

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 desenvuelve 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 29<sup>2</sup>” (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 concentrara 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-

---

<sup>2</sup> “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 en 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 interdisciplinarios, 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 interdisciplinarios, 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 interdisciplinarios 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 CO<sub>2</sub>.

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 ONU<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> 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 ŽIŽEK, 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 entumecimiento 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, chocho 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 obvia 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.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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 alumnao 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 vehiculan.

Cualquier estudiante, después de haber visto este programa-concurso, cómo va 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 interdisciplinares, ... 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 universidad<sup>1</sup>

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-

---

<sup>1</sup> 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.)<sup>2</sup>; 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 EEES<sup>3</sup>. 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”<sup>4</sup>; 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 Bengier, firmado por 45 países, incluyendo a los recientemente adheridos<sup>5</sup>. 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

---

<sup>2</sup> 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 acuciante 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.

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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*.

<sup>5</sup> Tal como me ha indicado mi compañero J. GIMENO SACRISTÁN (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 manera<sup>6</sup>:

“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 describirlos en términos de carga de trabajo, nivel, productos de aprendizaje, *competencias* y perfil” (pássim)<sup>7</sup>.

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 *competencias* 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”.

---

<sup>6</sup> 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).

<sup>7</sup> 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"> <li>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.</li> <li>2. Facilitar la movilidad de los estudiantes y los docentes en Europa y su integración en el mercado de trabajo europeo.</li> <li>3. Diseñar un sistema común de grados (<i>undergraduates</i>) y post-grados (de maestría y doctorado).</li> </ol>
Declaración de Bolonia	1999	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adoptar un sistema fácilmente entendible y comparable de grados.</li> <li>2. Implementar un sistema basado esencialmente en dos ciclos universitarios principales.</li> <li>3. Establecer un sistema de créditos (como el ECTS).</li> <li>4. Apoyar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores.</li> <li>5. Promover la cooperación europea en el control (<i>assurance</i>) de calidad.</li> <li>6. Promover la dimensión Europea en la educación superior (en términos de desarrollo curricular y de cooperación institucional).</li> </ol>
Comunicado de Praga	2001	<p>El comunicado enfatiza tres elementos del Comunicado del Proceso de Bolonia:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.</li> <li>2. Implicación de las instituciones y los estudiantes de la Educación Superior.</li> <li>3. Incrementar el atractivo de la Educación Superior Europea.</li> </ol>
Comunicado de Berlín	2003	<p>Prioridades del Proceso de Bolonia para los próximos dos años:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo del control de calidad a niveles institucionales, nacionales y Europeos.</li> <li>2. Comenzar a implementar los dos ciclos del sistema.</li> <li>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.</li> <li>4. Elaboración de un marco general de cualificaciones para la Educación Superior Europea.</li> <li>5. Inclusión del nivel de doctorado como un tercer ciclo en el Proceso.</li> <li>6. Promoción de fuertes lazos de conexión y relación entre la Educación Superior Europea y la Investigación Europea.</li> </ol>
Comunicado de Bergen	2005	<p>En este comunicado se amplían las prioridades para el 2005, concluyendo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reforzar la dimensión social, removiendo los obstáculos para la movilidad.</li> <li>2. Implementar los estándares y la líneas maestras del control de calidad, tal como viene especificada en el informe ENQA<sup>8</sup>.</li> <li>3. Implementar el marco de cualificaciones en el nivel nacional.</li> <li>4. Premiar y reconocer los post-grados conjuntos.</li> <li>5. Crear oportunidades para desarrollar vías flexibles de aprendizaje en la Educación Superior, incluyendo procedimientos previos al aprendizaje.</li> </ol>

(Tomado de *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07 National Trends in Bologna Process-2007*)

<sup>8</sup> 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)<sup>9</sup> 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.):

---

<sup>9</sup> 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](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 trate<sup>10</sup>. 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)<sup>11</sup>, 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-

<sup>10</sup> ¿Alguien se ha parado a pensar cuántas universidades europeas están implicadas en la elaboración de competencias? Y ¿cuántas de las más importantes y competitivas?

<sup>11</sup> Concepto que sí aparece en los documentos fundacionales, no se olvide.

nidos con anterioridad" (GONZÁLEZ y WAGENAAR, 2003, pág. 75)<sup>12</sup>. 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)<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> 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)<sup>14</sup>.

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 competencia<sup>15</sup>. 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)<sup>16</sup>. En él, se recordará con la idea de estimular “la creatividad”

<sup>14</sup> Véase también OCDE (2002, pág. 8) y DeSeCo (2005, pág. 4).

<sup>15</sup> El aspecto práctico que subyace a la idea de competencia manejada por DeSeCo es hipertrufiado y aumentado, probablemente de modo intencional, en la definición que de competencia se utiliza en PÉREZ GÓMEZ (2007, pág. 10).

<sup>16</sup> 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)
<b>Aprendizajes genéricos</b>	<b>Competencias clave</b>
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 concretas<sup>17</sup>.

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

<sup>17</sup> 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”<sup>18</sup>?

#### **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)<sup>19</sup> es una modalidad de entrenamiento para la formación docente (FEIMAN-NEMSER, 1990)<sup>20</sup>.

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.

<sup>18</sup> 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).

<sup>19</sup> *Competency Based Teaching Education*.

<sup>20</sup> Para este punto sigo el análisis de estos temas en ANGULO (1999b, págs. 484 y ss.).