la obediencia al marido y del cuidado de los hijos; y en segundo lugar, que con este obrar sólo tiene "hecha la mitad de la tarea" pues a una mujer no le basta ser virtuosa, "es necesario que sea tenida por tal".

(MIYARES, 2003, pág. 75.)

Desde la pedagogía actual se ofrece la educación emocional como un descubrimiento postmoderno y útil orientada desde la "inteligencia emocional" de GARDNER, quien ha abierto un campo de interés y cierra consideraciones que mantienen la dualidad de división de roles que se está denunciando aquí. La actualidad de tal teoría no se corresponde con las alertas que debieran implantarse para el mundo educativo sorprendido por una nueva cognición. Tampoco se detiene en la transmisión de los prejuicios y sus efectos emocionales que podemos considerar como negativos. En este sentido MIYARES (2003, pág. 77) afirma que la censura y el honor protegen la sinrazón del prejuicio sexual, son los códigos no jurídicos a los que un sujeto no reconocido como igual ha de amoldarse. Los derechos y libertades de las mujeres son coartados por la regulación que imponen la censura y el honor (MIYARES, 2003, pág. 79). Afirma la autora que lo que define la posición de sujeto no será su individualidad, sino su sexualidad y es la familia la que vela por la sexualidad de sus mujeres.

Ésta es la idea en la que se basan los sectores más retrógrados de España que se posicionan radicalmente contra la educación para la ciudadanía y a la que pueden adherirse otros sectores más liberales por el arraigo del patriarcado entre sus huestes. Si el sistema educativo va a modificar los valores de la familia tradicional y, por tanto, las creencias más arraigadas, las que desigualan a los sujetos en la familia, se exigen unas condiciones más igualitarias. Algunos obispos españoles se posicionan contra esas políticas educativas, se desinteresan por la igualdad como principio o práctica a desarrollar en las familias, y cuestionan incluso al Estado que defienda tales valores democratizadores deslegitimándolo. El arzobispo CAÑIZARES afirma:

La educación para la ciudadanía nos conduce al totalitarismo...En España se recorta la libertad religiosa de manera similar a los países del este cuando existía el muro de Berlín.

(El País, 22 de abril de 2007.)

Los obispos españoles han acusado al gobierno de José Luís Rodríguez Zapatero de apropiarse del papel de educador moral y que todos los alumnos católicos quedan afectados en sus derechos de cursar la asignatura.

(El País, 21 de junio de 2007.)

Las feministas coinciden en situar a ROUSSEAU, su contrato social, en el origen de la desigualdad contemporánea. Geneviève FRAISSE (2003) sitúa muy bien

cómo —en la construcción de los estados contemporáneos— el papel doméstico de las mujeres que se mantiene vinculado a su "excelencia", en la actualidad tiene un claro origen en la desvinculación entre el gobierno de la ciudad y el de la familia. Por tanto, es necesario reivindicar la igualdad en la familia aunque este deseo igualitario se convierte, para los obispos españoles y el propio Vaticano, en una amenaza contra la familia pues separaría a la mujer de la vida doméstica. Para los obispos *las teorías de género son ideologías anti-vida y destructoras de las naciones y las familias*. (Pontificio Consejo para la Familia. Familia y Derechos humanos. Citado en MIYARES, 2003, págs. 74-75)³.

El aura de privacidad que se ha instalado en la educación y sobre el derecho de los padres está facilitando a los estados más liberales el descuido absoluto del sistema público de enseñanza a favor de las redes privadas educativas. Según MIYARES (2003, pág. 92) se interrumpe con ello la transmisión de las responsabilidades cívicas y se genera un clima de intolerancia hacia grupos humanos y colectivos con los cuales nunca se ha entrado en contacto y de los que se tiene una visión estereotipada.

Por otro lado, el cultivo de los valores antisociales se produce en sociedades en las que se denuncia la desatención a la educación moral en las prácticas cotidianas y se propone la fe sólo a cambio, que les liberará de sus prácticas incívicas. La facilidad de la simple creencia contra la complejidad de la deliberación moral. Así, no es de extrañar que al tiempo que se defienden los valores de la competitividad, el individualismo, la productividad, el descontrol de los sentimientos y los instintos, a cambio de una fe "irracional", se impida la conciencia moral y la racionalidad. Ante esta hipócrita dualidad es necesario reclamar el civismo del respeto, la libertad, igualdad, justicia y pluralidad de pensamiento, el consenso de convivencia, defensa del altruismo o valores solidarios y la profundización en los mecanismos de igualdad.

7.5. La educación en la racionalidad de los afectos como base de un contrato justo: Un olvido de las competencias

Resulta sorprendente que no sean habituales las reflexiones de alumnas y alumnos a propósito de los afectos. No ser capaces de expresar sentimientos, de hacerlos visibles y comentarlos hace imposible identificar una socialización diferenciada. La importancia de educar los afectos en igualdad desde edades tempranas ha sido desconsiderado desde una concepción pedagógica logo-céntrica, defensora de una metodología instrumental y centrada en la radical fuerza de los contenidos conceptuales. Estas condiciones se han unido a la renuncia de mantener un debate acerca de las diferentes formas de construir y vivir los afectos, puesto que pondría en duda el modelo tradicionalmente admitido y nos conduciría a admitir cierta pluralidad moral.

El aula es el territorio más oportuno, dada la cercanía y permanencia del grupo de alumnos y alumnas, para mantener conversaciones acerca del amor, los sentimientos, la afectividad, el matrimonio, la convivencia, las relaciones de género y

³ <http://www.vatican.va>

sexuales desiguales. Analizar los manuales y materiales que desarrollan las propuestas de educación sexual permite encontrar evidencias significativas. El *fisiologismo* neutral y aséptico de las informaciones, unidas a la actitud de miedo a levantar sospechas entre los guardianes de la moralidad conservadora ha provocado una especie de autocensura entre el profesorado. Las denuncias del sector más *neoon* ha impedido que las familias que desean que sus hijos e hijas mantengan una mayor formación en la afectividad y sexualidad puedan beneficiarse de una colaboración oportuna del profesorado. La existencia de un canon moral persistente y el deseo del profesorado de no producir rechazo o críticas en el sector de padres han limitado al máximo las posibilidades de esta educación afectivo sexual.

Por todo ello ha resultado imposible tratar el tema insustituible para identificar los estereotipos sexuales; por el contrario, los medios de comunicación, el cine, los comics, los juegos (MIYARES en COBO, 2008, pág. 113) se han encargado de asignar, mantener y extender los roles en la sexualidad y afectividad patriarcales al tiempo que difundir los tópicos acerca del deseo sexual de mujeres y varones.

Un cuerpo dividido es un cuerpo sin individualidad y dividir el cuerpo de una mujer supone negarle su individualidad y poder. Es un cuerpo intercambiable. Es una realidad que muchas chicas son chantajeadas emocionalmente para mantener relaciones sexuales.

(MIYARES en COBO, 2008, pág. 116.)

Para evitar tanto desencuentro y falta de reconocimiento entre chicas y chicos se debería incluir la educación afectiva y sexual dentro o en relación con la *competencia social y ciudadana*. Los intentos de implantar una educación sexual a la luz de las desigualdades entre hombres y mujeres suelen ser reprobados por los gobiernos conservadores que acuden a la idea de que la educación moral y sexual es dominio privado de la familia. En este sentido, coincidirán, de nuevo, con las tesis vaticanas, lo cual hará difícil hacerse cargo de una afectividad y sexualidad responsable.

Si partimos de la pluralidad de distintos modelos familiares, incluso su imagen del mundo tiene cabida. La defensa del modelo nuclear de familia, por otro lado en proceso de extinción, no parece, pues, el único que garantice el bienestar y el desarrollo de las capacidades infantiles. Las prácticas educativas familiares son, pues, de alcance específico, carecen de una normativa explícita, que se pretende evitar, y no son objeto de control público. Por el contrario, las prácticas escolares son de alcance general, están explícitamente reguladas y sometidas a control público (VILA, 1998, pág. 45).

No puede haber justicia social sin justicia sexual pues esta última aborda principalmente la injusticia del poder sexual y la división sexual del trabajo (MIYARES, 2003, pág. 31). La justicia sexual considera que sin una redefinición social en torno a los sexos, basada en el reconocimiento, las instituciones seguirán reproduciendo ideologías, normas y estereotipos desiguales a mujeres y varones de manera que no se percibirá como injusto, por ejemplo, que las mujeres pospongan su salida al mercado laboral para dedicarse al cuidado y crianza de los hijos. Las normas sexuales tienden a regular tanto el tipo de trabajo, como su posición dentro del matrimonio; tanto el disfrute de los bienes como la correcta forma de vestir; tanto la responsabilidad doméstica como la vivencia de la sexualidad.

No sólo necesito tener constancia formal de que soy un sujeto poseedor de derechos, sino que necesariamente necesito que el otro con el que interactúo me considere un igual, esto es, no valore mis derechos como una concesión. El estereotipo funciona poniendo trabas a nuestra decisión, consejos varoniles a nuestra voluntad, pautas a nuestros sentimientos, modelos de feminidad a nuestros cuerpos y niños a nuestros regazos.

(MIYARES, 2003, pág. 35.)

La justicia sexual muestra que no es suficiente la igualdad formal ante la ley puesto que para ser igual, hay que ser socialmente igual. Y no se trata de proponer lo que es la "vida buena", sino señalar con precisión lo que no es bueno para las mujeres porque facilita los mecanismos de exclusión y perpetúa la injusticia:

Identificación de las mujeres	Mecanismos de exclusión e injusticia
Identificación con la esfera privada.	Injusticia en términos de representatividad familiar y personal
Identificación de éstas como esposas, con el cuidado y la crianza.	Prejuicio biologicista, limitación de libertad. Da lugar a la subordinación familiar injusta. Son forzadas de manera injusta a la maternidad.
Identidad laboral de las mujeres.	Obstaculización en el complicado acceso al empleo, la riqueza y el poder.
Identificación con el canon estético, el ideal de belleza.	Tratamiento injusto como objetos sexuales y exposición a la violencia, la codicia, la lujuria, los intercambios, las vejaciones, los secuestros, la brutalidad.
Identificación como sujetos débiles y dependientes con la debilidad.	Privación injusta del derecho a la educación o prohibición de desempeñar determinados empleos.
Identificación como sujetos de emotividad irracional.	Subordinación de las emociones y falta de reconocimiento.

Cuadro realizado a partir del texto de MIYARES (2003, pág. 42).

Lo que nos hace libres no es nuestra individualidad, sino nuestra condición de ciudadanos. Y es en esa condición en la que las emociones se cruzan entre lo privado y lo público con el riesgo de hacernos depender de aquello que somos —y nos hacen— en la comunidad. La identidad que nos construyen los otros afecta a nuestra vida, emociones y afectos, el grado de reconocimiento que nos conceden "los otros" lo transportamos con emociones al mundo de lo privado. Los desajustes de la autoestima tiene que ver con la presión de lo público. En definitiva, la satisfacción o insatisfacción que nos reporta la esfera pública termina por influir en nuestra vida privada, acaba por afectar a la intimidad y al sistema de creencias. Y viceversa. Por tanto, es necesario el análisis de la relación entre lo público y lo privado, por cuanto esa relación oculta mecanismos de identidad tramposos que impedirá que ésta sea competente en ciudadanía.

7.6. Nueva civilidad escolar: Inventar prácticas de reconocimiento e inclusión

El concepto de ciudadanía ha sido definido como un estatus que garantiza a los individuos iguales derechos y deberes, libertades y restricciones, poderes y responsabilidades. Pero la exclusión, las desigualdades crecientes y la falta de condiciones para el ejercicio de los derechos muestran su insuficiencia y revelan un vacío a llenar. La necesidad de vincular este concepto con las expectativas de reconocimiento e inclusión contenidas en la idea de civilidad lleva a interrogarse por las limitaciones de la democracia liberal.

Qué sentido adquiere la ciudadanía para aquellos que se encuentran bajo la línea de pobreza o para las mujeres que pierden sus derechos básicos. Son precisamente las situaciones de exclusión, las desigualdades crecientes y la falta de condiciones para el ejercicio de los derechos las que no cesan de mostrar su insuficiencia o de revelar un vacío a llenar. No se trata tanto de apostar por un listado de valores cívicos, que proponen bajo una determinada idea trascendental del sujeto de la moral y la política, ni de un retorno acrítico a la idea de civilización, que divide a la humanidad en bárbaros y civilizados. Es una política que supone acciones y palabras que constituyen un freno a la violencia y a las diversas formas de incivildad que se han vuelto dominantes en un mundo donde la preocupación política por la esfera común pierde fuerza frente a los beneficios de la explotación económica del Planeta. La idea de civilidad contiene la expectativa de apertura, permanencia y recreación de un espacio público donde los agentes puedan reconocerse y regular sus conflictos.

La condición de "sin papeles" está lejos de ser hoy un fenómeno excepcional; por el contrario, se reproduce en formas renovadas, poniendo en cuestión el carácter de las democracias y el sistema de derechos, también de aquellos que han caído: en la pobreza extrema como efecto de crisis económicas sucesivas, en la marginación social por efecto del paro o de la flexibilización del mundo del trabajo, en la definición de las poblaciones de riesgo a partir de su localización, que acerca a estos sectores sociales a una posición de objeto más que de sujeto. Estos hombres y mujeres sin Estado, en un mundo donde rigen las formas políticas del Estado-nación, son la encarnación de los "sin papeles" llegados en patera.

Por tanto, la consideración de la ciudadanía se aplica, no como un estatus de derechos sino teniendo en cuenta el carácter incondicional de lo político definido por el "derecho a tener derechos". La civilidad implica, más bien, la invención de prácticas de reconocimiento e inclusión de aquellos que son excluidos en el actual reparto social y político, entendiendo que sólo así es posible la apertura de lo político. La esfera del derecho es un instrumento del reconocimiento, pero no podemos dejar de lado la consideración de aquellas acciones y luchas por la inclusión, aunque éstas generen conflicto de derechos. Se plantea así, sin duda, un escenario de conflicto que no cabría reducir a la incivildad. No podemos reducir lo político al consenso y a la armoniosa y racional toma de decisiones, porque la política está constituida por esa lucha incesante por la participación de los "sin papeles", o por la identificación de los mecanismos que hemos identificado y subordinan a las

mujeres. La condición ciudadana ha de estar presente en una actitud de civildad permanente.

7.7. Reconsiderar la participación como una actividad más abierta para los distintos escenarios de los estudiantes

Introducir la participación ciudadana en los centros escolares. A la participación ciudadana podemos acercarnos desde lugares y perspectivas diversas, tanto políticas, como teóricas o académicas. Esa diversidad puede ser muchas veces complementaria, no tiene por qué entenderse siempre ni necesariamente como contraposición, aunque eso también se produce. Entenderemos por participación ciudadana toda estrategia orientada a promover o potenciar la incidencia e implicación de los escolares como ciudadanos en las políticas públicas desde su entorno más inmediato y local hasta el más lejano o global. Resulta necesario trascender las participaciones meramente escolares, darle un sentido más abierto y total a nuestra participación desde los centros. Pensando que un centro es un holograma que reproduce y mantiene en miniatura la sociedad y que a su vez permite tomar decisiones que trascienden el centro escolar para afectar a las familias, barrio, pueblo, ciudad. Se ha creado la institución educativa con una dimensión política y social diezmada.

Hemos reducido en los centros escolares la participación ciudadana a la participación escolar, es decir, a fórmulas raquílicas. La participación implica vínculos entre los actores escolares que, desde distintas posiciones y sobre la base de su autonomía, establecen relaciones de conflicto y consenso entre sí; tiene un importante componente relacional, deliberativo y organizativo que va más allá del mero intercambio de información. Por otro lado, muchas veces se tiende a pensar que "participar es decidir"; la toma de decisiones en los centros escolares y fuera de ellos es una necesidad constante. Hay que tomar decisiones unas de más calado y otras quizá menos relevantes, pero difícilmente vamos a encontrarnos con actividades que requieran para su realización la toma de una única decisión universal. Una práctica participativa en la que se convoca a los pequeños ciudadanos escolares a "tomar la decisión" sobre un tipo de equipamiento, un horario, una excursión, una propuesta al ayuntamiento... Si lo que se quiere es que los estudiantes decidan sobre todas esas cosas y otras muchas que seguro surgirán, entonces no podemos pensar en un único momento, sino más bien en un proceso de construcción colectiva de un proyecto que debe organizarse de manera que eso sea posible constantemente. Desde este punto de vista se desdibuja en alguna medida la trascendencia que pueda tener un determinado acto decisorio (levantar la mano, votar, trabajar en grupo, presentar una reclamación) y, en cambio, cobran relevancia las formas que fortalecen las relaciones más o menos cotidianas entre todos los agentes implicados en el proyecto de centro, aula o equipo: que sean transparentes, que la información sea suficiente, clara y en los tiempos adecuados, que se reflexione y delibere, y que el resultado final sea la consecuencia creativa de un proceso de trabajo conjunto, colectivo, de construcción del proyecto (trabajo escolar, proyecto de centro, plan de convivencia).

Según las conclusiones de la Tercera Conferencia del Observatorio Internacional de la Democracia Participativa (2003),

“Los procesos participativos deben conducir necesariamente a conseguir mayores cotas de igualdad, a renacer la ciudadanía, a una mayor legitimidad y confianza de los poderes públicos, y a una mayor eficacia en la gestión pública”⁴.

Es conveniente distinguir la utilización de técnicas o metodologías participativas, de la creación de “espacios de participación” y la asimilación de la participación ciudadana como parte integrante de la manera de ejercer el trabajo en un centro escolar. Organizaciones que no son democráticas ni pretenden serlo, como las empresas, han promovido políticas de participación asociadas a procesos de calidad e implicación de la mano de obra. También en los ayuntamientos la participación se ha utilizado para muchas cosas. A veces, se instrumentaliza como un eslogan más de la marca institucional, incluso sin ser consciente de lo que implica ni tener voluntad de cambiar nada. Otras veces, se recurre a la participación para buscar apoyo a decisiones personales del equipo directivo, corporativas del profesorado o padres ya definidas previamente al claustro o pleno y garantizar el consenso antes de sacarlas a la luz. Otras, para desbloquear situaciones de tensión o falta de acuerdo entre sectores del profesorado, alumnado o familias. Se trata, en resumen, de prácticas que buscan en la participación una forma de fortalecer la propia posición.

Por tanto, el punto de partida de la participación ciudadana no es metodológico (“cómo” hacer participación), ni ocasional, ni sólo escolar, sino político (“para qué” queremos fomentar la participación). La participación puede ser un instrumento de democratización y transformación social sólo si hay voluntad política de que lo sea, es decir, cuando lo que se busca no es dejar las cosas como están, pero más fuerte o consolidadas, sino promover cambios en los que se considera que la participación de los ciudadanos y ciudadanas es fundamental.

Ante la pregunta de para qué fomentar la participación ciudadana encontramos entonces diferentes voluntades políticas de cambio: discutir con los estudiantes la mejora de las condiciones de vida, de las políticas públicas, de la forma de gobernar o, sencillamente, proponer fórmulas para “aproximar” los políticos a la ciudadanía o la ciudadanía a los políticos (que no es lo mismo), o acercarlos a sus finalidades que pueden ser muchas y en última instancia remiten a las distintas necesidades de hacer frente a retos como la igualdad social. Con la participación como proceso educativo nos referimos a la necesidad de crear una nueva cultura relacional entre el gobierno y la ciudadanía, pero también, de los propios ciudadanos y ciudadanas entre sí, como igualmente de una nueva cultura relacional entre los distintos agentes técnicos y políticos que operan dentro de la propia administración y el gobierno de la ciudad.

⁴ III Conferencia OI DP “El avance en democracia participativa, un desafío común para nuestras sociedades”, LILLE, noviembre de 2003.

Bibliografía

- BALLARÍN, P. (2008), "Retos de la escuela democrática". En COBO, Rosa (2008), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid, Catarata.
- BARNETT, R. (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- BECKER, BILEK, CLEMENS-LODDE y KOHL, (1979), *Situaciones en la enseñanza*. Buenos Aires, Kapelusz (Primera edición).
- ERAUT, M. (1994), *Developing Professional Knowledge and Competence*. Londres, The Palmer Press.
- EURYDICE (2002), *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Consultado el 25 de abril de 2006 en <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm>
- (2005), *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. [Http://www.eurydice.org/Documents/citizenship/en/FrameSet_Citizenship.html](http://www.eurydice.org/Documents/citizenship/en/FrameSet_Citizenship.html)
- FERNÁNDEZ, J. M. (2007), *Educación en valores. Formar ciudadanos. Vieja y nueva educación*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- FRAISSE, G. (2003), *Los dos gobiernos: la familia y la ciudad*. Madrid, Cátedra.
- GRUPO DE TRABAJO B. "Competencias clave" (2004), *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Comisión Europea.
- HANNA, Donald E. (ed.) (2002), *La enseñanza universitaria en la era digital*. Octaedro-EUB, Barcelona.
- HUSTIER, D. y MCINTYRE, D. (1996), *Developing Competent Teachers. Approaches to Professional Competence in Teacher Education*. Londres, Cromwell Press.
- JUSTO, Cristina (2008), *Derechos humanos, laicismo y Educación para la ciudadanía*. En COBO, *Op. cit.*
- LAPORTA, F. (2008), *Moral de laico*. En El País, 4 de abril, pag. 35.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006, de 3 de mayo.
- MARTÍN, I. (2006), *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid, Fundación Alternativas.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bta. (2005), *Educación para la Ciudadanía*. Madrid, Morata.
- MEC (2005), Informe del Debate, <http://debareeducativo.miec.es/>.
- (2006), Competencias básicas. Anexo I de los *Reales Decretos* de enseñanzas mínimas para Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (BOE, 08/12/06 y 05/01/07).
- (2006), Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Anexo II de los *Reales Decretos de enseñanzas mínimas* para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (BOE, 08/12/06 y 05/01/07).
- MIYARES, Alicia (2003), *Democracia feminista*. Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia. MONOGRÁFICO de *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 370, 2007: *Competencias básicas*.
- NIEMI, R. G., y JUNN, J. (1998), *Civic Education. What Makes Students Learn*. New Haven y Londres, Yale University Press.
- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, págs. L 394/10-18 (30 de diciembre de 2006).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2007), "La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas". En *Cuadernos de Educación de Cantabria*, n.º 1, págs. 5-16.
- PERRENOUD, Ph. (1998), *La transposition didactique á partir de pratiques: des savoirs aux compétences*. M. de Sciences de l'Education, XXIV (3), págs. 487-514.
- (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- RAMIS, P. (2006), "Experiencia del conocimiento". En *Dikaosyne* N.º 17 Año IX. Diciembre.

- RESTREPO, J. C. (2006), "Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana". En *Pap. Polit. Bogotá*, vol.11, n.º 1, págs. 137-175.
- RUÉ, Joan (2007), *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid, Narcea.
- RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (2003), "A holistic model of competence", en RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (eds.): *Keycompetences for successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Hogrefe & Huber.
- y HERSH, L. (2002), "Definitions et selection des compétences (DeSeCo)", *Fondements theoriques et conceptuels. Document de strategie*, DEELSA/ED/CERI/ CD, OCDE, París.
- SYKES, G. y BURIAN-FITZGERAID, M. (2004), "Cultivating quality in teaching: A brief for professional standards". En F. M. HESS, A. J. ROTHERHAM y K. WAISH (Eds.), *A Qualified Teacher in Every Classroom? Appraising Old Answers and New Ideas*. Bostón, Harvard University Press.
- TORNEV-PURTA, J. y otros (2001), *Citizenship and Education In Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement At Age Fourteen*, Delft, IEA.
- TYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (eds.) (2000), *Defining and selecting key competencies*. Göttingen, Hogrefe & Huber.
- UNIÓN EUROPEA (2005), *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, Comisión de Comunidades Europeas.
- VARIOS (2006), *La Participación ciudadana no se improvisa: planificar para actuar en nuestros municipios*. Kaleidos Red Fundación, Barcelona.
- VILA, Ignasi (1998), *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona, Horsori.
- VILLAVICENCIO, S. (2006), "Ciudadanía y civildad acerca del derecho a tener derecho". En *Colombia Internacional*, 66. págs. 36-51, 2007. Bogotá.
- YINGER, R. (1999), "The role of standards in teaching and teacher education". En G. GRIFFIN (Ed.), *The Education of Teachers. Ninety-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, págs. 85-113. Chicago, University of Chicago Press.

Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos

Por Jurjo TORRES SANTOMÉ

Universidad de A Coruña

Desde finales de la década de los ochenta es muy habitual ver cómo en los documentos oficiales que regulan nuestro sistema educativo se van introduciendo conceptos y filosofías novedosas, muchas de ellas de enorme interés, pero que siempre acaban en meros eslóganes, desfigurando por completo su significado y las funciones que se espera desempeñen. Expresiones como autonomía pedagógica, currículum abierto y flexible, currículum y aprendizaje constructivista, proyecto curricular de centro y de aula, ..., son un buen ejemplo de unas políticas educativas dictadas desde el Ministerio, pero sin la verdadera implicación y participación de sus destinatarios, de manera especial el profesorado. Son políticas que se caracterizan por el intento de suplir unos pretendidos déficit en las políticas de formación y actualización del profesorado. Se piensa que basta con introducir en las legislaciones determinados conceptos, ofreciéndolos como más actuales y relevantes, para que el colectivo docente se sienta estimulado a hacerlos suyos; que modifique todas sus prácticas y rutinas, hasta sus conocimientos adquiridos y reconstruidos durante sus años de ejercicio en las aulas, por el influjo de esas nuevas filosofías.

La experiencia de las reformas de las últimas décadas, así como los resultados de numerosas investigaciones sobre cómo se implementan las filosofías pedagógicas que acompañan a las leyes educativas, son tozudas a la hora de manifestar que sin una verdadera implicación del profesorado el fracaso está asegurado. Lo más que acostumbra a conseguirse es forzar a las profesoras y profesores a que en sus documentos, más o menos burocráticos, utilicen hasta la saciedad esos nuevos vocablos.

Pienso que es demasiado frecuente el pecado de precipitación por parte de quienes desde el Ministerio tratan de regular, condicionar e imponer muchas de esas filosofías. Entre otras cosas, porque cada Reforma se acostumbra a llevar a cabo sin el bagaje suficiente de estudios e investigaciones que traten de diagnosticar qué es lo que realmente no funciona y lo que merece la pena preservarse de nuestro sistema educativo. Faltan estudios de diagnóstico sobre la vida en las aulas y centros escolares. Lo que no es de recibo es que sean únicamente

estudios tipo PISA, promovidos por la OCDE, los que se ofrezcan a la opinión pública como diagnóstico del sistema educativo, centrados únicamente en analizar algunas conductas y conocimientos del alumnado, obtenidos mediante la aplicación de una prueba tipo test, aplicada un único día, al azar.

No existe el más mínimo debate, ni diagnóstico sobre el grado de dominio del alumnado de los contenidos obligatorios que periódicamente vienen legislando las distintas Administraciones de los diferentes Gobiernos durante las décadas de democracia que llevamos. Asimismo, carecemos de un mínimo de investigaciones sobre la calidad informativa y nivel de actualización de los contenidos que vehiculan los distintos materiales curriculares que se emplean en las aulas, de manera especial los libros de texto, en papel o virtuales.

Cada Reforma suele, además, dictarse careciendo de un estudio para ver si lo que se va a legislar tiene unas mínimas probabilidades de resolver los problemas "intuidos" del sistema. De ahí, muchas de las contradicciones en las que incurren cuando se cruzan las filosofías y conceptos que, se dice, justifican el desarrollo normativo y lo que realmente contiene el articulado de la ley.

Un ejemplo de esta incongruencia son dos de los discursos más repetidos en las últimas décadas, tanto por parte de las autoridades ministeriales como en los cursos que, como actualización, se ofrecen al profesorado en ejercicio: el del currículum abierto y flexible, y el referido a la necesidad de apostar por el aprendizaje constructivista. Discursos que, a su vez, se pretenden legitimar sobre la base de la obligatoriedad que les otorgan las leyes, decretos y normas con las que se quiere incidir sobre la vida en las aulas y centros. Pero, ¿cómo se pueden compaginar esas filosofías con los enormes listados de contenidos obligatorios, completamente desmenuzados, con los que se acompaña cada Ley e, incluso, reforma de una misma Ley de Educación? Listados que todo el profesorado, año a año, constata que realmente son excesivos. Siempre que tienen oportunidad declaran que no disponen de tiempo suficiente para desenvolverlos, de un modo que realmente se conviertan en educativos para su alumnado. La salida por la que una buena parte del colectivo docente opta es por tratar de ofrecerle "píldoras" informativas sobre cada tema de estudio obligatorio.

Un currículum sobrecargado de contenidos, desglosados en hechos, conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas, como hizo la LOGSE, contribuyó claramente a que la preocupación por los contenidos desapareciera del debate en los claustros y departamentos de los centros, pues se entendía que esa era una competencia exclusiva de las Administraciones, central y autonómicas.

La modernización psicologicista de las políticas educativas

El discurso de las competencias, en este momento de plena actualidad, obliga a prestar atención a su nacimiento y a ver cómo, posteriormente, va tratando de modificarse. Pero, en realidad, lo que se suele hacer al recurrir a este concepto es tratar de camuflar las filosofías que lo generaron, añadiendo focos de atención suplementarios a medida que las críticas van sacando a la luz su verdadero rostro.

Es en los años sesenta cuando se produce una mayor convergencia entre la psicología y distintas especialidades de las ciencias sociales, que permiten psicologizar los problemas y conflictos que surgen en sociedades en las que los discursos

Los políticos dominantes de aquellos años, especialmente de la mano del marxismo, se dedican a denunciar las condiciones de trabajo de los modelos capitalistas y las situaciones de colonialismo de numerosos pueblos y la cultura patriarcal que impregna todas las sociedades. La década de los sesenta se distingue claramente por revoluciones y conflictos sociales muy sonados. Es uno de los períodos en los que confluyen un mayor número de reivindicaciones luchando por la independencia de las colonias, los derechos de las mujeres, razas y clases sociales que estaban siendo oprimidas.

Recurrir a la psicologización permite individualizar los problemas, invisibilizando las estructuras económicas, políticas, militares, culturales y educativas con las que se construye la opresión.

En educación esta psicologización permite dejar al margen el análisis más crítico de los contenidos a enseñar y a aprender en los centros, centrándose prioritariamente en las capacidades.

Este discurso de las capacidades aparece con tintes progresistas, pues coincide con las críticas que desde la izquierda se venían haciendo a una educación que adoctrinaba imponiendo unos contenidos completamente sesgados y carentes del más mínimo contacto con la actualidad; eran unas seudoverdades acerca de cómo es el mundo e, implícitamente, cómo debe ser. Contenidos que los distintos movimientos progresistas de izquierda venían demostrando que contribuían a conformar modelos de sociedad patriarcales, racistas, sexistas, clasistas, imperialistas, militaristas, homófobos, religiosos, urbanos, ...; porque así eran las "verdades" que imponían la escuela y los libros de texto.

El modelo disciplinar en el que se empaquetaban estas "verdades" facilitaba la reproducción del conocimiento oficial que vehiculaban los recursos educativos; libros que debían obtener el visto bueno del MEC e incluso, unos años antes, el *nihil obstat* de los censores de la Iglesia Católica. Estos materiales legitimaban la selección de la cultura sesgada que interesaba a los grupos que estaban en el poder, ofreciéndola como conjunto de verdades científicas, objetivas y neutrales dentro de las instituciones escolares, de la mano de unos modelos didácticos completamente autoritarios y en el marco de una sociedad credencialista. En este contexto, las asignaturas tradicionales y, de manera especial, aquel tipo de contenidos de la escolarización se convirtió en la diana de todos los dardos; en objetivo a abatir.

Las críticas al sistema educativo, contra aquel modelo de escolarización fueron muy contundentes. Los títulos de algunos ensayos relevantes en aquellos años son suficientemente explícitos del tipo de denuncias que se estaban realizando sobre los centros de enseñanza: *La escuela ha muerto* (Everett REIMER, 1973), *La sociedad desescolarizada* (Ivan ILLICH, 1974), *Crónica de la escuela cuartel* (Fernand OURY y Jacques PAIN, 1975), *Libertad y algo más ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?* (John HOLT, 1976), *Crisis in the Classroom* (Charles E. SILBERMAN, 1970), *La des-educación obligatoria* (Paul GOODMAN, 1976), etc. Los análisis de las instituciones escolares de aquel momento las presentaban como jerárquicas, autoritarias, rígidas y burocráticas. Los contenidos culturales que circulaban en las aulas, las tareas escolares, las rutinas vigentes, los modos de interacción que regían en el interior de los centros escolares eran percibidos como demasiado alienantes y, por consiguiente, contrarios al modelo de persona educada y desalienada que la modernidad precisaba.

Educar había acabado por equipararse a estrangulamiento mental, a convertir a las personas en ladrillos con los que algunos decidían construir algo que no queríamos y que ninguno había votado democráticamente. Las escenas de animación con las que unos años más tarde, en 1982, fue llevada al cine la ópera rock de Pink Floyd, "El Muro", en concreto uno de sus temas, "*Another Brick in the Wall, Part II*"¹ ("*Otro ladrillo en el Muro*"), ya ponían de manifiesto que este tipo de denuncia del tradicionalismo pedagógico era compartido por una gran parte de la sociedad. La cadena de montaje fordista en la que las trabajadoras y trabajadores pierden su identidad e idiosincrasia para acabar reducidos a ladrillos uniformes, sin autonomía, semejante a la que también Charles Chaplin utiliza en su película *Tiempos modernos*, traducían a la perfección la denuncia y, en consecuencia, los sentimientos de unas chicas y chicos que deseaban ser reconocidos como personas libres y reflexivas, no como autómatas; como seres que aspiraban a vivir en otro mundo más humano, más justo y democrático.

En este clima de ataque a los modelos educativos tradicionales, la psicología que hablaba con un lenguaje más moderno, y planteaba temáticas hasta ese momento olvidadas por los discursos educativos más hegemónicos y conservadores, se convirtió en un campo de conocimiento muy apetecible. La psicología, especialmente la escuela piagetiana, se convertía en la tabla de salvación para las educadoras y educadores progresistas, especialmente en los niveles de Educación Infantil y Primaria. Permitía convertir en centro del proceso educativo a cada estudiante, con sus peculiaridades e idiosincrasia individuales y, por tanto, diseñar e implementar un proyecto educativo más relevante para todos y cada uno de quienes estaban escolarizados. El discurso psicológico con sus énfasis en el desarrollo de las capacidades individuales, contribuyó a que las miradas y, en consecuencia, las principales preocupaciones del profesorado se dirigieran a construir contextos educativos para facilitar y estimular su desarrollo. La dimensión cultural de la educación pasaba a un segundo término, por no decir que incluso en muchas experiencias didácticas innovadoras se consideraba como algo secundario. Se pensaba que una vez desarrolladas las capacidades individuales sería cuando deberíamos preocuparnos por el conocimiento.

La psicología se presentaba como el campo de conocimiento que podía contribuir a reconducir una educación que no agradaba a nadie.

El profesorado progresista apoyaba este modelo porque le abría una vía para tratar de hacer una enseñanza más relevante para su alumnado. Podía seleccionar unos contenidos que se adecuaban mucho más a los intereses, características e idiosincrasia de cada estudiante; le obligaba a tomar más en consideración el contexto en el que estaba enclavado su centro, la cultura del entorno, etc.

La implantación de estas perspectivas, principalmente de corte piagetiano, gozaron de mucha aceptación desde finales de los setenta y durante toda la década de los ochenta entre el profesorado de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

¹ Este tema llegó a convertirse en himno de los movimientos estudiantiles contra los sistemas educativos vigentes en aquellos años. Sus proclamas eran de una enorme claridad y contundencia: "*We don't need no education. / We don't need no thought control. / No dark sarcasm in the classroom. / Teacher, leave those kids alone. / Hey, teacher, leave those kids alone! / All in all it's just another brick in the wall. / All in all you're just another brick in the wall.*"

Eran momentos en los que las regulaciones* acerca de los contenidos en la Educación Infantil eran apenas inexistentes. Las iniciativas que más atención le prestaban a esta etapa educativa eran promovidas por los Ayuntamientos gobernados por fuerzas políticas de izquierdas, que confiaban en el profesorado que contrataban y le dejaban completa libertad para diseñar sus proyectos educativos. Las profesoras que se comprometían a trabajar en esta red de las Escuelas Infantiles, eran profesionales muy jóvenes recién salidas de las Facultades universitarias; en su mayoría después de haber cursado las especialidades de psicología o pedagogía.

Las rupturas en los modelos educativos comenzaban cuando se iniciaba la educación reglada, o sea, cuando el Ministerio ya establecía directrices para trabajar y marcaba objetivos y contenidos para cada etapa del sistema educativo. En las etapas obligatorias, las culturas profesionales, las tradiciones que venían definiendo qué significa ser profesor o profesora, junto con la formación que habían recibido en las Escuelas de Magisterio, chocaban frontalmente con las pedagogías invisibles de las que habla Basil BERNSTEIN, y que caracterizan a estas psicopedagogías piagetianas.

Muy pronto también los conservadores aprendieron de la utilidad de estas perspectivas psicologicistas de la educación para disimular sus ideales y volver a reaparecer en escena (si es que en algún momento o lugar habían llegado a desaparecer) con lenguajes e imágenes más populistas. Poco a poco el profesorado iba cambiando sus focos de atención. Lo que se convertía en más interesante y de actualidad era crear ambientes cognitivamente estimulantes; potenciar las capacidades de cada estudiante. La selección de los contenidos con los que se deberían estimular y desarrollar las capacidades era visto como algo secundario. Desarrollemos las estructuras cognitivas y con eso bastará para que el alumnado se convierta en una persona educada.

A este panorama de desinterés por la cultura contribuyó también la izquierda, aun sin pretenderlo, pues eran sus intelectuales los que de un modo muy contundente venían criticando, sobre la base de investigaciones muy rigurosas, el sesgo de los contenidos culturales presentados con los que trabajaba el alumnado en las aulas. Pese a que las luchas y políticas progresistas habían permitido el acceso físico a todo el alumnado a las instituciones escolares, de todas las clases sociales, sexos, razas y capacidades, sin embargo sus realidades, sus saberes y culturas estaban ausentes. En la mayoría de los casos, la historia y el presente, así como los logros de estos grupos y clases sociales populares eran manipuladas para presentarlas como inferiores, carentes de valor, sin interés ni utilidad. Por consiguiente, ese mismo acceso a las aulas y a la cultura funcionaba en la práctica como freno de las reivindicaciones y aspiraciones de los miembros de estos colectivos; como estrategia reproductorista del statu quo.

La denuncia de los enormes sesgos del conocimiento con el que se trabajaba en las aulas, en el sistema educativo, dio como resultado que incluso se llegara a poner en cuestión la posibilidad de un conocimiento objetivo y riguroso, no sujeto a sesgos y manipulaciones. Recordemos algunos de los excesos de ciertas filosofías postmodernas que ponían la posibilidad de juzgar a quienes pertenecían a otras culturas, aduciendo que no existe posibilidad de ningún mecanismo para establecer condiciones de objetividad y, por lo tanto, cayendo en un peligroso escepticismo normativo o en el injusto relativismo del "todo vale".

El relativismo no dejaba posibilidad de una selección objetiva de la cultura que se podría trabajar en las aulas. Se presentaban pruebas contundentes de cómo quienes estaban en situaciones de poder imponían unos contenidos escolares seleccionando únicamente aquellas parcelas del saber que les beneficiaban; de cómo los contenidos mentían a la hora de ofrecer interpretaciones sobre cómo fue, es y deberá ser el mundo. Se criticaba, asimismo, el currículum vigente por facilitar la fragmentación del conocimiento en compartimentos inconexos, que negaban la posibilidad de comprender cómo funcionaba la sociedad como un todo; no permitían ver las interconexiones entre las distintas estructuras de la sociedad.

Con este clima de fondo la psicología, con su discurso centrado en las capacidades, ofrecía una vía para seguir apostando por la necesidad y utilidad de las instituciones escolares.

Uno de los errores de muchos proyectos educativos psicologicistas fue el de una notable ingenuidad en sus análisis, cayendo sin pretenderlo en modelos naturalistas en los que se presupone que cualquier niña o niño dejado en libertad sabe elegir lo que más le conviene; que el desarrollo intelectual de cada persona está programado genéticamente, posee un ritmo propio sobre el que no debemos interferir, y que sólo con ofrecerle un ambiente rico en estímulos cada estudiante aprenderá a leer, matemáticas, física, historia, música, filosofía, ... En gran medida, este error es el que esconden expresiones como "la enseñanza centrada en el alumnado, no en las materias". Frase que escuchamos con alguna frecuencia y que contrapone cuestiones que deben vertebrarse.

Efectivamente, cada estudiante, en función de la estimulación y educación recibida hasta el momento, posee unos determinados conocimientos, destrezas, valores, domina ciertos procedimientos y no otros. Pero es función del profesorado tener claro qué nuevos conocimientos son los que la sociedad ha decidido que debe trabajar con el alumnado en la etapa educativa en la que se encuentra y, en consecuencia, organizar el espacio, los recursos informativos y didácticos, y las tareas escolares para que cada chica y chico que tiene en su aula puedan acabar dominándolos cuanto antes.

La enseñanza y el aprendizaje escolar precisa de un profesorado que sepa acomodarse a la idiosincrasia de cada estudiante, pero sabiendo que es su tarea seleccionar los recursos informativos, motivar y generar un clima en el aula y en el centro escolar que contribuyan a orientar al alumnado, no a inquietarlo ante una situación de indefinición de qué es lo que debe hacer y aprender.

"Aprender a aprender", al igual que otro lema muy semejante, "aprender a pensar", requiere de dos requisitos indispensables para poder hacerse realidad: unos contenidos culturales específicos (información) sobre los que ejercer esas actividades cognitivas, y que esos contenidos sean compartidos con aquellas personas con las que vamos a interaccionar. Compartir información y conocimientos es lo que servirá de estímulo para aprender a pensar, para sacarle provecho a los conflictos sociocognitivos que se generen en la comunicación y en el trabajo conjunto con otras personas.

La generación de nuevos conocimientos, el progreso científico, tecnológico, social y cultural se ve facilitado en la medida en que esos conocimientos que las instituciones escolares ofrecen al alumnado sean actuales y relevantes para entender y participar en las sociedades del presente. El aprendizaje y la genera-

ción de nuevos saberes, así como el favorecimiento de la creatividad de las personas, la independencia de sus juicios, es una tarea que requiere de una muy sólida base cultural, de lo contrario es fácil que esas personas "creativas" se arriesguen a volver a inventar la rueda, a llegar a conclusiones a las que podían acceder con mucha mayor rapidez y eficacia si se le facilitase el acceso cuanto antes a determinadas informaciones o experimentos.

Carácter polisémico de la palabra "competencias"

Estamos ante una de las palabras con significados más diversos y que, incluso dentro de un mismo ámbito de conocimiento o laboral, es objeto de mayores disputas y variaciones en lo que trata de abarcar. Sólo a modo de resumen, podríamos distinguir los siguientes matices en este concepto:

- Competencia en ecología, pudiendo distinguirse, a su vez, entre "Competencia por interferencia" y "Competencia por explotación".
- Competición en el marco de algún deporte.
- Competencia jurídica: quien tiene autoridad por ley para juzgar o resolver un asunto.
- Competencia administrativa, en la resolución de un trámite o documento oficial.
- Competencia en economía, en el sentido del derecho de la competencia.
- Competencia como capacidad y eficacia en la resolución de un asunto.
- Competencia como autoridad o dominio que una persona posee de un tema.
- Competencia como comportamiento de una organización.
- Competencia lingüística, en la gramática generativa, frente a *performance*. Noam CHOMSKY diferencia entre *competencia* y *actuación (performance)* a la hora de distinguir entre la conducta lingüística real y observable (*actuación*) en contraste con el sistema interno de conocimiento que subyace a ella (*competencia*). Las competencias desde esta perspectiva se refieren a las potencialidades innatas y, por consiguiente, no pueden ser operacionalizadas. Por el contrario, la actuación, realización, describe el uso de la competencia en actos de habla concretos.
- Competencia cognitiva, en psicología, vinculada a la etapa de desarrollo en que se encuentra una persona (Jean PIAGET).
- Competencia comunicativa, en sociolingüística, referida a la producción e interpretación de una lengua en un contexto social determinado (Dell HYMES).
- Competencia cultural, en antropología, asociada a los tipos de significados disponibles por las personas y grupos culturales (Claude LÉVI-STRAUSS).

Centrándonos más en el ámbito educativo, el origen de este concepto está ligado a la formación profesional. Los apoyos teóricos para su justificación le vinieron dados desde la psicología conductista y de determinados modelos económicos, en especial de la teoría del Capital Humano.

Hace su aparición en la década de los sesenta en los Estados Unidos ligado al movimiento de la "eficiencia social" que, a su vez, se había venido definiendo

durante las primeras décadas del siglo xx (Terry HYLAND, 1993). Este movimiento tuvo a John Franklin BOBBITT (1918/2004) entre sus principales diseñadores, sobre la base de aplicar en el sistema educativo el conocimiento organizacional, la gestión científica de la conducta por la que también apostaba Frederick Winslow TAYLOR, y que ya se estaba intentando aplicar en las empresas. El taylorismo con el que se pretendía controlar el trabajo humano en las empresas se veía también con muchas posibilidades de aplicación en el sistema educativo.

Asimismo, es un concepto que surge muy vinculado a la Teoría del Capital Humano que deservuelve Gary BECKER (1983) en la década de los sesenta. Desde este modelo, la educación pasa a contemplarse como un conjunto de inversiones que realizan las personas con el fin de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos.

La noción de capital subraya la idea de un stock inmaterial que puede ser acumulado por cada persona a título individual para, seguidamente, poder intercambiarse en el mercado laboral por capital económico. La teoría del capital humano contempla el carácter colectivo del proceso de acumulación de conocimiento, convirtiendo a cada individuo en un ser que constantemente calcula sus posibles rentas futuras y, en consecuencia, toma decisiones acerca de trabajar y/o continuar formándose. La inversión en educación aumentaría la productividad y, por tanto, sus ingresos futuros. De este modo, se establece una relación causal entre educación, productividad e ingresos económicos.

Esta clase de filosofías eficientistas donde lograron penetrar mejor fue en la formación profesional. Toda una serie de instituciones en países como EE.UU. y el Reino Unido, promovidas o avaladas por los gobiernos de turno (especialmente cuando era la hora de los conservadores), se dedicaron a imponer en sus territorios los modelos de la educación basada en competencias. La meta desde el principio fue y continúa siendo la de preparar a determinados sectores de la población, las clases sociales más populares, para aprender determinados conocimientos y destrezas que les permitan desempeñar con la mejor eficiencia un trabajo profesional.

Así, por ejemplo, instituciones como CBET (*Competence-Based Education Training*), las CBT (*Competence-Based Training*) en los Estados Unidos de Norteamérica, o el "National Council for Vocational Qualifications" (NCVQ, Consejo Nacional para las Cualificaciones Profesionales), en Gran Bretaña, tienen entre sus funciones definir minuciosamente y de modo operativo, o sea, de forma que permita evaluar cuantitativamente, las competencias del alumnado. Competencias definidas mayoritariamente por el empresariado en función de las necesidades, expectativas y tareas que vienen asignando a quienes trabajan en sus fábricas o empresas.

Las filosofías que dan origen al discurso de las competencias se presentan como el resultado de debates técnicos y, por consiguiente, en el que deben participar exclusivamente investigadores e investigadoras de prestigio, personalidades expertas pretendidamente reconocidas por todo el mundo y, por tanto, que sus decisiones no es admisible que puedan ponerse en duda. En este tipo de propuestas se pretende lograr el consentimiento del profesorado y, en general, de la sociedad, diciendo que aquí no cabe la política, sino únicamente el discurso técnico-científico.

Esta tecnocracia utiliza todo un conjunto de conceptos pretendiendo aparecer en público como si el consenso en torno a ellos fuera total: "competitividad",

"eficacia", "eficiencia", "productividad", "rendimiento", "racionalización", "competencia", ... Palabras que además se avalan en nombre de organismos supranacionales como la OCDE, el Proceso de Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior, el Consejo Europeo de Bruselas, ... y, obviamente, se esconde el distinto significado y la divergencia que los distintos partidos y filosofías políticas les otorgan. Ya no hay discusión ni diferencias entre derecha, izquierda, centro, extrema izquierda, extrema derecha, ... "Europa" es el término mágico que sirve para legitimar, unificar y uniformizar.

Se olvida que desde los años ochenta, con la caída del Muro de Berlín, las potencias económicas y militares más poderosas del mundo se convirtieron en adalides de las políticas neoliberales. Para ello se hacía imprescindible enterrar la política y volver a nuevos tecnocratismos, que impidan concentrar las miradas de la población en las cuestiones importantes, para entretenerse sólo en elecciones de palabras, más o menos novedosas, con las que dar la sensación de que estamos afrontando los verdaderos problemas de la sociedad y, en este caso, de los sistemas educativos.

Al igual que con ciudadanía se pretende hacer equivalente a consumidores y consumidoras, ahora con competencias lo que se pretende es tratar de impulsar algunos cambios metodológicos, en el mejor de los casos, pero sin plantearse en ningún momento qué modelo de sociedad queremos construir. No se discute bajo qué parámetros deseamos organizar la convivencia, el mercado laboral, la movilidad de las poblaciones, la representatividad de los distintos grupos sociales, el reconocimiento de las distintas poblaciones, la justicia redistributiva que debe regirnos, etc.

Las reformas educativas basadas en competencias aparecen como el remedio a una pobreza detectada en las prácticas de aula, en los modelos didácticos con los que se viene trabajando. Pero se olvida considerar con mayor seriedad las condiciones en las que desempeña su trabajo un profesorado al que se le viene sometiendo a constantes intentos de hacerle cambiar, pero sin llegar seriamente a implicarlo. Tentativas que se promueven pero: 1) sin tomar en consideración sus culturas profesionales, las tradiciones en las que lleva años socializándose como profesional de la educación; 2) sin una auténtica carrera docente que sirva para estimular innovaciones; 3) con una cada vez más empobrecedora política de actualización del profesorado; 4) con un monopolio editorial que en los últimos años está consiguiendo que la Administración le otorgue grandes ventajas, mediante las políticas de gratuidad de los libros de texto; 5) y ofreciéndoles la ayuda de un grupo de profesionales dedicados a divulgar y a tratar de aclarar al profesorado el "verdadero" significado de las distintas modas terminológicas con las que el Ministerio acostumbra a querer condicionar la dirección del cambio educativo (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2006).

¿Las competencias como ayuda y motor de las reformas educativas?

Cada nueva ley de educación pretende convencer a sus destinatarios de que ya ha encontrado la piedra filosofal con la que resolver todos los problemas del sistema; de ahí que trate de promover un cierto frenesí propagandístico con sus

"buena nuevas" y, de este modo, interesar y ocupar el centro de atención del profesorado que, en buena lógica, trata de adivinar en qué consiste para la Administración esa pretendida práctica correcta.

Algo de lo que debemos ser muy conscientes es que *no* existe una definición de consenso del término competencias; tiene muy distintos y contrapuestos significados, lo cual ya revela que es un concepto ambiguo y, por tanto, inconsistente a la hora de proponerse como eje vertebrador de una Reforma como la que se trata de llevar a cabo en el Estado Español.

En el caso de la Ley Orgánica de Educación en vigor, el discurso político educativo incorpora el concepto de competencias asumiendo implícitamente que todo el mundo concuerda en su significado, pero las contradicciones afloran en el momento en que se trata de establecer alguna concreción mayor.

En los Decretos de obligado cumplimiento, mediante los que se desarrolla la Ley, son visibles importantes dudas o vacilaciones a la hora de establecer el significado de los conceptos que se barajan. Un ejemplo de esta indefinición acerca de lo que hablamos se puede detectar en la legislación de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, en los sendos Decretos mediante los que se regulan la enseñanzas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria en Galicia. En el momento de dar la definición de "competencias", se supone que para que el profesorado y la sociedad se aclaren, se nos hace ver que hay varias. En ambos Decretos (Decreto 130/2007, de 28 de Junio, y Decreto 133/2007, de 5 de Julio) se incorpora la siguiente definición de competencia:

"Una posible definición de competencia básica podría ser la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diversas, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas. El concepto de competencia incluye tanto los saberes como las habilidades y las actitudes y va más allá del saber y del saber hacer, incluyendo el saber ser o estar" (la negrilla es mía).

Observemos que la Consejería no tiene una idea clara del significado que realmente le otorga a este término que tantas veces aparece repetido en esos dos Decretos que regulan las enseñanzas obligatorias. Sus dudas quedan literalmente plasmadas cuando redactan sirviéndose de expresiones como: "una posible definición ... podría ser...".

Por los tiempos verbales empleados se reconoce que hay varias, pero realmente ¿por cual opta la Administración? ¿Admite y asume que el profesorado o las editoriales de libros de texto puedan otorgarle otros significados? Pero lo que es más llamativo en este Decreto es que no se sabe el significado que realmente le otorga la Administración y, en consecuencia, de qué manera se va a evaluar esta dimensión en las pruebas que se elaboren, entre otras cosas, para hacer realidad la evaluación del sistema educativo que la LOE, mediante el Art. 142.1 encarga al *Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo*. Con qué definición se llevará a la práctica el Art. 144.1 de la mencionada Ley, cuando declara que *"estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículum y se realizarán en la enseñanza primaria y*

secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29² (Art. 144.1).

Si la Administración tampoco tiene claro el significado del término, es peligroso e ineficaz que el eje vertebrador de la agenda de la política educativa recurra a esta ambigua filosofía y trate de condicionar las formas de trabajar y de ser evaluado del profesorado y del alumnado. Con esta forma de redactar se reconocen voces discordantes, pero no se aclaran cuáles son y por qué. Se opta por dejar la ambigüedad en el aire y, por consiguiente, que el término lo acaben concretando quienes tienen, o a quien se le concede mayor poder: la industria editorial de libros de texto. Un sector empresarial en el que la Iglesia Católica tiene un notable peso, con lo que ello conlleva a la hora de realizar las opciones y la sistematización del conocimiento humano, producido por personas falibles, con intereses, prejuicios, expectativas, experiencias personales, conocimientos erróneos previos, manías, etc. Si el conocimiento que se selecciona está rodeado de este tipo de amenazas, lo lógico sería que el principal debate público, dado que además nunca tuvo lugar, se concentrase en esta dimensión. Que los debates epistemológicos se promovieran, precisamente para llevar a cabo una selección de la cultura lo más objetiva posible.

Incorporar una filosofía novedosa, o al menos así se nos presenta, en nuestro sistema educativo y hacerlo convirtiendo esta palabra en el concepto clave, con auténtica capacidad de resolver todos los principales problemas de las aulas y de la formación del alumnado, implica por lo menos tener claro de qué se trata. La realidad es que la confusión que viene acompañando a este concepto en los últimos cincuenta años, desde que aparece en los documentos de política educativa en la década de los sesenta, en EE.UU., se deja notar también en nuestra legislación.

La palabra competencias aparece 167 veces en el Decreto de Primaria, y 362 veces en el de la ESO. Y lo que es más curioso, 65 veces en la LOE, pero con significados diferentes. Unas veces referidas a logros del alumnado, otras a funciones asignadas a ciertos cargos académicos y otras a la distribución de tareas entre entidades o Administraciones.

Sin embargo este concepto en ningún momento sustituye a aquellos otros que habían impuesto las últimas leyes y decretos de ordenación del sistema educativo. Por el contrario, siguen apareciendo, pero sin esclarecer en ningún momento si ha habido variaciones en su significado o, incluso y lo que sería más urgente, aclarar el verdadero significado que ahora tiene cada uno de ellos; des-

² "Art. 21. Evaluación general de diagnóstico. Al finalizar el *segundo ciclo de la educación primaria* todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa". Es una prueba a la que se someterá todo el alumnado de 10 años, salvo aquellos que ya se hayan visto obligados a alguna repetición.

"Art. 29. Evaluación general de diagnóstico. Al finalizar el *segundo curso de la educación secundaria obligatoria* todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación será competencia de las Administraciones educativas y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa". En este caso, estamos ante una prueba a la que se someterá todo el alumnado de 14 años, con la excepción de quienes hubieran hecho alguna repetición que, lógicamente, tendrán mayor edad.

lindar las diferencias existentes entre ellos. De lo contrario, habría que pensar que va a ser a partir de esta Ley cuando el alumnado del Estado Español va por fin a completar su formación; podrá suplir una laguna que, al no aparecer en las legislaciones anteriores, se entiende que tienen todas las personas que pasaron hasta el presente por nuestras aulas e instituciones escolares.

En la LOE, en la introducción, podemos leer: "todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional". A su vez, el Artículo 6, referido al Currículum, se redacta de la siguiente manera: "1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley".

Llama la atención la profusión de conceptos con los que se pretende que el profesorado trabaje, dado que aparecen recogidos en la legislación que regula el sistema educativo, pero que no siempre tienen un significado unívoco en el seno de las comunidades de especialistas que los trabajan y emplean. Así, en concreto, podemos ver el siguiente listado de conceptos que subrayan dimensiones de la personalidad y las metas a las que el profesorado necesita prestar atención:

- **"Objetivos"**. Esta palabra, sólo en la LOE, aparece 63 veces. Así, por ejemplo en el Preámbulo de la Ley, podemos leer: "*Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, se encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículum, que constituyen las enseñanzas mínimas*".
- **"Destrezas"**. Otro de los conceptos que sigue utilizándose en la nueva legislación. Un ejemplo de cómo se utiliza este término es el siguiente: "*que los alumnos puedan adquirir destrezas que, como la capacidad de comunicarse —también en otras lenguas—, la de trabajar en equipo, la de identificar y resolver problemas, o la de aprovechar las nuevas tecnologías para todo ello, resultan hoy irrenunciables*" (LOE). Pero en esa misma redacción no queda claro si una "destreza" es equivalente a "capacidad". Cuando habla de capacidades opta por una redacción que no permite matizar la diferencia entre ambos conceptos.
- **"Capacidades"**. Por ejemplo: "*Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional*" (LOE, Art. 5.1).
- **"Habilidades"**. Por ejemplo: "*En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional*" (Preámbulo de la LOE).
- **"Aptitudes"**. Por ejemplo: "*Que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional*" (Preámbulo de la LOE).

- **"Actitudes"**. Por ejemplo: *"Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje"* (Art. 17.b de la LOE).

Se añaden en cada área: objetivos, contenidos, criterios de evaluación. Pero ¿cómo se evalúan las competencias? A este respecto lo que se dice es que: *"Los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas"* (REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE, 8-XII-2006). Y en este mismo documento, unos párrafos más adelante, podemos leer: *"Finalmente, se regula la realización de una evaluación de diagnóstico al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria. Dicha evaluación tendrá carácter formativo y orientador y se realizará con el fin de colaborar en el análisis de los procesos de aprendizaje de cada alumno, así como de los procesos de enseñanza en cada centro, y todo ello en un momento de la etapa que permite adoptar las medidas de mejora pertinentes"*. Pero, llama la atención que lo que no se anuncia es la evaluación de las competencias, objeto del Art. 144.1 de la LOE.

En el fondo, el idealismo del discurso de las competencias, presupone un mundo social un tanto abstracto, en el que no rigen posiciones de poder, ni mucho menos de control de la cultura y de sus funciones.

Convendría caer en la cuenta de que, como ya puso de manifiesto Basil BERNSTEIN (1998, pág. 175), "la competencia se conceptualizó en sentido social, no cultural, ya que no es el producto de ninguna cultura concreta. Las culturas siempre están especializadas, pero las competencias no están especializadas en relación con ninguna cultura. Por tanto, las competencias están fuera del alcance y de las restricciones de las relaciones de poder y de sus desiguales posicionamientos diferenciales. Las competencias son intrínsecamente creativas, adquiridas de modo informal y tácito en interacciones informales. Son logros prácticos".

Los conocimientos necesarios para entender y participar en la sociedad

Vivimos en momentos históricos de grandes y continuos cambios fruto de *doce tipos de revoluciones* que, en mayor o menor medida, afectan a la vida cotidiana de todas las personas. Por ello, debemos tomarlas en consideración a la hora de reflexionar y decidir sobre el tipo de educación que deben recibir las nuevas generaciones.

1) Revolución de las tecnologías de la información.

Producida como consecuencia de la revolución digital, o sea, del nuevo lenguaje universal en el que la información es generada, almacenada, recuperada, procesada y retransmitida. Bajo este epígrafe podemos incluir el *conjunto convergente* de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y *software*), las telecomunicaciones (televisión y radio) y la optoelectrónica. Asimismo, pode-

mos incorporar el ámbito de la ingeniería genética y su conjunto de desarrollos y aplicaciones, día a día, en expansión. Tengamos presente que la ingeniería genética se centra en la decodificación, manipulación y reprogramación final de los códigos de información de la materia viva (Manuel CASTELLS, 1997, pág. 56).

Este conjunto de tecnologías utilizadas en campos de conocimiento como la química, física, biología molecular y matemáticas, a su vez permite la aparición de nuevos campos científicos como la nanotecnología. Ámbito en el que contribuyen a hacer realidad y a perfeccionar avances con enormes posibilidades prácticas como las nanopartículas, nanotubos, nanorrobots, etc. Nanotecnologías con aplicaciones muy prometedoras en el campo del almacenamiento, producción y conversión de energías, diagnóstico de enfermedades, intervenciones quirúrgicas, en el mundo de la construcción, producción agrícola, vigilancia e intervención en procesos de contaminación ambiental, etc.

Los modos de comunicación y de gestión de la información también se ven afectados por estas nuevas tecnologías, ya que permiten la inmediatez en las transmisiones y recepciones, que se pueda consultar y emitir información en cualquier lugar y en cualquier hora; el surgimiento de nuevos soportes, como por ejemplo, los libros virtuales; que cualquier persona pueda acceder a cantidades ilimitadas de documentos y en diferentes soportes (la multimodalidad) al mismo tiempo. La hipertextualidad, o la construcción de hipervínculos o referencias cruzadas entre documentos es también otro de los resultados de la aplicación de estas tecnologías.

Otras aplicaciones de esta revolución tecnológica son, asimismo, los nuevos modos de comunicarse a través de RSS, sms, blogs, post, foros, etc.

Todo este conjunto de tecnologías de la información le otorgan un nuevo papel al conocimiento y a la información que, gobernado bajo modelos capitalistas, dan lugar al surgimiento de las actuales sociedades informacionales, o también del capitalismo cognitivo (Carlo VERCELLONE, 2004). Tecnologías que propician la consolidación de una nueva economía del conocimiento, en la que éste se convierte en el principal motor de la riqueza y competitividad de los países, empresas y personas.

De todos modos, frente a las enormes posibilidades de esta revolución es imprescindible prestar mucha atención al también gigantesco potencial que poseen estas tecnologías digitales de generar mayores desigualdades e injusticias; así como a los grupos de poder y multinacionales que tratan de controlar su desarrollo y aplicación.

Tengamos presente que el acceso a la información en el marco de sociedades regidas por la ideología de mercado, por políticas económicas neoliberales, la sobreabundancia en la oferta informativa no debe confundirse con una real democratización en el acceso. Una sociedad justa y democrática debe garantizar que las personas dispongan de recursos para acceder a la información y posean una buena educación que les permita comprenderla, utilizarla y evaluarla críticamente.

Las potencialidades de estas nuevas tecnologías nos están cogiendo muy desprevenidos, tanto que ya son bastantes las voces que ponen de manifiesto que este tipo de sociedades informacionales requieren de modificaciones urgentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos para asegurar y velar por el Derecho a la información y al conocimiento. "La ausencia de este derecho

universal ocasionó el masivo *epistemicidio* sobre el que la modernidad occidental construyó su monumental imperial conocimiento" (Boaventura de Sousa SANTOS, 2007, pág. 29). Este Derecho se convierte en básico para cualquier sociedad democrática, pues su funcionamiento requiere de una opinión pública bien informada y educada que cotidianamente debe tomar decisiones y participar. Asimismo, este derecho es urgente en un mundo en el que las políticas de capitalismo cognitivo tratan de privatizarla y convertirla en negocio o, algo que incluso es aún más grave, en "*derecho a la desinformación*"; o sea, el comportamiento que suelen manifestar determinadas agencias de noticias, grupos mediáticos, grandes empresas, monopolios e, incluso, servicios secretos de algunos Estados para intentar manipular la realidad y ponerla al servicio de quienes son sus propietarios o les financian.

2) **Revoluciones científicas** en todas las áreas de conocimiento.

Desde mediados del siglo xx el conocimiento científico está renovándose con el surgimiento de nuevas teorías que ponen en tela de juicio el pensamiento simplificador previo basado en notables *reduccionismos*, consecuencia de la organización de la investigación de un modo disciplinar; en la *descontextualización* y el aislamiento de muchos de los fenómenos a investigar, por ejemplo, separando objetos y personas para poder observarlos y cuantificarlos mejor, (aislándolos del medio en el que normalmente operan) e *ignorando las biografías, intereses y condicionamientos* de quienes financiaban y realizaban las investigaciones.

A medida que tratábamos de hacer frente a estos sesgos, surgían nuevos campos de conocimiento, cada vez más interdisciplinares, con denominaciones que dejaban constancia de estas nuevas filosofías de colaboración y de trabajo en equipo.

Estos nuevos espacios de conocimiento e investigación son muy diferentes a las agrupaciones y denominaciones que siguen organizando la vida de estudiantes y docentes en las instituciones escolares de Educación Primaria y Secundaria.

Los distintos campos en los que se viene organizando el conocimiento científico se ven cada vez más forzados a colaborar más activamente entre sí, dado que los saberes cuando están muy fragmentados en pequeñas disciplinas tienen dificultades para hacer frente a realidades y problemas interdisciplinares, pero también transnacionales, globales y planetarios. Pero es sobre la base de un conocimiento, en el que los debates epistemológicos están continuamente en la agenda, cómo podemos ejercer una mayor vigilancia para evitar los sesgos con los que se vinieron construyendo muchas maquinarias científicas destinadas a oprimir a numerosos colectivos sociales y pueblos enteros.

Conviene también ser conscientes de que el mercantilismo que dinamiza muchas de las revoluciones científicas es la explicación de que algunas disciplinas o campos interdisciplinares como las humanidades o las ciencias sociales dispongan cada vez de menos peso en el currículum escolar, de menor presupuesto para la investigación, mientras que aquellas ciencias con aplicación directa al mundo empresarial y militar tienen, cada vez más, presupuestos ilimitados.

Jennifer WASHBURN (2005) ofrece datos contundentes de cómo en los EE.UU. los grandes monopolios empresariales tienen cada vez más peso e influencia en las universidades y, en consecuencia, están controlando sus agendas de investi-

gación. Durante estas últimas décadas las empresas están transformando en silencio la vida académica. Las inversiones de estos grupos son cada vez mayores y, poco a poco, los grupos de investigación de las universidades trabajan cada vez más con filosofías empresariales, para tratar de obtener los mayores beneficios económicos que sea posible. Incluso está siendo puesta en cuestión la ética que debería guiar la producción y difusión del conocimiento en este nuevo modelo "académico-industrial", pues para nada garantiza que los resultados de estas investigaciones no se estén utilizando para fines inmorales y perversos.

Esta mercantilización de la investigación funciona como un importante freno, a su vez, a la investigación básica y teórica, pues las tentaciones que ejerce el dinero son muy grandes, al tiempo que las propias carreras universitarias de este colectivo investigador se ven también alentadas por las políticas educativas vigentes de corte neoliberal, orientadas cada vez más a la búsqueda de la financiación privada para poder reducir la pública.

No obstante, tampoco podemos ignorar que el trasfondo y dinamismo de muchas de estas revoluciones científicas son consecuencia de las luchas sociales en favor de los Derechos Humanos y de las luchas de descolonización que caracterizaron el siglo xx. Como resultado de estas luchas reivindicativas las sociedades se hicieron más abiertas, multiculturales y pluralistas. Algo que muy pronto contribuyó a poner en cuestión lo que hasta ese momento se consideraba el "conocimiento oficial", el "canon cultural".

Pensemos, por ejemplo, en los controvertidos debates que genera el famoso Canon Occidental elaborado por Harold BLOOM (1995) en un intento de reconstrucción moderna de lo que antiguamente la Iglesia denominaba *catálogo de libros preceptivos*. En esta obra lo que el autor hace es marcar como canónicos a veintiseis escritores y, en consecuencia, a convertir algunas de sus obras en lectura obligada e imprescindible. Escritor que, a su vez, no duda en criticar y en etiquetar de "resentidos" a quienes no comparten sus criterios.

En momentos en los que los distintos grupos sociales tradicionalmente marginados comienzan a ser reconocidos, el debate epistemológico se convierte en tarea urgente. Por consiguiente, estamos en un momento histórico en el que es preciso apostar por una "*ecología de saberes*", en el sentido que promueve Boaventura de Sousa SANTOS. Algo que debería estar en primera línea en las agendas de las políticas educativas y universitarias. O sea, un compromiso real con la "promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad" (Boaventura de Sousa SANTOS, 2005, pág. 57).

3) **Revolución en la estructura de las poblaciones** de las Naciones y Estados.

Si hay una nota que está sirviendo para caracterizar a las sociedades del presente es la diversidad cultural, lingüística y de creencias de las personas que pertenecen a una misma comunidad y nación.

Estamos viviendo también el momento de la *Revolución urbana*, o sea, el proceso de urbanización de la humanidad. Una transformación que en el año 2008 alcanza su punto más álgido, con más de la mitad de la población mundial vivien-

do en ciudades, con una humanidad urbana por primera vez en la historia. Así, por ejemplo, las ciudades en Europa albergan ya a un 80% de la población.

Esta revolución es la expresión física de un cambio de los sistemas de producción e intercambio y de las relaciones sociales. En las ciudades conviven personas de muy diferentes orígenes geográficos, lo que puede crear en ocasiones problemas de comunicación, de cohesión y de convivencia, especialmente si se llevan a cabo agrupamientos diferenciados que visibilizan la precarización laboral, la discriminación; algo que ocurre cuando algún sector de la ciudad, por ejemplo determinados barrios periféricos pasan a concentrar a los sectores más pobres, inmigrantes, marginales, las nuevas "clases peligrosas".

Uno de los grandes y urgentes desafíos de estos nuevos procesos de urbanización de las sociedades es pensar y construir nuevas políticas de justicia redistributiva y de representación; así como debatir y asumir un nuevo discurso y consenso ético sobre el modelo de ciudad y de ciudadanía que deseamos.

Procesos de urbanización que nos enfrentan a importantes problemas como el de hacerlas sostenibles. Las ciudades son responsables del 75% de las emisiones de CO₂.

Cuando nos referimos a este reajuste de los espacios elegidos para vivir, suele hacerse hincapié en las enormes posibilidades que ofrecen las ciudades frente a los pequeños núcleos rurales. Se subraya la cantidad de oportunidades que existen en cuanto a facilidades de encontrar un puesto de trabajo, de acceso a la cultura, a la educación, de una mejor calidad en todo lo relacionado con la sanidad, el comercio, el ocio y el tiempo libre, etc. El acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, las posibilidades de participar en los asuntos públicos, en la política, así como de entrar en contacto y relacionarse con una mayor variedad de personas es asimismo mayor en las ciudades.

Sin embargo, no debemos cerrar los ojos a que nunca la segregación social en la distribución de las poblaciones en el seno de esas ciudades fue mayor que en la actualidad. Los barrios-ghetos en los que se ubica una buena parte de esa población rural que se ve forzada a desplazarse a las ciudades, dado que en su medio no dispone de recursos para sobrevivir, donde habitan las poblaciones de inmigrantes pobres y de razas marginadas, no hacen nada más que crecer, en especial en las grandes urbes. De este modo la marginación y las injusticias no se hacen visibles con facilidad. La soledad y el abandono son situaciones en las que se encuentran muchas personas, pese a estar rodeados de muchísima gente a su alrededor.

4) Revolución en las Relaciones Sociales.

El siglo xx, en general, podemos denominarlo como el siglo del reconocimiento de los Derechos Humanos y de los Derechos de los Pueblos. Todos y cada uno de los diversos colectivos sociales, a lo largo del siglo xx y de lo que llevamos del siglo xxi, lograron conquistas muy decisivas en su carta de derechos, al menos formalmente, y avaladas por organismos mundialistas como la ONU³.

³ Se puede consultar un exhaustivo listado de este tipo de legislación en la web de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, y así obtener información más detallada (<http://www2.ohchr.org/spanish/law/index.htm>).

Los derechos de las mujeres, niños y niñas, etnias y razas, de las personas con discapacidad, ... son el fruto de la lucha por sociedades y relaciones más democráticas. Como consecuencia de este tipo de logro de derechos nos vimos obligados a adoptar nuevos roles. Los hombres tuvieron que aprender a relacionarse con las mujeres, de igual a igual; las personas adultas con las niñas y niños, como consecuencia de sus nuevos derechos conquistados. Se legalizaron y se hicieron visibles los nuevos tipos de familias, fruto del reconocimiento de otros tipos de sexualidad y modos de relacionarse. Las personas occidentales están aprendiendo a ver a los hombres y mujeres de otras culturas, sobre las que la sociedad en general y, por tanto, los sistemas educativos les habían llenado la cabeza con toda una gran panoplia de prejuicios y falsas informaciones.

5) Revolución en las comunicaciones.

Tanto el tiempo como el espacio han sido transformados, lo que permitió la aparición de sociedades más globalizadas, fruto de las nuevas posibilidades de las revoluciones tecnológicas. Las nuevas posibilidades de unas mejores *comunicaciones* tanto *físicas* como *virtuales* permiten posibilidades de comunicación e interacción nunca antes imaginadas. Es de destacar el enorme impacto de Internet, que acabó por convertir al planeta en una aldea global, aunque también contribuyó a generar muchas injusticias. No todas las personas, ni en todos los países estas tecnologías tienen posibilidades de ser usadas. La brecha entre quienes habitan en los países económicamente más desarrollados y el resto del planeta es todavía muy grande y enormemente injusta.

6) Revoluciones económicas.

La globalización instrumentalizada por las políticas neoliberales favoreció nuevos negocios globalizados, que tanto pueden enriquecer a un país, como llevarlo a la ruina.

No olvidemos que las políticas neoliberales cuando se alían a grupos conservadores sirven para debilitar los roles sociales que venían desempeñando los Estados (sanidad, educación, regulaciones de salarios mínimos, pensiones, vivienda, ...) (Jurjo TORRES, 2007).

Conviene estar muy alerta ante la progresiva *economización de la política* (Slavoj ZIZEK, 2007) y la *privatización del Estado*. Los mensajes políticos, día a día, están más claramente guiados por el mensaje de que sólo los grandes grupos empresariales y multinacionales son los que crean riqueza y empleo, de ahí que el Estado se convierta en una institución exclusivamente a su servicio. Algo que podemos constatar en las campañas electorales, al convertirse la economía en una de las claves decisivas de los debates, mítines y, en consecuencia, de las votaciones. El avance de las políticas de globalización neoliberales es el motor decisivo de la progresiva economización de todas las esferas sociales y de sus dinámicas y procesos; así como, cada vez más, de la toma de decisiones de cada persona.

7) **Revoluciones ecologistas dirigidas a cambiar las políticas ambientales.**

En la actualidad, existe conciencia de una nueva visión de las relaciones del ser humano con su medio natural. Todo el mundo empieza a ser consciente del cambio climático, o lo que es lo mismo, de la irracionalidad de cómo el ser humano vino interaccionando con el entorno; de cómo los modelos de producción dominante a la par que enriquecían a unas cuantas personas contribuían a destruir nuestro planeta, originando la destrucción de especies de toda clase, incluida la vida de muchas personas.

Obviamente, este tipo de preocupación por la calidad de la vida de todas las especies en el planeta Tierra va a tener, día a día, mayores repercusiones en nuestra vida cotidiana y en nuestros hábitos de consumo.

8) **Revoluciones políticas.**

Otra de las grandes características del presente siglo son las revoluciones en pro de los derechos humanos, fruto de la luchas sociales para democratizar nuestras sociedades.

Sin embargo, tampoco debemos cerrar los ojos ante la tarea conservadora de llevar al enmudecimiento a numerosos colectivos sociales, sobre la base de discursos que tratan de enterrar la política, anunciando la muerte de otros discursos verdaderamente alternativos; vendiendo una "pretendida" muerte de la política en un mundo sin sustancia en el que las diferencias entre visiones políticas enfrentadas son sustituidas por una alianza entre "tecnócratas ilustrados". La política deja de ser el arte de lo posible, la vía para convertir en realidad las aspiraciones humanas, para acabar transformándose en un rastrero posibilismo, que imposibilita poner en funcionamiento innovaciones y arriesgarse a transformar la realidad. La política queda reducida a mera administración.

Esta demonización de la política por parte de los grupos sociales con mayor poder económico, político y mediático dio como resultado el surgimiento de una especie de "postmoderna post-política" (Slavoj ŽIŽEK, 2007, pág. 30); en el sentido de no únicamente reprimir el discurso y el debate político entre las diferentes concepciones o modelos de organizar nuestra convivencia y la sociedad en general, sino también excluir de los medios de comunicación, librerías y de las bibliografías a manejar por el alumnado aquellas obras que con sólidos y bien probados argumentos ponen sobre la mesa otras concepciones políticas que apuestan por la construcción de una sociedad en la que todos los pueblos, todos los colectivos sociales puedan considerarse corresponsables unos de otros. La ideología de la "postpolítica" se traduce en la práctica en ocultar y silenciar aquellas ideologías rivales, verdaderamente preocupadas por la Justicia y, por consiguiente, por negarse a tomar todas las medidas pertinentes que permitirían que todos los pueblos, colectivos y personas sean objeto de políticas justas de *reconocimiento*, de *redistribución* y de *participación* (Nancy FRASER, 2006).

En la medida en que la política se oculte, significa que es una única ideología la que se convierte en hegemónica, en pensamiento único, en dogma religioso que no admite debate, sino únicamente una toma de decisiones tecnocráticas. Las personalidades políticas elegidas, más o menos democráticamente, en aquellos países que se declaran como democráticos, tendrían

delimitado su rol a debatir entre un reducido conjunto de soluciones técnicas y, por supuesto, pudiendo ser escuchados exclusivamente los especialistas legitimados oportunamente por las instituciones de vigilancia del pensamiento ortodoxo (universidades, centros de investigación oficiales, institutos y academias científicas).

9) **Revoluciones estéticas.**

Pocas veces en la historia hubo más debate en todo lo que tiene que ver con la cultura y el arte. En el siglo xx se producen tantas revoluciones como ideologías y visiones del mundo diferentes existen, y como conflictos sociales se desarrollan. Todas las profundas conmociones sociales y políticas se ven acompañadas por las revoluciones estéticas.

Este tipo de rebeliones lo podemos visualizar de un modo más contundente en el debate acerca de la "cultura popular"; de las reivindicaciones de las ideologías progresistas y de los nuevos movimientos sociales, poniendo de manifiesto enormes sesgos y, sobre todo, cómo la construcción de las diferencias culturales (Pierre BOURDIEU, 1988) es una de las estrategias mediante las que las clases sociales más poderosas iban conformando un mundo a su medida. Todos aquellos conocimientos, técnicas, creencias, artefactos, objetos y creaciones artísticas que suelen ser etiquetados como "cultura popular", generalmente, coinciden con que son el resultado del trabajo de personas, pertenecientes a colectivos que ocupan posiciones de poder subalternas; colectivos que, no podemos ignorar, luchan y reivindican sus derechos.

Todo este conocimiento silenciado o ignorado tiene un enorme potencial para empoderar a todos aquellos colectivos sociales que lo producen y, además, contribuir a conformar una nueva cultura global en la que la explotación y marginación no puedan tener cabida y, mucho menos, tener la más mínima posibilidad de obtener legitimidad.

El resultado de estas revoluciones estéticas es fácilmente visible si atendemos a los numerosos movimientos artísticos que gozan ya de reconocimiento en la actualidad. Movimientos que tienen lugar en todos los campos: pintura, cine, escultura, vídeo, mundo digital, informática,

10) **Revolución en los valores.**

Ya hace años que Zygmunt BAUMAN (2003) nos reveló el advenimiento de la *modernidad líquida*, en la que escasean los códigos que se pueden elegir para comportarse, como puntos de orientación estables. Se derriten los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y acciones colectivas. Las pautas que encauzan las responsabilidades individuales ya no están determinadas y son aceptadas por la mayoría de la población; por el contrario, hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen.

En obras posteriores Zygmunt BAUMAN (2005a y b) concentra sus análisis en la vida cotidiana y en las relaciones interpersonales. Las personas tienen miedo a construir relaciones duraderas; la solidaridad sólo interesa en función de los beneficios que genera. Pensar y preocuparse de los demás se transforma en desconfianza, cuando no terror, ante las personas extrañas. El compromiso social fir-

me, la construcción de lo comunitario, se reemplaza por la estética del consumo y por relaciones efímeras, por una vida líquida.

Pero el siglo xx y lo que llevamos del presente, es preciso caracterizarlo por la reconstrucción de los lazos de solidaridad. Nunca como en la actualidad hubo tal cantidad de movimientos sociales y de organizaciones no gubernamentales trabajando por un mundo regido por nuevos valores de justicia, solidaridad y cooperación.

11) Revolución en las relaciones laborales y en el tiempo de ocio.

Es en estas últimas décadas cuando más se está incidiendo en que las relaciones laborales sean más humanas, justas y democráticas. Las movilizaciones de las trabajadoras y trabajadores, organizados en sindicatos, pusieron sobre la mesa la necesidad de prestar atención a fenómenos que hasta hace poco pasaban desapercibidos, como el acoso laboral y escolar, el *mobbing*, etc.

A esto hay que añadir las demandas sobre horarios laborales incidiendo en que deben permitir conciliar la vida laboral y familiar.

El mundo del ocio es otra de las peculiaridades de las sociedades más prósperas y desarrolladas, lo que obliga a los Estados tanto a diseñar políticas para prestarle atención como para preparar a las personas para obtener el mayor provecho, para enseñarles a utilizar y disfrutar en esas franjas horarias y temporales.

12) Revoluciones educativas.

Esta es una de las revoluciones de las que tanto el profesorado como las familias son muy conscientes. Con demasiada frecuencia los sistemas educativos sufren grandes transformaciones. Muchas de ellas son más cuestión de apariencia que de realidad, pero obligan a dedicar mucho tiempo y esfuerzo a las familias y al profesorado para tratar de enterarse de en qué consisten; algo que no siempre se consigue.

Las revoluciones educativas, no obstante, se suceden pero a ritmos muy diferentes: según los países y, dentro de cada uno de ellos, dependiendo de cada colectivo social, de los recursos destinados por la Administración a este menester, de la formación del profesorado, de los materiales didácticos y redes de cooperación que establezca ese profesorado y los propios centros educativos, etc.

Las últimas décadas, podemos caracterizarlas como las de una progresiva *economización de las políticas educativas*, así como de una notable *empresarialización* de la formación universitaria y de la investigación.

En la actualidad, no se puede pensar en la educación sin asumir que la formación debe ser continua, a lo largo de toda la vida de la persona. Asimismo, se rompió la exclusividad de las instituciones y espacios escolares incorporando a numerosas redes y espacios extraescolares a esta tarea educativa.

Ante un panorama tan complejo, es obligado colocar el tema de los contenidos escolares, y de las estrategias con las que se trabajan, en el punto de mira de las preocupaciones del profesorado; es preciso tener presente quienes seleccionan esos contenidos, y no otros, cómo y por qué. Edgar MORIN (2001) señala que un problema universal para todo ciudadano consiste en cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organi-

zarla; cómo percibir y concebir el contexto, lo global (la relación todo-partes), lo multidimensional y lo complejo.

No podemos ignorar que los sistemas educativos fueron y son una de las redes mediante las que se produce la domesticación de las poblaciones, aunque con intensidad muy variable, dependiendo del grado de organización y de lucha de los distintos grupos sociales que operan en el interior de cada sociedad. Los sistemas educativos son el gran instrumento a través del que se llevaron a cabo los procesos de *imperialismo cultural*; una de las principales estrategias de opresión. Las personas y culturas que "viven bajo el imperialismo cultural se hallan a sí mismas definidas desde fuera, colocadas, situadas por una red de significados dominantes que experimentan como algo que procede de algún otro arte, proveniente de personas que no se identifican con ellas, y con las que tampoco éstas se identifican. En consecuencia, las imágenes del grupo estereotipadas e inferiorizadas, que provienen de la cultura dominante, deben ser internalizadas por los miembros del grupo, al menos en la medida en que éstos están obligados a reaccionar ante la conducta de otras personas influenciadas por dichas imágenes. Esta situación crea para quienes están culturalmente oprimidos la experiencia que W.E.B. Du Bois llamó 'doble conciencia'"(Iris Marion Young, 2000, pág. 104); o sea, la sensación de verse a sí mismos siempre a través de los ojos de otras personas y culturas.

El colectivo docente precisa ser consciente de que cuando se habla de "cultura" y, en concreto desde las instituciones escolares, al igual que de "diferencias culturales", estamos utilizando categorías de análisis y de valoración que conllevan implícitamente, en mayor o menor grado, funciones políticas. Las distintas culturas presentes en un mismo territorio no comportan valoraciones y funciones semejantes; sino que, por el contrario, traducen relaciones de poder asimétricas entre los diferentes colectivos sociales que las generan y avalan.

Cuando hablamos de minorías lingüísticas, culturales o étnicas, lo que toda institución escolar precisa es no ignorar los significados y valoraciones que se atribuyen en esa sociedad a cada uno de esos colectivos sociales. Es obligado sacar a la luz las dimensiones políticas e ideológicas que condicionan el trabajo y la vida cotidiana en los centros escolares. Tarea urgente en un mundo en el que la meritocracia y el avance del positivismo en las políticas e investigaciones educativas está encubriendo por completo las claves que explican la desigualdad e injusticias en la sociedad y, por consiguiente, en las instituciones educativas.

Tengamos presente que las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios; pero, en la medida en que esta institución tiene el encargo político de educar, puede y debe desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros continúan legitimando prácticas de marginación.

Todo este tipo de revoluciones plantea nuevos retos al mundo de la educación, tanto en las etapas de escolarización obligatoria, como en las restantes. Los desafíos son, además, obligados, si tenemos en cuenta que cada vez es mayor el número de instancias y redes que disputan con las instituciones escolares las funciones que tradicionalmente se le habían encomendado: informar y educar en el más amplio sentido de la palabra. Algo obliga a socializar, estimular el desarrollo cognitivo, motor, afectivo, moral; sin olvidar tampoco la preparación para el mundo laboral.

El mundo del saber y de la cultura relevante tiene que tener un lugar primordial en los centros escolares pues, entre otras cosas, es esta institución la que tiene que capacitar a las nuevas generaciones para enfrentarse a un mundo en el que la lucha por el control y la privatización de la información y del conocimiento es cada vez mayor.

La institución escolar hace opciones y valoraciones en cada uno de estos ámbitos de las revoluciones, pero *quién, por qué, con qué argumentos selecciona, de qué modo, para qué fines,...* Son preguntas que desde el mundo de la educación precisan de respuesta en estas nuevas sociedades de los Derechos Humanos.

¿Educación sin contenidos o contenidos fuera de control?

En una sociedad sometida a un ingente número de transformaciones que afectan a la vida de todas las personas, resulta llamativo que a la hora de plantearse cualquier reforma del sistema educativo los grandes debates y las urgencias con las que se apremie al profesorado se circunscriban a exigirles que las próximas programaciones deben ser por competencias; que es preciso pensar, programar, intervenir y actuar con la mente puesta en las competencias.

Se obvía por completo el debate del conocimiento, de los contenidos culturales que precisamos presentar al alumnado para que puedan entender nuestro pasado, el mundo del presente y, por tanto, prepararse en su paso por las aulas y centros escolares para una incorporación más informada y activa en su comunidad, como ciudadanas y ciudadanos que son.

El conocimiento, los contenidos culturales, es la categoría central olvidada en las políticas educativas. Ni desde las Administraciones educativas, ni desde los centros de investigación se están promoviendo estudios rigurosos que analicen y evalúen la información que es presentada al alumnado como contenidos obligatorios básicos. Contenidos que, sin embargo, se presentan como imprescindibles para entender y poder participar como personas responsables en las distintas esferas sociales: en el mundo del trabajo, de la cultura, de la economía, de la política, para facilitar sus relaciones interpersonales, etc.

Es muy sorprendente cómo desapareció el debate sobre el conocimiento y sobre la epistemología del núcleo de preocupaciones tanto de la Administración como del profesorado. Es el debate relegado que permitiría ver de una manera importante de qué manera el sistema escolar está respondiendo a las necesidades de las sociedades actuales. En el fondo, es como si ya hubiéramos llegado a un absoluto consenso acerca de lo que consideramos el conocimiento valioso, necesario y verdadero. Una especie de *fin de la historia de la epistemología*, sirviéndome del famoso concepto de Francis FUKUYAMA referido al "fin de la historia y del último hombre".

Llama poderosamente la atención que sea únicamente la derecha política, de modo especial, los grupos religiosos católicos más fundamentalistas quienes parecen estar más vigilantes de esta dimensión tan básica. Pensemos en las reacciones de la Iglesia, en concreto, de la Conferencia Episcopal en sus protestas contra la pérdida de los valores religiosos, en especial, por la conversión de la asignatura de Religión en materia optativa; así como en su gran poder de in-

fluencia sobre los gobiernos de derecha para convertirla en materia obligatoria. Recordemos, por ejemplo, que durante el franquismo y luego con el Gobierno de José M.^a Aznar, mediante la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), esta materia pasó a tener un gran peso en el currículum de oferta obligada. En la actualidad, la agresión contra la materia *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, culpando al Gobierno de atentar contra la libertad de conciencia, de adoctrinar ideológicamente a las generaciones más jóvenes, es otro claro ejemplo de cómo están siempre vigilantes a los contenidos que circulan en las aulas. Su meta es que únicamente este sector conservador de la sociedad sea quien pueda seleccionar e imponer sus propias cosmovisiones religiosas.

Es también la derecha política quien tratará de evitar que determinados problemas y contenidos sociales, culturales, económicos, políticos y ecológicos de enorme actualidad no sean tratados en las aulas. Recordemos cómo el Gobierno de la Xunta de Galicia, que presidía Manuel Fraga Iribarne, en los momentos de la guerra de Iraq y del desastre ecológico originado por el petrolero Prestige lanzó sus famosas *"Instrucciones de la Dirección General de Centros y Ordenación Educativa sobre publicidad y propaganda en los centros educativos y otras cuestiones formuladas en relación con su funcionamiento y régimen jurídico"* (12 de marzo de 2003), con la finalidad de atemorizar al profesorado para que en sus aulas no se utilizaran esos problemas como foco de motivación para trabajar de un modo transversal materias como "Educación para la paz", "Educación moral y cívica" o "Educación ambiental" que, en aquellos momentos, proponía la ley en vigor, la LOGSE. La ley que a continuación el gobierno de José M.^a Aznar aprueba para sustituir a la LOGSE, la LOCE, hace desaparecer las materias transversales. Obviamente tampoco en los contenidos obligatorios de ninguna de las asignaturas del currículum va a aparecer la más mínima posibilidad de que el alumnado pueda estudiar, reflexionar y debatir sobre asuntos sociales, políticos, culturales, económicos y morales de mayor actualidad.

No olvidemos que esta "vigilancia" sobre la ortodoxia de los contenidos se va a acentuar aún más por las principales editoriales de libros de texto. Unas porque dependen directamente de determinadas órdenes religiosas, y otras porque desean vender estos materiales didácticos en los centros privados y concertados, la mayoría de ellos también dependientes de comunidades religiosas.

Las políticas de los gobiernos de la Democracia se puede decir que tienen auténtico temor a abrir el debate público sobre la cultura, sobre qué conocimientos son más imprescindibles para entender nuestro pasado, el presente y, por tanto, para debatir democráticamente hacia qué tipo de mundo queremos caminar; o, lo que es lo mismo, qué tipo de ciudadanía pretendemos educar para conformar sociedades más abiertas, más democráticas, justas y solidarias.

En la medida en que este debate no sólo no se abre, sino que se impide al imponer los gobiernos de turno esos listados de contenidos declarados obligatorios, o incluso, con mayor cinismo, etiquetarlos como contenidos mínimos, el propio profesorado deja de convertirlos en uno de sus prioritarios focos de atención.

Se asume que vivimos en una sociedad que denominamos del conocimiento pero, en contra de lo que la lógica indicaría, este aspecto es lo que menos preocupa analizar: en qué medida la información cultural que se le ofrece al alumnado es de actualidad, relevante, pertinente, incorpora sesgos, ausencias, etc.

Un ejemplo de hacia donde nos lleva esta falta de debate lo podemos también constatar en las Órdenes Ministeriales *por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria* (BOE, de 29/XI/07). Órdenes en las que se abandona el lenguaje científico, la denominación de las áreas de conocimiento y asignaturas por las que se vienen clasificando los saberes científicos, y se opta por denominaciones o, más en concreto, "módulos" como: "Procesos y contextos educativos", "sociedad, familia y escuela", "aprendizaje y desarrollo de la personalidad" "Innovación docente e iniciación a la investigación educativa", y como descripción de cada módulo un listado de competencias completamente embarullado. Listado que no se informa quiénes y cómo lo construyeron; sobre la base de qué investigaciones.

Según el MEC y, me imagino, que a propuesta de los grupos que lo asesoran, hablar de "Psicología evolutiva", "Teoría de la educación", "Didáctica general", "Organización escolar", "Sociología de la educación", "Economía de la educación", "Historia de la educación", "Sociología de la infancia", "Nuevas Tecnologías educativas", "Educación especial", "Estadística", "Didáctica de las matemáticas", "Didáctica de las ciencias", "Didáctica de la expresión corporal", etc., ya no sirve para entendernos. ¿Ya no tiene sentido la Clasificación Decimal de la UNESCO?

Desde el propio Ministerio se impulsan modas completamente novedosas hasta para rotular y, en consecuencia, agrupar el conocimiento. Modas en las que tal selección y organización de la cultura se lleva a cabo sin el menor rigor científico y epistemológico. La creatividad sin sustancia es una de las amenazas mayores, de la que la Administración parece no haber caído en la cuenta y, mucho menos, imaginar qué posibles efectos pueden acarrear en la formación universitaria de las próximas generaciones.

Ahora el sometimiento al mercado laboral, y por supuesto aceptando sin rechistar como único modelo el capitalista, es el único criterio para la selección de los módulos y bloques de contenido. Se busca sólo el conocimiento práctico, con aplicación inmediata en el mundo de la producción, de modo que rápidamente se pueda cuantificar su valor en función de los resultados económicos a que da lugar.

Hablar de ciencia básica, por ejemplo, está comenzando a ser un ejemplo de investigador o investigadora ingenua o una especie de nuevo ser extraterrestre. Olvidando, en consecuencia, que muchos descubrimientos científicos tardaron en ser utilizados de un modo económicamente productivo, pero que en la actualidad son imprescindibles. Pensemos por ejemplo en numerosas fórmulas matemáticas, en el invento del láser, de los primeros ordenadores, etc.

Desde que los discursos de Bolonia y la convergencia en el espacio europeo de la educación superior se apoderaron de las políticas educativas, uno de los conceptos con el que se trata de convencernos es el de que con las competencias se van a comenzar a resolver todos los problemas.

Por el contrario, el debate acerca de las funciones del sistema educativo, de cada una de las etapas y niveles, se oculta por completo y en su lugar se recurre a eslóganes y frases vacías como "vincular la escuela, el instituto o la universidad a la sociedad". Pero no se aclara qué es la "sociedad". Parece que este debate es objeto de otros momentos y lugares, pues tampoco podemos ignorar cómo en

otros documentos "europeos" y en los discursos lanzados desde los Gobiernos y Consejerías, se acostumbra a decir de un modo muy explícito que lo que preocupa es la empleabilidad; o sea, someter los colegios, institutos, la universidad y sus centros de investigación a las demandas y necesidades de las industrias y empresas multinacionales.

El discurso de las competencias se convierte, al igual que en *La Odisea* de Homero, en el "canto de las sirenas" o reclamo para entretener al profesorado, quien, aun a costa de dedicar muchas horas a aclararse sobre su significado y operatividad, acabará finalmente cayendo en la cuenta de que así no se resuelven sus problemas, ni mucho menos las dificultades y falta de interés de muchos estudiantes por el conocimiento.

Un análisis más detallado de las medidas que en las últimas décadas se vienen promoviendo desde las principales instituciones mundialistas encargadas de controlar a los gobiernos (como por ejemplo, la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio, etc.) permitiría constatar con facilidad cómo los sistemas educativos parecen tener como principal e, incluso, único objetivo preparar al alumnado para competir por puestos de trabajo en el actual mercado capitalista. Objetivo que se plasmaría en una reorientación de los contenidos y tareas escolares marcada por el recorte de los contenidos de las humanidades y artes y, por el contrario, por el reforzamiento de aquellos conocimientos y destrezas que capacitan mejor para encontrar un puesto de trabajo. Un sistema educativo destinado a producir "capital humano", pero no seres humanos preocupados por los asuntos públicos: la justicia y la equidad en nuestras sociedades, las formas de discriminación y marginación, los modelos y estructuras de participación democrática, las repercusiones de determinados modelos de globalización, el calentamiento global, las guerras del petróleo, la opresión de determinadas etnias, el neocolonialismo cultural, político y económico, el hambre y las enfermedades en determinadas zonas del planeta, etc.

Vemos así cómo las *Reuniones de Ministros de Educación del G-8*, en uno de sus últimos pronunciamientos públicos, la "*Declaración de Moscú*" del 2 de Junio de 2006, subrayan esta dimensión mercantilista del conocimiento cuando al referirse a los sistemas educativos muestran su preocupación no por todas las disciplinas, sino únicamente por "elevar los estándares en matemáticas, ciencia, tecnología e idiomas extranjeros" (Apartado 13). No aplican esta misma recomendación a materias como filosofía, literatura, sociología, música, arte, o educación física. Disciplinas y áreas de conocimiento que, día a día, pierden peso en el sistema educativo.

De igual manera, desde 1983, en que se constituyó en París, la "Mesa Redonda Europea de Empresarios" (*The European Round Table of Industrialists*, ERT), uno de los más influyentes *lobbies* empresariales en el ámbito de la Unión Europea, y entre cuyos integrantes encontramos a directivos de grandes empresas multinacionales como Telefónica, Volvo, Nestlé, British Airways, Rolls-Royce, BP, Heineken, Philips, Pirelli, Bayer, Volkswagen, Nokia, Danone, Renault, etc., uno de sus focos de atención tiene también el ámbito de la educación como eje. El fuerte peso de este tipo de multinacionales en las economías de los países de nuestro entorno facilita que puedan presionar con eficacia a los gobiernos para orientar cada vez más las políticas educativas y de investigación hacia los sectores productivos que ellos representan.

En consecuencia, se produce una subyugación de las finalidades de la educación pública a los intereses materiales, culturales e ideológicos de las grandes multinacionales y grupos sociales conservadores.

Esta nueva racionalidad economicista es contemplada como una de las estrategias óptimas para ajustar la formación del profesorado y los aprendizajes del alumnado a las demandas del mercado.

Es bastante visible el avance de lo que podemos denominar como *hipertrofia de la formación práctica* frente a la formación teórica, a la que, implícitamente, parece considerarse como poco fiable. Se produce una exaltación de la experiencia y de la práctica contraponiéndola a la teoría. La pérdida del debate epistemológico (Michael F. D. Young, 2008) es quizás la dimensión que mejor está contribuyendo a este tipo de peligrosas disfunciones en los sistemas educativos.

Esta *hipertrofia de la práctica* contribuye a dejar al profesorado sin apenas preocupación por revisar y contrastar sus marcos teóricos, de modo que pueda tener un mayor rigor a la hora de analizar y valorar su práctica. Igualmente, ésta mira sólo a lo que tiene aplicación práctica, se liga a las necesidades del mercado, quedando tanto estudiantes como profesorado sin marcos y referentes teóricos, sin acceso a otra clase de información más relevante e imprescindible para mejorar la sociedad y la vida en nuestro planeta.

Uno de los peligros mayores del lenguaje de las competencias es el de tratar de mejorar únicamente las metodologías didácticas, incidir en las tareas escolares. Este tipo de lenguajes orientan todo el debate hacia esa dimensión más práctica del conocimiento. Obviamente, la educación profesional y la universidad tienen entre sus objetivos formar profesionales destinados a resolver las necesidades laborales y productivas que nuestra sociedad demanda. Pero, especialmente, en el caso de la universidad sus fines no se agotan ahí, sino también en la creación de nuevos conocimientos, de una investigación rigurosa de conocimientos que no sabemos cuál va a ser su utilidad más inmediata. Pero son conocimientos que surgen de la reflexión metódica, del debate, del ejercicio de la crítica sobre la base de problemas y retos que surgen desde los ámbitos en los que se viene organizando el conocimiento y que se contemplan con posibilidades de hacer frente a problemas del presente. Es de este modo cómo se produce el conocimiento que, además, permite plantear hipótesis y utopías acerca del futuro de la humanidad.

Un sistema educativo preocupado por la educación de la ciudadanía (y no sólo por incluir esa meta como una asignatura de corta duración y con unos contenidos muy timoratos) tiene que ser consciente de que esta tarea conlleva prestar mucha atención a los contenidos culturales que obligatoriamente se ofrecen al alumnado. Educar a ciudadanas y ciudadanos informados, críticos, responsables, democráticos y solidarios obliga a facilitarles información relevante y actualizada que les haga conscientes de sus derechos, y no sólo de sus deberes. Es urgente educarlos para comprender cómo funciona nuestra sociedad, tanto en sus niveles locales, como autonómicos, estatales, europeos, y como miembros de un mundo global, pero enormemente injusto. Las generaciones más jóvenes del presente deben aprender qué significa la democracia y a comportarse como personas demócratas tanto en los centros escolares, como en sus hogares, en sus barrios, pueblos, ciudades, en los lugares de trabajo, en las instituciones comunitarias,...

Los contenidos de las distintas materias tienen que servir, entre otras cosas, como subrayan Jean RUDDUCK y Julia FLUTTER (2007, pág. 116), para "aprender acerca de la ciudadanía en una estructura que les permita tener experiencia de los principios de la ciudadanía".

Política de implícitos y presunción de la ignorancia del profesorado

Tenemos un sistema educativo que manifiesta disfunciones en los análisis que comparativamente se vienen realizando por los organismos internacionales, aunque no tan grandes como la derecha política acostumbra a manifestar, sobre la base de una exagerada interpretación de algún dato estadístico de los que se acostumbran a divulgar en la prensa menos especializada. Tengamos presente cómo cada uno de los periódicos que circulan en el Estado, según sea el color político del grupo empresarial que está detrás, realiza valoraciones sesgadas de los informes PISA o de las estadísticas acerca del número de estudiantes que suspende o fracasa en algún momento en las aulas.

Hay un sector del profesorado que tiene dificultades para saber en qué consiste esta profesión, ya que con demasiada periodicidad se le obliga a incorporar conceptos y modelos educativos que son fruto de importaciones de países u organismos internacionales, pero que tampoco vienen precedidos de investigaciones y experiencias prácticas que hayan demostrado su eficacia y la oportunidad de su traslación a nuestro sistema escolar.

En realidad, las reformas educativas que cada gobierno viene legislando en su paso por el poder, si algo tienen en común es que, en sus discursos más implícitos, casi siempre consideran ignorante o incapaz al profesorado; de ahí que cada ley venga acompañada de una "novedosa" jerga de conceptos y modelos específicos para mejorar el trabajo del profesorado en sus centros. En el fondo, se parte de que los conocimientos que viene manejando, lo que ha aprendido en las facultades, escuelas de magisterio, centros de profesorado, movimientos de renovación pedagógica, escuelas de verano, grupos de trabajo en los centros, ... no sirve. De ahí, las modas terminológicas, las filosofías educativas que cada Reforma propone e impone.

Estamos ante políticas educativas que despistan al profesorado de todos los niveles del sistema educativo. Característica que, creo, es la primera vez que se produce. Tanto el profesorado de Educación Infantil, como el de Primaria, Secundaria y Universidad se encuentran con un nuevo lenguaje especializado que nunca antes habían utilizado. En consecuencia, las Facultades de Ciencias de la Educación son presentadas como lugares en los que lo que allí se enseña e investiga no sirve para nada. Una prueba de ello es que estos nuevos lenguajes no venían siendo objeto de atención ni en la docencia ni por parte de los grupos de investigación más punteros; o al menos no habían hecho pública esta línea de investigación sobre competencias. Estos centros de formación y actualización aparecen, en consecuencia, ante el propio profesorado y ante la sociedad como espacios en los que el conocimiento que allí se maneja está completamente desfasado y que, menos mal, que siempre está ahí la Administración para ofrecer la luz, el conocimiento verdaderamente útil e, incluso diríamos, de calidad.

Bajo el paraguas de estas políticas, se responsabiliza exclusivamente al profesorado de la eficiencia, dentro de esta lógica instrumentalista del conocimiento. Durante su proceso de formación se le ofrece un tipo de conocimiento y saberes, que la legislación inmediatamente posterior a su incorporación al sistema educativo va a contradecir. Por tanto, pasa a considerarlos incompetentes, sin formación, e incluso, a sugerir implícitamente que su trayectoria como profesionales en el sistema educativo estaba completamente errada, que no servía, ni es útil para nada.

Es el Estado quien únicamente está legitimado para ofrecer soluciones. Hace unos años se le decía al profesorado que la clave de la mejora de la calidad de la educación radicaba en saber formular adecuadamente los objetivos, recurriendo para ello a mitificar el modelo de taxonomías de aprendizaje. Unos años más tarde, se descarta ese modelo que la investigación pedagógica y la práctica docente ya hacía años que había demostrado su inadecuación, y se propone la buena nueva del constructivismo. Éste sería el modelo que ayudaría definitivamente a resolver todos los problemas del aula y de los aprendizajes del alumnado. Las dos leyes siguientes, la LOCE, pero especialmente la LOE, desbaratan los esquemas vigentes y ofrecen una nueva tabla de salvación: las competencias.

Estamos ante el patrón de una Administración que siempre sabe qué tipo de conocimiento profesional es el que necesita el profesorado para resolver cualquier problema con el que se pueda encontrar en las aulas; qué teorías y modelos pedagógicos son los adecuados e, implícitamente, cuáles no. Algo que choca con las comunidades científicas implicadas en el estudio e investigación de estos temas en las que no existen tales consensos.

Son reformas centralizadas, justificadas con un lenguaje, predominantemente, tecnocrático, pero en el que, al menos en las dos últimas, LOCE y LOE, no se hacen visibles los expertos y expertas que las diseñan y, obviamente, avalan. Se imponen políticas que prescriben hasta el más mínimo detalle lo que el profesorado debe hacer en los centros: materias, objetivos de etapa, de área, procedimientos, competencias básicas; cómo realizar las programaciones y cuándo, cómo evaluar, así como comportamientos que debe manifestar el alumnado. Además, en la medida en que, en los últimos años la Administración está convirtiendo en gratuitos los libros de texto, en esa medida también el profesorado constata que ya le dan todo hecho, que no tiene que tomar decisiones, o al menos no aquellas que hasta no hace tanto tiempo eran las que caracterizaban su profesionalidad: cómo enseñar, con qué recursos, con qué estímulos, de qué modo debe organizar el aula, la gestión de los tiempos, cómo realizar una evaluación continua y formativa, qué rol desempeñaría él o ella en el aula, y con cada estudiante en particular, etc. Todas esas tareas ya vienen diseñadas y decididas por los libros de texto; libros autosuficientes, en los que hasta el profesorado se convierte en un estudiante más.

La política de gratuidad de los libros de texto hace que el profesorado en esta ocasión tampoco se muestre demasiado preocupado por algo que se le exige, como es el trabajo por competencias. Sabe que los libros de texto se encargarán, una vez más, de interpretar esta filosofía para convertirla, de nuevo, en un eslogan con el que denominar a lo que siempre se hizo y, lo que es más sorprendente, a las mismas tareas que vienen proponiendo los libros de texto de años anteriores. Los libros de texto no imponen precisamente lo que tenemos que pen-

sar, pero sí acerca de lo que hay que pensar y tiene valor. Son uno de los grandes instrumentos de la conformación del sentido común de las poblaciones, para conseguir el consentimiento y ayudar a perpetuar el statu quo. Pero este último tipo de reflexión, es una de las tareas pendientes en nuestro contexto.

Ya quedó exclusivamente en eslogan aquello del "currículum abierto y flexible", la figura del profesorado investigador en las aulas, ... De ahí, por ejemplo, que hasta los medios de comunicación propongan ejemplos de modelos pedagógicos que ni la misma Administración educativa denuncia; como es el caso del famoso programa de Televisión, en horario de máxima audiencia, durante el año 2007: "*¿Sabes más que un niño de Primaria?*" (Antena 3). Programa creado por la multinacional norteamericana FOX ("*Are You Smarter Than a 5th Grader?*") en el que personas adultas, muchas de ellas con titulaciones universitarias, de lo más variado, que compiten con niñas y niños que cursan esa etapa, se ven siempre obligados a reconocer que "Sé menos que un niño de Primaria". Programa en el que además se aprovechaba para "legitimar" prácticas como las "chuletas", "copiar", "ojear", presentándolas como ayudas que prestaban tales estudiantes a quienes competían para demostrar que dominaban perfectamente esos mismo contenidos culturales que los libros de texto vehicularan.

Cualquier estudiante, después de haber visto este programa-concurso, cómo va a creer a sus profesoras y profesores cuando, al día siguiente en las aulas, trate de convencerle de que debe estudiar los contenidos que marca el programa. La noche anterior ya llegó a la conclusión de que no son tan indispensables como el profesorado le dice, pues ya vio que no resultan imprescindibles para tener éxito como adultos en la vida laboral, cultural y social.

Son muchas las investigaciones y análisis que desde hace décadas vienen argumentando la necesidad de otras concepciones de la enseñanza y del aprendizaje, sobre la necesidad de reconocer el conocimiento que, en su experiencia cotidiana en los centros, viene generando el profesorado. Existe un alto grado de consenso entre quienes se dedican a investigar la implementación de las reformas educativas, en que éstas tienen muchas probabilidades de fracasar cuando son elaboradas al margen del profesorado; de quedar reducidas a mera burocracia y a un conjunto de conceptos y de terminología que todo el mundo aparenta asumir, bajo los cuales organizan el trabajo en las aulas, pero que cada docente interpreta a su modo y que, en la práctica, apenas alteran el tipo de modelo educativo con el que desde hace años se viene trabajando.

Durante las últimas décadas venimos reclamando y llamando la atención acerca de la necesidad de disponer de diagnósticos claros y certeros del modo de funcionar nuestro sistema educativo, basados en las necesidades y diagnósticos que los centros escolares y el profesorado percibe a la hora de desempeñar su trabajo. ¿Cuáles son las explicaciones que ofrece el profesorado a lo que acontece en el sistema educativo?, ¿qué dificultades encuentra a la hora de implicarse y poner en acción innovaciones educativas?, ¿qué grado de colaboración percibe por parte de la Administración?, ¿qué cambios aconseja introducir en las legislaciones educativas a la luz de su experiencia y de la de sus compañeras y compañeros?, ¿qué diferencias hay entre los distintos centros escolares en función de los contextos socioeconómicos en los que están ubicados, el tipo de alumnado que reciben, los contenidos concretos de cada área de conocimiento o asignatura, ...?

No es habitual, y debería serlo, que la Administración informe de los estudios e investigaciones en los que se basa para introducir cambios en el sistema educativo. Tampoco desde la Administración se promueven proyectos de innovación educativa que traten de poner en acción, antes de convertirse en ley, aquellas medidas que se van a proponer como claves para transformar y mejorar la calidad del sistema escolar del que son políticamente responsables.

Creo que podemos constatar una cierta anestesia, incluso una resistencia activa del colectivo docente, incluso de los sectores más politizados y progresistas del profesorado, a las innovaciones que trata de imponer la Administración. Su memoria colectiva le lleva a recordar décadas pasadas en las que los Movimientos de Renovación Pedagógica promovieron una interesante cultura pedagógica sobre la base de introducir nuevos recursos didácticos en las aulas, nuevas fuentes informativas, aprendieron a trabajar por proyectos, con unidades didácticas globalizadas, con centros de interés, proyectos interdisciplinarios, ... Su motor de cambio e innovación era convertir en más relevante y actual el trabajo del alumnado, sobre la base de seleccionar contenidos culturales de mayor actualidad y rigor.

Cuando el profesorado percibe que toda cuanta innovación realiza es criticada; que tampoco se producen los beneficios esperados cuando trata de poner en práctica alguna filosofía y metodología que desde la Administración le ofrecen como "salvífica"; o cuando constata que en el siguiente cambio ministerial se declara que el sistema no funciona y que deben aprender una nueva jerga, es muy fácil que este colectivo profesional acabe por caer en un cierto cinismo, o por sentirse desmoralizado y, seguidamente, desmotivado (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2006).

Las cuestiones importantes en educación, como subraya Michael FULLAN (2002, pág. 36), no se pueden imponer por mandato y, lo que es más importante, "cuanto más se intenta especificarlos más se restringen los objetivos. Los profesores no son técnicos".

En el momento presente parece que no podemos hablar con propiedad de la existencia de políticas educativas, sino más bien de políticas de gestión; de ahí la obsesión por la evaluación y por los indicadores de rendimiento. Lo que no es óbice para afirmar que la evaluación es una exigencia del profesorado y de la Administración. La rendición de cuentas es algo moral y políticamente obligado para todas las instituciones públicas. El problema radica en que en España los modelos de evaluación que se vienen implementando son todos externos, los que realmente cuentan y se hacen públicos; y, lo que es también injusto, se basan en tomar en consideración únicamente los resultados escolares del alumnado. No se toman en consideración los contextos donde están ubicados los centros, el tipo de alumnado, las historias personales de cada estudiante, los recursos disponibles,

Las reformas educativas requieren de una mayor colaboración, interacción y confianza entre gobernantes, especialistas de las universidades, profesorado de los distintos niveles y áreas de conocimiento. Obligan a cambiar las culturas de las aulas, centros escolares, universidades, de las Administraciones educativas desde un marco de democracia, debate constante y confianza en el otro; especialmente después de años en los que cada colectivo practica la política del descrédito y de la incapacidad de las demás instancias implicadas en la educación.

Trabajar en el campo de la educación conlleva compartir las certezas, dudas e ignorancias en un clima de franca comunicación y de colaboración a la hora de

hacer frente a cualquiera de los múltiples problemas e incertidumbres que caracterizan el trabajo docente y los aprendizajes del alumnado. Como destaca Michael FULLAN (2002, pág. 37), “el problema principal de la educación pública no es la resistencia al cambio, sino la presencia de demasiadas innovaciones impuestas o adoptadas sin espíritu crítico y superficialmente, sobre una base especialmente fragmentada”.

Pienso que podríamos finalizar con la misma conclusión de Wim WESTERA (2001, pág. 87): “Probablemente podríamos haber llegado a esta conclusión antes de este análisis: cuando todo está dicho y hecho, los únicos determinantes de las capacidades humanas son: *poseer* (conocimientos), *sentir* (actitudes), y *hacer* (destrezas)”.

Bibliografía

- BAUMAN, Zygmunt (2003), *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2.ª edic.
- (2005a), *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- (2005b), *Liquid Life*. Cambridge. Polity Press.
- BECKER, Gary S. (1983), *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid. Alianza.
- BERNSTEIN, Basil (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid. Morata.
- BLOOM, Harold (1995), *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona. Anagrama.
- BOBBITT, John Franklin (2004), *O Currículo*. Lisboa. Didáctica Editora (1918, 1.ª edic.).
- BOURDIEU, Pierre (1988), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.
- CASTELLS, Manuel (1997), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid. Alianza.
- FRASER, Nancy (2006), “La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación”. En Nancy FRASER y Axel HONNETH: *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid. Morata, Fundación Paideia, págs. 17-88.
- FULLAN, Michael (2002), *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid. Akal.
- GOODMAN, Paul (1976), *La des-educación obligatoria*. Barcelona. Fontanella.
- HOLT, John (1976), *Libertad y algo más ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?* Buenos Aires. El Ateneo.
- HYLAND, Terry (1993), “Competence, Knowledge and Education”. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 27, n.º 1, págs. 57-68.
- ILLICH, Ivan (1974), *La sociedad desescolarizada*. Barcelona. Seix Barral.
- MORIN, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós.
- OURY, Fernand y PAIN, Jacques (1975), *Crónica de la escuela cuartel*. Barcelona. Fontanella.
- REIMER, Everett (1973), *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona. Barral.
- RUDDUCK, Jean y FLUTTER, Julia (2007), *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid. Morata.

- SANTOS, Boaventura de Sousa (2005), *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- (2007), "Human Rights as an Emancipatory Script? Cultural and Political Conditions". En Boaventura de Sousa SANTOS (Ed.) *Another Knowledge Is Possible*. Londres. Verso, págs. 3-40.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2006), *La desmotivación del profesorado*. Madrid. Morata.
- (2007), *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid. Morata.
- SILBERMAN, Charles E. (1970), *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education*. Nueva York. Random House.
- VERCELLONE, Carlo (2004), "Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo". En Olivier BLONDEAU y otros: *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid. Traficantes de Sueños, págs. 63-74.
- WASHBURN, Jennifer (2005), *University, Inc.: The corporate corruption of higher education*. Nueva York. Basic Books.
- WESTERA, Win (2001), "Competences in education: a confusion of tongues". *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 33, n.º 1, págs. 75-88.
- YOUNG, Iris Marion (2000), *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid. Cátedra.
- YOUNG, Michael F. D. (2008), *Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Londres. Routledge.
- ZIZEK, Slavoj (2007), *En defensa de la intolerancia*. Madrid. Sequitur.

La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad¹

Por J. Félix ANGULO RASCO

Universidad de Cádiz

"Porque la costumbre es en verdad una maestra violenta y traidora. Establece en nosotros poco a poco, a hurtadillas, el pie de su autoridad; pero, por medio de este suave y humilde inicio, una vez asentada e implantada con la ayuda del tiempo, nos descubre luego un rostro furioso y tiránico, contra el cual no nos resta siquiera la libertad de alzar los ojos".

Michel de MONTAIGNE. *Los Ensayos*.

No deja de asombrarme cómo algunas ideas o algunas tendencias calan con bastante profundidad en las prácticas, al menos superficiales, de ciertas instituciones y de sus miembros componentes. No importa el nivel intelectual de los colectivos e individuos o la fuerza, por decirlo así, burocrática de su estructura organizativa; una vez introducida se extiende y llega a ser adoptada como un pensamiento y una práctica común. Cuando eso ocurre no se suele ir al origen de la idea, ni siquiera se analiza con detalle su sustrato *racional* y mucho menos nos interrogamos sobre lo que tiene de razonable. No sólo nos adherimos a ella y la adherimos a nuestro vocabulario y nuestra acción, sino que esperamos que nuevas propuestas nos ayuden a mejorar la manera que tenemos de adoptarla. Uno de estos casos es, a mi juicio, el movimiento en pro de las competencias en educación y, especialmente, en la educación superior.

En este trabajo no tengo la intención de analizar *in extenso* todos los matices del movimiento por las competencias; otros trabajos incluidos en el libro lo hacen. Como acabo de sugerir, mi pretensión es mucho más modesta; quiero centrarme en situar y relacionar dicho movimiento en y con los actuales proce-

¹ Gran parte de las ideas que expongo aquí proceden de dos cursos impartidos en el INAP de Madrid en 2006 y 2007, por invitación de Eustaquio MARTÍN, de la UNED y de una conferencia a la que fui invitado por Carmen ALBA de la Universidad Complutense de Madrid en el curso de verano (2005) de la Universidad Pública de Navarra, denominado *Universidades y Profesores ante el EEES*. A ambos agradezco su apoyo constante a las mismas. Mi compañera y, además amiga, Rosa VÁZQUEZ RECIO, revisó y corrigió el borrador de este trabajo; vaya para ella mi gratitud más intensa.

sos de cambio universitario, el así denominado Espacio Europeo de la Educación Superior. De todas maneras, tampoco esperen una revisión de todos los aspectos de dicho espacio (suplemento europeo, arquitectura de las titulaciones, etc.)²; repito, lo que me interesa es entender, hasta donde sea posible, el papel del movimiento de competencias, dentro del más general proceso de reestructuración de las enseñanzas universitarias, centrándome específicamente en las implicaciones que conlleva y los supuestos en los que se basa el Informe Tuning, que es, justamente, el que ha sido tomado como eje por dicho movimiento. Pero como creo que la crítica ha de tener un valor orientador más allá de ella misma, expondré al final unas pocas ideas alternativas que además de racionales espero que sean especialmente razonables y necesarias para quien quiera cambiar o comenzar a pensar otra manera de entender la enseñanza universitaria.

1. El Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES)

En los últimos diez años se han ido haciendo públicos una serie de documentos que en conjunto conforman el marco propositivo del EEES³. En 1998 los Ministros de Educación de Francia, Reino Unido e Italia aprobaron la Declaración de la Sorbona, para la "Armonización de la Arquitectura de la Educación Superior Europea"⁴; el 19 de Junio de 1999 se firmó la Declaración de Bolonia, también por los ministros de educación, con el propósito de establecer claramente el EEES en el año 2010. A estas dos declaraciones, le siguió el Comunicado de Praga de 2001, firmado esta vez por 33 Estados europeos, el Comunicado de Berlín firmado en septiembre de 2003, y el Comunicado de Bengel, firmado por 45 países, incluyendo a los recientemente adheridos⁵. En conjunto estos documentos fundacionales plantean y reiteran cuestiones que han llegado a convertirse en elementos comunes del discurso de reforma universitaria. De ellos surgen ideas como la convergencia en grados y post-gradados, la facilitación de la movilidad de estudiantes y docentes, la adopción del *European Credit Transfer System* (ECTS), los procesos para asegurar la calidad de las universidades, así como el énfasis en el

² Para aquellos que quieran alejarse de la visión apologética, tan al uso, del EEES, puede resultar aleccionador revisar algunos trabajos incluidos en uno de los pocos espacios críticos que nos quedan. Me refiero al portal Firgoa (<http://firgoa.usc.es/drupal/index.php>). Aprovecho para señalar que el afán innovador es tan acuciente y decidido que algunos rectorados, transmutados nuevos talibanes o guardianes de la revolución del EEES, han llegado en ocasiones a prohibir actos —pocos, todo sea dicho de paso— críticos con este movimiento. Así andan las cosas.

³ Los documentos se pueden encontrar en diversos sitios de Internet. Muy completos son los de la Universidad de Almería (<http://www.ual.es/Universidad/Convergencia/index.htm>) y el elaborado tras la reunión de Berlín (<http://www.bologna-berlin2003.de/index.htm>) que incluye además un glosario.

⁴ El año anterior -1997- se había firmado la Convención de Lisboa, en la que se emplea el término en su sentido que hemos indicado en el texto, salvo una vez que menciona el concepto de *competencia lingüística*.

⁵ Tal como me ha indicado mi compañero J. GIMENO SAGRISTÁN (comunicación personal), los informes no tienen nombre de los coordinadores, como los pasados FAURÉ o DELORS y ni siquiera nombres relacionados con su contenido. Los informes de la unión Europea en relación al Espacio Europeo de la Educación Superior tienen denominaciones de ciudades y son elaborados por las burocracias técnicas de las administraciones educativas europeas.

aprendizaje a lo largo de la vida y en la extensión y promoción *mundial* del sistema europeo de universidades.

Lo que llama la atención, en razón del objetivo de este trabajo, es que en ninguno de ellos aparezca el concepto de competencia tal como luego se ha extendido (tal como se indica en la Tabla n.º 1); apareciendo únicamente de modo lateral y secundario. Se habla profusamente de "autoridades competentes" en determinados asuntos y de aumentar la competitividad en todos los documentos, pero no de *competencia*. Sólo, y repito que marginalmente, el documento de Berlín (2003) lo incluye de la siguiente manera⁶:

"Los Ministerios correspondientes propondrán a los Estados miembros la elaboración de un marco comparable y compatible de cualificaciones para sus respectivos sistemas de educación superior que deberán describirlas en términos de carga de trabajo, nivel, productos de aprendizaje, *competencias* y perfil" (pássim)⁷.

Un último ejemplo. En el documento recientemente publicado por la Unión Europea denominado "Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07", el término *competence(s)* aparece cinco veces (de las cuales sólo una vez se emplea en los capítulos generales y comunes), el de *competencies* otras cinco veces y *competency* dos veces. En un documento de 352 páginas, en donde se analiza la política Europea para la Educación Superior, estos simples datos, dan la medida de lo poco importante que resulta realmente el discurso de las competencias (Tabla 1).

La primera conclusión que podemos extraer es doble. Primero, en los documentos fundacionales "competencia" no es un concepto claramente delimitado ni eje esencial del discurso; segundo, sólo se hace mención al mismo cuando se plantea la creación de estructuras similares que permitan la equiparación de estudios universitarios en Europa. Aquí podríamos situar una de las fuentes del movimiento: las competencias son un "componente" de la acreditación, aseguramiento de la calidad y la homogeneidad básica de las titulaciones.

Si avanzamos un poco más, en el documento que recoge las conclusiones de la reunión de Salamanca (2001) se menciona que la reforma de los estudios universitarios deberá hacerse eco en los currícula, de las necesidades del mercado laboral europeo a través de las competencias adquiridas para el empleo, y añade:

"La *empleabilidad* en la perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida está mejor servida a través de los valores inherentes a la educación de calidad, los enfoques diversos, el perfil de los cursos, la flexibilidad de los programas con múltiples puntos de entrada y salida y del desarrollo de habilidades y competencias transversales, tales como comunicación, lenguaje, habilidad y movilización de conocimiento, solución de problemas, trabajo en grupo y procesos sociales".

⁶ El comunicado de Praga (2001) cuando menciona la adopción de un sistema de grado fácilmente comparable, lo justifica por la necesidad de que la ciudadanía pueda hacer uso de sus cualificaciones, *competencias* y *habilidades* en todo el EEES (pássim).

⁷ La cursiva es mía.

Tabla 1. Objetivos fundamentales de las Declaraciones Europeas sobre la Educación Superior

Ciudad	Año	Contenidos
Declaración de la Sorbona	1998	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mejora de la transparencia internacional de los cursos y del reconocimiento de las cualificaciones por medio de una convergencia gradual hacia un marco común de cualificaciones y ciclos de estudio. 2. Facilitar la movilidad de los estudiantes y los docentes en Europa y su integración en el mercado de trabajo europeo. 3. Diseñar un sistema común de grados (<i>undergraduates</i>) y post-grados (de maestría y doctorado).
Declaración de Bolonia	1999	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adoptar un sistema fácilmente entendible y comparable de grados. 2. Implementar un sistema basado esencialmente en dos ciclos universitarios principales. 3. Establecer un sistema de créditos (como el ECTS). 4. Apoyar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores. 5. Promover la cooperación europea en el control (<i>assurance</i>) de calidad. 6. Promover la dimensión Europea en la educación superior (en términos de desarrollo curricular y de cooperación institucional).
Comunicado de Praga	2001	<p>El comunicado enfatiza tres elementos del Comunicado del Proceso de Bolonia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promoción del aprendizaje a lo largo de la vida. 2. Implicación de las instituciones y los estudiantes de la Educación Superior. 3. Incrementar el atractivo de la Educación Superior Europea.
Comunidado de Berlín	2003	<p>Prioridades del Proceso de Bolonia para los próximos dos años:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo del control de calidad a niveles institucionales, nacionales y Europeos. 2. Comenzar a implementar los dos ciclos del sistema. 3. Reconocimiento de los grados y períodos de estudios, incluyendo la provisión automática del Suplemento al Diploma y libre de cargas a todos los graduados para el año 2005. 4. Elaboración de un marco general de cualificaciones para la Educación Superior Europea. 5. Inclusión del nivel de doctorado como un tercer ciclo en el Proceso. 6. Promoción de fuertes lazos de conexión y relación entre la Educación Superior Europea y la Investigación Europea.
Comunicado de Bergen	2005	<p>En este comunicado se amplían las prioridades para el 2005, concluyendo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reforzar la dimensión social, removiendo los obstáculos para la movilidad. 2. Implementar los estándares y la líneas maestras del control de calidad, tal como viene especificada en el informe ENQA⁶. 3. Implementar el marco de cualificaciones en el nivel nacional. 4. Premiar y reconocer los post-grados conjuntos. 5. Crear oportunidades para desarrollar vías flexibles de aprendizaje en la Educación Superior, incluyendo procedimientos previos al aprendizaje.

(Tomado de *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07 National Trends in Bologna Process-2007*)

⁶ Se trata del *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, publicado por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, con sede en Finlandia.

Por último, los informes del Proyecto Europeo Trends (2003)⁹ y especialmente el tercero, vuelve a vincular competencia con habilidades, con productos del aprendizaje y con empleabilidad.

Así pues, el concepto de competencia surge unido —cuando aparece— a dos cuestiones clave que subyacen al EEES: la comparación/equiparación entre estudios y la importancia de la “empleabilidad” y el mercado *laboral* para orientar el contenido de los estudios.

2. Tunear la Universidad: El Informe Tuning

Si sólo fuera por lo que llevamos analizado tendría que resultar cuando menos curioso la insistente presencia del movimiento de competencias en razón de su escasa notoriedad en los documentos oficiales. Necesitamos, para despejar el panorama, invocar un documento que ha sido —al menos en el terreno de la educación superior— pieza clave y combustible constante del movimiento de competencias. Me estoy refiriendo al Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (GONZÁLEZ y WAGENAAR 2003, 2006). Éste no es un proyecto centrado exclusivamente en el diseño de competencias; en realidad pretende algo más ambicioso: ofrecer a las universidades europeas esquemas eficientes de aplicación del “programa de Bolonia”.

“El enfoque Tuning consiste en una metodología para re-diseñar, desarrollar, implementar y evaluar programas de estudios para cada uno de los ciclos establecidos en Bolonia, de tal manera que pueda ser considerado válido mundialmente, puesto que ha sido testado en varios continentes y probado su éxito”.

(*ibid.*, 2006, pág. 1.)

Tuning se crea para diseñar una nueva arquitectura que cumpla las líneas básicas establecidas en Bolonia y válida más allá de las fronteras europeas. Dicho en términos más técnicos Tuning se ha propuesto ofrecer el modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, válido y eficaz. A medio plazo, dicho modelo curricular estandarizado posibilitará comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estándar.

Para ello, y aquí entra en juego el tema que nos ocupa, se requiere una decisión previa que es justamente desarrollar perfiles profesionales, para distintas enseñanzas universitarias, a través de la especificación y selección de resultados de aprendizaje y “competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido” (*ibid.*, 2003, pág. 31).

El informe plantea una serie de justificaciones para el uso de competencias, de entre las que quisiera detenerme en las cuatro, a mi juicio, más importantes (GONZÁLEZ y WAGENAAR 2003, págs. 34 y ss.):

⁹ El proyecto se denomina en inglés *Trends in Learning Structures in Higher Education*. Se pueden descargar los tres informes de http://www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/index.htm (visitado el 17/04/2008).

1. Fomentar la transparencia en los perfiles profesional y académicos de las titulaciones y programas de estudio, promoviendo un mayor énfasis en los resultados
2. Desarrollo de un nuevo paradigma centrado en el estudiante y la necesidad de encauzarlo hacia la gestión de conocimientos.
3. Ampliar los niveles de empleabilidad y de ciudadanía.
4. Crear un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo entre los implicados.

Entre el primero y el cuarto existe una relación funcional. La posesión de un lenguaje y una terminología común permite la comunicación fluida y genera a su vez que dicho diálogo se centre en los perfiles profesionales; transparentes ahora porque sus características y elementos constitutivos son evidentes y los mismos, sea el país de Europa que sea y con independencia de la universidad europea de la que se trate¹⁰. Junto a los profesionales se mencionan los perfiles académicos, pero para comprender su valor subsidiario tenemos que detenernos en la justificación tercera. En ella la empleabilidad (y la ciudadanía en razón de ella)¹¹, se convierte en el punto medular, por lo que volvemos a lo que acabamos de decir: los perfiles profesionales se erigen en el nuevo artificio común para la educación superior en Europa en razón de que propiciarán, justamente, la empleabilidad de los egresados y egresadas del sistema. O dicho de otra manera: las competencias insertas en los perfiles profesionales son, en última instancia, tanto un lenguaje común estructurador del EEES como el criterio clave para el mercado futuro de trabajo.

Como puede verse, aquí no hay subterfugios. Se apuesta claramente por una Universidad Europea enraizada en el mundo empresarial y laboral. Pero no sólo esto. A su vez se ofrece un marco común de aplicación y de uso para las estructuras curriculares internas. El informe insiste en la libertad de las instituciones universitarias; sin embargo, no indica que la consecuencia inevitable, no tanto de la arquitectura formal sino del contenido interno de la misma, tienda a la homogeneización de la *formación* universitaria. Un requisito quizás esencial para su evaluación, acreditación y control, pero no para la creatividad, la innovación e incluso la responsabilidad social. Pero sobre esto volveremos más tarde.

Nos queda un punto por analizar. Tuning se erige a su vez como el impulsor de lo que denominan *un cambio de paradigma* en el que se abandona —presumiblemente por obsoleta— la educación centrada en la enseñanza, a la que equiparan con adquisición de contenidos académicos y que es la que se supone ha prevalecido en la universidad, por una nueva educación superior centrada en el *aprendizaje*. Conviene resaltar esto último porque si nos quedamos con el titular retórico perdemos de vista lo que en realidad quiere decir. Se trata de insistir y enfatizar el aprendizaje, o mejor dicho: "los resultados de aprendizaje" y, por ende, en una evaluación que se basaría fundamentalmente en "las competencias, capacidades y procesos estrechamente relacionados con el trabajo y las actividades que conducen al progreso del estudiante y su articulación con los perfiles profesionales defi-

¹⁰ ¿Alguien se ha parado a pensar cuántas universidades europeas están implicadas en la elaboración de competencias? Y ¿cuántas de las más importantes y competitivas?

¹¹ Concepto que sí aparece en los documentos fundacionales, no se olvide.

nidos con anterioridad" (GONZÁLEZ y WAGENAAR, 2003, pág. 75)¹². Y por si no hubiera quedado claro el mismo texto vuelve a recalcar lo dicho:

"Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas".

(*Ibid.*, pág. 80.)

Recapitulemos: el futuro del EEES descansa en el diseño de perfiles profesionales que aumenten la empleabilidad del alumnado. Dichos perfiles estarán compuestos por un conjunto de competencias genéricas y específicas para cada enseñanza, que darán estructura uniforme al currículum universitario en toda Europa.

Antes de proceder a la crítica, quisiera revisar, si bien brevemente, lo que está ocurriendo en campos afines, a propósito también de las competencias.

3. Más allá de Tuning: El proyecto DeSeCo

No es concebible que sólo un informe arrastre un movimiento tan considerable. Lo cierto es que vivimos en un momento temporal en el que desde diferentes frentes se está presionando a los sistemas educativos desde el nivel primario hasta el terciario para que adopten el nuevo artificio. Una de las más importantes, por no decir una de las que más anuencia ha recogido internacionalmente es el Proyecto DeSeCo auspiciado por la OCDE desde 1997. DeSeCo es un acrónimo que quiere decir *Definition and Selection of Competencias. Theoretical and Conceptual Foundations*, es decir, "Definición y Selección de Competencias. Bases Teóricas y Conceptuales".

"El objetivo de DeSeCo ha sido la construcción de un amplio y comprensivo marco conceptual de referencia relevante para el desarrollo de competencias basadas en el individuo para una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, evaluar dichas competencias internacionalmente y desarrollar e interpretar los indicadores internacionalmente comparables"

(RYCHEN y HERSH SALGANIK, 2003, pág. 2.)

Y añade: "el proyecto se centra en competencias que contribuyan a una vida de éxito o exitosa (*successful life*) y al buen funcionamiento social" (*Ibid.*, 2003, pág. 3)¹³.

¹² En esta medida se entiende los desarrollos del mismo proyecto en relación a la dilucidación de la carga de trabajo del alumnado, de las actividades que ha de llevar a cabo, etc., cuestiones que no son una mera retórica sino que ya son parte de nuestro trabajo universitario cotidiano.

¹³ Dicho sea de paso, sería necesario analizar con cierta profundidad y detenimiento la idea central de DeSeCo de lograr "vida con éxito"; por ejemplo, en el marco de lo que BAUMAN denomina "una vida de consumo" (BAUMAN, 2007).

En esta propuesta, al igual que ocurre con el Informe Tuning, se hace mención explícita al mundo laboral y económico, a la calidad del trabajador y del trabajo, así como a sus habilidades (*ibid.*, pág. 21):

"Las actividades relacionadas con competencias en el sector económico han incluido a) desarrollo y gestión de competencias o habilidades como una nueva estrategia de empleo, 2) iniciativas y preocupaciones de los sindicatos, 3) perfiles ocupacionales y análisis de tareas laborales, 4) muestreo por parte del empleador de competencias clave", pág. 23.

Sin embargo, el concepto de competencia que maneja DeSeCo es bastante más sofisticado y *denso* que el utilizado en el Informe Tuning.

"Una competencia se define como la habilidad para hacer frente con éxito a las demandas complejas en un contexto particular a través de la movilización de prerrequisitos psicológicos (incluyendo tanto aspectos cognitivos como no cognitivos)".

(RYCHEN y HERSH SALGANIK, 2003, pág. 43)¹⁴.

Es por ello que DeSeCo define su enfoque como funcional y orientado a las demandas. Son las de la vida cotidiana que cada alumno o alumna tendrán que afrontar —demandas que se supone variadas— las que orientan, aquí la idea de competencia¹⁵. Ésta, a decir de los autores de los informes adquiere un fuerte sentido holístico y gana en complejidad.

DeSeCo ha seleccionado tres grandes ámbitos que constituyen las competencias clave:

- Uso interactivo de herramientas.
- Necesidad de interactuar en y con grupos heterogéneos.
- Actuar autónomamente.

El primer grupo hace referencia a *herramientas* tan diversas como el lenguaje y las nuevas tecnologías para poder interactuar con el ambiente, lo que implica un amplio conocimiento de las mismas adaptándolas a sus necesidades. El segundo grupo apela al hecho de que en un mundo "crecientemente interdependiente", los individuos tienen que relacionarse con otros grupos e individuos heterogéneos y diversos. El tercero se orienta a las "responsabilidades que los individuos han de adquirir en sus propias vidas, situándolas en los contextos sociales y actuando con autonomía" (DeSeCo, 2005, pág. 5).

Resulta imposible no estar más de acuerdo con estos planteamientos, sin más adjetivación. En realidad, los tres ámbitos que acabamos de citar proceden de una línea de reflexión que se puede detectar en el famoso Informe Delors (UNESCO 1996)¹⁶. En él, se recordará con la idea de estimular "la creatividad"

¹⁴ Véase también OCDE (2002, pág. 8) y DeSeCo (2005, pág. 4).

¹⁵ El aspecto práctico que subyace a la idea de competencia manejada por DeSeCo es hipertrofiado y aumentado, probablemente de modo intencional, en la definición que de competencia se utiliza en PÉREZ GÓMEZ (2007, pág. 10).

¹⁶ Puestos a buscar "arcanos" podemos cotejar esta ideas con el, ya olvidado, Informe de la Comisión Fauré de 1972, también de la UNESCO.

en la enseñanza, se distinguía cuatro ámbitos esenciales para la educación del siglo XXI:

- Aprender a conocer (por ej. desarrollo de la razón).
- Aprender a hacer (por ej. habilidades prácticas y técnicas).
- Aprender a vivir juntos (por ej. habilidades de comunicación).
- Aprender a ser (por ej. habilidades de gestión de la propia vida).

La educación debería trascender, por lo tanto, "la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.)", reconsiderando la función que tiene en su globalidad y el papel que juega en la "realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser" (UNESCO 1996, pág. 76).

No debería resultar extraño que este tipo de discurso vuelva a encontrarse en el Proyecto DeSeCo. Casi diez años después seguimos sin avanzar demasiado, salvo en el hecho de que en donde antes hablábamos de *aprendizaje* (aprender algo) ahora hablamos de "adquisición de competencias". (Ver Tabla 2.)

Tabla 2. Comparación entre Informe Delors y Proyecto DeSeCo

Delors (1996)	DeSeCo (2003)
Aprendizajes genéricos	Competencias clave
Aprender a conocer	Uso interactivo de herramientas
Aprender a hacer	
Aprender a vivir juntos	Interactuar en grupos heterogéneos
Aprender a ser	Actuar autónomamente

Es cierto que se puede señalar que el segundo hace mucho más hincapié en el sentido práctico del conocimiento, y por ello introduce la idea de demanda y de actuación en un mundo complejo y diverso. Pero salvo por la mención directa a la adquisición de conocimientos, el Informe Delors se muestra también sensible a estas inquietudes. Además, resulta encomiable el esfuerzo intelectual y teórico que subyace a DeSeCo; recogido en las contribuciones, algunas muy críticas, de un documento anterior (RYCHEN y HERSH SALGANIK, 2001) que, sin embargo, no parece conectado con las propuestas concretas¹⁷.

Así que estamos, a estas alturas de nuestro análisis, obligados a plantear la pregunta que nos viene rondando desde hace algunos epígrafes: ¿Por qué entonces utilizar el concepto de competencia cuando se podría haber utilizado otros

¹⁷ Este mismo *desfase* entre una teoría aceptable y una apuesta decidida por las competencias se percibe también en PÉREZ GÓMEZ (2007).

términos más heurísticos y con raíces menos polémicas? La pregunta no es baladí. Por ejemplo, PÉREZ GÓMEZ (2007) enfatiza que "el concepto de competencias aquí defendido, como habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones. Es un concepto muy similar al defendido por SCHÖN (1983, 1987) como característicos de los profesionales reflexivos: *el conocimiento práctico*" (pág. 11).

Con independencia de que los matices introducidos por dicho autor, un poco arbitrariamente, no casan con el sentido del concepto manejado por DeSeCo, ¿por qué no utilizar el concepto de conocimiento práctico que, todo sea dicho de paso, es bastante más riguroso que el de competencia y además posee una mayor "potencia heurística"¹⁸?

4. Formación basada en competencias: Más acá de Tuning

Comencemos por el principio. Al igual que la microenseñanza y, posteriormente, el así denominado "coaching", la enseñanza basada en competencias (CBTE)¹⁹ es una modalidad de entrenamiento para la formación docente (FEIMANNEMSER, 1990)²⁰.

La CBTE es un sistema de entrenamiento habilitado para que los docentes desarrollen o adquieran un conjunto de competencias establecidas, o lo que es lo mismo, lo que el alumnado debería conocer, hacer y lograr al final de su formación (HOUSTON, 1987). Los progresos del alumnado son evaluados a través de las competencias adquiridas; competencias que sólo se pueden detectar —por ej. evaluar— a través de las ejecuciones de los aprendices, de sus actuaciones.

OLIVA y HENSON (1980, págs. 357-358) y COOPER (1980, págs. 367 y ss.) distinguen una serie de características de la CBTE:

1. Requiere especificación de las competencias, de tal manera que sean medibles.
2. Se insiste en el progreso autónomo del alumnado.
3. La evaluación se basa en la ejecución.
4. La instrucción se planifica para la adquisición de competencias.
5. Se valoran las experiencias y los problemas reales.
6. Se apoya en el empleo de tecnologías multimedia.

Junto a estas características OLIVA y HENSON (1980, págs. 358 y ss.) especifican cinco ámbitos básicos de competencias docentes:

- Destrezas de comunicación.
- Conocimientos básicos.

¹⁸ Si el lector se muestra renuente a aceptar esta afirmación, basta con que revise los trabajos de SCHÖN citados en el texto, o bien los siguientes: ANGULO (1999) y BROCKBANK y MCGILL (2002).

¹⁹ *Competency Based Teaching Education*.

²⁰ Para este punto sigo el análisis de estos temas en ANGULO (1999b, págs. 484 y ss.).

- Destrezas técnicas.
- Destrezas administrativas.
- Destrezas interpersonales.

El parecido entre los programas analizados y el CBTE es algo más que circunstancial; como ya hemos indicado en otro momento, parece que estamos volviendo a repetir estrategias antiguas parcialmente remodeladas. Allí donde se habla de competencias docentes, hay que hablar ahora de competencias para el alumnado, y perfiles competenciales o competencias profesionales al estilo Tuning. Pero es algo más. El CBTE tiene una fuerte impronta en el entrenamiento y en el hecho de que reclama la especificación de *resultados evaluables*. La actividad o metodología del entrenamiento requiere justamente conocer de antemano qué se ha de adquirir, aprender o dominar; sería imposible entrenar a alguien con cierto sentido si no se conoce lo que se quería lograr. Cuestión que casa con la evaluación basada en competencias (*Competente-based assessment*) un sistema de evaluación centrado en la especificación de un conjunto de "resultados" o "productos" (*outcomes*) (WOLF 1995, págs. 1 y ss.), cuestión que nos lleva, de vuelta, al mundo laboral.

5. Labor omnia vincit: *Perfiles y competencias laborales*

"Las universidades deben estar al servicio de la docencia
pero también de la economía y de las empresas."
Portavoz de los Rectores de las Universidades Españolas
(El País 31/03/08.)

Cuando Alison WOLF (1995) expone las raíces del CBA, especialmente en Inglaterra, afirma que pueden encontrarse en las reformas generadas con la introducción en 1980 del *National Vocational Qualifications-NVQ* (1995, págs. 9 y ss.), con el objetivo de "establecer estándares reconocibles de competencias relevantes para el puesto de trabajo", seleccionadas inicialmente por las "organizaciones industriales, validadas nacionalmente e incorporadas como cualificaciones vocacionales" (*Ibid.*, 1995, pág. 15)²¹.

Como ejemplos véanse la tablas siguientes. En la primera (Tabla 3) se muestran los niveles establecidos en el NVQ desarrollados en los años noventa, en donde se especifica para qué está cualificado —por ej. qué puede hacer— el trabajador o la trabajadora según su nivel de *cualificación*. La Tabla 4 es una escala que clasifica a los individuos según su nivel de *formación general* en las tres áreas de razonamiento, matemáticas y lenguaje. Lo interesante aquí es que analizadas al detalle son semejantes —formalmente— a las *especificaciones* de las competencias *específicas* que han comenzado a utilizarse en la educación universitaria.

²¹ Véase BLANCO BLANCO (2007) quien reconoce sin tapujos este origen del movimiento de competencias: "Los denominados *enfoques de formación basados en competencias* responden en su origen a necesidades económicas y productivas, vinculadas a la capacitación de la mano de obra, y se aplicaron principalmente en el contexto de la formación *en y para el trabajo*" (pág. 32). (Los énfasis son de la autora).

Por último, la tabla tercera (Tabla 5) *define funciones laborales* en razón de una serie de verbos de acción, también muy parecidos a los verbos que se encuentra, repito, en los ejemplos al uso del modelo de competencias.

Tabla 3. Niveles del "National Vocational Qualifications"

Nivel 1	Competencia en la actuación sobre un variado rango de actividades laborales, la mayoría de las cuales puede ser rutinarias y predecibles.
Nivel 2	Competencias en un significativo rango de actividades de trabajo variado, actuación en contextos variados. Algunas de las actividades son complejas y no-rutinarias, y existe alguna responsabilidad individual y autonomía. La colaboración con otros, a través de la pertenencia a un grupo de trabajo, puede ser a menudo un requisito.
Nivel 3	Competencia en un amplio rango de trabajo y actividades variadas en diversos contextos, muchos de los cuales son complejos y no rutinarios. Existe una considerable responsabilidad y autonomía, y el control o la guía de la actividad de otros es a menudo requerida.
Nivel 4	Competencia en un amplio rango de actividades de trabajo compleja, técnicas o profesionales en contextos diversos y con un grado sustancial de responsabilidad personal y autonomía. Se requiere a menudo responsabilidad para el trabajo de los otros y la organización de recursos.
Nivel 5	Competencia que envuelve la aplicación de un rango significativo de principios fundamentales y técnicas complejas a través de un amplio y a menudo impredecible variedad de contextos. Amplia y sustancial autonomía personal, y responsabilidad significativa para el trabajo de otros y la organización de recursos, unido a la responsabilidad personal para el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

Tomado de WOLF, A. (1995) *Competente-Based Assessment*, pág. 101. Open University Press.

Las tablas nos indican dos cosas. Una evidente: que en el mundo laboral el uso de especificaciones y niveles de competencia en relación a puestos de trabajo y a complejidad de la tarea a realizar es algo habitual que permite diferenciar de modo "objetivo" títulos profesionales y ocupaciones laborales (GALLART y JACINTO, 1995). La otra más encubierta: las tablas representan el modelo formal que se emplea siempre que se quiera identificar competencias y especificarlas; en sí misma es una plantilla de evaluación.

No puede resultar ahora descabellado afirmar que el movimiento de competencias tiene el *peso* institucional que tiene en razón de que está entrelazado con un proceso de transformación mucho más político de mercantilización de la educación en general y de la universidad en particular, de la mano del neoliberalismo (ANGULO, 1997, WHITTY y cols., 1999, LEVIDOW, 2000) desde, al menos, los años ochenta. Sin necesidad de entrar de lleno en todos los elementos que distinguen a esta tendencia podríamos resituirla en una especie de *re-make* del denominado enfoque de capital humano (BECKER, 1993, LANZI, 2004, ROBEYNS, 2006). Conceptualizar la educación como capital humano es considerar que la educación es rele-

Tabla 4. Escala de Desarrollo de Formación/Educación General

Nivel	Desarrollo del Razonamiento	Desarrollo Matemático	Desarrollo del Lenguaje
6	<p>Aplicación de principios lógicos y científicos a un amplio rango de problemas intelectuales y prácticos. Tratamiento y utilización de simbolismo no verbal en su fase más compleja (fórmulas, ecuaciones científicas, gráficas, notas musicales, etc.). Tratamiento y utilización de una amplia gama de variables abstractas y concretas. Entender las clases más abstrusas de conceptos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cálculo avanzado: Trabajar con límites, continuidad, sistema de números reales, teoremas, y teoremas de función implícita. • Álgebra moderna: Aplicación de conceptos fundamentales de la teoría de grupos, cadenas y campos. Trabajo con ecuaciones diferenciales, álgebra lineal, series infinitas, métodos de operaciones avanzadas y funciones de variables reales y complejas. • Estadística: Trabajo con estadística matemática, probabilidad y aplicaciones matemáticas, diseño experimental, inferencia estadística, y economía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura: Lectura literaria, revisiones de libros, revistas científicas y técnicas, "resúmenes", informes financieros, documentos legales. • Escritura: Escribir novelas, editoriales, revistas, manuales, conferencias, críticas, poemas y canciones. • Habla: Mantener conversaciones sobre teorías, principios y métodos en un habla, voz, dicción y fonética efectiva y persuasiva. Mantener discusiones y debates.
5	<p>Aplicación de principios de pensamiento lógico y científico para definir problemas, recoger datos, establecer hechos, y desarrollar conclusiones válidas. Interpretar una variedad extensa de instrucciones técnicas en forma matemática o diagramática. Tratar y usar muchas variables abstractas y concretas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Álgebra: Trabajar con exponentes y logaritmos, ecuaciones lineales, ecuaciones cuadráticas, inducción matemática, teoremas binomiales y permutaciones. • Cálculo: Aplicar conceptos de geometría analítica, diferenciaciones e integración de funciones algebraicas con aplicaciones. • Estadística: Aplicación de operaciones matemáticas a distribuciones de frecuencia, fiabilidad y validez de los tests, curva normal, análisis de varianza, técnicas de correlación, aplicación de Chi-cuadrado, teoría de las muestras y análisis factorial. 	<p>Igual que en el Nivel 6.</p>

Nivel	Desarrollo del Razonamiento	Desarrollo Matemático	Desarrollo del Lenguaje
4	<p>Aplicación de principios de sistemas racionales (máquinas de combustión interna, enfermería, navegación, contabilidad), para solucionar problemas prácticos y tratar con diversidad de variables concretas en situaciones en donde exista estandarización limitada. Interpretar una diversidad de instrucciones en forma escrita, oral o diagramática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Álgebra: Tratar con sistemas de números reales; funciones, lineales, cuadráticas, racionales, exponenciales, logarítmicas, angulares, circulares e inversas; solución de álgebra relacionadas de ecuaciones e inecuaciones; límites, continuidad, probabilidad e inferencia estadística. • Geometría: Geometría axiomática deductiva, plana y sólida; coordenadas rectangulares. • Matemáticas "comerciales": Aplicación práctica de fracciones, porcentajes, ratio, proporción, medida, logaritmos, álgebra práctica, construcción geométrica y trigonometría básica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura: lectura de novelas, poemas, periódicos, revistas, manuales, diccionarios, tesauros y enciclopedias. • Escritura: Preparación de cartas comerciales, exposiciones, sumarios, e informes, utilizando formatos prescritos y en conformidad con las reglas de puntuación, gramática, dicción y estilo. • Habla: participación en paneles de discusión, dramatización y debates. Poder hablar espontáneamente de una diversidad de materias y asuntos.
3	<p>Aplicar comprensión de sentido común para llevar a cabo instrucciones en forma escrita, oral o diagramática. Tratar con problemas que supongan muchas variables concretas en situaciones estandarizadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computar descuentos, intereses, beneficios y pérdidas, comisiones, precios de venta; ratio, proporciones y porcentajes. • Calcular superficies, volúmenes, pesos y medidas. • Álgebra: Calcular variables y fórmulas, monomios y polinomios, ratio y variables proporcionales; raíces cuadradas y radicales. • Geometría: Calcular figuras planas y sólidas; circunferencias, áreas y volúmenes. Comprender las clases de ángulos, y las propiedades de parejas de ángulos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura: Leer variedad de novelas, "magacines", atlas y enciclopedias. Leer recetas e instrucciones en el uso y mantenimiento de equipos e instrumentos de tiendas; leer métodos y procedimientos de dibujo lineal y edición. • Escritura: Escribir informes y ensayos con formato, puntuación, ortografía y gramática adecuada, usando todas las partes del lenguaje. • Habla: Hablar frente a una audiencia con control de la voz, entonación y confianza, utilizando el idioma materno de forma correcta y bien modulada. <p style="text-align: right;"><i>(continúa)</i></p>

Tabla 4. Escala de Desarrollo de Formación/Educación General (Continuación)

Nivel	Desarrollo del Razonamiento	Desarrollo Matemático	Desarrollo del Lenguaje
2	Aplicación de comprensión de sentido común para realizar instrucciones detalladas orales o escritas. Tratar con problemas que supongan unas pocas variables concretas en situaciones estandarizadas.	Sumar, restar, multiplicar y dividir todas las unidades de medida. Realizar las cuatro operaciones con números enteros y decimales. Computar ratio, proporción y porcentaje. Trazar e interpretar histogramas. Realizar operaciones aritméticas que supongan todas las unidades monetarias del país correspondiente.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura: Vocabulario pasivo de 5.000 y 6.000 palabras. Leer a una media de 190-215 palabras por minuto. Leer aventuras, "comics", buscar palabras no conocidas en el diccionario, deletrear y pronunciar. Leer instrucciones de modelismo. • Escritura: Escribir sentencias compuestas y complejas, utilizar estilo y puntuación correcta, usando adjetivos y adverbios. • Habla: hablar clara y distintamente con pausas apropiadas y énfasis, pronunciación correcta, variaciones en el orden de las palabras, usando los tiempos verbales (presente, pretérito y futuro).
2	Aplicación de comprensión de sentido común para realizar instrucciones simples de uno o dos pasos (etapas). Tratar situaciones estandarizadas con variables ocasionales o no encontradas en y desde las situaciones de trabajo.	Sumar y restar números de dos dígitos. Multiplicar y dividir decenas y centenas por 2, 3, 4, 5. Realizar las cuatro operaciones aritméticas básicas con unidades monetarias. Realizar operaciones con medidas de velocidad, distancia y peso.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura: Reconocer el significado de 2.500 palabras de dos o tres sílabas. Leer una media de 95-120 palabras por minuto. Comparar similitudes y diferencias entre palabras y entre series de números. • Escritura: Escribir frases simples conteniendo sujeto, verbo y objeto, y series de números, nombres y direcciones. • Habla: Hablar usando frases simples, con el orden normal de las palabras y tiempos verbales de presente y pasado.

(Tomado de EE.UU. Department of Labor, *Dictionary of Occupational Titles*, 4.^a edición revisada. 1991, Vol. 2, Apéndice C; págs. 1010-1011.; citado por ROWAN, 1994, págs. 15-16).

Tabla 5. Escala de Definición de Funciones Laborales*

Datos	Personas	Cosas
0. Sintetizar	0. Autorizar	0. Montar
1 Coordinar	1. Negoiciar	1. Trabajo de precisión
2. Analizar	2. Enseñar (Instruir)	2. Operar-controlar
3. Compilar	3. Supervisar	3. Dirigir-operar
4. Computar	4. Divertir	4. Manipular
5. Copiar	5. Persuadir	5. Vigilar
6. Comparar	6. Hablar-indicar	6. Llenar-descargar
	7. Servir	7. Manejar
	8. Aceptar instrucciones-ayudar	

(*) Se sobre entiende que el orden de complejidad es decreciente.

(Tomado del EE.UU. Departmen of Labor, *Dictionary of Occupational Titles*, 4.ª edición revisada. 1991, Vol. 2, Apéndice B; págs. 1005-1007; citado por ROWAN, 1994, págs. 15-16).

vante como factor de producción, lo cual supone al menos que la educación ha de crear habilidades y conocimientos que "sirvan como un factor de producción económica: La educación es importante porque permite a los trabajadores ser más productivos y con ello poder alcanzar mayores ingresos" (ROBEYNS, 2006, pág. 72).

La conversión *mercantilista* de la educación no se hace sin pagar un precio (*Ibid.*, 2006, pág. 72). El primero es que el plano de discusión se sitúa en un terreno económico-laboral que es externo a la educación misma y al conocimiento y experiencia pedagógica. Con ello, y por más que se quiera mostrar lo contrario, se bloquean las dimensiones sociales, culturales, valorativas y hasta políticas de la formación y de la enseñanza. Todo se circunscribe a si el perfil es el adecuado y así se acomoda y adapta a los requisitos e intereses de los empleadores, o si se prefiere, del mundo productivo. El segundo es que la educación es ahora algo enteramente instrumental: los aprendizajes (habilidades, conocimientos) se seleccionan por su contribución a la productividad económica. BARNETT (2001) prefiere utilizar el concepto de vocacionalismo, que se adapta muy bien a lo que venimos exponiendo:

"El vocacionalismo... es una ideología que representa intereses corporativos, económicos y lucrativos. El vocacionalismo afirma el carácter deseable de una conjunción entre la educación superior y el mundo de trabajo y postula que los graduados se inserten en ella".

(Pág. 102.)

Yendo más allá y señalando al fenómeno más general de la privatización de las instituciones educativas públicas, STEPHEN BALL (2004) nos ha advertido con

claridad y contundencia: "la privatización no es simplemente un cambio de la gestión del servicio educativo, supone un cambio en el significado de la educación, en lo que supone ser un docente y un aprendiz. Cambia lo que somos y nuestras relaciones con lo que hacemos, permeando todos los aspectos de nuestras prácticas y pensamientos cotidianos, el modo en cómo pensamos sobre nosotros mismos, y nuestras más inmediatas relaciones sociales... No se trata sólo de una reforma, sino de una transformación social. Sin el reconocimiento del debate público sobre lo que está ocurriendo..., podemos encontrarnos nosotros mismos viviendo y trabajando en un mundo de contingencias, con el que las posibilidades de autenticidad y significado en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación serán gradual e inexorablemente borradas", (págs. 24-25)²².

Y la pregunta que ahora nos tendríamos que formular es si precisamente es esto lo que nos interesa como sociedad para la educación en general y la superior en particular. ¿Estando dispuestos a transformar la enseñanza en un proceso productivo? ¿Nos conformaremos con formular competencias que, se nos dice, son las que el mundo laborar requiere? ¿Adaptaremos nuestros puntos de vista de tal manera que veremos al alumnado como *productos* predecibles en lugar de como ciudadanos y futuros profesionales? ¿Olvidaremos los retos que tenemos frente a nosotros —plenos de incertidumbre— (BARNETT, 2002) substituyéndolos por las necesidades circunstanciales, concretas y ad hoc del mundo laboral?

Antes de contestar a estas preguntas quisiera volver a dos temas que han quedado pendientes en la argumentación anterior. Uno tiene que ver con el término mismo de competencia y el otro con la dicotomía aprendizaje versus enseñanza que subyace al movimiento de competencias en educación superior. Una vez hayamos revisado ambas cuestiones podremos estar en condiciones de dar respuesta, si bien somera, a las preguntas citadas.

6. Algo más que palabras

Las lenguas especiales que los cuerpos especialistas producen y reproducen mediante una alteración sistemática de la lengua común.
P. BOURDIEU

Llegados a este punto, nos vemos obligados a hacer un análisis terminológico y conceptual del término competencia, no sólo porque su manejo y utilización están lejos de ser adecuadas y aceptables, sino porque nos ayudará a entender los entresijos últimos de este artificio.

¿Qué queremos decir cuando hablamos de competencias? Algunas autoras reconocen que "no hay acuerdo en la definición" de dicho concepto, ni "consistencia en el uso que se hace en la literatura" (BLANCO BLANCO, 2007, pág. 34). Así,

²² Otra cuestión relacionada con la mercantilización, que no podemos abordar en este trabajo, se encuentra en la pérdida de autonomía y sentido crítico de la investigación universitaria por la presión de firmas industriales ejercida como contrapartida de sustanciosas contribuciones económicas a las arcas universitarias. Véanse los ejemplos que cita Naomi KLEIN (2001, págs. 128 y ss.), también señalados por FERNÁNDEZ LIRIA y ALEGRE ZAHONERO (2004).

por ejemplo, PERRENOUD (2004, pág. 11)²³ afirma que competencia representa "la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos"; HIPKINS (2006, pág. 87) en el contexto de una propuesta curricular para Nueva Zelanda, afirma que "las competencias incluyen habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para presentar las demandas de la tarea"; GOÑI ZABALA (2007, pág. 87) negando que el concepto deba abarcar habilidades, afirma a su vez que competencia es la *capacidad* "para enfrentarse con éxito a una tarea en un contexto determinado"; y BLANCO BLANCO (2007) defendiendo una idea de competencia profesional sobre la que nos detendremos más tarde, afirma —al igual que HIPKINS (2006)— que toda competencia "integra conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores" (2007, pág. 36)²⁴.

No debería dejarnos perplejos esta enorme indefinición de un concepto que se quiere convertir en eje curricular tanto en la educación básica como en la superior. El *revoltijo* conceptual tiene mucho que ver con la falta de rigor científico o, si lo prefieren, académico sobre el que se apoya la propuesta. Debería llamarlos la atención que ninguno de los documentos analizados lleve a cabo un análisis concienzudo y profundo de, por ejemplo, la psicología de la cognición o de otras disciplinas afines; una revisión que ayudaría sin duda a entender y resituar no sólo el concepto de competencia, sino conceptos anexos como las habilidades, actitudes e incluso capacidades. Con ello se ganaría un rigor del que, repito, carece actualmente.

Pero esta indefinición, curiosamente, desaparece cuando pasamos del plano conceptual al plano operativo. Y es aquí donde podemos encontrar lo que en realidad supone el nuevo término, o si realmente el empleo de dicho término implica alguna novedad pedagógica o metodológica. Veámoslo.

GOÑI ZABALA (2007, pág. 117) afirma que funcionalmente una competencia se compone de "una OPERACIÓN (acción mental), sobre un objeto (que es lo que habitualmente llamamos CONOCIMIENTO) para el logro de un FIN determinado (contexto de aplicación)". La operación se expresa, continúa señalando, a través de un verbo de acción (como analizar, calcular, agrupar, diseñar, etc.); la regulación como una "forma adverbial que califica al verbo" ("analizar críticamente", "describir con minuciosidad", etc.), y los objetivos con "formas sustantivas" (por ej. "analizar críticamente las circunstancias en las que se desarrolla la profesión de enfermera").

Y para que no se crea que se trata de una opción individual, HIPKINS (2006, pág. 16) nos ofrece una tabla muy precisa para *formular* la competencia *pensamiento*:

²³ Uno de los participantes en la elaboración del documento DeSeCo, por cierto.

²⁴ No vamos a discutir aquí la confusión entre actitud y valor; pero desde luego, merecería más de un comentario. Por otro lado, la Universidad de Valencia ofrece en una "divertida" página web elaborada por su Servicio de Formación Permanente y dedicada a las competencias, la siguiente definición: "Combinació dinàmica d'atributs respecte a coneixements, habilitats, actituds, valors i virtuts que capaciten a un professional per a l'exercici i desenvolupament dels rols de treball en els nivells requerits per a l'ocupació". (<http://www.uv.es/sfp/WEB07/pdi07/rodalies/inicirodalia.htm>). También aquí las competencias se definen a través de habilidades, conocimientos y capacidades y se organizan según niveles de ocupación, tal como mostraban la Escala de Nivel Formativo (véanse las tablas n.º 3 y 4, págs. 187-190).

Tabla 6. Elementos para formular la competencia "Pensamiento"

Nombres	Verbos	Adjetivos	Expresiones de unión
Creencia	Pensar	Diferente	Pero, sin embargo
Evidencia	Conectar	Explícito	Porque
Razón	Probar	Observado	A pesar de
Idea	Crear	Definido	También
Afirmación	Comparar	Deliberado	De acuerdo a
Teoría	Generalizar	Especulativo	Por lo tanto
	Especular	Reconocido	

(Tomado de HIPKINS 2006, pág. 16).

Todo ello vendría resumido en una especie de ecuación como la siguiente: **COMPETENCIA = (OPERACIÓN + OBJETIVO) + CONTEXTO Y FINALIDAD**, (GOÑI ZABALA, 2007, pág. 117).

Desde luego, no hace falta tener una gran cultura pedagógica para reconocer inmediatamente que nos encontramos ante un *remix* de las taxonomías de Bloom y de la pedagogía por objetivos (GIMENO SACRISTÁN, 1982); pero, eso sí, con una diferencia. Si bien es cierto, como en su momento señaló GIMENO SACRISTÁN, que "el movimiento de la pedagogía por objetivos es la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar... coherente con una visión utilitarista de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general", (1982, pág. 14)²⁵; la enseñanza por competencias, sin desmentir esta visión, añade la impronta laboral-profesional. El utilitarismo del movimiento en pro de los objetivos operativos, se trasforma ahora en un marcado profesionalismo vocacionalista. Con lo que volvemos, también por esta vía formal, a lo que indicábamos en el apartado anterior. Un ejemplo de lo que digo nos lo facilita el trabajo de BLANCO BLANCO (2007), quien, cuando compara el enfoque tradicional del currículum universitario con el nuevo "basado en competencias", acepta que en última instancia las competencias *universitarias* o son profesionales o no son nada. Del mismo modo en la página web sobre el EEES de la Universidad de Almería se informa que entre las herramientas disponibles para la convergencia europea está la estructura de las titulaciones, en donde el grado viene definido como *capacitación profesional*²⁶, el master como especialización y el doctorado como investigación.

²⁵ Además del texto citado, convendría volver a releer el todavía vigente trabajo de STENHOUSE (1978).

²⁶ <http://www.ual.es/Universidad/Convergencia/ProcesoConv.html>

Tabla 7.

	ENFOQUE CURRICULAR	
	Tradicional	Basado en competencias
Fuentes del currículum (<i>inputs</i>)	Disciplinas científicas y académicas.	Disciplinas científicas y académicas Prácticas profesionales y mundo del trabajo.
Guía del diseño curricular	Los conocimientos que los docentes consideran que deben adquirir los alumnos en cada materia para un desempeño futuro, que no está claramente definido.	Las competencias identificadas en un proceso que incorpora también a profesionales, empleadores y otros agentes relevantes. Son la expresión de lo que los estudiantes deben poder ser capaces de hacer al término del período formativo, <i>en términos de resultados de aprendizaje.</i>

(Tomado de BLANCO BLANCO, 2007, pág. 45; los énfasis en el original)

En resumen, lo que tenemos que hacer en la universidad para poder realizar el EEES es ponernos a programar nuestras *asignaturas* haciendo uso de estas estrategias y fórmulas sintácticas, tras consulta previa a los futuros empleadores de nuestro alumnado²⁷. Una opción que no sólo es mecanicista, sino que a pesar del reclamo profesionalizante que le subyace no deja de ser enormemente superficial. Detengámonos en otro punto que se encuentra siempre aparejado con las competencias: el supuesto cambio de una pedagogía basada en la enseñanza a una nueva basada en el aprendizaje, que corresponde con uno de los puntos en los que apoyaba el Informe Tuning su opción por las competencias (GONZÁLEZ y WAGENAAR, 2003, págs. 34 y ss.).

7. Enseñar versus aprender y viceversa

Uno de los elementos retóricos que con más insistencia se utiliza a propósito del EEES es el así denominado *cambio de mentalidad*²⁸ o cambio de paradigma que conlleva pasar de una formación centrada en la enseñanza a otra centrada en el aprendizaje del alumno (MECD, 2003). Este supuesto cambio que supondría pasar de una, supuesta, concepción trasnochada de la formación universita-

²⁷ Recuérdese que en el Informe Tuning, las competencias que se pasan a consulta de los que denominan académicos son una versión reducida (o tamizada) de las presentadas a Egresados y Empleadores. Véase GONZÁLEZ y WAGENAAR (2003, págs. 297 y ss.).

²⁸ La idea de *cambio de mentalidad*, aparece como título de una presentación elaborada por A. GARCÍA ROMAN de la Universidad de Córdoba, para un curso en Baeza, el 19 de Febrero de 2002.

ría a otra más acorde con los tiempos, se apoya a su vez en otras dos ideas de *fuera*. Una es la de situar al aprendizaje a lo largo de toda la vida como otro de los objetivos esenciales y a medio plazo de la formación universitaria; la otra, con mayor implicación en las transformaciones y adaptaciones que se quieren realizar, es la concepción de crédito europeo. Quisiera detenerme, por su valor *organizativo*, en esta segunda fuente.

El crédito europeo (CE) se ha convertido en la unidad de valoración de la actividad académica básica. Como tal integra o pretende integrar las enseñanzas teóricas y prácticas, las actividades académicas dirigidas y autónomas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos propuestos. El CE no se define en función de las *horas de docencia* (tal como se ha ido haciendo hasta ahora) sino en función de la *actividad* que realice el alumnado. Expresado de esta manera es, indudablemente, un cambio significativo frente a las antiguas maneras de concebir el papel del alumnado y la organización docente.

El CE asentado en la noción de "actividades de aprendizaje" del alumnado reclama y apela *directamente* a la diversidad de actividades²⁹. Siendo ahora el trabajo académico del alumno, el elemento clave de organización docente, no es conveniente reducirlo a su presencia en las clases recitativas, ni a su asistencia a los exámenes. El CE parece exigir una radical reestructuración del currículum universitario. Cuestión que nos obliga a reconocer que la nueva conformación curricular ha de asumir la diversidad de actividades académicas y la flexibilidad estructural (por ej. tiempos distintos y espacios múltiples para el aprendizaje).

Si esto es así, ¿dónde se encuentra realmente el eje del cambio? Si la diversidad y la flexibilidad son ahora cualidades clave para potenciar el aprendizaje, ¿no tendríamos que volver a centrarnos en la enseñanza y convertirla en el centro del cambio y de la innovación universitaria? Parece que esto último es lo que hemos olvidado por completo. Hemos olvidado que el valor de la actividad del alumnado depende de la calidad de nuestras propuestas. Son la calidad de las experiencias de aprendizaje que vive el alumnado durante su formación, las que tendrían que pasar a primer plano de nuestras preocupaciones como docentes universitarios y no esa llamada retórica al aprendizaje; porque el diseño de dichas experiencias es la responsabilidad fundamental del docente universitario.

El aprendizaje del alumnado nos tendría, ciertamente, que preocupar. Pero es la enseñanza en lo que deberíamos ocuparnos. ¿Quién diseña, selecciona, organiza las experiencias y sus *tareas*? Claro que es necesario que al alumno se le reconozcan horas de trabajo autónomo, pero somos los docentes universitarios los que tenemos que dotar de contenido a ese trabajo autónomo y vertebrarlo con otros contextos de aprendizaje que, a su vez, han de estar organizados y han de ser seleccionados³⁰.

Como ha dejado dicho Howard GARDNER (1991) "la clave está en idear entornos de aprendizaje en los que los estudiantes, de modo natural, exploten sus primeros modos de conocer, y en configurar esos entornos de modo que los estudiantes puedan integrar estas primeras formas de conocer con los formatos

²⁹ Esta idea sí se encuentra en el informe CIDUA (2005).

³⁰ Véanse, por ejemplo, los estudios recogidos por JONASSEN y LAND (2000).

de conocimiento que son necesarios y están convenientemente presentes en la escuela" (1991, pág. 184)³¹.

La calidad del aprendizaje universitario depende en gran medida de la calidad de nuestra docencia y la enseñanza universitaria, que según nos indica el nuevo sentido del Crédito Europeo, no puede seguir siendo un proceso recitativo y monótono. Ésta es sin duda la apuesta más arriesgada del EEES y la más interesante; lo demás es una cuestión de mero ajuste burocrático.

¿Por qué entonces ese énfasis en centrarlo todo en el aprendizaje? No desarto una sana preocupación de algunos de los que han recalcado ese *cambio de mentalidad*, por cambiar efectivamente una enseñanza universitaria obsoleta, mortecina y desalentadora, por algo más enriquecedor para el alumnado. Pero salvo algunos casos³², me parece que tras esta propuesta se encuentra de nuevo el artificio de las competencias. Centrarse en el aprendizaje a través de la elaboración de competencias para que sean adquiridas por el alumnado, en razón de perfiles profesionales previamente especificados, es más sencillo y simple que cambiar la práctica docente en la universidad. Una vez que ha pasado a segundo plano el conocimiento científico y académico, es relativamente sencillo convertir los aprendizajes en competencias, puesto que las competencias y su consecución han de poder medirse a través de aprendizajes concretos, tal como han repetido hasta la saciedad los defensores de esta corriente.

Mucho me temo que el *cambio de mentalidad* no nos lleve a otro lugar que a enredarnos en la definición de competencias y en su operativización como aprendizajes; con lo que estaremos alejándonos de nuestra responsabilidad primordial: la *calidad de nuestra docencia*.

8. Competencias, Profesionales y Universidad

Hasta ahora hemos ido analizando distintas cuestiones relacionadas con el movimiento de competencias. En apartados anteriores nos hemos centrado en el peso que las corrientes y las prácticas que el mundo laboral tienen en los así denominados perfiles profesionales, y en la marcada orientación a implantarlos en la formación universitaria. La justificación viene en todos los casos de la necesidad de adaptación de los futuros universitarios (y de la universidad en general) al mundo laboral y a las demandas del mercado. En este paisaje, dichos perfiles son medulares para organizar la docencia y esenciales para ofrecer promesas de futuro laboral, —por ej. empleabilidad— a los egresados. En este sentido recordemos que trabajar con competencias es, esencialmente, trabajar con perfiles profesionales, bajo la justificación de formar profesionales competentes.

³¹ Aunque GARDNER (1991) se refiere a la enseñanza básica (primaria y secundaria), su reflexión resulta absolutamente pertinente en relación a la pedagogía universitaria.

³² Afortunadamente existen ejemplos muy interesantes de enfoques docentes innovadores y creativos. Por ejemplo, el empleo del método de solución de problemas en la formación de Médicos en la Universidad de Castilla La Mancha. También, los ejemplos que plantea tanto WALKER (2001) como NUSSBAUM (2005) son muy interesantes y esclarecedores con respecto a las posibilidades de innovar en la docencia universitaria. Por otro lado, los trabajos de BROCBANK y MCGILL (2002) sobre el aprendizaje reflexivo y de BARKLEY, CROOS y HOWELL MAJOR (2007) sobre el aprendizaje colaborativo, son otras excelentes referencias a tener en cuenta.

Implícitas en esta postura se encuentran dos ideas: primero una concepción del profesional bastante mecánica y uniforme, en la medida en que ahora parece que podemos formar profesionales si tenemos perfectamente delimitado su perfil a través de las competencias que ha de adquirir; y, segundo, que la misión de la universidad está en formar profesionales, según los estándares que el mercado laboral exige. Seguidamente me gustaría analizar con cierto detalle ambas ideas para mostrar que no sólo simplifican y distorsionan la labor docente y la formación universitaria, sino, lo que es peor, conjugan un sentido reduccionista de lo que es ser un profesional *competente*.

De este modo, uno de los campos de investigación en la enseñanza más prometedores durante los últimos años, junto a los estudios sobre el conocimiento docente, se encuentra en los estudios dedicados al conocimiento experto (ANGULO, 1999a, págs. 281 y ss.)³³. La preocupación básica de estos trabajos ha estado en delimitar las diferencias entre docentes/profesionales novatos y expertos. BEREITER y SCARDAMALIA (1986, págs. 11 y ss.) identifican cuatro características que los expertos poseen:

- Complejidad de las habilidades.
- Cantidad de conocimiento (conocimiento más profundo de su ámbito de trabajo).
- Estructura de conocimiento (estructuras más profundas, coherentes, útiles y multinivel).
- Representaciones superiores para enfrentarse y solucionar los problemas.

BERLINER en un trabajo posterior (1987)³⁴ diferenciaba entre docentes expertos, novatos y postulantes en razón de un conjunto de características similares a las anteriores entre las que destacan la complejidad del conocimiento sobre el alumnado, el desarrollo de estructuras más profundas de acción, y las *rutinas* para organizar los primeros días de clase de forma fluida y para apreciar al alumnado.

Sin embargo, quizás los estudios más interesantes y prometedores para lo que nos ocupa en este apartado sean los que analizan la *actuación experta*. Los pioneros trabajos de DREYFUS y DREYFUS (1986) ya indicaron que la clase de problemas a los que se suele enfrentar un profesional no son problemas claramente delimitados y estructurados, para los que baste la aplicación de modelos formales aprendidos previamente. Por el contrario se trata de situaciones generalmente *inciertas* y problemas no-estructurados.

"La clase de problemas no-estructurados... contiene un número ilimitado de hechos e instancias relevantes y no están claras las vías a través de las cuales dichos elementos se interrelacionan y determinan. La gestión, la enfermería, la predicción económica, la enseñanza y todas estas interacciones sociales se encuentran con esta clase de problemas".

(DREYFUS y DREYFUS, 1986, pág. 20.)

³³ En este apartado seguiré muy de cerca el trabajo citado de ANGULO (1999).

³⁴ Véase también BEREITER (1986).

Los contextos laborales de estos profesionales, viene a decirnos estos estudios, se encuentran constantemente con estas situaciones para las que no existe un "conjunto definido objetivamente de hechos y factores", que a su vez "señale las acciones posibles y el objetivo de la acción" (DREYFUS, 1981, pág. 3).

Aquí no valen los modelos formales, las abstracciones, ni teorías o conocimientos descontextualizados, más propios de novatos. Para hacer frente a estas circunstancias se necesita un conocimiento profesional experto o, dicho de otra manera, un juicio profesional cimentado en la *comprensión situacional* (DREYFUS y DREYFUS, 1986, pág. 5).

Las ideas de estos autores vienen a confirmar los estudios de Donald SCHÖN (1983, 1987). Según dicho autor, el modo con el que se ha creído que los profesionales de los distintos campos del conocimiento aplicado resuelven los problemas, no se adapta al modelo técnico-mecanicista de entender la relación teoría-práctica. Se ha supuesto que un profesional en acción manipula y emplea técnicas disponibles para el logro de objetivos elegidos; dichas técnicas estarían estandarizadas y validadas previamente, así como los criterios de elección y los objetivos de la acción. La actividad profesional se reduciría entonces a una solución instrumental de problemas. Pero, sus cuidadosas investigaciones señalan en la dirección contraria. La acción profesional es una acción reflexiva en la que conocimiento y acción se encuentran entrelazados y unidos en la práctica, hasta el punto, indica, que deberíamos hablar de *conocimiento en la acción*, un conocimiento fruto del diálogo entre el conocimiento adquirido durante la formación del profesional y la propia realidad sobre la que se actúa o sobre la que se tiene que tomar decisiones. El diálogo, a su vez, implica la transformación de la comprensión profesional, reestructurando continuamente su percepción de la situación y de la acción. Pues bien, es este conocimiento fruto de la práctica profesional (por lo que también podríamos denominarlo, conocimiento experiencial), el que en definitiva permite al profesional afrontar los retos, los problemas y las complejidades con las que como profesional ha de hacer frente, y el que le distingue de un novato (SCHÖN, 1987)³⁵.

Adoptando esta línea de análisis, ELIOTT (1993) ha seleccionado cinco características clave que distinguen a un docente experto de un novato.

- Los expertos acumulan un extenso rango de experiencia situacional;
- adoptan decisiones basándose en dicha experiencia y en su intuición;
- poseen habilidades de interpretación y *comprensión profunda* de los contextos de actuación;
- emplean una racionalidad deliberativa (no calculadora, ni instrumental), para mejorar sus intuiciones globales;
- y su acción no está desligada de valores y posiciones ético/morales.

En conclusión, formar a un profesional experto depende de cuestiones tan fundamentales como el conocimiento práctico, el desarrollo de su juicio, la calidad de sus experiencias, y su intuición ilustrada, pero no así de la inculcación de

³⁵ La similitud, *salva veritate*, entre los estudios de SCHÖN y las ideas del DEWEY de *How we think* (1989), resulta más que evidente.

modelos formales y, por qué no decirlo, de la adquisición de listados de competencias, supuestamente profesionalizantes. Así pues, estamos abocados a preguntarnos ¿qué podemos hacer en la formación para que tras su paso por la universidad nuestro alumnado pueda convertirse en un profesional reflexivo y juicioso?

Permítanme indicar una obviedad, que por tal, parece olvidada. Formar profesionales competentes no es lo mismo que formar con o a través de competencias. La universidad no tiene por qué, realmente no puede, formar profesionales competentes; ésta es una formación que se ha de llevar a cabo en el puesto de trabajo, en el ejercicio mismo de su profesión. La universidad, tiene, sin embargo, que crear las condiciones para que el alumnado pueda convertirse en un profesional responsable y llegue a ejercer su profesión de una manera competente. Aceptar esta situación, que no es, bajo ningún concepto, una deficiencia de la formación universitaria, sino un reconocimiento del lugar que ocupa cada ámbito en el desarrollo y creación de profesionales, debería indicar que no es la vía de las competencias determinadas por el mundo laboral, la que ha de seguir la formación universitaria.

Hace casi diez años, el pasado Secretario de Estado de Universidades e Investigación, afirmaba —*o tempora o mores!*—, que los “*perfiles profesionales y los perfiles académicos no tienen por qué coincidir*” (QUINTANILLA, 1998, pág. 94) (subrayado en el original), añadiendo con bastante sensatez que los *programas generalistas tienen más valor adaptativo en el mercado de trabajo que los estrictamente especializados*. Los requerimientos técnicos para el desempeño de puestos de trabajo concretos cambian a tal velocidad que carece de sentido pretender que la Universidad forme en el dominio de los últimos avances tecnológicos. No porque no tenga capacidad para ello, sino porque no tiene interés: *qué es lo último* es algo relativo a cada año, el estudiante sólo está cuatro o cinco años en la Universidad, pero a los dos años de graduarse *lo último* que él aprendió puede haber quedado obsoleto. La alternativa es formar para *aprender a actualizarse* y ofrecer programas de *formación continuada*, no pretender adoptar en los programas básicos todo el saber disponible... hasta el próximo semestre” (1998, pág. 93).

Pero hemos olvidado esta ideas elementales y hemos trocado el sentido de la formación universitaria por un denodado afán por elaborar listas de competencias; cuando en ella sólo tenemos un artificio mecánico y caduco que además nos impide aceptar los enormes retos a los que se enfrenta la universidad. Efectivamente, incluso, si relegamos a un segundo plano la reflexión sobre el papel formativo de la universidad, no podemos darnos la vuelta como académicos y como institución al mundo cambiante en el que vivimos. Lo que está en cuestión, nos indica BARNETT (2001, pág. 111) “es la creencia de que *alguna* competencia puede habilitarnos para avanzar un mundo cambiante. El profundo cambio social, internacional y ecológico da por tierra con la validez de la noción misma de competencia, si se considera que este término designa a algún conjunto de comportamientos, actividades o respuestas que tendrán mañana el valor que tienen hoy”. Nos enfrentamos, en definitiva, a un mundo, problemático e hipercomplejo, en el que nuestras estructuras para comprenderlo son a su vez “problemáticas”, porque están siendo puestas a prueba y desafiadas constantemente (BARNETT, 2002, pág. 108).

Que nadie piense que aquí se está defendiendo una vuelta a un pasado poco recomendable, o que el futuro se encuentra en volver a reforzar el viejo academismo. Si las competencias no pueden marcarnos el sendero por el que tenemos que transitar, mucho menos los métodos recitativos y el rancio escolasticismo. Necesitamos imaginación, creatividad y la aceptación del riesgo; necesitamos nuevas pedagogías universitarias que realmente renueven nuestras formas de acercarnos al conocimiento y que generen espacios de aprendizaje valiosos.

La tarea y responsabilidad de la educación superior —señalan BARNETT y HALLAM (1999, págs. 151-152)— es la de preparar a los “estudiantes para un mundo de incertidumbre, reto y turbulencias. Las pedagogías apropiadas para tal mundo no son las que hablan de producción de competencias y habilidades, por muy genéricas o transferibles que sean. Por el contrario, han de ser pedagogías que permitan al alumnado intencionadamente generar cambios en el mundo y poseer una sólida voluntad para ello, aunque reconozcan —a través de la educación superior— que no hay en el mundo una garantía final para sus acciones”.

9. Misión de la Universidad

En 1930 se publicó un texto de José ORTEGA y GASSET titulado *Misión de la Universidad*. En él, ORTEGA indicaba que la enseñanza universitaria estaba integrada por tres funciones principales: la transmisión de la cultura, la formación de futuros profesionales y la investigación científica. Más por razones del momento histórico que le tocó vivir, para ORTEGA la cultura constituía el elemento fundamental de los tres indicados. No menospreciaba la formación y la ciencia, pero recalca que a la Universidad le compete la tarea central de *ilustración* del ser humano “de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica” (1930, pág. 344)³⁶.

Recientemente, otro eminente pensador, EDGAR MORIN, ha vuelto a recordarnos esta cuestión. La universidad “inocula en la sociedad una cultura que no se ha hecho para formas previsibles o efímeras del aquí y ahora (*hic et nunc*), sino porque se ha hecho para ayudar a los ciudadanos a vivir su destino *hic et nunc*; la Universidad descansa, ilustra y fomenta en el mundo social y político valores intrínsecos de la cultura universitaria: la autonomía de la consciencia, la problematización (con la consecuencia de que la investigación debe permanecer abierta y plural), la primacía de la verdad sobre la utilidad, la ética del conocimiento” (MORIN, 1998, págs. 20-21).

Pero quizás quien con más precisión ha señalado dónde podemos comenzar a actuar es, sin duda, Martha NUSSBAUM. Según esta autora, el objetivo esencial de la Universidad en el mundo actual, hipercomplejo, se encuentra no sólo en el desarrollo del conocimiento científico (algo que parece haber olvidado el movimiento de las competencias), sino también en sustentar la enseñanza y la vida universitaria en una triple práctica.

³⁶ En términos parecidos se expresan WILEMANS y VANDERHOEVEN (1994, págs. 78-79).

En primer lugar, fomentar en cada alumno el examen crítico de sí mismo y de sus tradiciones, de tal manera que le “permita experimentar lo que, siguiendo a Sócrates, podríamos llamar *vida examinada*”; en segundo lugar, promover la capacidad de verse a sí mismos no sólo como sujetos pertenecientes a una región, sino como “seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación”; y, en tercer lugar, la extensión de la imaginación narrativa, es decir, la capacidad de pensar “cómo sería estar en lugar de otra persona” (pág. 28)³⁷.

Con ello, Martha NUSSBAUM no está haciendo otra cosa que indicarnos que la enseñanza universitaria no puede ejercerse sin apoyaturas éticas, y sin un marcado sentido por los seres humanos. La reflexión sobre uno mismo (nuestras creencias religiosas, culturales y costumbres), la asunción de la responsabilidad social y la empatía y tolerancia sobre otras perspectivas, son herramientas que nuestros futuros profesionales necesitan cada vez con mayor urgencia (KAPUSCINSKI, 2007)³⁸.

Se podrá afirmar que estas propuestas son poco operativas. Pero no tienen por qué serlo. Necesitamos ideas con un alto poder heurístico³⁹ que nos ayuden a pensar de otra manera y a imaginar una universidad distinta para una sociedad compleja. Sólo así podremos recuperar la idea de una educación superior como bien público “que enriquece tanto a los individuos como a toda la sociedad” evitando que quede bloqueada por una retórica de competencias, modelos de negocio, relaciones de mercado, regulaciones, auditorías y gerencialismo (WALKER, 2006, pág. 6). Necesitamos *marcos heurísticos* para pensar con ellos, para experimentar y trazar futuros posibles en nuestro presente; nos sobran listados de competencias que no sólo limitan nuestra reflexión, sino que con su mecánica, hacen prescindible nuestro pensamiento.

En todo caso, hemos de evitar que el Espacio de la Educación Superior, convierta la Europa del Conocimiento en la Europa de las Competencias. La universidad, sus investigadores y docentes, no pueden quedar impasibles ante este dilataje; no podemos pasivamente aceptar estrategias poco rigurosas y concepciones mercantilistas, simplemente porque se nos diga que es así como tenemos que hacer las cosas, sin preguntarnos, cuando menos, a quién sirven y qué pretenden realmente; sin cuestionar su supuesto rigor y excelencia; sin escudriñar sus fundamentos; y sin pensar escenarios alternativos.

La Europa del Conocimiento es la de la imaginación, la creatividad, la reflexión y la autocrítica profunda, y quizás sólo sea la Universidad —en estos momentos— la única institución capaz de realizarla. Se lo debemos a nuestras sociedades y a la

³⁷ Véanse también los siguientes trabajos de NUSSBAUM (2002, 2006).

³⁸ Aunque se puedan compartir muchas de las críticas a la situación de la Universidad en el trabajo de FERNÁNDEZ LIRIA y ALEGRE ZAHONERO (2004: 242), su concepción de la Universidad no deja de ser fuertemente elitista en su defensa del *abismo* que ha de separar la Universidad de la sociedad (ellos hablan de *ciudad*; lo que les acerca a los documentos sobre el EEES; véase nota 5, pág. 177) y un poco ingenua su defensa de una financiación *incondicionada*; la Universidad, ha de quedar claro, no puede ser *rentable* pero tampoco estar exenta de los necesarios controles que se ha de ejercer sobre su gestión del gasto.

³⁹ Podemos encontrar un enorme potencial heurístico en otras propuestas como la de GARDNER (2005) sobre *las cinco mentes del futuro* o la de Edgar MORIN (2001), sobre los siete saberes necesarios para la educación del futuro, publicada inicialmente por la UNESCO.

ciudadanía. En lugar de dejarnos distraer por el artificio de las competencias podríamos comenzar a pensar las pedagogías del siglo XXI, pensar nuevos modos de afrontar los retos del conocimiento científico, intentar entender cómo son las generaciones que llegarán en un futuro a nuestras aulas, diseñar espacios para la autonomía, la creatividad, la comunicación y el intercambio en nuestras universidades, aceptar que la educación y formación universitaria no es neutral y que tenemos que asumir valores éticos, que tenemos una responsabilidad social ineludible, no sólo con el entorno inmediato sino con aquellas sociedades que nos necesitan y que, a su vez, desde luego, necesitamos enseñar al alumnado que nuestro mundo es, porque así lo hemos hecho, diverso, complejo y frágil.

Bibliografía

- ANGULO RASCO, J. F. (1997), "El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo". En AA.VV. (1997) *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid, Miño y Dávila, págs. 15-37.
- (1999a), "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente". En ANGULO RASCO, J. F., BARQUÍN RUIZ, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Editores.) (1999) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, págs. 261-319.
- (1999b), "Entrenamiento y "coaching": los peligros de una vía revitalizada". En ANGULO RASCO, J. F. BARQUÍN RUIZ, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Editores.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, págs. 467-505.
- BALL, S. (2004), *Education For Sale! The Commodification of Everything?* Institute of Education, University of London. King's Annual Education Lecture 2004. (Disponible en <http://epsl.asu.edu/ceru/Articles/CERU-0410-253-OWI.pdf>; 11/04/08)
- BARKLEY, E. F., CROSS, K. P. y HOWELL MAJOR, C. (2007), *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid, Morata.
- BARNETT, R., HALLAM, S. (1999), "Teaching for supercomplexity: a pedagogy for higher education". En MORTIMORE, P. (Ed.). *Understanding Pedagogy and its impact on learning*. Londres, Paul Chapman Publishing.
- (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- (2002), *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Girona, Ediciones Pomares.
- BAUMAN, Z. (2007), *Vida de consumo*. México, F.C.E.
- BECKER, G. (1993), *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3.^a ed. Chicago, University of Chicago Press.
- BEREITER, C y SCARDAMALIA, M. (1986), "Educational relevance of the study of expertise" *Interchange*, 17 (2), págs. 10-19.
- (1986), "In pursuit of the expert pedagogue" *Educational researcher*, 17 (7), págs. 5-13.
- BERLINER, D. C. (1987), "Ways of thinking about students and classroom by more and less experienced teachers". En CALDERHEAD, J. (Ed.) (1987) *Exploring teachers' thinking*. Londres, Cassell, págs. 60-83.
- BLANCO BLANCO, A. (2007), "Formación universitaria basada en competencias". En PRIETO NAVARRO, L. (Coord.) (2007), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona, Octaedro /ICE-UB: 31-59.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002), *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, Morata.
- COOPER, J. M. (1980), "La microenseñanza: la precursora de la formación del profesorado basada en competencias". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Eds.) (1980), *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, págs. 356-363.

- DESECO (2005), *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. <http://deseco.admin.ch> (consultado 27/05/05)
- DREYFUS, S. E. (1981), *Formal models vs. Human situational understanding: inherent limitations on the modelling of bussines expertise*. Austia Internacional Institute for Applied Systems Analysis. N.º 2, Julio. Impreso.
- DREYFUS, H. L. y DREYFUS, S. E. (1986), *Mind over machina. The poer of human intuition and experise in the era of the computer*. Oxford, Basil Blackwell.
- DEWEY, J. (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós
- EQAQHE (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, Finland. DG Education and Culture. EU. (http://www.enqa.eu/bologna_enqastatements.lasso; visitado el 27/04/08).
- ELLIOTT, J. (1993), *Reconstructing teacher education. Teacher development*. Londres, The Falmer Press.
- FAURÉ, E. (1972), *Aprender a Ser*. París-Madrid, Alianza-UNESCO, 1977.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990), "Teacher preparation: structural and conceptual alternatives". En HOUSTON, W. E. (Eds.) *Handbook of research on teacher education*. New Cork, MacMillan Publ. Comp., págs. 212-233.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C. y ALEGRE ZAHONERO, L. (2004) "La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento", *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 37, págs. 225-253.
- FOCUS ON THE STRUCTURE OF HIGHER EDUCATION IN EUROPE (2007), *National Trends in the Bologna Process*. Bruselas. Bélgica. EURYDICE, EU.
- GARCÍA ROMÁN, A. (2002), *El cambio de mentalidad*. Comisionado de la UCO. Baeza 19/02/02. (<http://www.uca.es/web/estudios/eees/presentaciones>; visitado el 17/04/08)
- GARDNER, H. (1991), *La mente no escolarizada*. Barcelona, Paidós.
- (2005), *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Barcelona, Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982), *La pedagogía por objetivos*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003), (Eds.) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final- Fase I* Bilbao, Universidad de Deusto.
- (2005), (Eds.) *Tuning Educational Structures in Europe. Phase- II* Bilbao, Universidad de Deusto.
- GOÑI ZABALA, J. M.^a (2007), *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario*. Barcelona, Octaedro/ICE-UB
- HIPKINS, R. (2006), *The nature of the key competencies. A Background Paper*. New Zealand, New Zealand Council for Educational Research. Wellington.
- HOUSTON, W. R. (1987), "Competency-based teacher education". En DUNKIN, M. J. (Ed.) (1987) *The internacional enciclopedia of teaching and teacher education*. Oxford, Pergamon Press, págs. 86-94.
- JARVIS, P. (1989), *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona, El Roure.
- JONASSEN, D. H. y LAND, S. M. (2000), *Theoretical foundations of learning environments*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass.
- KAPUSCINSKI, R. (2007), *Encuentro con el otro*. Barcelona, Anagrama.
- KLEIN, N. (2001), *Nologo. El poder de las marcas*. Barcelona, Paidós.
- LANZI, D. (2004), "Capabilities, human capital and education". *Proceedigns of the 4th International Conference on the Capability Approach. Pavia 5-7 September*.
- LEVIDOW, L. (2000), "Marketizing Higher Education: Neoliberal Strategies and Counter-Strategies", *Cultural Logic. An Electronic Journal of Marxist Theory & Practice*, 4 (1) (<http://clogic.eserver.org/4-1/4-1.html>; visitado el 30/04/2008)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003) *Integración del sistema universitario español en el espacio europeo de la educación superior. Documento Marco*. MECD. Multicopiado.

- MORIN, E. (1998), "Sobre la reforma de la Universidad", en PORTA, J. y LLADONOSA, M. (Coords.) *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid, Alianza, págs. 19-28.
- (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- NUSSBAUM, M. C. (2002), "Education for citizenship in an era of global connection" *Studies in Philosophy and Education*. 21 (2), págs. 289-303.
- (2005), *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Paidós.
- (2006), "Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education" *Journal of Human Development* 7 (3), págs. 385-395.
- O.C.D.E. (2002) *Definitions et Selection des Competentes (DeSeCo): Fondements Theroriques et Conceptuels*. OCDE. Neuchâtel, Suiza (<http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/news.htm>; 29-03-2008)
- OLIVA, F y HENSON, T. (1980), "¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?", en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Eds.) (1980) *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, págs. 356-363.
- ORTEGA y GASSET, J. (1930), *Misión de la Universidad*. Obras Completas (1955), tomo IV. Madrid, Revista de Occidente, págs. 313-356.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007), "La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas". *Consejería de Educación de Cantabria*. Santander. (<http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/index.html>).
- PERRENOUD, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- QUINTANILLA, M. A. (1998), "El reto de la calidad en las universidades", en PORTA, J. y LLADONOSA, M. (Coords.) (1998) *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid, Alianza, págs. 79-101.
- ROBEYNS, I. (2006), "Three models of education: Rights, capabilities and human capital", *Theory and Research in Education* 4 (1), págs. 69-84.
- ROWAN, B. (1994), "Comparing Teachers' work with work in other occupations: notes on the professional status of teaching" *Educational Researcher* 23 (6), págs. 4-17 y 21.
- RYCHEN, D. S. y HERSH SALGANIK, L. (2001), *Definir y Seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica. 2003
- y HERSH SALGANIK, L. (2003), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Germany, Hogrefe & Haber.
- SCHÖN, D. (1983), *The reflective practitioner. How profesional think in action*. Londres, Temple Smith.
- (1987), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós. 1992.
- STENHOUSE, L. (1978), *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata, 5.ª ed., 2003.
- UNESCO (1996), *La educación encierra un tesoro*. París. Ediciones UNESCO.
- WALKER, M. (2001), *Reconstructing professionalism in university teaching. Teachers and learners in action*. Berkshire-UK, Open University Press.
- (2006), *Higher Education Pedagogies*. Berkshire-England. Open University Press.
- WHITTY, G., POWER, S., HALPIN, D. (1999) *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid. Morata.
- WILEMANS, W. y VANDERHOEVEN, J. L. (1994), "La influencia del mercado y la orientación política: la educación superior belga". En NEAVE, G. y VAN VUGHT, F. A. (Coords.) (1994) *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona, Gedisa, págs. 53-89
- WOLF, A. (1995), *Competente-based assessment*. Buckingham, UK, Open University Press.

Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias

Por Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ
Universidad Complutense de Madrid

*Las personas aprendemos
no porque se nos trasmite la información
sino porque construimos nuestra versión personal de la información.*
Rita LEVI-MONTALCINI¹

Síntesis: En contextos educativos, la evaluación está llamada a desempeñar funciones esencialmente formativas. Esto quiere decir que la evaluación debe estar al servicio de quien aprende y, al hacerlo, simultáneamente estará al servicio de quien enseña. Los dos serán los beneficiados directos de la acción pedagógica. En torno a esta idea básica articulo la exposición de mis ideas.

1. Del poder de la retórica discursiva y los efectos de verdad

La expresión “enseñanza centrada en competencias” encierra más una aspiración que un concepto con significación clara. Con ella se ha creado la necesidad de cambio. Se siente la urgencia de mejorar los sistemas educativos —en un mundo globalizado las reformas son transnacionales— y la primera tentación, tal vez la vía más fácil de concretar la aspiración que hay en el trasfondo, es la de proponer reformas nuevas, antes de evaluar las precedentes, y antes de conocer lo que funciona bien y lo que no funciona en el estado actual del sistema educativo o lo que impide que lo que aquellas prometían no se llegue a implementar.

La sensación que produce este estado de permanente anuncio de cambios y de reformas es la del “agotamiento por reformas”. Nos estábamos preparando para llevar a cabo una que de pronto queda obsoleta y ya tenemos que adoptar y adaptarnos a una nueva narrativa. Ésta, la de las competencias.

¹ Neuróloga, Premio Nóbel de Medicina, 1986. Entrevistada por Enric GONZÁLEZ. EL PAÍS, 15-05-2005.

El discurso actual de reforma propone como palabra talismán, como icono de identidad, el concepto de *competencias*, en plural mejor. En torno a él se propone articular toda la estructura del sistema educativo. Aunque es un concepto que se ofrece a múltiples interpretaciones, que suscita debates, pareciera que guarda en sí, como recurso metafórico, la quintaesencia que garantiza la mejora de todo el sistema y la superación de tanto mal que se anuncia y se diagnostica, aunque no conozcamos muy bien los resultados de la evaluación que se haya hecho de las reformas que tenemos ni conozcamos el análisis y la evaluación de las causas que provocan el estado actual. El Informe PISA, directa o indirectamente, parece jugar un papel preponderante en el diagnóstico. Y la evaluación en este contexto y en sus múltiples interpretaciones, está llamada a desempeñar un papel relevante que debe actuar como catalizador de tanta promesa, de tanta palabra. Fuerza semántica tiene suficiente. Falta creer en su poder formativo y comprometerse con lo que ella representa. En el contexto en el que aparece, no obstante, corre el riesgo de perder su poder de transformación como recurso de aprendizaje para quedarse en simple instrumento de *medición*, función que se presta más fácilmente para el *rendimiento de cuentas* y para establecer comparaciones, que es lo que importa.

Sin embargo, uno de los aspectos que más puede llamar la atención en la nueva retórica reformista sobre la educación expresada en términos de competencias "lenguaje oficial" de la reforma que nos llega, y centrada con insistencia en ellas, es que en sus orígenes no hay ideas, creo que tampoco intenciones, educativas. No hay discurso curricular. No hay debate, no hay crítica, y se echa en falta el análisis. Tampoco lo hubo antes, en el momento de la elaboración. No conocemos el punto de partida ni conocemos el análisis razonado de los motivos que llevan a una propuesta de reforma. No conocemos las fuentes, no aparece explícita la teoría, no conocemos las razones que fundamenten las ideas ni los cambios. No hay referencias a la epistemología, a la construcción del conocimiento, al proceso de enseñanza, al proceso de aprendizaje, a la formación de los profesores en ejercicio, a la formación de los futuros docentes. Con todo, son pocas las ocasiones en las que los conceptos se hayan extendido con tanta rapidez y con tanto alcance. Poco a poco el caudal de producción en la literatura especializada va en aumento, y tal vez contribuya a enriquecer y a mejorar el propio discurso con aportaciones diversas y ayude a esclarecerlo, creando la sensación de que el tema ha estado siempre sobre la mesa de los debates. Podemos adivinar que el enfoque de la enseñanza por competencias tiene sus orígenes en las definiciones políticas formuladas por la Unión Europea, la OCDE, y como referencia obligada, el proyecto internacional DeSeCo (*Definition and Selection of Competencias*). Pero las definiciones no son suficientes.

La idea de competencia conlleva *saber* y *saber hacer*, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción... Esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento: del saber *qué* al saber *cómo*. En la práctica esto desplaza el peso en el currículum de los principios, del marco conceptual, a los métodos. Sin duda que el método es importante, pero no deja de ser mera cuestión técnica, variable dependiente de los principios y del marco conceptual, que le dan, dentro de la estructura que representa el currículum como un todo, sentido y significado.

Los elementos que intervienen en la implementación del currículum adquieren sentido y significado comprensibles a la luz del marco epistemológico². Si falta éste o no está identificado con claridad resulta muy difícil encontrar la coherencia de planteamiento y la cohesión entre las partes en la puesta en práctica. Resulta difícil comprender que el alumno debe ser el responsable de su aprendizaje o que debe participar en su evaluación y que aprenda no sólo contenidos (aprende *qué*) sino que aprenda además a *hacer algo* con ellos (aprende *cómo* hacer con ellos, aprende a utilizarlos) si no conocemos previamente aquel marco en el que la propuesta se hace comprensible y en el que adquiere sentido.

No se puede reducir el *conocer-qué* al *conocer-cómo*, el contenido a los métodos y los principios a los resultados. El proceso educativo es más complejo y más abarcador. El ámbito de los valores morales no puede quedar nunca al margen. En la práctica, el discurso de las competencias refuerza la importancia de los métodos y abandona los otros elementos constitutivos del proceso educativo y, antes, pasa por alto o simplemente no aparece el marco conceptual de referencia que dé luz a los distintos elementos que componen la estructura curricular, incluida la evaluación. Sin más referencias a las formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación se reduce a mero ejercicio de control. Tal vez se trate sólo de eso, de control de resultados entendidos como productos acabados, que se ofrecen bien para establecer comparaciones, independientemente de los contextos en los que se generan y ajenos a las personas que los producen y que le dan significados contextualizados. Y la evaluación terminará confundida y reducida a la *calificación*, que suele terminar como recurso de clasificación, de selección, de exclusión de unos grupos frente a otros. A falta de otro tipo de fundamentación, los estándares preestablecidos son la referencia para la fabricación de los instrumentos de control.

En esta línea de actuación, podremos concluir que para realizar una determinada tarea el sujeto es competente, pero no podemos asegurar que para unas tareas diferentes, en circunstancias distintas y desconocidas, en contextos inestables e imprevisibles, la respuesta que pueda dar el sujeto sea la acertada, la indicada o la deseada. Le faltarán los estándares, el control, siempre externos, ajenos a la toma de decisiones que él mismo pueda emprender. Lo que entra en cuestión es la previsible "transferibilidad" de los conocimientos y sobre todo, la capacidad del sujeto de crear respuestas nuevas ante casos o situaciones desconocidas, característica sustantiva de la competencia.

Tal como se presenta, la enseñanza por competencias sugiere la imagen de un circuito cerrado que no sale de la planificación detallada de las competencias que al final hay que controlar o medir, que no tanto, *evaluar*, según el esquema de partida, es decir, según el listado de competencias que constituyen el núcleo de la programación. Y con esta estructura se pretende lograr no sólo la preparación

² Según LAKOFF (2007, pág. 17), "los marcos son estructuras mentales que conforman nuestro modo de ver el mundo. Como consecuencia de ello, conforman las metas que nos proponemos, los planes que hacemos, nuestra manera de actuar y aquello que cuenta como el resultado bueno o malo de nuestras acciones. En política nuestros marcos conforman nuestras políticas sociales y las instituciones que creamos para llevar a cabo dichas políticas. Cambiar nuestros marcos es cambiar todo esto. El cambio de marco es cambio social. Los marcos de referencia no pueden verse ni oírse. Forman parte de lo que los científicos cognitivos llaman el "inconsciente cognitivo".

competente sino la transferibilidad de los conocimientos. Llama la atención que la interdisciplinariedad, que no se nombra, no figura como parte sustantiva en la base del razonamiento.

Lo que está por definir, lo que está sin aclarar en los nuevos formatos de currículum, es lo que se entiende por *conocimiento*, por *saber*, por *comprensión*, conceptos que prácticamente no aparecen debidamente enmarcados y explicados en la nueva narrativa curricular. Tal vez este hecho explique la razón de tanta divergencia en las interpretaciones que de ellas se hacen, tantos usos, tantas expectativas, tantos modos de hablar. Sin referentes de conocimiento todo cabe, incluidas las contradicciones, los contrasentidos, las lagunas, la falta de claridad. Sólo hay propuestas de carácter programático y pragmático, con una tendencia marcadamente operacionalista, de fuerte connotación eficientista, que apuntan a exigencias de carácter económico-productivo ante situaciones socioeconómicas muy competitivas³. Y esto les da una aparente uniformidad sobre un consenso que se presupone, dado el peso de la autoridad administrativa que las propone. Pero la educación es más y pone en juego otros valores, más allá de los intereses de mercado y más allá de esa visión pragmática.

En nombre de intereses y de beneficios comunes difusos de los países que integran la UE —el discurso se ha extendido sin límites geográficos definidos, consecuencia de la globalización y consecuencia de políticas económicas transnacionales—, las competencias se imponen *por decreto* con la aquiescencia de quienes desempeñan funciones de responsabilidad burocrático-administrativas⁴. Este hecho apunta a una "hipertrofia prescriptiva", en expresión de PERRENOUD (2000), lo que sin duda va en perjuicio del ejercicio de la profesionalidad de los docentes al hacerlos dependientes en la aplicación de decisiones y programaciones en las que no han tenido arte ni parte. Al seguir pautas que surgen en otras instancias, que obedecen a criterios que no les resultan próximos, los docentes se ven obligados a actuar fieles a las normas y disposiciones derivadas de la estandarización⁵ que impone una

³ Son claras las ideas en el texto de la OECD (*Definition and Selection of Competencies, DeSeCo*), cuando explica el significado de las competencias y aclara directamente que el impulso principal a este movimiento proviene del sector de los negocios y del sector de los empleadores. Es una declaración de principios que no se puede perder de vista. Y da una visión puramente económica que, en su previsión, contribuye a aumentar la productividad y la competitividad de mercado reduciendo el desempleo al desarrollar una fuerza laboral cualificada y adaptativa.

⁴ Se podrían citar casos que abarcan a todos los niveles. Bastaría analizar la dinámica en la que están entrando los planificadores curriculares en los centros educativos. A modo de ejemplificación, destaco el que sigue: "Los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil garantizarán la adquisición de las competencias necesarias para ejercer la profesión de acuerdo con lo regulado en la normativa aplicable" (Anexo a la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil).

⁵ No está mal recordar las ideas de ELLIOTT (1989, págs. 168 y 170), quien fue uno de los inspiradores de movimientos de reforma anteriores: "Si el sistema de evaluación es una estrategia para estandarizar las prácticas de los profesores, entonces controlará la naturaleza de la formación permanente y el hecho de quienes tienen acceso a ella. El currículum de formación permanente tenderá a centrarse en la adquisición de competencias y técnicas específicas, definidas como rendimientos medibles (168)... Cuando la competencia del profesor se construye como ejecución más que como

complicada red de formalismos y de pasos técnicos complejos y alejados de la práctica cotidiana que obedecen a un único pensamiento entregado con devoción a la fabricación artificial de un discurso ingenioso (lo nuevo es la insistencia con el que aparece) en torno a las competencias. Con este objetivo los profesores dejan de lado su propio conocimiento experiencial acumulado y experto, sus creencias y concepciones, sus principios y sus historias particulares, su preparación y su pensamiento para actuar y tomar las decisiones pertinentes en función de sus competencias y conocimientos profesionales compartidos por la comunidad docente. Se trata ahora de seguir un discurso que lo abarca y lo condiciona todo, desde los programas de formación de profesores a la programación de los contenidos curriculares escolares; desde los niveles básicos de la educación a los niveles superiores y universitarios; desde la programación y la implementación hasta la evaluación de los programas de formación y los programas escolares, desde la evaluación institucional de sistemas educativos a la evaluación del rendimiento de los alumnos⁶. De tanto controlar y de tanto proponer minuciosamente cada paso se pierde la puesta en ejercicio de las propias competencias profesionales de los docentes.

Sorprende tanta uniformidad en los sistemas educativos actuales, y en los planes de reforma nacionales en los que se puede percibir el peso de las decisiones tecnocráticas por encima de intereses de formación. El "lenguaje de las competencias" se ha "oficializado" y acapara en exclusividad los afanes de reforma educativa. Igualmente sorprende que haya tan poca crítica. No puede ser casual que desde los primeros pasos se propusieran medidas que buscaban un espacio educativo común basado en criterios administrativos de validación. El papel que se le asigna a los resultados del Informe PISA va en esta dirección. Lo sorprendente es que del Informe PISA se sacan conclusiones sobre los sistemas educativos nacionales, más allá del alcance que los mismos responsables se propusieron, que adquieren valores definitivos, con múltiples lecturas y muchos intereses en juego, a partir exclusivamente de los resultados que obtienen los alumnos, resultados que aparecen ajenos a los contextos sociales, económicos y culturales en los que se dan y ajenos a las coyunturas en las que los sujetos los producen. También se establecen comparaciones aunque no se expliciten los términos de la comparación⁷.

ejercicio de sus cualidades personales, dicha competencia puede estandarizarse" (pág. 170). Y S. BALL (1993): "En términos generales, hay un aumento en los elementos técnicos del trabajo de los profesores y una reducción en lo profesional. Se reducen los espacios de la autonomía y de juicio profesionales. Se imponen sobre la práctica escolar una estandarización y normalización (...) Esto comienza con la aplicación de los tests a los estudiantes, pero surge la posibilidad de dirigir el rendimiento de los profesores y las escuelas y establecer comparaciones entre ellos. También se da la posibilidad de unir estas comparaciones para valoración y el rendimiento relacionados con premios".

⁶ En el texto de la LOE podemos leer: "La definición y la organización del currículum constituye uno de los elementos centrales del sistema educativo. El título Preliminar dedica un capítulo a este asunto, estableciendo sus componentes y la distribución de competencias en su definición y su proceso de desarrollo. Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículum, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes" (*cursivas mías*).

⁷ Su principal objetivo, como se dice en el Informe referido al sistema educativo español "es generar indicadores de rendimiento educativo; no es propiamente un proyecto o trabajo de investigación en sí, aunque los datos aportados puedan ser de gran interés para los investigadores de la educación. Tampoco es un estudio orientado directamente a los centros educativos y a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino a la definición y formulación de políticas educativas de más largo alcance" (OCDE, 2006).

Paradójicamente, el interés por la evaluación, en un sentido general empobrecedor, se ve limitado a los resultados que obtienen los estudiantes. En la práctica la atención se centra y se limita a las *calificaciones*, que concretan los resultados y dan por cerrado y concluido un proceso que debe permanecer abierto, inacabado. Éstos son el elemento básico sobre el cual se extraen conclusiones que afectan a decisiones políticas, burocráticas y administrativas, superando el propio alcance de las *calificaciones*.

En esta "nueva" visión de la educación —de *nuevo*, no tiene mucho, de *innovador* menos aún⁸— han desaparecido del discurso alusiones a la historia y a las experiencias pedagógicas anteriores, a los resultados de la investigación socioeducativa, a los autores que han ido "creando escuela" de pensamiento. Han desaparecido expresiones ya asentadas en la tradición y en la literatura pedagógicas (*aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, autoevaluación, trabajo en equipo, autonomía, interdisciplinariedad, profesionalidad docente, autonomía de los centros, investigación en la acción, profesor reflexivo, comprensión, trabajo cooperativo, negociación...*). Las que se mantienen (*pensamiento crítico, evaluación formativa, coevaluación...*) se les dan nuevos giros, se les asignan significados diferentes, adquieren sentidos distintos, interpretaciones ingenuas cuando no encubridoras de concepciones pragmático-funcionales. El conocimiento se convierte más bien en recurso que garantiza el crecimiento económico; importa la formación de los trabajadores "para garantizar el crecimiento sostenible de las economías basadas en el conocimiento", y se pretende "formar mano de obra cualificada de alto nivel", según recoge el documento *Las competencias clave* (EURYDICE, 2003). Subyace y se percibe un interés inspirado en la formación profesional y técnica, idea que se aplica sin más filtros a la formación básica general. El riesgo es someter los procesos básicos de la educación, en los que prioritariamente interesa la formación integral de las personas y la transmisión cultural, a los intereses y necesidades del mercado laboral.

2. Las competencias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje

Es evidente que en educación no se puede hablar de las competencias de modo independiente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Parece obvio asimismo que las competencias no sustituyen al conocimiento. A falta de ideas educativas y de debates, a falta de una clarificación del marco conceptual que dé sentido y facilite la comprensión de lo que se propone en el ámbito educativo, tenemos listados de competencias para la programación y listados (rejillas) de *criterios* para evaluarlas, aunque más apropiado sería hablar de criterios para *medirlas* con la precisión matemática necesaria que facilite la comparación entre los resultados mediante una *nota* o *calificación*⁹. Digo criterios, aunque no

⁸ Antes ya funcionaron propuestas similares, como los conocidos CBS (*Competency Based Systems*).

⁹ En el *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003*, "los Ministros retaron a los estados miembros a elaborar un marco de calificaciones comparables y compatibles, para sus sistemas de educación

queda claro si se trata de *capacidades*, o tal vez sean los *contenidos*, tradicionales o no, arropados por expresiones nuevas, o tal vez sean los *objetivos* de rendimiento. Como explican REICHERT y TAUGH (2003, pág. 14), "para poder alcanzar este objetivo de disponer de un sistema fácilmente comprensible y comparable de titulaciones en el EEES, resultará primordial que gobiernos e IES (Instituciones de Educación Superior) inicien la siguiente fase del Proceso de Bolonia y elaboren marcos de calificaciones basados en parámetros de referencia externos (descriptores de calificación, descriptores de nivel, competencias y resultados del aprendizaje), preferiblemente en sintonía con un Marco Europeo de Calificaciones común".

Para aclarar este panorama, no sólo terminológico, necesitamos el marco conceptual que haga comprensible tanta propuesta y que nos permita analizar la coherencia global del proyecto y la cohesión de sus elementos en la implementación curricular. De lo contrario es fácil caer en la obsesión por los resultados, atomizando y disgregando los contenidos en competencias dispersas. En palabras de BARNETT (2002, pág. 32), "actualmente estamos abandonando una clase de cerrazón para embarcarnos en otra. El cambio consiste, esencialmente, en pasar del conocimiento como contemplación al conocimiento como operación".

Falta claridad en el contexto de elaboración y se echa en falta claridad a la hora de las concreciones didácticas. Las que hay, vuelven inviables además de complejas las prácticas en el aula. La falta de claridad oculta la pobreza discursiva y la falta de ideas. Sólo quienes quieren ver en ese discurso lo que el propio discurso no dice encuentran respuesta a lo que la misma narrativa no da contestación. Un ejemplo palpable es la insistencia del enfoque constructivista de las competencias, que en palabras de PERRENOUD (2000) es cuestionable (textualmente: "*regrettable d'assimiler constructivisme et approche par compétences*"). Por supuesto, competencias, capacidades, habilidades y demás destrezas las ha habido siempre, y tienen sentido al hablar de educación, sea en un enfoque constructivista u otro. Ésa no es la cuestión. Lo que no parece razonable es sostener el lenguaje excluyente de las competencias —no hay margen para otras "lecturas" del discurso educativo— dentro de estructuras tecnofuncionalistas cerradas. No se trata de negar la existencia e importancia de las competencias y su adquisición. Negar su valor y el papel relevante que pueden desempeñar en la educación sería dejar de lado un capítulo importante en los procesos básicos de formación. Otro asunto es el papel preponderante, y diría que desequilibrante en la estructura del currículum, que desempeñan en las distintas narrativas que la explican y el papel que se les asigna en la educación. El Conductismo, aludiendo a los objetivos operativos, hizo de ellas un lema conceptual básico. Como señala HAMBLETON (1991), los tests referidos a criterio se construyeron para permitir la interpretación del rendimiento en relación con una serie de competencias bien definidas.

No obstante este hecho no importa a la hora de hacer propuestas en todos los ámbitos programáticos que abarca la implementación de una educación que gira en torno a un concepto tan poco claro, tan poco definido, aunque cuente con

superior. Dicho marco debería describir las calificaciones en términos de trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil. Del mismo modo deben elaborar un marco de calificaciones para el área de Educación Superior Europea".

definiciones léxicas que pareciera que fijan un significado incuestionable, sin fisuras. Probablemente sea en este plano de las prácticas (imposibles) en el que se manifiesten todas las contradicciones a las que puede llevar la propuesta de reforma en torno a las competencias. Y probablemente sea en el terreno de aplicación donde se compruebe la inviabilidad y las dificultades operativas insalvables cuando se trate de trabajar con todas y cada una de las competencias que supuestamente deben tenerse en cuenta y la necesidad de crear contextos adecuados para su evaluación en prácticas específicas¹⁰. Aparte de la complejidad que algunas conllevan —la competencia comunicativa, por ejemplo—, basta hacer un cálculo aproximado de cuántas son las competencias que supuestamente los profesores deben programar, enseñar, evaluar de un modo operativo y con precisión milimétrica y calculada en cada una de las áreas de trabajo, para darse cuenta de que desborda el trabajo cotidiano y la propia preparación recibida de los profesores. También sería necesario crear espacios para las aplicaciones en los que los alumnos puedan demostrar las competencias adquiridas. Otro factor a tener en cuenta es el número de alumnos a los que cada profesor puede dedicar la atención que exige la propuesta.

No deja de sorprender que, después de un discurso tan incondicional a favor de las competencias en el que se destacan los puntos fuertes del mismo planteamiento, a la hora de hacer propuestas para evaluarlas, el discurso se vuelve ambiguo, difuso, poco claro, diría que simple. Se insiste prioritariamente en que la evaluación de las competencias debe ser *formativa*, aunque no se especifica lo que esa función esencial en la evaluación educativa pueda significar en un enfoque que tiene puesta su mira en los resultados, y que tan poca utilización tiene para elaborar tablas de comparación entre sistemas. Tanta palabra para no decir nada nuevo¹¹.

La *formativa* es la función tan permanentemente presente en los discursos pedagógicos como ausente de las prácticas de aula, desde que aparece aplicada al campo educativo por BLOOM (1975), en los años setenta. Si a ésta añadimos la *continua* como función complementaria, el discurso no sale de una tradición que ha contribuido muy poco a subsanar los fallos que históricamente arrastra la educación, en todos los niveles, y la evaluación particularmente, selección, fracaso escolar y exclusión entre ellos, probablemente porque las formas de practicar la evaluación nunca respondieron a la intencionalidad formativa. Se hace necesario que a la reforma de las palabras la deben acompañar la voluntad política y

¹⁰ Según el documento del MEC (2006, pág. 28), se encuentran varias dificultades en el proceso de renovación, entre las que está la falta de fórmulas adecuadas de evaluación de las competencias y destrezas de los estudiantes.

¹¹ Compárense las dos definiciones que se dan sobre el currículum, la primera recogida en la LOGSE: Art.4.1 LOGSE: "A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación..."; la segunda, en la LOE (Artículo 5. Elementos del Currículo. 1. "Se entiende por currículum de la Educación Secundaria Obligatoria el conjunto de objetivos, *competencias básicas*, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación..." (*cursivas más*). Las competencias aparecen de nuevas, pero no sabemos lo que aportan, ni conocemos las razones de su introducción. ¿Acaso se espera de ellas la salvación de una educación que se percibe que falla en sus bases, que falla en sus logros, que falla en su calidad, o que falla en la comparación internacional del Informe PISA? Si es así, bastaría con declarar más directamente: preparemos a los alumnos para el éxito de las pruebas PISA y subiremos el nivel.

la voluntad de los profesores para hacer de la evaluación un recurso fundamental de aprendizaje, un recurso de formación, a la vez que medio que asegura el aprendizaje de calidad, y no tanto un instrumento de selección, de exclusión, tan vinculado a una visión meritocrática de la educación.

Según el documento *"Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad"* (MEC, 2006, pág. 140), "debemos aproximarnos a los planteamientos didácticos que subyacen al EEES: dar mayor protagonismo al estudiante en su formación, fomentar el trabajo colaborativo, organizar la enseñanza en función de las competencias que se deban adquirir, potenciar la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente, etcétera". Y más adelante en el mismo documento se asegura que "se evidenció que la primera dificultad se encuentra en la escasa importancia que en la práctica se atribuye a las metodologías en la consecución de aprendizajes de calidad, a pesar del consenso generalizado sobre su relevancia estratégica (MEC, 2006, pág. 145)". Y entre las causas que se identifican para esta situación se señala "la carencia de modelos universalmente aceptados para evaluar competencias genéricas". (Esta misma observación aparece repetida en más de una ocasión en el mismo documento.)

Al reflexionar sobre evaluación de competencias la tentación es investigar esos modelos universalmente aceptados para evaluar las competencias en el ámbito educativo. Y la sorpresa es que no aparecen, ni por lo de *universales* ni por lo de *aceptados*. Algo falla. Y no sólo falla la evaluación en este razonamiento, sino que tradicionalmente viene fallando desde hace mucho tiempo (EURYDICE, 1993)¹². Porque sobre este tema resulta muy difícil pensar —y aceptar— la validez de respuestas universales. Ni las hubo ni muy probablemente las pueda haber, a no ser que lleguen por la vía expeditiva de normas de carácter burocrático-administrativo que imponga una uniformidad aparente en las formas de hacer, que no encaje con los modos de pensar y de hacer de los profesores en las prácticas de la evaluación. ¿Qué se pretende entonces?

Según documento coordinado por VALCÁRCEL CASES (2003, pág. 53), y en sintonía con el del MEC (2006), se dan algunos supuestos como contribución a la puesta en práctica de la formación del profesorado. "La transparencia de los procesos formativos puede alcanzarse mejor si desplazamos la atención desde el proceso de enseñanza hacia el proceso de aprendizaje, y consideramos *el aprendizaje como eje central* del proceso de formación, del diseño curricular y de la interacción didáctica". Sin duda que el discurso dice centrarse en el alumno.

También lo decía el discurso de la LOGSE en los años noventa. También se hablaba entonces de evaluación *formativa y continua* (así viene "diciéndose" desde la Ley del 70). Sin embargo, se mantuvieron las mismas prácticas con resultados muy parecidos al de otras experiencias de reforma, lo que evidencia que los cambios no los hacen las palabras, no los hace la retórica; los hacen las personas. Aparecen sin embargo muy pocas alusiones en la nueva narrativa a la for-

¹² Como se reconoce en este documento (EURYDICE, 1993, pág. 4), "el fracaso escolar, considerado en un principio como un fenómeno educativo sin consecuencias sociales relevantes, se impone cada vez más como un problema social preocupante, a partir del momento en que la escolarización se extiende como obligatoria para todos. Aquellos jóvenes que se encuentran excluidos de cualquier participación social de hecho han sido a menudo víctimas del fracaso escolar en un momento u otro de su recorrido escolar".

mación recibida de los profesores y a la formación que van a necesitar para poner en práctica la nueva formulación pedagógica, si exceptuamos el énfasis puesto en la necesidad de la renovación de los métodos de enseñanza. Y no aparecen referencias a su trabajo cotidiano en el aula y muy poco a los contextos de aplicación, cada vez más difíciles, en los que se mueven los profesores. Tal vez lo nuevo ahora sea que los destinatarios de este discurso sean otros, principalmente profesorado de ciclos superiores, en los que la formación y la información didácticas son realmente escasas. En este sentido, todo lo que conlleve cuestionar prácticas tradicionales inamovibles viene bien. Pero las estructuras siguen siendo las mismas: en la formación inicial y permanente del profesorado, en el acceso a la carrera docente, en áreas específicas como son la evaluación, teorías curriculares alternativas, concepciones metodológicas innovadoras, enfoques nuevos sobre la evaluación que lleven a modos distintos de evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Las expresiones que ahora aparecen, alejadas de los contextos de elaboración en que nacieron, y ajenas al quehacer docente "situado", pierden sentido, pierden significado, pierden valor, pierden credibilidad y pierden el poder de transformación que pudieran haber tenido intencionalmente en su propuesta inicial. Y ahora nos encontramos que falta ese discurso explicativo que haga comprensibles las propuestas pragmáticas concretas. Y falta el marco conceptual de referencia. Así sucede con la conocida como *evaluación por portafolios*. Tal vez sea una de las expresiones más socorridas¹³ cuando se habla de la evaluación del aprendizaje en la narrativa de las competencias. Cuenta ya con una trayectoria reconocida en la tradición pedagógica, que ahora no aparece, dentro de concepciones curriculares alternativas a concepciones técnicas y distintas a la evaluación tradicional muy reproductora de información transmitida y centrada en pruebas de tipo test, evaluación tradicional obsesionada por fórmulas de medición en las que la elaboración de pruebas "objetivas" (que ahora se fomentan) se convirtió en una fijación. Resulta sorprendente que sin cambiar la concepción curricular, sin cambiar los principios, se pretenda un cambio en una de las partes que definen el currículum, tal vez de las más sensibles por lo que representa y por el valor añadido que adquieren los resultados en el contexto social.

A raíz de este vacío, que encubre una contradicción significativa, surgen otros interrogantes:

¿Quién propone el nuevo enfoque, quién lo *idea*, quién lo *piensa*?

¿Cuál es su marco conceptual de referencia?

¿Cómo se hace compatible una enseñanza centrada en el alumno y una evaluación que debe mirar a los resultados expresados en términos de competencias, evaluación que exige evidencias empíricas, resultados medibles, constatables, verificables, en los que el alumno debe poner a prueba los conocimientos adquiridos

¹³ Entre las *posibles iniciativas para la renovación de las metodologías*, la 28 alude a la "*Potenciación de los portafolios como instrumento para la evaluación y el desarrollo profesional de los docentes*." De él se dice: "el portafolios resulta un instrumento muy potente para reflejar tanto la 'visión' que los docentes tienen de la enseñanza, como las prácticas docentes que llevan a cabo y los resultados que tales prácticas traen consigo. Posibilitan, además, combinar la visión sincrónica y la diacrónica (lo que se está haciendo en un momento determinado y lo que se ha hecho en momentos anteriores visibilizando la evolución habida)", MEC (2006, pág. 115).

haciendo? ¿Cómo, por ejemplo, puede un alumno poner a prueba el pensamiento crítico y autónomo si no hay un cambio en las formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, que vaya más allá del método? ¿Cómo lo va hacer si para demostrar la competencia debe someterse a una prueba estandarizada de examen? Además de aprender a *hacer*, también, como recomendaba el Informe de la UNESCO presidido por DELORS (1996), los alumnos necesitan aprender a *ser*, a *conocer*, a *vivir*, y a *estar* en el mundo, a *situarse* en él, de un modo digno, en un orden social democrático. Y esto conlleva apertura en las ofertas y opcionalidad para la elección de otras posibles interpretaciones de lo que entendemos por educación.

Antes de esta propuesta faltaba compromiso, faltaba acción, no identificamos qué faltaba. Porque estos valores que ahora *se descubren* en la nueva narrativa ya estaban presentes en ofertas anteriores. Y eran más fáciles de entender en su expresión, en su presentación, y menos tecnológicas. ¿Qué evaluación de propuestas de reformas anteriores se han hecho, cuyas conclusiones llevan a aceptar la nueva narrativa y la nueva forma de hacer en educación? ¿Por qué lo que ahora se nos ofrece puede considerarse alternativa a las formas tradicionales de hacer en educación? ¿Qué papel han desempeñado los profesores en este nuevo enfoque, puesto que ellos son los que lo han de llevar a cabo?

El enfoque por competencias, ¿dota a los estudiantes del bagaje necesario para desarrollarse en la sociedad actual como ciudadanos *educados*? ¿Puede contribuir el nuevo enfoque a asegurar condiciones de igualdad, de ecuanimidad, de justicia en la consecución del éxito de todos o de la mayoría de los alumnos que asisten a la escuela? Al convertir las competencias en el foco de atención del currículum, ¿aseguramos buenos resultados en los programas de formación básica común?

Para poner en funcionamiento el nuevo enfoque, ¿basta con la formación “*de antes*” que recibieron los profesores “*de hoy*”?

3. A propósito de la crítica al enfoque por competencias

¿Por qué resulta tan difícil el análisis, la crítica, al enfoque de educación por competencias?

La educación por competencias lleva a un sistema cerrado expresado en una retórica que sugiere e invita a pensar en un sistema abierto. Crea la sensación de una visión amplia y abierta de la educación, pero ofrece como soporte una estructura cerrada, limitada. Si leemos ingenuamente los discursos y los textos, da la impresión de que todo va a funcionar de un modo perfecto. ¿Cómo estar en contra de lo que de ella se dice en su literalidad¹⁴?

¹⁴ Poco se puede decir en contra del contenido de la ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria al hablar de las *Competencias básicas*. La razón que se dice deja poco margen para el desacuerdo. Cito textualmente: “La incorporación de competencias básicas al currículum permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera

Se puede decir que hay buenas ideas en su expresión, pero no podemos asegurar, con las referencias de que disponemos, que esas mismas ideas aseguren una mejora del sistema de enseñanza y de aprendizaje, ni que constituyan un progreso por sí mismas. Hay algo —hay mucho, por importante en la educación— que no cuadra entre tanta grandilocuencia. En el desajuste, en la paradoja, está la evaluación *de y por* competencias. Y antes, debemos contar para el análisis con la formación recibida y con la formación necesaria de los profesores que han de implementar tanta buena intención, y con el análisis de los contextos de aplicación, que se pretenden homogéneos, homologables, independientemente de la historia y de la cultura que los conforman. Se anuncian cambios estructurales pero no se percibe la voluntad de cambios en las estructuras.

¿Cabe la posibilidad de pensar que las formas de evaluar a partir de la actual propuesta permitan más opciones que la del simple examen, cualquiera que sea su forma? ¿Se aceptarán formas de evaluar que den por válida más de una respuesta? ¿Se le da al alumno la posibilidad de hacer uso de su capacidad crítica? ¿Cómo evaluarla? ¿Cómo evaluar, y sobre todo, cómo *calificar* la respuesta divergente, crítica, diferente? ¿Cómo evaluar el pensamiento creativo? ¿O tal vez no se contemplan estos casos, en los que cada sujeto puede poner en práctica sus propias competencias, su propio *saber hacer* a partir del conocimiento que ha adquirido?

¿Cómo evaluar, cómo *calificar*, la competencia comunicativa, que de por sí es personal, creativa, ante preguntas que exigen una única respuesta? ¿Cómo poner a prueba la competencia creativa ante un discurso reproductor, monocorde, uniformante? ¿Cómo aplicar conocimiento si el propio conocimiento transmitido es simple, lineal, limitado a la información copiada en las explicaciones del aula, limitado el conocimiento a las anotaciones de unos apuntes que quieren reproducir literalmente lo que el profesor dice en las clases? ¿Cómo puede el profesor poner en práctica su conocimiento y su competencia profesional si debe seguir fielmente las pautas que le vienen dadas “desde arriba”, en una estructura piramidal de poder? ¿Qué papel desempeña el centro escolar como “organización que aprende”, organización dinámica que puede proponer planes distintos adaptados a necesidades específicas, a contextos diferentes? ¿Cómo atender a la diferencia?

¿Cómo evaluar una respuesta única cuando el conocimiento (o la competencia, que no son, no deben ser lo mismo) se aplica a situaciones complejas, cambiantes, inestables, dependientes de los contextos de aplicación?

¿Quién piensa el enfoque, dónde nace, qué aporta de nuevo? Si ahora se nos descubren otros contenidos para evaluar (las competencias a fin de cuentas, tal

satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”. La misma actitud cuando se justifica la inclusión de las competencias básicas en el currículum y las finalidades que persigue: “En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje”. Lo que aquí se dice viene a coincidir básicamente con la definición de lo que es la competencia en el Proyecto DeSeCo.

es el papel destacado que se les otorga, se convierten en *contenidos*, como antes, en las concepciones técnicas del currículum —pedagogía por objetivos—, los *objetivos* derivaban en contenidos que había que programar minuciosamente para enseñar y a fin de cuentas, evaluar), ¿qué tienen que cambiar los profesores respecto a lo que vienen haciendo? ¿Los procesos y los contextos en los que se forman? ¿Sus métodos de enseñanza, sus técnicas de evaluación, sus formas de preguntar, sus modos de corregir, su manera de tratar la información que reciben de los alumnos en los exámenes? ¿Tienen que seguir *examinando* o tienen que empezar a *evaluar*? ¿Deja el alumno de ser sujeto pasivo en la evaluación, por más que se le reconozca como referente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, o constituye parte activa y participativa en ella? ¿Se hará realidad la *autoevaluación*, como recurso de *autorregulación* del aprendizaje, que en ningún caso es permisividad ni negación de la responsabilidad que le corresponde al profesor, según se desprende de un enfoque que admite que el alumno es el referente prioritario del proceso instructivo? ¿Contribuirá a poner realmente en práctica la *evaluación formativa*? ¿Permitirá que el alumno vaya avanzando según sus condiciones, según sus necesidades?

Llama la atención que en las formas de decir es fácil explicar discursivamente que el nuevo enfoque de la educación por competencias no tiene nada que ver con planteamientos anteriores, especialmente con los ligados al conductismo y, en concreto, con la pedagogía por objetivos. Se dice y ya se libera el discurso de demonios pasados, de cargas pesadas, de elementos incómodos para mantener el razonamiento. Pero también se dice con claridad que toda competencia va ligada a una acción determinada, a un dato objetivo determinado, a un resultado empírico concreto, a una evidencia específica. O se hace o no se hace. En el primer caso se concluirá que el sujeto *sabe*, mientras que en el segundo la conclusión será que el sujeto *no sabe*. La competencia tiene que ser demostrable, tiene que ser comprobable empíricamente. Es lo que siempre sostuvo el positivismo y en su versión psicológica, el conductismo, que en educación se identifica con la *pedagogía por objetivos*. Sólo que ahora, y ante el desprestigio de esta modalidad tecno-funcionalista, que creíamos ya superada, los discursos procuran establecer diferencias con este enfoque, y se mezclan los conceptos, las ideas, las propuestas.

Parece que todo cabe en un mismo discurso, en el que no aparecen fundamentos epistemológicos ni curriculares, ni concepciones ni teorías del aprendizaje y de la enseñanza, ni opciones filosóficas ni práctica histórica reconocida ni contextos socioculturales muy diferentes, ni intereses enfrentados ni conflictos. Tampoco hay una fundamentación didáctica propiamente educativa. El discurso de la eficacia, de la racionalidad técnica, de la rentabilidad económica y de la proyección sociolaboral ha desplazado el interés por el discurso moral y político de la educación y por el interés formativo. El conocimiento deja de ser un valor en sí mismo, deja de ser considerado como proceso de construcción y pasa a ser considerado resultado, como producto (BARNETT, 2001).

El cambio de mira se produce en la sociedad llamada metafóricamente del conocimiento, cuando debería llamarse más propiamente “de las TIC”, es decir, de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación o de lo que ellas representan. Lo que importa prioritariamente es la proyección hacia la práctica, que no tanto la *racionalidad práctica*, proyección utilitaria que en las interpretaciones implícitas viene a resultar función económica y laboral. Ya no se pide crea-

ción, comprensión, cooperación, ni se fomenta el pensamiento crítico ni la divergencia. Vale lo que produce o lo que garantiza la producción. Con tal fin, hay que demostrar el conocimiento adquirido, mediante la capacitación explícita, que es el enfoque de competencias. Aunque también conviene distinguir, como suele hacerse, que capacitación y competencias no son lo mismo. Se parecen, cuestión de matices. Pero sobre ello se elaboran grandes discursos, grandes debates.

La forma de hablar de competencias y el papel de referencia total para la implementación curricular representa un volver a situaciones que ya se mostraron inviables, ineficaces y desprofesionalizantes. Si antes eran los objetivos expresados en términos de conducta, también antes fueron las competencias; el taylorismo se centró en ellas. MAGER (1977) explicaba hace ya tiempo con precisión lo que esto representaba: "El objetivo es la descripción de la ejecución (realización de una actividad) que se pretende que los educandos estén en condiciones de realizar antes de que se les considere competentes. El objetivo describe un *resultado* previsto de la enseñanza, más bien que el *proceso* mismo de la enseñanza". Y lo que no deja de ser más cuestionable, el aprendizaje se descompone en unidades discretas y en parcelas disgregadas de actuaciones concretas. La atomización de las competencias en sus manifestaciones analíticas para inferir un todo viene a ser una condición de la programación minuciosa que exige el control preciso. En esta simplificación la noción de *competencia* minimiza el poder innovador de la misma.

La impresión que dan las nuevas formas de hablar de educación por competencias es que se cambian las palabras, aparece una nueva retórica, se crea la necesidad de decir algo que suene a nuevo cuidándose mucho de no recordar tiempos pasados cuando entre los primeros curricularistas (BOBBITT, 1918, CHARTERS, 1925), inspirados en el "gerencialismo" de TAYLOR más radical y más limitante, proponían copiar los objetivos educativos de las tareas que realizaban los trabajadores en las fábricas, y se crea la sensación de verdad. De verdad nueva que va a salvar situaciones muy ancladas en la tradición, porque se proponen cambios en las formas de decir sin cambiar las estructuras, cambios en las palabras que no en las formas de comprender, de estudiar, de analizar, de evaluar lo que es y lo que exige la Educación y los cambios que se proponen. Nada se dice en estos discursos sobre qué visión particular de la educación se habla, qué *lectura* interesada se hace del mundo, qué marco conceptual de referencia se da, cuáles son "los grandes pensadores" que hay detrás... Y de este tema se hablaba allá por los años setenta y antes. Pero muy ligado aquel discurso al conductismo.

Lo que se hace ahora es tan poco claro que se busca el discurso eficientista, utilizando unos conceptos aparentemente nuevos, con apoyos en expresiones de la psicología constructivista o de lo que haga falta, con tal de no dejar muy claro el trasfondo funcionalista de tanta propuesta. Interesa menos la formación y el desarrollo —no digamos ya la creación de conocimiento— que la preparación para el desempeño de un oficio determinado, o mejor, como dicen, para la movilidad sociolaboral. La inspiración en contextos de formación profesional y técnica se hace evidente. El enfoque por competencias tiene una inspiración pragmática. Desarrollada en contextos de formación profesional, se propone preparar a profesionales para actuar con eficiencia ante situaciones diversas, en las que tendrán que poner en práctica sus conocimientos, sus habilidades, sus experiencias. No está mal. Lo que no puede garantizar este enfoque es el aprendizaje com-

preensivo, reflexivo, conflictivo. Trata de preparar al alumno para *hacer*. Pero *vivir* no se reduce a un oficio. A partir de aquí cabe cuestionar si es la misma formación que necesitamos para hacer del alumno un ciudadano *educado*, además de *instruido*, que accede al patrimonio cultural común y participa activa y creativamente en la sociedad.

Si la competencia lleva ligada una acción concreta para comprobar si se alcanza o no, la evaluación igualmente irá ligada a acciones concretas que comprueben objetivamente y de un modo demostrable las competencias adquiridas. Fue siempre una de las premisas de la pedagogía por objetivos. Pero los defensores se cuidan mucho de no caer en esta simplificación, aunque en la práctica no tengan alternativa. La evaluación es, digamos, la prueba de fuego que tendrá que superar la nueva propuesta, y no es fácil la tarea. En ella se muestran con claridad las contradicciones en las que cae la enseñanza centrada en las competencias. Y será en este momento cuando la evaluación, si la desligamos de la simple calificación, servirá de referencia para hacerla creíble, además de viable.

¿Cómo se concreta este razonamiento a la hora de evaluar el conocimiento que representa? (¿o se trata sólo de evaluar la competencia?). ¿No apunta a un cierto grado de predictibilidad el dominio de la competencia? ¿No "desnaturaliza" la acción humana en cuanto que se refieren a comportamientos y capacidades predecibles para actuar de maneras deseadas y definidas por otros, algo que reduce la autenticidad de la acción humana? (BARNETT, 2001).

En el momento en el que hay que evaluar con intención formativa el aprendizaje del alumno, podremos comprobar que las competencias no son sólo realizaciones, no son sólo demostraciones empíricas que se ejecutan a través de acciones concretas, que se reducen a su aplicación. Pueden ser aplicación, pueden ser *uso*, pero no pueden quedar reducidas a lo inmediato¹⁵. Porque el aprendizaje será más abarcador, más complejo. Limitar la capacidad del sujeto a aprender *lo dado*, *lo aplicable*, es limitar la propia competencia cognitiva de los sujetos. El alumno aprende más de lo que el profesor enseña. Y no todo lo que el alumno aprende es reducible a una ejecución o realización o a una evidencia inmediata, comprobable, demostrable, en la inmediatez del aula. Por una parte, en la práctica diaria escolar sería inviable; por otra, sería dar por cerrado un proceso que por su naturaleza debe permanecer abierto, porque la propia inteligencia es de naturaleza abierta, dinámica. Observar —y *calificar*— sólo lo que el alumno hace es reducir a lo más superficial su capacidad de aprender, y por tanto, su competencia cognitiva. Si sólo damos por sabido lo que el alumno puede *hacer*, no son satisfactorios ni el contexto ni los recursos humanos y materiales disponibles para ese control —normalmente el profesor por una parte y el examen o pruebas objetivas, recursos muy limitados para evaluar competencias, por otra— porque las competencias tienen un carácter complejo, global y su aplicación no responde a un patrón fijo. Necesitamos "inventar" otros recursos que se ajusten a las exigencias que derivan del nuevo enfoque por competencias. Lo importante será la observación, el análisis y la valoración de las producciones de los alumnos. Para

¹⁵ La perspectiva "competencial" del Informe PISA "se centra en averiguar hasta qué punto los alumnos son capaces de usar los conocimientos y destrezas que han aprendido y practicado en la escuela cuando se ven ante situaciones, muchas veces nuevas para ellos, en los que esos conocimientos pueden resultar relevantes". MEC, 2007, pág. 15.

actuar coherentemente, la evaluación debe estar integrada en el proceso de aprendizaje y debe integrarse en el desarrollo de la competencia. Lo que no es admisible es que se pretendan aplicar las ideas nuevas con los instrumentos de antes para seguir haciendo lo mismo.

La palabra, el término *competencia*, es atractiva al mismo tiempo que lleva a confusión, más si se convierte en metáfora que todo lo abarca, porque se puede decir y hacer con ella lo que cada uno quiera, tal es el grado de indefinición que la caracteriza. Se le asignan significados, resiste interpretaciones distintas y dispares, a veces contradictorias, otras confusas. Ése es su atractivo, y ése es el peligro que comporta su utilización. Por eso mismo, corre el riesgo de desaparecer, desacreditada en su (in)definición, inaplicable en su uso.

4. La evaluación como fuente de aprendizaje

El nuevo discurso parte de un supuesto que no se cuestiona: la enseñanza tradicional pivota desproporcionadamente sobre la figura del profesor. El cambio propone un giro de enfoque, y centra la atención en el sujeto que aprende. Si aceptamos este principio, la pregunta de partida es: ¿Qué debe cambiar en la enseñanza?¹⁶ ¿Qué debe cambiar en la evaluación del aprendizaje de los alumnos?

La respuesta, cuyo sustento argumental desarrollaré a continuación, es que la evaluación debe estar, como primer axioma, al servicio de quien aprende, sin ninguna duda. Y su corolario: debe ser fuente de aprendizaje primordialmente. En consecuencia, y como principio que se deriva lógicamente del propio discurso, en el enfoque por competencias la evaluación debe desempeñar funciones esencialmente formativas. Por tanto, y paradójicamente, la evaluación que pretenda formar a quienes son evaluados debe ir más allá de la acumulación de evidencias, a la suma de partes inconexas de datos observados empíricamente. En su función *formativa* la evaluación debe dar información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de quien aprende. También de quien enseña.

A partir de ahora y en asuntos relacionados con la evaluación, según VALCÁRCEL CASAS (2003, pág. 60), habrá que entender la evaluación como un proceso que se desarrolla durante y no sólo al final de las actividades realizadas por estudiantes y profesorado, habrá que proporcionar criterios claros para la evaluación en función de lo que se vaya a evaluar, habrá que ofrecer la evaluación como una oportunidad para la mejora y no sólo como un instrumento de control sobre lo realizado, y además, habrá que incorporar en la calificación otros elementos derivados de las actividades, la implicación y las actitudes de los estudiantes durante el desarrollo del curso académico. La evaluación, señala, debe ser siempre diálogo. El profesor debe mostrarse siempre dispuesto a la negociación y al diálogo (en este contexto, ambos conceptos superponen o intercambian significado) con los alumnos. Coincide en esta idea el documento del MEC (2006, págs. 137, 165) al destacar como elemento innovador de las metodologías el valor del diálogo, si bien lo reduce a los seminarios, utilizados como "técnica pedagógica" o "modali-

¹⁶ Algunas sugerencias pueden encontrarse en: MARGALEF, L. y J. M. ÁLVAREZ MÉNDEZ (2005).

dad didáctica", en los que "el diálogo entre profesor y estudiante se hace más vivo y directo"¹⁷.

El cambio sugiere o propone que el alumno sea el centro de todo el proceso. Así viene siendo en las intenciones desde el ágora griega, Sócrates como maestro dialogante, que trata que el sujeto que aprende vaya descubriendo por su propio esfuerzo el camino de la verdad. Lo propuso la Escuela Nueva, los Movimientos de Renovación Pedagógica, la Pedagogía Crítica, las últimas reformas autoproclamadas constructivistas; precisamente en el tema de la evaluación dejaban de serlo porque limitan la participación real de los sujetos que aprenden, relegados a un papel de receptores pasivos, que no constructores del aprendizaje que supuestamente debe darse en y con la evaluación.

La enseñanza debe centrarse en las competencias. Consecuentemente la evaluación debe centrarse en las competencias desarrolladas por los alumnos para comprobar si las han adquirido y en qué grado y concluir así qué han aprendido, no sabemos muy bien si conocimientos o competencias (no está claro; en las explicaciones no se identifican; en la práctica resulta más difícil establecer diferencias claras). Esto es nuevo para los profesores. Deben enfrentarse a una situación para la que inicialmente no habían sido preparados. Sólo cuentan, a lo más, con la preparación tradicional, "de antes". Paradójicamente el cambio no puede esperar. En el momento de la evaluación los profesores deben valorar la aplicación de las competencias, deben recoger evidencias de aprendizaje¹⁸. Y deben asignarles *notas* o *calificaciones* en una escala borrosa y convencional, después de haber corregido tareas, trabajos o exámenes que consideren convenientes. Si los exámenes tradicionales no sirven, no deberían servir para la evaluación del desarrollo y aplicación de las competencias; si el profesor se ha dedicado a elaborar informes descriptivos sobre las aplicaciones que reflejen el aprendizaje de los alumnos, esto plantea varios problemas prácticos. Entre ellos, el número de alumnos que cada profesor puede atender de acuerdo con las exigencias que derivan de las nuevas tareas, de las nuevas funciones que debe desempeñar. Y más delicado aún, aunque no menos importante, es cómo el profesor debe hacer para "traducir" su informe en una *nota*, en una *calificación*, y cómo podrá expresar con ella toda la riqueza que pueda recoger en el informe.

Con el movimiento e interés por las competencias nos viene un nuevo enfoque que enfatiza, entre otros aspectos, que la enseñanza debe tener como centro de atención, no tanto al profesor que enseña sino al alumno que aprende; no tanto la información que se transmite cuanto la capacitación del alumno. Significa

¹⁷ También se aclara, en el mismo documento, que para el diálogo "es imprescindible que el número de participantes sea reducido". Lo mismo podríamos decir respecto a la enseñanza centrada en las competencias.

¹⁸ Puede ser ilustrativo de este proceder la sugerencia que aparece en el siguiente documento que parafraseo de la Universidad de Valencia (<http://www.uv.es/sfp/WEB07/pdi07/rodalies/linia4/linia4.htm>) en el que se propone el siguiente *Proceso* para la evaluación: para realizar una evaluación correcta de competencias es necesario tener definidos los perfiles estructurados en conocimientos, habilidades y actitudes. A continuación, definir los criterios de evaluación: qué se va a evaluar y cuáles serán los indicadores. El siguiente paso será definir las evidencias de cada una de las competencias, para finalmente, comparar si los resultados coinciden con las evidencias del aprendizaje. Universitat de Valencia. *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Avaluació de competències*, 2007.

que a la atención sobre cómo aprende el alumno debe corresponder un nuevo enfoque sobre cómo enseña el profesor. El giro conlleva un nuevo enfoque en la evaluación, que identifican con la *evaluación formativa*, expresión que sobrevive a cuanta reforma conocemos, independientemente del marco conceptual en que cada una se inspire. En este sentido podemos decir que la evaluación orientada al aprendizaje debe ir más allá de la *calificación o puntuación* sobre o a partir de la reproducción de la información transmitida, que no suele coincidir con la información recibida y, menos aún, con la información comprendida.

Se trata, en la nueva lectura y en una interpretación ingenua en clave positiva, de evaluar para aprender, evaluar para enseñar a aprender y para enseñar a estudiar de tal modo que puedan evitarse errores de procedimiento en el proceso de aprender, evaluar para facilitar y asegurar el aprendizaje de un modo comprensivo, evaluar para corregir errores a tiempo y explicar las causas que los motivan con el fin de evitar un resultado negativo (el fracaso) después de recorrer el camino de aprendizaje. Se trata de evaluar al servicio de quien aprende. Lejos debe quedar aquella práctica que limita la evaluación a la calificación final, cuando ya no hay remedio para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los dos, de la mano. Se trata de transformar el culto al examen, asentado en la costumbre y en la rutina como recurso de control, en la *cultura de la evaluación*, en ejercicio de formación. Pasar del carácter estático del examen a la dinámica de la participación, de la construcción, del diálogo, del intercambio, en la que la información sea relevante para la construcción del aprendizaje y para superar las dificultades, incluidos los errores. Como advierte PERRENOUD (2001), "no se construyen competencias sin evaluarlas, pero esta evaluación no puede tomar la forma de pruebas del tipo papel y lápiz o de los clásicos exámenes universitarios. La evaluación de las competencias debería ser, en gran medida, formativa, pasar por un co-análisis del trabajo del alumno y la regulación de su inversión antes que pasar por notas o clasificaciones".

Es la misma idea de evaluación cuando la aplicamos en otros contextos naturales en los que evaluamos, contrastamos, argumentamos, buscamos opiniones y valoraciones distintas con el fin de tomar decisiones ajustadas a las situaciones a las que nos enfrentamos. Y no esperamos a comprobar que algo falla al final ni esperamos a concluir para constatar resultados no deseados, resultados negativos anunciados. Al contrario, procuramos que todo funcione en cada momento —*evaluación continua*—, y cuando no es así, tomamos decisiones convenientes con el fin de subsanar la disfunción. De este modo aprendemos con la evaluación. En contextos de formación, deberíamos hacer de la evaluación un medio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, mejora que beneficia al profesor y al alumno.

Porque analizamos y valoramos nuestras decisiones, porque reflexionamos sobre lo que hemos hecho y sobre lo que hacemos, porque contrastamos nuestras opiniones y confrontamos nuestras creencias con las de otros, porque evaluamos constantemente los logros y los fracasos, las conquistas y lo que nos falta por adquirir, y analizamos y valoramos los *pros* y los *contra* de cuanto nos rodea, los puntos fuertes y los puntos débiles de nuestras acciones y de nuestros propósitos, de nuestras convicciones y de nuestros afectos, aprendemos: *evaluación formativa*. Distinguimos entre lo que merece la pena y lo que no, apreciamos el valor de lo que es objeto de nuestra atención y descartamos aquello que carece de él, discernimos entre algo que consideramos valioso de lo que no lo es, discrimina-

mos entre lo sustantivo y lo coyuntural. Estos procesos se dan constante y continuamente en la cotidianidad de nuestras vidas.

En la educación no tiene por qué ser de otro modo. Y en el momento de la evaluación del rendimiento de los alumnos, momento de valorar el aprendizaje escolar, no hay ningún motivo para que cambie ese sentido constructivo y formativo de lo que hacemos cuando evaluamos en contextos de normalidad. En situaciones de la vida cotidiana, evaluamos siempre con la intención de mejorar, de aprender, de conocer, de saber, de tomar las decisiones adecuadas y justas. No gastamos nuestro tiempo ni dedicamos atención a valorar lo que no interesa, a lo superficial, a lo anecdótico o a lo que simplemente carece de valor o nos resulta molesto, inconveniente, a no ser que sea para comprender las razones que provocan situaciones que no deseamos y de este modo poder hacerles frente o poder evitarlas. Pero aprendemos. *"Sacamos conclusiones"*. De los errores y de los aciertos, de los propios y de los ajenos. Constantemente estamos evaluando y a la vez estamos aprendiendo, enriqueciendo nuestra experiencia, aumentando nuestro caudal de conocimiento, a veces individualmente, a veces en grupo. Contrastamos, discutimos, defendemos posturas y puntos de vista personales. Toda buena evaluación *de* y *sobre* algo conlleva aprendizaje, en muchos casos compartido, sobre el objeto de evaluación.

En Educación esta interpretación adquiere pleno sentido, y nunca debería de haber dejado de ser así. Porque en los procesos de formación la evaluación desempeña —*debe desempeñar*— funciones esencialmente formativas al servicio de quien aprende: *función formativa*. Y al evaluar, sea el profesor, sea el alumno el que realice ese proceso —necesariamente debe ser procesual, por tanto, *continua*—, todos deberían aprender: sobre lo adquirido y sobre lo que falta por conseguir, sobre los aciertos y sobre los errores, sobre el contenido de las respuestas y sobre el contenido de las preguntas, sobre las respuestas que elabora y da el alumno y sobre los criterios y las formas que utiliza el profesor para valorar las respuestas, las preguntas que formula el profesor y sobre las que podría formular el alumno como ejercicio de aprendizaje de la propia autoevaluación. Y el profesor, también. A lo largo del año académico los profesores tienen muchas oportunidades de averiguar y de evaluar cómo aprenden los estudiantes y pueden utilizar esa información para introducir cambios que contribuyan a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. A este objetivo responde la evaluación formativa. Como se recoge en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, "la evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos"¹⁹.

Porque constantemente estamos aprendiendo, constantemente estamos evaluando. Y también a la inversa: porque constantemente evaluamos, constantemente aprendemos. Si este principio parece tan evidente, ¿por qué en los contextos educativos pierde tanta nitidez? ¿Por qué aumenta la confusión conceptual y las prácticas se hacen tan poco transparentes? ¿Por qué aprendemos tan poco de la evaluación que practicamos, y tan poco de las evaluaciones que conocemos? ¿Por qué en el enfoque por competencias el discurso sobre evaluación

¹⁹ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jueves 4 mayo 2006, BOE núm. 106.

ofrece tan pocas garantías sobre la voluntad formativa que se anuncia? Pienso que la confusión se produce porque en educación interesadamente la evaluación se confunde con mucha frecuencia con el control, concretado en cualquier tipo de examen. Lo que es un recurso, un medio, deviene en objeto y en objetivo que termina marcando el currículum. Esto resta claridad en la exposición del concepto, y resta importancia al mismo proceso de evaluación, confundiendo la propia práctica de la evaluación, que se ve sometida a controles externos, en los que los matices semánticos pierden sentido. La evaluación que se propone para concretar el currículum por competencias tiene este sentido.

Si la enseñanza y el aprendizaje giran en torno a las competencias, en la evaluación los alumnos tienen que tener la oportunidad de mostrar y de demostrar sus habilidades. Y aquí radica uno de los cambios que vienen como consecuencia de este razonamiento: en términos generales, los exámenes tradicionales no ofrecen esa posibilidad. Las pruebas objetivas y todas las de tipo test no parecen ofrecer ninguna garantía. Tampoco tenemos evidencias de que las actuales formas de evaluar refuercen la capacidad de transferencia de conocimiento, más allá de la inmediatez del aula. ¿Qué nos queda? La respuesta coherente sería que queda la búsqueda de modos alternativos para evaluar. En principio, los que conocemos hasta ahora no deberían servirnos, como también se nos hace creer que lo que se estaba haciendo hasta ahora no era lo acertado. Decir que la evaluación debe ser *formativa* y *continua*, ya lo dije, no añade mucho, y se trata de *funciones* que se dan simultáneamente, no de un nuevo modo de entender la evaluación. Lo que resulta difícil de sustentar es la compatibilidad de un discurso orientado a los aspectos formativos que diseña unas prácticas aferradas exclusivamente a los modos de hacer y orientada a los resultados.

5. Una propuesta a raíz del enfoque por competencias: La posibilidad de aprender con la evaluación

La evaluación educativa, en contextos de formación, desempeña funciones esencialmente de aprendizaje y sólo cuando aseguramos que el alumno aprende podemos hablar de evaluación formativa. En este sentido, la evaluación debe estar al servicio de quien enseña y sobre todo de quien aprende, porque ella es garantía de aprendizaje. Es aprendizaje. Ambas actividades, evaluación y aprendizaje, son actividades dinámicas que interactúan dinámicamente en el mismo proceso estableciendo relaciones de carácter recíproco para encontrar su propio sentido y significado en cuanto que las dos se dan en el mismo proceso. En la medida en que la enseñanza y el aprendizaje —las dos— son actividades críticas, la evaluación se convertirá en actividad crítica que culminará con la formación del alumno como sujeto con capacidad de autonomía intelectual y con capacidad de distanciamiento respecto a la información que el medio escolar le transmite y con capacidad para transferir los conocimientos adquiridos a las situaciones problemáticas o no en las que se encuentre. Sólo hay que darle la oportunidad.

Tradicionalmente al sujeto que aprende no se le da margen de iniciativa y de autonomía para participar responsablemente en este proceso y asumir las obligaciones y los compromisos que de aquellas se derivan. Al actuar de un modo en

el que las obligaciones se reparten asimétricamente entre quienes enseñan y quienes aprenden, se limitan desde el prejuicio las propias posibilidades y capacidades de aprendizaje total, entre las que está la capacidad de evaluar(se).

Esta interpretación refuerza la idea de que la evaluación, en el desarrollo global del currículum es una ocasión más de aprendizaje y no una interrupción del mismo ni un rendir cuentas mecánico y rutinario *de y sobre* la información recibida y acumulada previamente. Tampoco puede limitarse la evaluación a la observación de evidencias. El aprendizaje, como proceso, no puede reducirse a simple observación de lo dado porque, si realmente tiene lugar, siempre irá más allá de la inmediatez del aula.

Puesto que la evaluación educativa se ocupa del proceso educativo abierto en cuanto sistema permanente, es decir, que no concluye, la evaluación debe ser invariable y constantemente *formativa* y *continua*: el sujeto debe aprender *con* ella y *a través de* ella merced a la información crítica y relevante que el profesor, cuando evalúa, debe ofrecer al alumno con el ánimo de mejorar el propio trabajo o con la intención de mejora en el proceso educativo. En esta función esencial, el ejercicio de la evaluación debe ser, ante todo, una garantía de éxito —no confirmación de un fracaso— y un apoyo y un refuerzo en el proceso de aprendizaje, del que sólo se espera el beneficio para quien aprende, que lo será simultáneamente beneficioso para quien enseña. La tarea del profesor persigue de este modo asegurar siempre un aprendizaje reflexivo, en cuya base está la comprensión de contenidos valiosos de conocimiento. Por esta razón, la evaluación educativa es aprendizaje²⁰ y todo aprendizaje que no conlleve *autoevaluación* de la actividad misma del aprender no forma. Si el aprendizaje necesita la implicación activa del sujeto que aprende, la autoevaluación llega como una consecuencia lógica. La evaluación viene a ser en este sentido una forma de autorregulación constructiva del mismo proceso que sustenta y justifica los ajustes necesarios para garantizar el adecuado progreso de formación. La penalización por errores cometidos en el proceso es una función añadida que no tiene que ver con esta visión constructiva del proceso educativo. "La historia del aprendizaje, explica POSTMAN (1995, pág. 145), narra la aventura de la superación de nuestros errores. No hay nada malo en equivocarse. Lo malo está en nuestra reticencia a reexaminar nuestras creencias, así como en creer que nuestras autoridades en cada materia no pueden equivocarse".

Una condición básica para poner en práctica la evaluación que aquí defiendo es la de renunciar a la búsqueda del éxito académico como valor en sí, identificado con el éxito de las *calificaciones (notas)* —tan importantes y tan condicionantes en la mente de los alumnos—, para tratar de alcanzar el éxito educativo que trasciende los estrechos márgenes de la enseñanza orientada al examen. Se trata de sustituir la enseñanza centrada en la transmisión de información que lleva a un aprendizaje memorístico y rutinario —está orientada al examen y mediatizada por él— por una enseñanza cuya base sea la comprensión crítica de la información recibida, apoyada por una buena explicación y acompañamiento por parte

²⁰ Entre los aspectos que destaca el documento del MEC, *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*, se proponen "las actuaciones orientadas a propiciar actitudes y aptitudes en los profesores adecuadas para la comprensión de las nuevas formas de aprendizaje, la evaluación como herramienta de aprendizaje eficaz y el empleo satisfactorio de las TIC en los procesos educativos" (MEC, 2006, pág. 28).

del profesor en el proceso de construcción de aprendizaje. Se trata de pasar de un aprendizaje sumiso y dependiente, que sólo puede garantizar el éxito fugaz para la inmediatez del aula y del momento crítico que es el examen, a un aprendizaje asentado en bases de entendimiento y al desarrollo de habilidades intelectuales, no sólo competencias prácticas, que facilitan establecer nexos interdisciplinarios necesarios para la formación integral del pensamiento de quien aprende.

Los trabajos de indagación que permiten y obligan a la reflexión y al diálogo son medios adecuados para recorrer este camino de descubrimiento y de encuentro. Importa en esta interpretación averiguar no sólo cuánto sabe el alumno, sino cómo aprende. Las llamadas "*carpetas de aprendizaje*" o "*portafolios*" sin más, sirven a este propósito, pues deben contener los trabajos y las tareas que el alumno va realizando a lo largo del curso, y será él, en diálogo con el profesor, quien dé razón y cuenta de los contenidos acumulados en las mismas²¹. El profundo respeto que cada uno tiene para con todos los demás participantes en el mismo proceso de aprendizaje y la firme voluntad de querer entenderse son los requisitos que posibilitan e impulsan esta forma razonable de proceder. A ella se deben adaptar los programas y su desarrollo. Justo en la medida en que el profesor toma decisiones prudentes sobre la conveniencia del ajuste, él mismo pone en práctica la responsabilidad derivada del *saber*, del *saber decidir* y del *saber hacer* que identifican su labor profesional y didáctica. Es decir, su *competencia profesional*.

La propuesta presupone que el ritmo de enseñanza depende de la capacidad para comprender del sujeto que aprende. Sólo hablando con él o dándole la oportunidad de que pueda (de)mostrar su propio proceso podremos darnos cuenta en profundidad del camino recorrido, a la vez que podemos ayudarlo en el que falta por hacer. Convertida el aula en espacio natural de aprendizaje, es la forma ideal para descubrir cómo piensa y cómo entiende el sujeto que aprende. A partir de esta información se puede prever dónde pueden surgir las dificultades en el aprendizaje y cómo se le puede realmente ayudar a quien aprende.

Si pretendemos estimular un aprendizaje orientado al desarrollo de habilidades o competencias superiores (pensamiento crítico y creativo, capacidad de resolución de problemas, aplicación de conocimientos a situaciones o tareas nuevas, capacidad de análisis y de síntesis, interpretación de textos o de hechos, capacidad de elaborar un argumento convincente), será necesario practicar una evaluación que vaya en consonancia con aquellos propósitos. También será condición que sea consecuente con la forma en la que se entiende el aprendizaje. En esta concepción, el aprendizaje abarca el desarrollo de las capacidades evaluati-

²¹ En palabras de DOCHY, SEGERS y DIERICK (2002), "el portafolio es una 'herramienta para el aprendizaje' que integra la enseñanza y la evaluación y se emplea para una evaluación longitudinal de procesos y productos. Propone el diálogo y la cooperación entre los estudiantes y el profesor, en los que los dos colaboran en la evaluación de los resultados y el futuro desarrollo del estudiante con relación a una materia. Además, el portafolio constituye un método que refleja de forma comprensiva, que cuenta la historia del estudiante como aprendiz, señalando sus puntos fuertes y sus debilidades. La elaboración de portafolios anima a los estudiantes a participar y a tomar la responsabilidad de su aprendizaje (...). También proporciona una idea sobre el conocimiento previo del estudiante, a través de la cual la evaluación puede vincularse con ese conocimiento (...). Finalmente las habilidades y las estrategias de aprendizaje que los estudiantes desarrollarán para construir sus portafolios (búsqueda de datos, organización de los análisis de datos, interpretación y reflexión) son competencias fundamentales en la idea del aprendizaje a lo largo de la vida".

vas de los propios sujetos que aprenden, "competencias en acción", lo que les capacita para saber cuándo usar el conocimiento y cómo adaptarlo a situaciones desconocidas.

No debemos olvidar que existe una relación directa entre lo que el profesor enseña, lo que los alumnos aprenden y la forma en la que el primero controla lo que los segundos aprenden (GIPPS, 1998). Para que esto suceda es imprescindible que el alumno desarrolle una mente organizada además de informada. En este propósito el profesor desempeña un papel importante de orientación y de ayuda. Su valoración razonablemente argumentada y crítica sobre la base de información acumulada y contrastada procedente de diversas fuentes (observación en clase, tareas, resolución de problemas, apuntes de clase, participación en debates o explicaciones, ejercicios en la pizarra, conversaciones, carpetas de aprendizaje, corrección de exámenes...), así como el contraste y confrontación con la información e ideas de los demás compañeros, será el medio por el cual el alumno pueda desarrollar y contrastar su propio pensamiento crítico, sus propias competencias cognitivas y de aplicación, otorgando significado personal desde la información que el profesor le brinda y desde el conocimiento que posee. Con la actitud crítica del profesor, el alumno podrá construir críticamente su pensamiento. Para conseguir este propósito es imprescindible convertir el aula en espacio de encuentro donde se dan los aprendizajes y no en locales donde el alumno acude a obtener información con el fin de adquirir un cúmulo de datos para el consumo inmediato que representa el examen, mientras el profesor habla.

Con la misma intención formadora es igualmente importante fomentar el debate de ideas nuevas, el pensamiento divergente y las respuestas múltiples. Esto exige establecer relaciones, analizar y valorar las informaciones disponibles, sustentar el mejor argumento para defender las ideas propias. Este proceder se opone a realizar pruebas de una respuesta válida única o correcta, que simplifican el camino hacia la inmediatez del éxito del examen en la misma medida que refuerza la dependencia de la palabra prestada.

En esta interpretación de la evaluación como actividad crítica, las normas y los criterios de evaluación no se elaboran fuera del contexto de aprendizaje ni adoptan decisiones definitivas o inalterables. Más bien, de las respuestas y de los argumentos que cada uno pone en juego surgen las vías de entendimiento. Es necesaria la apertura por parte de quien enseña y de quien aprende para revisar, defender y rebatir críticamente las propias razones, los propios argumentos (ELLIOTT, 1990, pág. 219).

6. Aprender con y de la evaluación

Dado su potencial formativo, la evaluación es el medio más apropiado para asegurar el aprendizaje. Por el contrario, es el menos indicado para mostrar el poder del profesor ante el alumno. Tampoco sirve como recurso disciplinario o medio para controlar las conductas de los alumnos. Hacerlo pervierte y distorsiona además el significado de la evaluación educativa y confunde su sentido. Desde el momento en el que la evaluación —y en concreto, la "nota" o "calificación" erigida en fiel sobre el que se equilibran las decisiones que derivan de aquel ejercicio— se usa como arma de presión y de ejercicio exclusivo de autoridad por

encima o en lugar de las funciones formativas, deja de ser educativa —deja de estar al servicio de quien aprende—, y se convierte en arma de doble filo porque sirve de control puntual coercitivo del alumno pero al mismo tiempo ejerce de control remoto del propio profesor. Cada docente es evaluado por las evaluaciones que hace de sus alumnos.

La evaluación es parte integrante del proceso de educativo. Por tanto, la evaluación no es ni puede ser apéndice de la enseñanza. Es parte del mismo proceso en el que se dan la enseñanza y el aprendizaje. En la medida en que un sujeto *aprende* simultáneamente *evalúa*: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, argumenta, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es *continuamente formativo*.

Las formas de evaluación que se amparan en la llamada evaluación *sumativa* vienen a equivaler a juicios sumarísimos sobre procesos complejos que se resuelven por la vía de la simplificación del pensamiento autónomo y crítico; independiente de los valores plurales que conviven en las sociedades democráticas; independiente del conflicto y de la discrepancia, del tiempo y del contexto. Y lo que es más difícil de asumir, independientemente de los sujetos que han participado en el mismo proceso y que deberían ser los beneficiados de todas las acciones emprendidas en su desarrollo.

Si la evaluación no es fuente de aprendizaje queda reducida a la aplicación elemental de técnicas que inhiben u ocultan procesos complejos que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje. En estos casos, la evaluación se confunde con el instrumento, con el examen, con el resultado final separado del proceso en el que adquiere significado y sentido.

No debe entenderse que aprendan lo mismo ni con el mismo propósito el profesor y el alumno. Para el profesor es importante aprender de la pregunta o del problema que selecciona en función del valor formativo o informativo que en sí mismo encierra el contenido, dando por sentado que merece la pena responderla o vale el esfuerzo resolver el problema o aplicar el saber a una situación dada. Aprende de las formas en las que responde el alumno, y aprende de las estrategias que éste pone en juego para dar con la respuesta correcta.

La responsabilidad del que enseña es asegurar desde principios éticos que derivan de la profesión y de la autoridad moral que otorga el saber que aquello que se ofrece como contenido de aprendizaje merece la pena ser aprendido. Escudarse o esconderse en que "es parte del programa" o "viene así en los libros de texto" o "es exigido por unos mínimos curriculares" es renunciar a la propia identidad y a la autonomía profesionales, características que definen las competencias docentes, dejando en otras manos las decisiones que caracterizan el quehacer didáctico. Simultáneamente se da por perdida de antemano la capacidad de decisión consustancial al ejercicio de la responsabilidad que deriva del sentido de la profesionalidad, de la profesión docente en este caso, y que implica prudencia, juicio, diálogo e interacción (GRUNDY, 1993, pág. 74).

Si las preguntas que formula el profesor merecen la pena ser respondidas o los problemas que plantea vale la pena resolverlos, indagando por caminos que despiertan la curiosidad y afirman las propias capacidades y las adquisiciones previas del alumno, es probable que haya más de un camino para llegar a una respuesta aceptable o más de una respuesta válida. Aquí la fuerza de los argu-

mentos de apoyo y las razones que el alumno pueda dar para justificar sus respuestas desempeñan un papel decisivo para decidir sobre el valor de las explicaciones y de las respuestas y soluciones. En este sentido, las preguntas o los problemas serán también atractivos y tendrán valor formativo en sí. Por contra, si lo que el profesor pide en un examen o en una prueba es repetir mecánicamente algo que él mismo ha dado antes y tal como lo ha dado antes, además de aburrido por monótono para los alumnos en el momento de responder y para el profesor a la hora de corregir, no estimulará la curiosidad por seguir aprendiendo ante el reto que suponen las preguntas que desafíen el conocimiento.

Preguntas que no indagán más que sobre información dada tampoco desarrollan la imaginación ni el pensamiento. Es simple tarea de rutina que cansinamente vuelve sobre sí misma, renunciando a avanzar incluso antes de levantar el pie. Todo el esfuerzo del alumno se dirigirá a dar con la respuesta correcta. El profesor se interesará menos por saber cómo llega a ella. Y esto repercute negativamente en el desarrollo de la profesionalidad, haciéndolo más acomodaticio con el orden establecido que innovador e incentivador de la autoafirmación mediante el desarrollo del pensamiento, de quien enseña y de los alumnos que con el profesor aprenden.

Es evidente que no toda la información dada, explicada o simplemente contada se convierte automáticamente en conocimiento adquirido y asimilado, ni todo conocimiento adquirido es evaluable ni está pensado o elaborado para ser objeto de evaluación en términos de calificación. El alumno aprende mucho más de lo que puede constreñirse en un examen; pero tampoco el examen garantiza que aquello sobre lo que indaga sea lo más relevante y lleno de valor. Más bien el profesor puede descubrir a través de un examen lo que el alumno ignora o lo que no sabe hacer o simplemente recuerda para la ocasión, pero difícilmente el examen le servirá al profesor para descubrir y verificar los conocimientos, habilidades y valores asimilados. Difícilmente tampoco será útil para distinguir las adquisiciones fugaces para un examen —*saber* sin comprensión— de aquellas que se incorporan a la estructura del pensamiento del alumno. Y menos aún servirá en una dimensión prospectiva. En esta dirección, el examen deja a la vista sus propias debilidades y limitaciones, puestas las miras en lo pasado y sin capacidad para mejorar el futuro.

7. Sugerencias de actuación para unas prácticas reflexivas

En el desarrollo de las ideas precedentes he centrado la atención en la función formativa de la evaluación, una de las características más destacadas en el discurso de las competencias. No es discurso nuevo. Cuenta con una larga tradición en la literatura pedagógica, y en ella he querido contextualizar mi exposición. Entonces, ¿qué encontramos de nuevo en la narrativa actual sobre competencias? ¿Qué justifica lo nuevo? ¿Qué se propone realmente? ¿En qué puede consistir el cambio?

Necesitamos transformar la "costumbre del examen" en "cultura de la evaluación". Para ello necesitamos hacer de la evaluación un ejercicio de formación.

Un cambio elemental pero imprescindible para llevar a cabo otras formas de evaluar es convertir la clase, el tiempo de clase, en tiempo de y para el aprendi-

zaje, en contra de la tan asentada costumbre de dar y tomar apuntes, que son normalmente el reducto y la referencia del "aprender para el examen". Restar tiempo de clase para dedicarlo a tareas de examen, que no de evaluación, como algo distinto del aprendizaje y de la enseñanza conlleva dispersión de esfuerzos, distrae la atención de lo que realmente merece la pena, que es aprender, reflexionar, comprender, recrear, criticar, disfrutar, descubrir, participar de los bienes culturales. El tiempo de clase, convertido en tiempo de aprendizaje compartido, facilitado, estimulado, ayudado, orientado por la enseñanza, debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación, que será además formativa. No deben ser actividades distintas si con ellas queremos la emancipación que da el acceso a la cultura y a la ciencia y a la apropiación del saber. Sólo por esta vía el profesor podrá hacer del proceso de enseñar y de aprender un único proceso interactivo, de integración y de colaboración.

Hablo de la evaluación entendida como acto educativo de inequívoca intención formativa. Para ello, es necesario partir de una actitud y una voluntad educadora decidida del profesor, que dependerá de su posición teórica e ideológica, entiéndase ésta en un sentido político, o de un modo restringido, en un sentido pedagógico, que al final coinciden. Pero también la evaluación está ligada a las prácticas sociales, con lo que se refuerza la dimensión de la justicia social (DUBET, 2005). Resulta artificial pretender una calidad en la educación que no busque o no tenga en cuenta la calidad de vida en la que viven los sujetos a los que está dedicada aquella aspiración de calidad. Por esta razón, además de aprender a *hacer*, como sugiere la enseñanza por competencias, el sujeto que aprende necesita también aprender a *ser*, a *conocer*, a *vivir* y a *estar* en el mundo y *situarse* en él. Y desde este posicionamiento, que pueda hacer su propia *lectura* del mundo que le rodea. En este contexto básico de formación, el alumno podrá construir su propio aprendizaje, con el apoyo y la orientación de quien enseña y de quien forma, simultáneamente.

En su intención formativa y en el contexto escolar, la evaluación sólo nos sirve, sólo debería servir, si informa sobre el estado de aprendizaje de los alumnos, si ayuda a conocer el modo cómo están aprendiendo además de lo que están aprendiendo e informa sobre el grado de comprensión de aquello que estudian. Cuando los alumnos no progresan, cuando no entienden, cuando no aprenden, la evaluación es un buen recurso y un buen momento para indagar los motivos que provocan ese desajuste, los obstáculos que frenan ese progreso constante en la construcción del aprendizaje, y una fuente insustituible para conocer en qué puntos la acción pedagógica del profesor puede ser de ayuda, de estímulo, de superación. Pero también cuando aprenden, conviene comprobar que realmente entienden aquello que dicen que aprenden. Menos útil para el aprendizaje es la evaluación cuando se utiliza sólo para demostrarle al alumno cuán ignorante es (atención al *déficit*, y no tanto a la capacidad de aprender).

Del análisis y de la reflexión sobre estos aspectos debe seguirse una intervención críticamente informada, moralmente ejercida y responsablemente asumida por parte del docente que fundamente y justifique cualquier decisión de mejora de las prácticas de enseñar y de aprender. Sólo en esta dirección y con este ánimo la evaluación podrá ejercerse en su sentido formativo, intención tan permanentemente proclamada y omnipresente en los discursos pedagógicos como ausente en las concreciones prácticas de tanto deseo. De otro modo, que es habitual, la

evaluación desempeña más funciones coercitivas, de control y de calificación, que terminan en clasificación y discriminación o segregación, cuando no mero ejercicio de poder desmesurado y desigual, que las funciones directamente formativas. Cuando esto ocurre, cabe hablar más de *calificación* o *notas* o *examen* sin más —crea menos confusión—, que de evaluación, acción ésta que supone un proceso más complejo, a la vez que más rico; proceso de deliberación, de contraste, de diálogo y de crítica y que remite o debería remitir al ámbito de los valores, prioritariamente morales, pues cuando se evalúa el rendimiento de un alumno indirectamente estamos evaluando a todo el sujeto. Y él lo vive así, en sentido e intensidad.

Entre tanta palabra que envuelve y oculta a la evaluación, como concepto y como práctica, no podemos perder de vista que prioritariamente se trata de un acto de justicia, de ecuanimidad, de un ejercicio que necesariamente debe desempeñarse dentro de las pautas que derivan de la deontología profesional del docente.

Son exigencias que derivan de la competencia profesional de quien enseña. En la medida que esto se dé podremos creer que la enseñanza centrada en competencias evalúa formativamente el aprendizaje de quienes aprenden.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M., (2008), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata, (3.ª ed.).
- BARNETT, R., (2001), *Los límites de la competencia; el conocimiento, la educación superior la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- BLOOM, B. J., J. T. HASTINGS y G. F. MADAUS, (1971), *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires, (1.º vol.).
- COMISIÓN EUROPEA, (1993), *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Bruselas.
- DOCHY, F., M. SEGERS y S. DIERICK, (2002), "Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación", en: *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, Volumen 2, n.º 2, Mayo.
(<http://www.redu.um.es/publicaciones/publicaciones.htm>)
- DUBET, F., (2005), *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa.
- ELLIOTT, J., (2005), *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- EURYDICE, (1993), *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*.
- GIPPS, C., (1998), "La evaluación del alumno y el aprendizaje en una sociedad en evolución", en: *Perspectivas*, vol. XXVIII, n.º 1, 1998, págs. 33-49.
- GRUNDY, S., (1993), "Más allá de la profesionalidad", en: CARR, W. (Ed.) *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, Diada, págs. 65-85.
- HAMBLETON, R. H., (1991), "Criterion-referenced Measurement", en: LEWY, A. (Ed.) *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, Pergamon Press, págs. 454-459.
- LAKOFF, G., (2007), *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid, Editorial Complutense.
- MAGER, R. F., (1997), *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid, Marova, 1977.
- MARGALEF, L. y J. M. ÁLVAREZ MÉNDEZ, (2005), "La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la Integración del Espacio Europeo de Educación Superior", en: *Revista de Educación*, n.º 337, págs. 51-60.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006), *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Consejo de Coordinación Universitaria. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- (2007), *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid, Secretaría General de Educación. Instituto de Evaluación.
- OECD. *Definition and Selection of Competences (DeSeCo)* (2002), "Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper".
(www.oecd.org/document/17/0,3343,fr_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html)
- (2006). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. INFORME ESPAÑOL*. 19/11/07
- PERRENOUD, Ph., (2000), *Du curriculum aux pratiques: question d'adhésion, d'énergie ou de compétence?* Texto de una conferencia presentada en Québec el 10 octubre 2000.
- (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI", en: *Revista de Tecnología Educativa*. Santiago (Chile), XIV, n.º 3, págs. 503-523.
- POSTMAN, N. (2001), *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Octaedro.
- REICHERT, S. y C. TAUCH (2003), *Tendencias 2003. Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Cuatro años después de Bolonia: Pasos hacia una reforma sostenible de la Educación Superior en Europa*. Informe elaborado para la Asociación Europea de Universidades. Julio.
- STERNBERG, R. K., (1997), *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona, Paidós.
- UNESCO (1996), *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- VALCÁRCEL CASES, M. (Coord.) (2003), *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior*. Córdoba. http://turan.ue3m.es/CG/EEES/preparacion_profesorado_universitario.pdf