

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

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

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

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

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

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

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

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

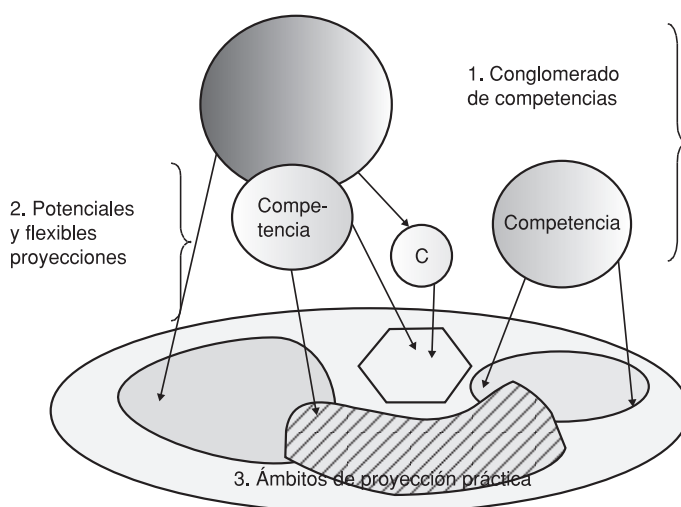


Figura 3. Esquema de hipotéticas relaciones entre las competencias y su aplicación.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a) Interactuar en el seno de grupos socialmente heterogéneos.

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

b) Actuar autónomamente.

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

c) Utilizar los recursos o instrumentos interactivamente.

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

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

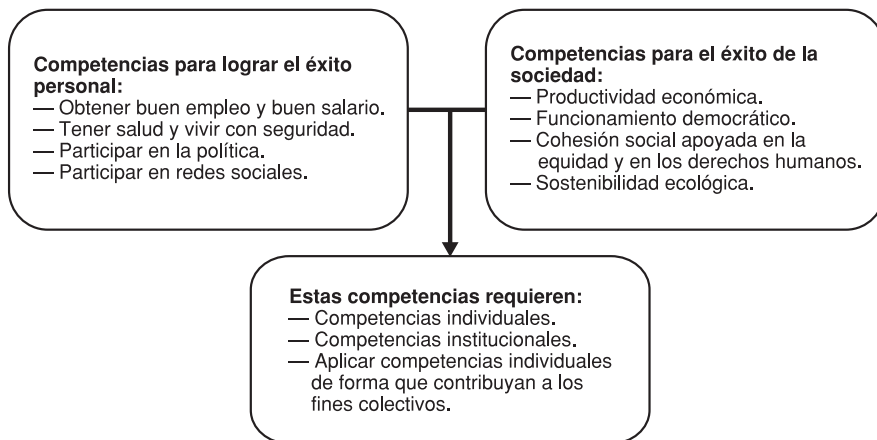


Figura 4. Las competencias básicas del proyecto DeSeCo.

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

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

Tesis 7. Hoy carecemos de la competencia generatriz de las competencias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

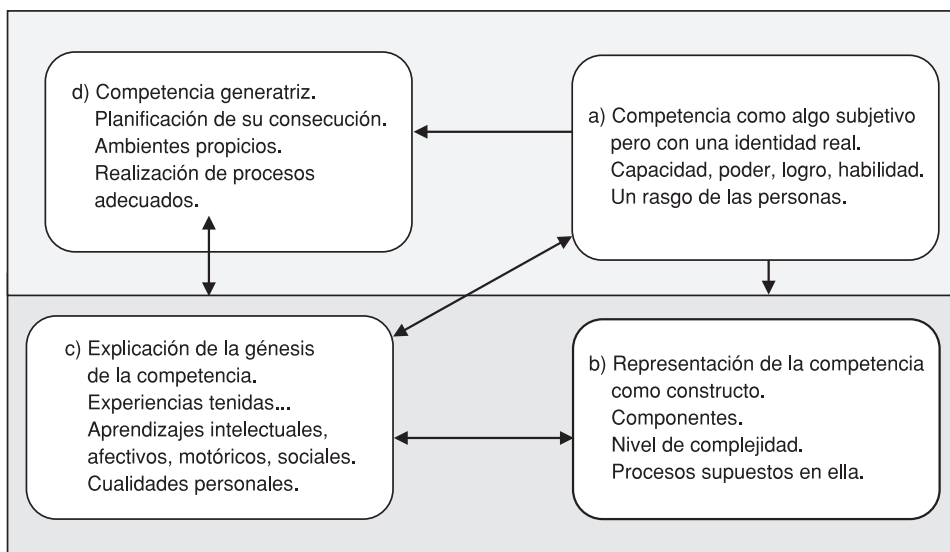


Figura 6. Componentes epistémicos de las competencias.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recomendaciones para que los contenidos sean nutrientes de las capacidades:

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

Principios para el desarrollo del currículum.

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

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

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

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

Bibliografía

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

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

Por Ángel I. PÉREZ GÓMEZ

Universidad de Málaga

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

(McCOMBS, 2007.)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Veamos los siguientes hechos:

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

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

Por otra parte este intercambio tan abrumador de información, comporta un tipo de relaciones e interacciones que, en palabras de GERGEN (1992, 1998, 2001), provocan la saturación social del yo. Las nuevas tecnologías rompen las barreras del espacio y del tiempo y permiten mantener relaciones, directas o indirectas, presenciales o virtuales, accidentales o estables, ligeras o intensas, con un círculo cada vez más vasto de individuos. El incremento acelerado y exponencial de estímulos sociales provoca el cambio de nuestras experiencias y de nuestras concepciones, así como una creciente perplejidad ante la multiplicidad y aceleración de realidades y discursos. Como proclama Ronald BARNETT (1999) vivimos en contextos y situaciones de supercomplejidad ¹. La confusión, la frag-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Qué tipo de aprendizaje produce o facilita esta transición?

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

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

Los significados son representaciones mentales, subjetivas, de la realidad en todas sus manifestaciones. Los significados, como representaciones subjetivas de la realidad, son *siempre polisémicos*, en parte reflejan la realidad y en parte reflejan el modo de ver del sujeto, representan la realidad desde la perspectiva de quién elabora la representación, y cada sujeto va construyendo sus plataformas subjetivas de representación con las representaciones ajenas que respira en su contexto familiar y cultural. Los significados que cada individuo adquiere y que le sirven para organizar su conducta de manera adaptativa a su contexto, para satisfacer sus necesidades, son considerados relevantes por cada individuo y por ello permanecen y se reproducen.

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

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

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

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

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

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

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

3. Principales vías de construcción de significados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Hacia una interpretación holística del aprendizaje relevante

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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