

XXIV Encuentro de Úbeda

Competencias

De la oportunidad educativa a la demanda del mercado

Ponencia ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ (Profesor Universidad de León)

Tres cuestiones iniciales

- a) **Una realidad:** El profesorado en los centros "pasa" de las competencias: siguen con la práctica habitual (ya sea centrados en contenidos conceptuales, ya sea incidiendo también en procedimientos y actitudes).
- b) **Una precaución:** El término competencia proviene del mundo de la empresa.
- c) **Una sospecha:** ¿Por qué ahora? ¿por qué, precisamente ahora, parece que "se" han puesto de acuerdo en introducir las competencias desde infantil hasta la universidad, desde la formación profesional hasta la educación social?

1

Comienzo por la última cuestión para abordar posteriormente las otras:

"Bruselas, una tarde de enero de 1989. En los edificios del poderoso lobby patronal de la Mesa Redonda europea de los empresarios (en inglés ERT: European Round Table), un puñado de hombres está aún trabajando: Giovanni Testa (Fiat, Italia), Bernard Delapalme (Lyonnaisse des Eaux, Francia), Herbert Oherhänslí (Nestlé, Suiza), Damien de Callatay (Petrofina, Bélgica) y una decena de otros de entre los más poderosos empresarios de Europa. Esa tarde tienen que dar los últimos toques al informe *Educación y Competencia en Europa* que la ERT quiere presentar a la prensa unas semanas más tarde. Se trata de encontrar los términos fuertes, las palabras que llamen la atención ya desde la introducción. Hay que empezar recordando "la importancia estratégica de la educación para la competitividad europea", lamentar la "inadecuación y el arcaísmo" de los sistemas educativos europeos, afirmar alto y claro que la "oferta de cualificaciones no se corresponde con la demanda". Esto no es suficiente. Se estigmatiza, además, a una Europa que "autoriza e incluso anima a sus jóvenes a que se tomen el tiempo necesario para realizar estudios 'interesantes', sin relación con el mercado laboral". Se asegura que "las disposiciones para poner a nivel la enseñanza son muy insuficientes". Y concluyen así: "El desarrollo técnico e industrial de las empresas europeas exige una renovación acelerada de los sistemas de enseñanza" para que éstos puedan "seguir el ritmo de un entorno en perpetuo cambio". La ERT lamenta que "la industria sólo tenga una escasa influencia sobre los programas enseñados", que los enseñantes "tengan una comprensión insuficiente del entorno económico de los negocios y de la noción de beneficio" y que esos mismos enseñantes "no comprendan las necesidades de la industria".

Bruselas, 29 de noviembre de 1995. A tiro de piedra de los edificios de la ERT está la sede de la DG-XXII, la Dirección general de Educación de la Comisión Europea. Su presidenta, Edith Cresson, presenta allí muy orgullosa su nuevo Libro Blanco sobre la educación y la formación: *Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*. "Los países europeos ya no tienen elección", proclama este informe. "Para conservar su lugar, seguir siendo una referencia en el ámbito mundial, tienen que completar los progresos realizados en la integración económica con una inversión en el saber y la competencia".

Y así podríamos seguir con continuas manifestaciones... "El sector privado está en condiciones no sólo de aportar recursos financieros adicionales sino también de introducir distintos enfoques, experiencias e innovaciones en el suministro de la educación básica" (Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, 2000).

Estos hechos y citas ilustran las **características esenciales del sistema educativo** que se vienen instalando desde finales de los años 80. La patronal irrumpe con fuerza en la escena de la enseñanza. Proporcionar a la industria y los servicios trabajadoras y trabajadores adaptados a las exigencias de la producción moderna se ha convertido, con mucho, en **la más importante de las funciones atribuidas a la enseñanza** al cabo de los años. La tarea primordial de la escuela es la de ser el soporte de la empresa.

Con el argumento de que la educación debe atender a las demandas sociales, se hace una **interpretación claramente reduccionista de qué sea la sociedad**, poniendo a la escuela y a la universidad al exclusivo servicio de las empresas y se centra la formación en preparar el tipo de profesionales solicitados por éstas.

Se está así **integrando los sistemas escolares “dentro de proyectos industriales**, contemplados como recursos para la obtención de capital humano, para la creación de trabajadores y trabajadoras dóciles” (Apple, 1998, 39). Las líneas directrices de esos informes serán retomadas en los análisis de la OCDE, los Libros Blancos de la Comisión Europea y diversas publicaciones gubernamentales y ministeriales nacionales.

El nuevo modelo escolar y educativo que tiende a imponerse está fundado en la visión que sobre las políticas internacionales de educación tienen los organismos multilaterales neoliberales, y en concreto, el Banco Mundial. Está basado en un axioma: la escuela sólo tiene sentido en el servicio que deben prestar a las empresas y a la economía. En su virtud, las inversiones en la educación y los currículos deben ser pensados de acuerdo con las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo. **El ‘hombre flexible’ y el ‘trabajador autónomo’ constituyen así las referencias del nuevo ideal pedagógico** (Laval, 2004).

El papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática ha sido **reemplazado** por el cometido esencial de proporcionar ‘plantillas ajustadas y competentes’ para la maquinaria empresarial.

Las prioridades de la educación

Se emprende así una nueva cruzada de **reconceptualización del discurso** sobre las prioridades de la educación, desde infantil a la universidad, para enfrentar los desafíos de la nueva época. Se desarrolla una nueva retórica sobre los nuevos ‘desafíos’ y los escenarios futuros, siempre con la finalidad de racionalizar y volver más eficaces y eficientes los sistemas educativos, con el fin de conseguir la obtención de una población activa cualificada y apta para la movilidad y libre circulación.

El argumento de la inadecuación del sistema educativo al sistema productivo y la necesidad de superar ese desfase poniendo a “la empresa” al mando, ha sido machaconamente repetido desde 1989 por grupos de presión, como el E.R.T., informes de los responsables de educación de la UE, etc. Para ello es preciso aumentar la “autonomía” de los centros y hacerlos competir entre sí. De esta forma se está produciendo una auténtica **mutación en la naturaleza y fines de la educación** que de formar ciudadanos y ciudadanas provistos de valores, saberes y capacidades, pasa a subordinarse completamente a la producción de “recursos humanos” dotados de competencias flexibles para adecuarse al sistema productivo y aclimatarse a los valores y comportamientos en la empresa (conocimientos, destrezas y actitudes).

Esta peligrosa y sutil ideología transforma la política educativa en una política de adaptación al mercado de trabajo. La problemática de la inserción laboral en la enseñanza prevalece sobre la aspiración a la integración política de los futuros ciudadanos y ciudadanas. La profesionalización ya no es una finalidad entre otras de la escuela, sino que tiende a convertirse en la **principal línea directriz de todas las reformas**.

Con la difusión de esta ideología, existe un riesgo real de reducir la enseñanza a las competencias útiles para las empresas, y de obedecer con ello a un utilitarismo que impide a los jóvenes interesarse mínimamente en lo que parece no ser *vendible* en el mercado de trabajo (Laval, 2004).

La precarización de la formación

Se hace campaña para que nuestras **instituciones educativas sean consideradas un fracaso**. Los niveles de calidad y disciplina, la incapacidad de enseñar unas competencias económicamente útiles, las bajas puntuaciones en los informes internacionales, etc. Todo ello es culpa de las escuelas. Y se añade: esto ha llevado al descenso de la productividad económica, al desempleo, a la pérdida de competitividad a nivel internacional, etc.

Una **mano de obra flexible** es una mano de obra polivalente, móvil y reciclable. La velocidad de los cambios tecnológicos, el ritmo de las reestructuraciones industriales y las "exigencias de la competitividad" llevarán al trabajador o trabajadora a cambiar frecuentemente de empleo o de entorno de trabajo. Entonces, la empresa reclama al sistema educativo que desarrolle precisamente las **competencias que favorezcan esta flexibilidad**, esta capacidad de adaptación del trabajador o la trabajadora. La aceleración del progreso científico y técnico, pero también la naturaleza efímera de los empleos que el capitalismo ofrece, hacen que los conocimientos y cualificaciones dispensados por la escuela se vuelvan rápidamente obsoletos.

La patronal atribuye menos importancia a los saberes transmitidos por la escuela que a la capacidad del trabajador de adquirir nuevos conocimientos en función de sus necesidades. Menos conocimientos generales, menos cultura y arte, **menos humanidades, más saberes instrumentales y competencias flexibles**. Por eso es preciso desarrollar una educación fundamental de base para todos y, al mismo tiempo organizar la enseñanza secundaria y superior en relación a las exigencias del mercado; esfuerzo éste que se extiende también al área de investigación, cada vez, más dependiente de los intereses y de los recursos del gran capital.

Es esta exigencia de flexibilidad la que conlleva más reformas radicales. El carácter efímero de los saberes debe ser puesto en relación con la inestabilidad de los empleos. Se nos repite invariablemente que, en el futuro, las personas trabajadoras tendrán que ir pasando periódicamente de un empleo a otro a lo largo de su vida activa.

Aunque las sociedades industrializadas modernas tengan gran necesidad de una mano de obra cada vez más altamente cualificada, no por eso dejan de multiplicarse los empleos marginales, con bajos salarios, con poca protección y que no necesitan una cualificación determinada. Algunas élites deberán acceder a los saberes y a las competencias que harán de ellas los cuadros conquistadores de la economía globalizada. Un puñado de trabajadores altamente cualificados, especialistas en las más modernas tecnologías, les asistirán en esta guerra comercial e industrial. Los otros activos constituirán una masa flotante provista solamente de las competencias generales y técnicas de base que les permitirán alternar rápidamente los empleos poco cualificados y los periodos de paro.

Un estudio prospectivo del ministerio estadounidense de Empleo, que trataba sobre el periodo 1998-2008, muestra que esta tendencia se verá reforzada en los próximos años. La imagen que dibuja este informe sobre la evolución del empleo en la nueva economía no es, como tantas veces se repite, la de una elevación general de los niveles de formación sino más bien la de una terrible **dualización**, de un estiramiento del mercado de trabajo. Como si cada nuevo ingeniero, **cada nuevo informático tuviera que ser asistido por dos o**

tres agentes de seguridad, limpiadores y otros *hamburger jobs* (empleos basura). En Estados Unidos, el informe FASTII sobre el empleo ha mostrado que a la cabeza de las profesiones con mayor nivel de crecimiento se encuentran el personal de limpieza, los cuidadores, los vendedores, los cajeros y los camareros. Esta es la razón por la que un mínimo de competencias básicas son suficientes para un gran número de jóvenes.

El mercado de las competencias

El sistema de enseñanza ha de conformarse para aportar a los jóvenes las **competencias básicas** (cálculo, lectura, informática e inglés) que les permitan adaptarse fácilmente a los cambios de puestos y de entorno de trabajo.

La Comisión Europea distingue dos tipos de competencias: una sólida educación básica (centrada en la lectura y el cálculo) y un haz de competencias que favorezcan la innovación (aptitudes tecnológicas, sociales y organizativas que permitan a la persona trabajadora la rápida adaptación a todo cambio de entorno o de organización de trabajo).

En cuanto al resto, la escuela debe inculcarles sobre todo el “saber estar”, los comportamientos que harán de ellos trabajadores y trabajadoras con disciplina y respeto hacia las instituciones existentes, especialmente el “espíritu de empresa” (que un informe de la OCDE define como la adquisición de ciertas disposiciones y aptitudes: creatividad, iniciativa, aptitud para la resolución de problemas, flexibilidad, capacidad de adaptación, asunción de responsabilidades y aptitud para el aprendizaje y el reciclaje).

Porque la persona trabajadora no sólo tiene que **ser capaz** de integrarse en un entorno flexible, sino que también debe **estar dispuesta** a integrarse.

Por eso hay que inculcar ciertos tipos de “competencias sociales”, es decir, de actitudes. Serán “flexibles” en el terreno de las relaciones sociales: fieles a su empresa y dispuestos a adaptar sus horarios de trabajo a las exigencias de la producción. Deberán ser adaptables y autónomos, **capaces de reciclarse por sí mismos**. Deben tener una formación continua durante toda su vida profesional¹ para poder seguir siendo productivas y **empleables**, asumiendo personalmente los gastos de esa formación a lo largo de toda la vida (lo que se llama de manera hipócrita “aprender a lo largo de toda la vida”). No se espera que dedique su tiempo a estudios fútiles, a conocimientos que simplemente le aporten un enriquecimiento intelectual o cultural personal, a saberes que le permitan analizar mejor la historia y las leyes de la economía o de la sociedad en la que vive, a competencias que desarrollen en él o ella el sentido artístico, militante o las ganas de escribir. Ha de ser eficaz, rentable, flexible y móvil. De esta forma, los estudiantes podrán definir sus propios objetivos y dirigirlos a su ritmo personal: ‘libres’ para buscar individualmente la forma de adaptarse lo mejor posible a las expectativas de los empresarios. Y no tendrán más remedio que hacerlo, puesto que se sentirán empujados por la rivalidad para encontrar un empleo.

La empleabilidad

La realización de este objetivo implica “responsabilizar” al trabajador ante su formación, actuar de manera que sea él mismo quien se encargue de mantener sus conocimientos y

¹ El argumento de la enseñanza de por vida sirve, como ya se entrevé en numerosas declaraciones, para justificar una menor exigencia de educación pública. Y no olvidemos que las primeras víctimas del “menos escuela” serán precisamente quienes sólo tienen la escuela para aprender (Hirtt, 2003).

el nivel de sus competencias para seguir siendo 'empleable'. Cada trabajador o trabajadora debe constituir su propio 'capital' de competencias originales y flexibles.

La empleabilidad es la acumulación de competencias vagas, que supuestamente garantizan la capacidad de ocupar una serie sucesiva de empleos en un proceso de **reconversión permanente**. Las competencias que tienen un valor social son las que son "transferibles". Lo que se valora no es aquello que le inserta a uno en un oficio, sino lo que le permite pasar ágilmente de una especialidad a otra. La transición de la cualificación hacia la empleabilidad y de los saberes hacia las competencias, marca el final del modelo de relaciones de trabajo marcadas por las reglamentaciones salariales y sociales, negociadas colectivamente entre patronos y empleados, dejando vía libre a una desregulación total, por lo que cada trabajador se halla solo, provisto de sus competencias, frente a las exigencias del patrón. La **negociación, colectiva y explícita, se vuelve individual e implícita con la lógica de la competencia**.

La Comisión Europea ha tomado la iniciativa de lograr una "tarjeta de competencias" electrónica, la **skill's card**. Una tarjeta chip que archivaría en su memoria el conjunto de capacidades, saberes y competencias que pudiéramos acreditar. Competencias y saberes técnicos que pueden ser también **adquiridos en las empresas**. Otra vía más de privatización de la enseñanza. Ya en su "*Libro Blanco sobre la educación y la formación*" la Comisión Europea explicaba que se había acabado el tiempo en que los Estados reglamentaban la atribución de los diplomas, y que era necesario pasar a la "cartilla personal de competencias" destinada a convalidar las competencias adquiridas en el empleo y librada por los organismos privados habilitados.

"El Reino Unido tendrá en breve sus primeros estudiantes titulados en gestión de hamburguesas, de ferrocarriles y de vuelos baratos. La multinacional *McDonald's* ha sido una de las tres compañías privadas autorizadas por el Gobierno de Gordon Brown a conceder sus propios diplomas, reconocidos por el Estado y equivalentes al Bachillerato británico. El operador ferroviario *Network Rail* y la aerolínea *Flybe* son las otras dos que también se beneficiarán del nuevo estatus de lo que antes eran simples cursos de formación empresarial" (El Periódico, 30 enero 2008).

El concepto de competencia proviene del mundo de la empresa

Sustituir los términos educativos que utilizamos por la de 'competencia' no carece de importancia. El término competencias tiene una larga tradición y se encuentra contaminado por una pesada carga de interpretaciones conductistas. En la década de 1960 se introduce el término competencia en educación como parte de la evaluación objetiva de los aprendizajes. El **planteamiento conductista**, continuación o desarrollo de la pedagogía por objetivos, divide el concepto de competencia en comportamientos y actuaciones que corresponden a discretas y simples tareas, cuya suma o agrupación yuxtapuesta constituyen una competencia personal o profesional. Del mismo modo, consideran que las competencias pueden fácilmente medirse con procedimientos estándar al ser la suma lineal de comportamientos simples y tareas discretas. El enfoque de competencias se hizo popular en los Estados Unidos hacia 1970 en el movimiento de formación profesional de los docentes basado en competencias. Posteriormente y de la mano de la formación profesional vuelve a ponerse de moda en la década de 1990 con el sistema nacional de cualificaciones profesionales en el Reino Unido y otros movimientos similares en diferentes países del mundo anglosajón, preocupados por definir estándares de competencia y perfiles competenciales para facilitar el desarrollo y la **formación de capital humano** y profesional adecuado a la competitividad de la economía global.

Este término, como podemos ver, se inscribe en el conjunto de las **herramientas de evaluación y remuneración, de control y vigilancia**, a disposición de los contratistas que

intentan racionalizar con la mayor exactitud su mano de obra concebida como 'stock de competencias'. Surge ligado al intento por definir estándares de competencia para facilitar la formación de capital humano adecuado a la competitividad internacional. La competencia está estrechamente conectada con la exigencia de eficacia y de flexibilidad exigida a las personas trabajadoras en la 'sociedad del conocimiento'.

El énfasis en las competencias y en los aprendizajes no significa ya una reforma de la escuela, sino una **reconversión**; como en el modelo de la industria, se trata de aplicar la reingeniería, reconvertir el sistema. El problema de hoy ya no sería de tanto de inversión en maestros y maestras capacitados, un buen currículo, equipamiento moderno, materiales, etcétera, sino de **garantizar un conjunto de resultados que se miden en términos del aprendizaje de aquellas competencias que se consideran necesarias para vivir en la era de la informática y en el mundo globalizado**. El Estado ha de ocuparse entonces de medir (con estándares preestablecidos a nivel mundial) los logros de estos aprendizajes, y el sistema educativo, funcionando con la lógica del mercado, debe encargarse de buscar las mejores alternativas para conseguirlos.

Los documentos de las Administraciones argumentan la necesidad de introducir este cambio "sustancial" derivado de tendencias internacionales orientadas a la mejora de la calidad y a la actualización de los sistemas educativos en una nueva sociedad de la información. Su integración en nuestra cultura escolar, afirman, responde a la necesidad de reconsiderar las provechosas aportaciones de la experiencia de la formación profesional, de los mensajes del ámbito productivo y de la nueva sociedad del conocimiento. Aunque la séptima competencia clave de la Unión Europea "espíritu de empresa", que es la que mejor retrata esta filosofía, se trata de "disimular" aquí, reduciéndola a "autonomía e iniciativa personal".

Todos los medios de enseñanza se 'reformatean' según la 'lógica de la competencia'. Los conocimientos se reinterpretan en el léxico de las competencias. Se redefine el programa escolar como una suma de 'competencias terminales exigibles al final de los cursos o de la formación y se les asigna las modalidades de evaluación correspondientes'. Los grandes programas de evaluación dirigidos por la OCDE, como el Programa Internacional para el Control de los Rendimientos de los Alumnos (PISA), apelan igualmente a esta noción de competencias, a partir de las cuales se invita a los gobiernos a juzgar y corregir los sistemas educativos.

Este método, que consiste en analizar hasta el detalle los contenidos de la enseñanza y en traducirlos en 'conocimientos prácticos' y en 'competencias', forma parte de una estandarización pedagógica que se considera fuente de eficacia. Todas estas herramientas escolares subordinadas a la categoría de *competencia*, al mismo tiempo que **tecnifican, taylorizan y burocratizan la enseñanza**, establecen de manera progresiva y casi automática una afinidad con el mundo de las empresas para la definición de los perfiles de los empleos y de las listas de competencias elaboradas para seleccionar, reclutar y formar la mano de obra. En definitiva, permite articular racionalmente la 'gestión de los flujos escolares' con la gestión de los recursos humanos en la empresa.

En realidad, lo esencial reside en los enormes intereses económicos que transforman la educación en un mercado y a las escuelas en fábricas de 'competencias'. Mano de obra arrojada a un mercado laboral que no tiene nada que ver con la alta cualificación competencial de la que nos hablan. De hecho, si la industria y el comercio estuviesen tan interesados en crear puestos de trabajo de alta cualificación profesional y en ocuparlos con trabajadoras/es bien retribuidas, ¿por qué se trasladan entonces tantas factorías a México, Singapur o Malasia y se contratan mujeres pobres, ignorantes y desvalidas a 75 centavos la hora?

¿Qué hacer en el aula?

Tres actitudes ante esta nueva reforma² (convertir el desarrollo de competencias personales en el eje vertebrador del currículo escolar implica una reforma sustantiva en todos los componentes de la escuela actual e incluso en la misma concepción del escenario escolar: en el diseño y desarrollo del currículo de todas las etapas, y en consecuencia, en la organización del espacio y del tiempo, las relaciones sociales y la función y actividad de todos los agentes implicados). Las dos primeras "pasan" de esta nueva reforma, aunque por motivos diametralmente opuestos. La tercera trata de capear el temporal adaptando la propuesta a una orientación lo más pedagógica posible.

Buena parte del profesorado "pasa" de este tema. Consideran que es ponerle "distinto collar al mismo perro", pero que, en definitiva, no cambia nada.

De este grupo, quienes están apegados a su práctica expositiva o magistral, en ella se mantienen. Porque ni con la Logse cambiaron su metodología tradicional, ni van a cambiar ahora. El problema del aprendizaje es del alumnado; ellos y ellas se limitan a "exponer" en clase lo que ya viene en los libros. Quien no lo entiende o no quiere esforzarse para entenderlo o aprenderlo, tendrá que ir a clases particulares o repetir curso. Es "su problema".

Dentro de este grupo de los que "pasan", hay otro sector –entre los cuales me encuentro yo, para qué vamos a ser hipócritas– que considera y sospecha que las competencias intentan imponer y unificar, desde una estrategia con tintes más o menos pedagógicos, lo que clásicamente se ha denominado una "taylorización" del proceso educativo/productivo. Con aires "postmodernos" de adaptación a la sociedad del conocimiento (término difuso donde los haya, pero realmente atractivo y poderoso en su evocación), se nos quiere hacer ver que la nueva sociedad demanda (que sospechamos que la reducen esencialmente a las demandas del mundo empresarial) una serie de competencias para ser competitivos (y en este término se concentra una de las claves: ¿competitividad?, ¿en quién se está pensando cuando hablamos de competitividad?, ¿con quién hay que competir?, ¿y los que pierden en esta competición qué pasa con ellos y ellas?, ¿este es un valor esencial en la educación?, ¿puede ser compatible la equidad y la competición?...).

Y no es que estemos en desacuerdo con la línea más pedagógica o educativa del planteamiento que se quiere introducir de las competencias (como "paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que necesitamos para nuestra realización y desarrollo personal, inclusión y empleo"), pero nos preguntamos si, en definitiva, no era esto mismo lo que se pretendía cuando se introdujo la Logse con aquello de desarrollar no sólo contenidos conceptuales, sino procedimentales y actitudinales. Pero que además ahora sean transferibles a la vida real, se nos dice. ¿Y no era aquello de la Logse de que los aprendizajes fueran funcionales?, ¿que tuvieran sentido y fueran realmente significativos? Si ya "nos embarcamos en esa guerra", si ya nos pusimos manos a ello, si ya lo venimos intentando y vemos cómo buena parte de nuestros compañeros y compañeras nos miran de forma escéptica e irónica... ¿No es plantear lo mismo, sólo que con ese tinte de mercado que tanto nos rechina? Nos preguntamos: ¿no sería más útil dedicar los empeños a mejorar los recursos educativos y la financiación pública para que haya dos profesores o profesoras por aula de quince niños y niñas (como en Finlandia) o tener horas prácticas de formación y horas de reunión y trabajo conjunto dentro del

² A lo largo de la última década del siglo pasado y la primera de este se intensifica la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículum, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y en definitiva nuevos modelos de escolarización, como puede comprobarse en los múltiples documentos elaborados por la UNESCO y la OCDE.

horario lectivo, etc.? Pero, claro, esto cuesta. Esto supone dedicar dinero público a la educación, en vez de seguir destinando nuestros impuestos a comprar aviones de combate, mandar tropas a Afganistan o pagar una pensión vitalicia e insostenible a la familia real. Por eso, nos dan ganas de gritar “virgencita, que me quede como estoy”.

De todas formas, entendemos a aquellos profesores y profesoras que tratan de orientar este modelo mercantil hacia mejores rumbos, dándole una orientación más de tipo pedagógica que mercantil. Es un intento loable, valioso, pero creemos que ignora (o prefiere ignorar) las connotaciones en las que surge y los intereses a los que responde y que hemos analizado anteriormente.

Voy a exponer brevemente esta tercera actitud, puesto que a muchos y muchas de los aquí presentes puede parecerles una orientación adecuada y aprovechable. Y, en parte, yo así lo considero también.

A partir del documento de DeSeCo (Definición y Selección de Competencias fundamentales) elaborado por la OCDE, el concepto de competencias se intenta orientar más allá de su origen conductista y empresarial. Se trata de presentar como el conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que se pone en acción para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos. Se consideran competencias fundamentales (“key competencies”) las que necesitan todos los seres humanos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos y ciudadanas; aquellas que son importantes para muchas áreas de la vida, que contribuyen a una vida satisfactoria y al buen funcionamiento de la comunidad social.

Desde esta perspectiva se interpreta los tres tipos de competencias fundamentales que DeSeCo propone como: Competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz (uso de herramientas e instrumentos para comprender y situarse en el territorio natural, social, económico, político, cultural, artístico y personal), competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos (situando el foco en la interacción con “el otro”, con los otros diferentes), y Competencia para actuar de forma autónoma (lo que significa tanto el desarrollo de la propia identidad personal, como el ejercicio de la autonomía relativa y con criterios propios a la hora de decidir, elegir y defender y afirmar los propios intereses y derechos, asumir las responsabilidades y compromisos para formar y desarrollar los propios proyectos de vida y sociales). En esta interpretación, esto es un avance puesto que los dos últimos ejes de competencias son considerados tradicionalmente como algo que corresponde a la responsabilidad exclusiva de la familia. Aunque se reconoce (Pérez Gómez 2007, 20) que la interpretación que se está haciendo, en aras de una “política realista”, por parte de la Comisión Europea y el gobierno español “camina en el sentido de limar la potencialidad de cambio radical de la propuesta de DeSeCo, recuperando el clásico sesgo disciplinar”.

En este sentido me parece oportuno sintetizar las propuestas que plantea este autor (Pérez Gómez, 2007) como estrategias oportunas para enfocar la aplicación de este planteamiento de competencias al aula:

- La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.
- El objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que los alumnos aprendan las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus esquemas de pensamiento.
- Provocar aprendizaje relevante de las competencias básicas requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.

- El desarrollo de las competencias fundamentales requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas. Vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.
- La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.
- Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de competencias básicas y para aprender a aprender.
- La estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.
- La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo.
- El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar.
- La evaluación educativa del rendimiento de los alumnos ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación.
- La función del docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

Si quieren leer y profundizar más en todo esto, pueden ver la bibliografía que les facilito. Ahí lo encontrarán.

Creo que todos y todas los presentes estaremos de acuerdo en que estos principios pedagógicos son básicos y que son los que defendemos con mayor o menor énfasis. Trabajando educativamente así, qué más nos da que se llamen objetivos, capacidades o estrategias. Pero, retomar el término "competencias" precisamente, parece que no es nada casual. Sí que es cierto reconocer que quizá enfatizan con mayor vehemencia lo que sería un concepto muy similar al definido por Schön (1983, 1987) como característico de los profesionales reflexivos: el conocimiento práctico, que implicaba conocimiento en la acción, conocimiento para la acción, y conocimiento sobre la acción. Este planteamiento implica concebir el conocimiento y el aprendizaje situados; que se proyecten en la acción, en la realidad. Pero, el problema de fondo no son las intenciones que ponemos sino la realidad que realmente vivimos. No la de los deseos y los discursos.

Y en un contexto como el actual, donde se está desmantelando la educación pública, privatizando a marchas forzadas, segregando a los sectores más desfavorecidos y justificando este tipo de actuaciones, tanto por el PP (Esperanza Aguirre en Madrid, etc.) como por el PSOE (Ley de Educación de Cataluña), apelando a una mayor eficacia y competitividad de la empresa o el tipo de gestión privada, me quieren decir ustedes si ¿es posible orientar, con buenas intenciones, lo que se está utilizando para convertir un derecho público en un producto del mercado? ¿o, quizá, habría que combatirlo y

enfrentarse radicalmente a ello como están haciendo algunos de nuestros estudiantes con el plan bolonia? ¿Quizá no estemos descuidando lo fundamental, con tanto sumergirnos en lo técnico, en cómo aplicar técnicamente las reformas, sin cuestionarnos el por qué de las mismas, a quién defienden y para quién están pensadas?

Muchas gracias.

Bibliografía

- CARR, M. (2006): *Dimensions of strength for key competencies*. Hamilton: University of Waikato.
- GONCZI, A. (2002): *Teaching and Learning of the Key Competencies*. Presentation at DeSeCo's 2nd International Symposium. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- HIPKINS, R. (2006): *The nature of Key Competencies. A background paper*. New Zealand Council of Educational Research. <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11071.htm>
- OECD (2002): *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria. http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Publicaciones/Cuadernos_Educacion_1.PDF
- RYCHEN, S.R. & SALGANIK, L.H. (2003): A holistic model of competence. In D.S. Rychen & L.H.Salganik (Eds). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (41-62). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.