

CAPÍTULO



LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA:
IDENTIDAD, DIVERSIDAD,
ESPECIFICIDAD Y
COMPLEMENTARIEDAD.
LA BÚSQUEDA DE
COMPETENCIAS ADECUADAS
PARA EDUCAR

LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA: IDENTIDAD, DIVERSIDAD, ESPECIFICIDAD Y COMPLEMENTARIEDAD. LA BÚSQUEDA DE COMPETENCIAS ADECUADAS PARA EDUCAR

1. INTRODUCCIÓN

Tomando como eje argumental el desarrollo del conocimiento de la educación, no los conocimientos de las áreas culturales que se enseñan, ni el conocimiento como objeto de educación, sino la educación como objeto de estudio y conocimiento, este capítulo se centra en la defensa del carácter especializado del conocimiento de la educación, y, como consecuencia, en la necesidad de que ese conocimiento especializado se tenga en cuenta al establecer la competencia profesional de los especialistas en funciones pedagógicas.

En el ámbito de la función pedagógica, estamos en condiciones de defender su identidad, su diversidad y su especificidad. Las funciones se identifican, atendiendo a las competencias adquiridas con el conocimiento de la educación. Las funciones se diversifican, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes. Las funciones pedagógicas tienen carácter específico que las distingue de otras funciones (artísticas, médicas, etc.); lo específico de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta, tanto en su identidad, como en su diversidad y en su especificidad.

La preocupación por conocer la educación ha existido siempre, aunque no fuese científica; la ocupación en la ciencia también ha existido históricamente, aunque no fuese profesionalizada; pero lo que no ha existido siempre es la

misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento que la sustenta no ha tenido siempre la misma significación (validez), entendida esta como capacidad que tiene ese conocimiento de explicar, interpretar y transformar, es decir, capacidad de resolver problemas.

Toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del ámbito. Pero en tanto que ámbito y conocimiento del ámbito son distintos, puede decirse que la estimación social del ámbito en el que revierte beneficios una disciplina de conocimiento, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento. Podemos estimar la salud y no estimar del mismo modo la Medicina; podemos estimar la educación y no estimar del mismo modo la Pedagogía, etcétera. El conocimiento no es el ámbito y la estimación del conocimiento y del ámbito no dependen de los mismos rasgos determinantes. Precisamente por eso se puede conseguir, por medio de la propaganda y la publicidad, aumentar la estimación de un ámbito sin aumentar la estimación del conocimiento que afecta a ese ámbito.

Conviene tener claro, por tanto, que la estimación social de un determinado conocimiento no se logra de forma repentina, ni con absoluta independencia de la estimación social del ámbito en el que revierte beneficios ese conocimiento. Pero, a su vez, la estimación social del ámbito en que revierte beneficios ese conocimiento, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento.

Es innegable que socialmente se estiman la salud y la educación. Pero también es un hecho comprobable que un licenciado en medicina, por muy mal que haya hecho sus estudios, goza de reconocimiento social por el hecho de acceder al cuerpo médico. La eficacia, la credibilidad y la elaboración de los conocimientos y de la función médica le respaldan. Por el contrario, un pedagogo, incluso si ha realizado sus estudios brillantemente, no adquiere reconocimiento social destacable por formar parte de su gremio. Su espacio ocupacional es cuestionado desde otros ámbitos y la eficacia, la credibilidad y la elaboración de sus conocimientos y de su función son cuestiones a revalidar cada día.

La herencia social del pensamiento educativo da pie para afirmar, por ejemplo, que la estimación positiva de la educación (ámbito de realidad y de conocimiento) puede convertirse en reforzador de la crítica a la Pedagogía (conocimiento del ámbito) en la misma medida que la pedagogía no resuelva las tareas que la educación plantea.

Indagar en el significado de la función pedagógica y abundar en su carácter específico nos aboca necesariamente al problema de las competencias de experto y a los retos epistemológicos de investigación que se plantean en relación con la función.

Para desarrollar estas ideas, he agrupado los contenidos de este capítulo en dos grandes apartados, susceptibles de fragmentación:

- Significado de la función pedagógica
- El desarrollo de competencias adecuadas para educar como reto de investigación pedagógica.

2. EL SIGNIFICADO DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de “círculo visual propio” que aquel construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart que “la mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarse por ello” (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: “Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?” (Herbart, 1806, p. 5).

Herbart construye su ciencia bajo la propuesta de la autonomía de la ciencia pedagógica. La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: “Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y *no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada*” (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

Cuando hablamos del círculo visual que constituye la mirada pedagógica, queremos decir que hay que afrontar los problemas de indagación sobre

la educación como problemas de Pedagogía, no de sociología, psicología o medicina; la mirada de la investigación es disciplinar. Cualquiera de esas ciencias, cuando mira desde su disciplina de investigación, está determinando qué tipo de problemas conforman su trabajo, su lenguaje específico y sus modos de prueba; el especialista actúa después de haberse formado un “*círculo visual*” propio que le permite intervenir, teniendo la crítica de su método y de sus actos, desde la perspectiva de los elementos estructurales de su intervención y con un entramado conceptual con significado intrínseco a su ámbito disciplinar.

Cada ciencia genera principios de actuación, porque cada vez que se actúa, se ha definido el problema de intervención desde el marco disciplinar que da sentido a su trabajo. Recurrir a una ciencia, cuando tenemos un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico, pedagógico, etcétera, porque toda disciplina científica focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina.

Desde la Pedagogía puede decirse que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad praxeológica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etcétera), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos de teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación. Cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación y de ajustarse a la complejidad objetual de ‘educación’, para obtener conocimiento válido para la acción educativa. *Hay que construir la mirada pedagógica y la Pedagogía no puede desatender ese reto, so pena de perder su sustantividad y abdicar de su identidad*, porque, si el conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia en la investigación pedagógica, tiene sentido afirmar que, si el conocimiento de la educación no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido (Tourinán, 2014a; Tourinán y Sáez, 2012).

Si tomamos como presupuesto lo anteriormente dicho, tiene sentido mantener, las siguientes propuestas:

- La educación es un problema de todos
- Intervención educativa e intervención pedagógica no

significan exactamente lo mismo

- Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no son lo mismo, porque el segundo determina el concepto de ámbito de educación sobre el primero
- La autonomía funcional y dependencia disciplinar son condiciones necesarias de la Pedagogía para analizar la educación como conocimiento y como acción en conceptos propios con significación intrínseca y cultivar una reflexión independiente
- La educación es una tarea con carácter y sentido inherente a su significado, que determina y cualifica la acción
- La relación educativa es la forma sustantiva de la acción de educar; es su acto concreto. En la relación educativa hacemos compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué actividades y enseñanza cuentan para educar y qué cuenta en las actividades y en la enseñanza educativa*, porque conocer, enseñar y educar no son lo mismo.

Ahora se trata de abordar el concepto de función pedagógica desde la perspectiva del análisis del lenguaje con objeto de comprender su identidad y diversidad, en tanto que la educación es un ámbito de realidad que tiene la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción y en tanto que la función pedagógica se concreta en la relación educativa bajo principios de acción.

2.1. IDENTIDAD Y ESPECIFICIDAD DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

Función pedagógica es el ejercicio de las tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación, son competencias que capacitan para construir hechos y decisiones pedagógicas en las tareas propias de la función (Tourinán, 1987b). La denominación “*funciones pedagógicas*” quiere decir, por tanto, que en todas ellas existe un núcleo pedagógico formativo que desarrolla determinadas competencias. Las *funciones pedagógicas* se *identifican* como tales, porque la realización de las tareas propias de la función requiere competencias adquiridas con el

conocimiento de la educación para construir hechos y decisiones pedagógicas. El *carácter específico de la función pedagógica* es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. *Lo que identifica a las funciones pedagógicas entre sí como tales, es su carácter específico, y ese carácter específico es lo que las distingue de otras funciones* (artísticas, médicas, etcétera).

La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta. Por el conocimiento de la educación se distingue de otras funciones. *La función pedagógica se identifica como actividad específica con fundamento en conocimiento especializado*. La docencia, la investigación pedagógica, la dirección de centros escolares, por ejemplo, tienen unas características que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido cada función y su propia actividad; no hay docencia sin la tarea de enseñar; no hay investigación sin la tarea de descubrir y probar la verdad; no hay dirección sin la tarea de organizar recursos materiales y humanos en la escuela. Y todas esas tareas requieren el conocimiento especializado de la Pedagogía.

Por el conocimiento de la educación, las funciones se identifican entre sí como pedagógicas y se distinguen de otras funciones no pedagógicas. Así pues, la función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta, tanto en su identidad específica, como en su distinción de otras funciones no pedagógicas.

Lo específico de la función pedagógica es construir hechos y decisiones pedagógicas, para educar. Y a los efectos de este capítulo, es suficiente recordar que, como en cualquier otro campo de investigación científica, en la Pedagogía, el acontecimiento se convierte en hecho pedagógico significativo a la luz de la teoría. Es el propio marco teórico el que nos dice qué es lo que debe ser explicado, porque existe el carácter axiológico de los hechos. Pero, además, los hechos que están valorados tienen que contrastarse y relacionarse, y ello es posible en virtud de la condición fáctica del valor. Representamos el acontecimiento en conceptos, pero no consideramos aceptable esa representación, si no supera las condiciones de prueba. Desde el punto de vista del descubrimiento, la teoría presupone el conocimiento de ciertos acontecimientos. Desde el punto de vista de la justificación, la teoría precede a los hechos y dirige su producción. La teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación. Y la investigación ha de estar vinculada a una teoría,

donde esta es una fase de aquella (Tourinán y Sáez, 2012)

Las funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, se identifican como funciones pedagógicas, porque la realización de las tareas propias de la función requiere competencias adquiridas con el conocimiento de la educación, que hacen posible generar hechos y decisiones pedagógicas en el ámbito de actividad específico de la función. Las funciones pedagógicas se identifican entre sí y, a la vez, se distinguen de otras funciones, porque su carácter específico es la acción de educar, construyendo hechos y decisiones pedagógicas. Un pedagogo no es un arquitecto, ni un médico, pero ejecuta, igual que ellos, funciones propias de su ámbito de actividad, después de haberse formado un “*círculo visual*” propio que le permita intervenir, teniendo la crítica de su método y de sus actos.

Las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación son funciones pedagógicas lógicamente distintas de otras funciones no pedagógicas; se identifican como pedagógicas por el conocimiento de la educación que les otorga la competencia para generar hechos y decisiones pedagógicas y se distinguen de las funciones no pedagógicas por ese conocimiento específico. Tienen identidad y especificidad frente a otras funciones. Pero además, las funciones pedagógicas se distinguen entre sí, porque se diversifican. Desde el punto de vista de la comprensión lógica, la función se identifica porque a cada tipo de función pedagógica le corresponden unas características y actividades que no se le pueden quitar sin que pierda su significado la función. Son funciones distintas de otras, identificadas como pedagógicas frente a otras, por su especificidad, y diversas entre sí, como vamos a ver a continuación.

2.2. DIVERSIDAD DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

Las funciones pedagógicas son funciones diferenciables entre sí; se diversifican, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes.

En todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción se dan siempre tres tipos de funciones: docencia, investigación y funciones de técnico de intervención en el ámbito específico de la acción. Si pensamos en las artes, como ejemplo, distinguimos claramente, la función de docencia en artes, la de investigación en artes, la de técnico de apoyo a la realización de un arte (como el gerente de auditorio o el director de

festival, entre otros) y la de técnico especialista en la realización de un arte (como el músico-instrumentista o el director de orquesta, por ejemplo).

En relación a la educación, hace años que propuse para estas categorías las denominaciones de funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación (Tourinán, 1987b, 1990 y 1995):

- *Funciones de docencia*, identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de las destrezas, hábitos y conocimientos necesarios para enseñar en un determinado nivel del sistema educativo.
- *Funciones de apoyo al sistema educativo*. Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta, porque su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógica-social, la planificación educativa, etc.
- *Funciones de investigación pedagógica*, identificadas con la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y de acontecimientos y acciones educativas.

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* al cuadro de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar. Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Ahora bien, dado que hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos (Tourinán, 2013e).

Y esta afirmación, que acabamos de hacer, no debe tomarse como renuncia a la

acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues, por principio de definición nominal que hemos visto en el primer capítulo y por principio de finalidad en la actividad, ejercemos funciones pedagógicas y eso quiere decir que lo son, porque usan el conocimiento de la educación para educar: no se trata de enseñar, investigar y apoyar cualquier cosa, sino de enseñar, investigar y apoyar lo que educa, o sea, para educar. *En este discurso, la función educadora está presente como objetivo y cualidad en las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, que son tres funciones pedagógicas distintas entre sí.*

Desde el punto de vista de la comprensión lógica, a cada tipo de función pedagógica le corresponden unas características que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido la función y hay un núcleo pedagógico formativo propio de esa función que le otorga la competencia para generar hechos y decisiones pedagógicas propias de esa función. Las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación son funciones pedagógicas lógicamente distintas, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes.

De acuerdo con las tareas a realizar en cada función, y pensando en la necesidad de adquirir competencias diferentes para cada una de ellas, pueden inferirse las siguientes consideraciones lógicas de diversificación y distinción entre ellas:

- El núcleo pedagógico no tiene el mismo peso en todas las funciones pedagógicas. Así, por ejemplo, mientras que en la docencia el núcleo pedagógico de formación comparte el espacio formativo con el aprendizaje de los conocimientos del área cultural en la que se va a impartir docencia, en otras funciones pedagógicas, todo el núcleo de formación está constituido, prácticamente, por disciplinas que estudian la educación. La carrera de Pedagogía está constituida hoy en día en su totalidad por estudios autónomos e interdisciplinarios de la educación.
- El núcleo pedagógico formativo es distinto en las funciones de docencia, apoyo al sistema e investigación, aun cuando

el núcleo pedagógico tuviera el mismo peso en las tres funciones. Por ser funciones distintas puede afirmarse que las tareas de cada función son distintas (no son iguales las tareas propias de la organización de un centro y las tareas propias de la enseñanza de historia en ese centro). Por la misma razón se entiende que cada una de esas funciones reclama un núcleo pedagógico de formación específico, centrado en el conjunto de conocimientos especializados acerca de la educación que se han de dominar para ejecutar las tareas correspondientes a la función ejercida.

- Incluso pensando en la misma función pedagógica, cabe afirmar que el núcleo pedagógico puede variar cuando la capacidad de diversificación del ámbito en el que se ejerce la función justifica desde el punto de vista lógico la diferenciación en el núcleo. Tal es el caso de la función de docencia cuyo núcleo pedagógico de formación no es exactamente igual para profesores de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad. El núcleo pedagógico de formación puede variar dentro de la misma función, pues, siendo verdad que los docentes han de dominar los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los capacitan para explicar, interpretar y decidir la intervención propia de su función, también es verdad que hay conocimientos pedagógicos específicos del profesor de infantil que no mejoran en nada la capacitación profesional del profesor de Universidad. Por ejemplo, los conocimientos pedagógicos necesarios para el desarrollo de las destrezas básicas de lectura, escritura, cálculo y expresión verbal, que son imprescindibles en la capacitación pedagógica de aquel y superfluos en la de éste. Por la misma posibilidad lógica de diversificar el ámbito de la función, puede decirse que el pedagogo social y el director escolar ejercen funciones de apoyo. Sin embargo, las competencias pedagógicas requeridas para ejercer una u otra función de apoyo no son exactamente las mismas y, por consiguiente, el núcleo pedagógico se diversifica dentro de las funciones de apoyo.

El crecimiento del conocimiento de la educación es un argumento importante en la diversificación de la función. Este es el caso de diversificación de la función de docencia por crecimiento del conocimiento de la educación que permite distinguir entre enseñar un área cultural y enseñar para superar trastornos de aprendizaje en el área. El docente de áreas culturales usa y desarrolla las destrezas de aprendizaje de los alumnos en la misma medida que el área cultural que enseña lo permite. Pero, además, el conocimiento de la educación permite comprobar que existen trastornos en las destrezas de aprendizaje que pueden ser solventados mediante intervención pedagógica. Esta tarea es también una función docente, pero de distinto tipo, su objetivo no son las áreas culturales, sino la destreza misma. Que ambas tareas las ejerza la misma persona es cuestión diferente de la distinción lógica, pero es indudable que las competencias pedagógicas necesarias para resolver ambos problemas son distintas.

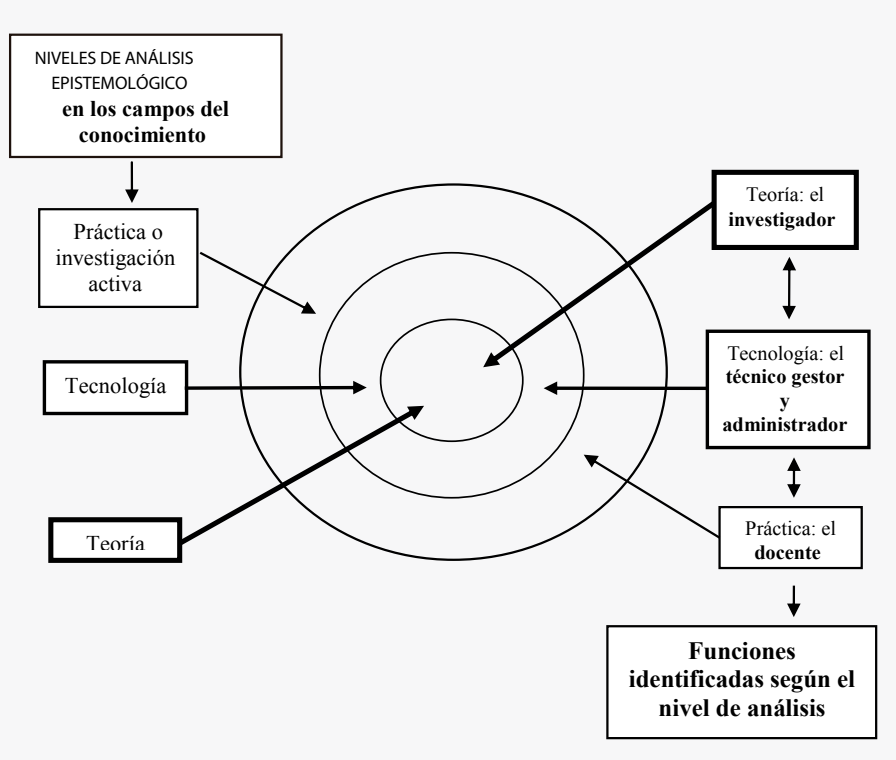
2.3. COMPLEMENTARIEDAD RESPECTO DEL SISTEMA EDUCATIVO Y FORMACIÓN COMPARTIDA EN LAS FUNCIONES PEDAGÓGICAS

Funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo y de investigación son distintas. Pero también son complementarias en sus actividades respecto del sistema educativo. En unos casos, se puede hablar de complementariedad, porque las funciones se ejercen en un sistema, de tal manera que la escasa eficacia en una función dificulta otra. Tal es el caso de la docencia y la organización escolar. Ambas son funciones distintas. Pero la organización pierde buena parte de su sentido, si no facilita la función docente y la docencia se paraliza o dificulta, según el caso, si la organización escolar es deficiente. Pero, en cualquier caso, las funciones son complementarias, porque todas ellas se ejercen para lograr una educación de calidad; el objetivo general es mejorar la intervención pedagógica. En este sentido, puede afirmarse que a los especialistas en funciones de docencia y apoyo les incumbe la obligación de utilizar en sus respectivas funciones la parte del cuerpo de investigación que les atañe. Al especialista en investigación le incumbe la obligación de establecer estructuras cada vez más ajustadas a las situaciones educativas reales que hay que conocer y transformar.

Las tres funciones son funciones complementarias, porque cada función cubre un determinado aspecto o sector distinto del sistema educativo. Es conveniente recalcar que *la complementariedad se establece de forma genérica respecto del sistema educativo y no respecto de la propia función en sí*. En algún caso se intentó defender la complementariedad de forma genérica respecto de las

funciones en sí, tal como si las actividades de una función se completaran con las de las otras. Un intento de este tipo se produce cuando se identifica al profesor con el práctico, al especialista en funciones de apoyo con el tecnólogo que prescribe reglas de intervención y al investigador con el científico puro que establece y justifica los principios y estructuras del ámbito de realidad de la educación, tal como se refleja en el Cuadro 25.

Cuadro 25: Identidad de funciones según el nivel de análisis epistemológico



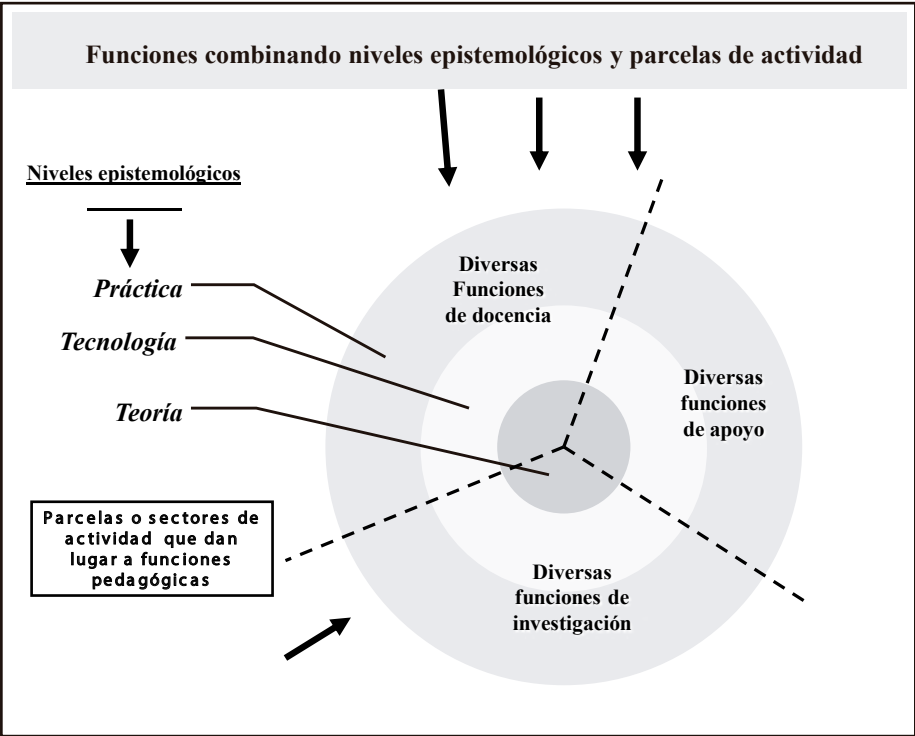
Fuente: Touriñán, 2014a, p. 165.

Una concepción subalternada del conocimiento de la educación y una concepción jerárquica de los niveles epistemológicos de análisis del conocimiento de la educación (teoría, tecnología y práctica) son compatibles con una interpretación de este tipo. La teoría es competencia de los especialistas

en disciplinas generadoras; construyen y validan los modelos de explicación de acontecimientos educativos en términos de las disciplinas generadoras, y a ellos les corresponde fundamentalmente la investigación básica. La prescripción de reglas correspondería al especialista de apoyo (el inspector, el director de centro, el orientador, etcétera), que realizará investigación aplicada como teoría práctica. Al docente le correspondería la actuación práctica y la investigación activa, porque ajusta la secuencia de intervención al caso concreto.

Es innegable que argumentaciones de este tipo son equívocas, porque incurren en un salto lógico. Teoría, tecnología y práctica son tres niveles de análisis epistemológico que aplicamos cuando procuramos conocer la realidad y actuar sobre ella; ejercer función de docencia, de apoyo al sistema o de investigación son cuestiones de nivel ontológico, prático y social. Las funciones se distinguen entre sí, no por el nivel epistemológico distinto (investigación básica, tecnológica y práctica ajustados a racionalidad científico-tecnológica, praxica, literaria y artística, etc.), sino porque cada una de ellas aborda parcelas reales del sistema educativo susceptibles de tratamiento epistemológico. De lo que se trata en cada función es de poseer los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos, de la racionalidad que corresponda y que nos capacitan para ejercerla. No es que la teoría de la docencia sea una función pedagógica, la tecnología otra y la investigación activa otra. La docencia es, de por sí, una función pedagógica. Cada función pedagógica implica problemas teóricos, tecnológicos y prácticos. Al técnico de cada función le corresponde conocer los suyos. Hay técnicos en una función a los que les corresponde estrictamente el calificativo de “practicones” y hay técnicos en esa misma función que entienden los problemas teóricos y tecnológicos de su función y saben hacer investigación activa para ajustar la secuencia de intervención a cada caso concreto, tal como se resume en el Cuadro 26.

Cuadro 26: Diversidad de funciones combinando niveles y parcelas de actividad (tareas con competencias específicas)



Fuente: Touriñán, 2014a, p.166.

Tanto el especialista en función de docencia, como el de funciones de apoyo realizan investigación activa, es decir, ajustan las secuencias de intervención a cada caso concreto en el que intervienen y dominan los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que les permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica, propia de su función. Para ello se sirven de las investigaciones realizadas o las realizan ellos mismos. Pero, en este caso, no actúan como docentes o como especialistas en funciones de apoyo, sino como especialistas en función de investigación cuya tarea es el desarrollo y validación de modelos de descripción, explicación, interpretación y transformación de intervención pedagógica y acontecimientos educativos.

Y todo eso lo hacen, directa o indirectamente, los técnicos de cada función para educar y, si bien es cierto que, cuando se investiga, no se está educando

a alguien en concreto, a nadie se le escapa que la depuración del conocimiento que se obtiene y el modo de obtenerlo y sus pruebas de validación forman parte del conocimiento de la educación y contribuyen a la práctica en la misma medida que aseguran conocimiento válido para establecer secuencias de intervención y mejor dominio de la estructura, el proceso y el producto de la educación, porque el principio básico de significación (validez del conocimiento pedagógico) establece que la Pedagogía es conocimiento de la educación y este es válido, si sirve para educar. Es fundamental distinguir entre “ámbito de conocimiento” y conocimiento del ámbito”, entre Educación y Pedagogía, entre acción y conocimiento, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las Carreras estudian el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Podemos hablar con propiedad de la Pedagogía como una disciplina que aporta conocimiento del ámbito ‘educación’ en toda su complejidad. La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación derivados de la complejidad de su objeto de estudio y hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 9).

Me parece obvio que el hecho de que la misma persona pueda actuar en función de docencia, apoyo o investigación no reduce ni invalida la fuerza de la distinción lógica entre las funciones, porque lo que hace esa persona en cada caso, es ejercer tareas que requieren destrezas y competencias pedagógicas diferentes. Un profesor es especialista en el área cultural en la que imparte docencia y en el uso de las destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos de la educación, sin los cuales es incapaz de controlar pedagógicamente su tarea. Un organizador, un administrador o un director escolar también necesitan los conocimientos que les permiten controlar pedagógicamente su tarea. Ahora bien, su tarea no es la enseñanza en un nivel del sistema educativo; su tarea es distinta en el sistema educativo (el control y la racionalización de recursos humanos, económicos, físicos, etc., que existen en el grupo escolar y que afectan directa o indirectamente al trabajo del profesor en su aula y al logro de calidad de educación en el sistema); ejerce funciones de apoyo.

Abundando en el carácter lógicamente distinto de las tres funciones genéricas que hemos identificado, y del mismo modo que la posibilidad de ejercer las tres funciones la misma persona no reduce ni anula la fuerza de la distinción lógica

entre ellas, también se puede afirmar que, el hecho de que sean lógicamente distintas, sólo es razón suficiente para afirmar que cada función distinta requiere sus conocimientos pedagógicos específicos.

Así las cosas, debe entenderse que, si los tres tipos de funciones no son ejercidos por la misma persona, ello no obedece a su distinción lógica, sino a criterios de tipo pragmático, como pueden ser, entre otros: a) el criterio de responsabilidad coimplicada, pues ninguno de los especialistas en funciones pedagógicas es responsable de todo el sistema; b) el criterio de competencia, ya que ninguno de ellos sabe hacer cualquier cosa; e) el criterio ocupacional, porque, al margen de otras consideraciones más amplias, e incluso poseyendo las competencias específicas de las tres funciones, nadie puede hacerlo todo; los tiempos de dedicación a cada una de esas funciones obligarían al supuesto agente a paralizar alguna; d) el criterio académico, porque no todas las funciones tienen el mismo nivel de complejidad intelectual y no requieren por tanto el mismo nivel de estudios; y e) el criterio profesiológico, pues a una misma habilitación profesional se le pueden asignar diversas funciones de carácter distinto (Tourinán, 1987b).

Funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación son funciones distintas y de forma genérica *son complementarias en sus actividades respecto del sistema educativo. Pero no son complementarias de forma genérica respecto de la función en sí*. La función docente no completa en sí a la función de apoyo, ni la de investigación. Un organizador escolar no mejora su función por ser pedagogo social, o por ser docente, porque sus tareas son distintas. Y, por la misma razón, puede afirmarse que un investigador no es mejor investigador por ser docente.

El hecho de que las funciones sean distintas, exige, lógicamente, que la formación sea distinta; en caso contrario estaríamos afirmando que las competencias a dominar para ejercer las tres funciones no son distintas. Ahora bien, siendo esto verdad, no es correcto aplicar un modo de razonamiento analógico y afirmar que, si las funciones son complementarias, la formación para esas funciones también es complementaria. Si por carácter complementario de la formación se entiende que, cuantas más funciones pedagógicas dominemos, más completa es nuestra formación, no hay nada que oponer a esa afirmación. Sin embargo, cuando se habla del carácter complementario de la formación para funciones distintas, no quiere decirse simplemente lo anterior, sino más precisamente que la formación en una función es completa, cuando se tiene, además, la formación pedagógica propia de otra función. Y esto no es correcto.

Debemos distinguir entre defender de forma genérica el carácter complementario de las actividades de cada función respecto del sistema educativo y defender de forma genérica el carácter complementario de la formación respecto de las funciones en sí. La formación no es complementaria respecto de las funciones en sí, porque la formación que se necesita lógicamente para estar preparado en una función no se necesita con rigor lógico para adquirir la formación propia de otra. Ni al pedagogo social, ni al organizador le son necesarios para dominar su función los conocimientos de áreas culturales ni los conocimientos pedagógicos de las didácticas especiales de esas áreas que le son imprescindibles al docente de áreas culturales para ejercer la suya, y, en cambio, les son necesarios otros conocimientos pedagógicos.

Por el hecho de ser funciones distintas, podemos afirmar que la formación es distinta: estar preparado para resolver un problema de enseñanza y aprendizaje en el aula, no es estar preparado para resolver un problema de organización escolar, o viceversa (las competencias son distintas). Pero además, la formación no es complementaria respecto de las funciones en sí: lo que se necesita para ser competente en una función pedagógica, no es todo lo que se necesita para estar formado en otra, añadiendo o sustrayendo una parte del núcleo pedagógico según el nivel de la función de referencia.

En efecto, el rigor lógico permite afirmar que la formación para las tres funciones no exige carácter complementario respecto de la función en sí misma considerada. Como ya hemos visto, el núcleo pedagógico, ni tiene el mismo peso en todas las funciones pedagógicas, ni es el mismo en cada función; y puede diversificarse dentro de cada función. Precisamente por eso, podemos afirmar que, ni el especialista en funciones de apoyo tiene que ser docente antes, pues no necesita para desempeñar su función algunos de los conocimientos pedagógicos específicos del docente, pero necesita otros que no tiene el docente, ni el docente tiene que ser previamente técnico en funciones de apoyo.

Así las cosas, lo correcto no es decir que el núcleo pedagógico que se necesita para ser competente en una función es el que se necesita para estar formado en otra, añadiendo o sustrayendo “una” parte del núcleo pedagógico formativo, según el nivel de la función de referencia. Más bien hay que decir, manteniendo el mismo modo de expresión, que lo correcto es afirmar que el núcleo pedagógico que se necesita para ser competente en una función, es el que se necesita para estar formado en otra, añadiéndole “en una” parte del núcleo y, al mismo tiempo, sustrayéndole “en otra” parte del núcleo. Esto quiere decir

que la formación no es, de forma genérica, complementaria respecto de las funciones en sí, sino más bien coincidente o compartida en una parte del núcleo pedagógico.

Es más correcto afirmar de forma genérica el carácter coincidente o compartido de la formación para funciones pedagógicas, porque en las diversas funciones pedagógicas hay aspectos formativos comunes, en la misma medida que hay problemas teóricos y tecnológicos comunes a cualquier tipo de función pedagógica. Pero además hay aspectos pedagógicos formativos diferenciadores, en la misma medida que las actividades a realizar en cada función requieren competencias distintas.

Después de los argumentos anteriores, parece evidente que, según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento adecuado al problema a resolver. A veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios aplicados de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa); a veces, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida. En unos casos necesitaremos racionalidad científico-tecnológica; en otros, racionalidad praxeológica; en otros, racionalidad literaria y artística, etcétera, tal como corresponda para construir ámbitos de educación que nos permitan resolver los problemas educativos que surjan, aplicando el nivel de análisis epistemológico -teórico, tecnológico, práctico- que proceda.

Hay que insistir en que la educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa. Esta doble condición, de conocimiento y acción, marca la complejidad de la acción educativa para el conocimiento pedagógico, que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica y obliga a establecer principios de acción específicos (Touriñán, 2008a).

Desde el punto de vista académico la consecuencia más directa de la confusión entre funciones complementarias y formación complementaria es la obligación legal que cada estudiante tiene de dominar disciplinas formativas que no son necesarias para ejercer con competencia la función elegida pero que son propias de la función que se estipula como formación complementaria de la

elegida, aunque lógicamente no lo sea.

Desde el punto de vista profesional la consecuencia más directa de la confusión entre funciones complementarias y formación complementaria es la jerarquización y dependencia arbitraria entre funciones. Pero, derivadamente, esa confusión da lugar a incoherencia en los sistemas de promoción y a la infravaloración de la competencia pedagógica, en determinados casos, como vamos a ver a continuación.

2.4. NECESIDAD DE NO CONFUNDIR FUNCIÓN PEDAGÓGICA, HABILITACIÓN PROFESIONAL Y PROMOCIÓN DE CARRERA PROFESIONAL

En epígrafes anteriores hemos delimitado la función pedagógica como el ejercicio de las tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación. La denominación “funciones pedagógicas” significa por tanto que en todas ellas existe un núcleo pedagógico formativo que desarrolla determinadas competencias.

Las funciones pedagógicas muestran la necesidad de conocimiento especializado de la educación para la realización de la tarea. Pero de ningún modo debe entenderse que la denominación de función “pedagógica” apunta a la exclusión de cualquier otro núcleo de conocimientos, o a la reiterativa presencia del mismo núcleo pedagógico formativo para cualquiera de las distintas funciones pedagógicas.

Como ya sabemos, del mismo modo que una persona puede prepararse en diversas funciones pedagógicas sin que ello anule la fuerza de la distinción lógica, cabe la posibilidad, sin contradicción lógica y atendiendo a criterios pragmáticos, de que una sola habilitación profesional capacite para diversas funciones pedagógicas, o dicho de otro modo, que una profesión se identifique con diversas funciones. Por ejemplo, que la profesión de profesor de secundaria se configure pragmáticamente como ejercicio especializado en docencia de áreas culturales, y gestión de centros escolares. En ese caso, lo correcto es decir que la formación pedagógica de la profesión de profesor de secundaria requiere las competencias pedagógicas de esas dos funciones. Pero los núcleos pedagógicos de las dos funciones no son complementarios respecto de las funciones en sí, porque adquirir la competencia en gestión de centros no equivale a adquirir la competencia en docencia de áreas culturales y algo más; las didácticas de áreas culturales son necesarias para el docente de áreas y no para el especialista en gestión, quien además necesita sus propias

competencias. La formación es coincidente o compartida. No distinguir con rigor lógico carácter complementario de las funciones respecto del sistema educativo y carácter coincidente en la formación, da lugar a formulaciones erróneas que hacen sinónimo función y profesión.

Si se defiende el carácter complementario de la formación, tendría sentido afirmar que el profesor más completo es el de universidad. Pero lo cierto es que son dos cosas distintas que el profesor de primaria pueda llegar a ser profesor de Universidad y que necesariamente haya que graduarse como profesor de primaria para ser profesor de universidad. La consecuencia más directa en este caso es la confusión de promoción en la carrera docente con complementariedad de formación. La promoción en la carrera docente puede hacerse sin incurrir en el error lógico de defender la formación complementaria. Y precisamente por eso un profesor de primaria puede hacerse profesor de universidad, aunque no sea necesario ser profesor de primaria para ello.

La confusión entre funciones complementarias en sus actividades respecto del sistema educativo y formación complementaria respecto de las funciones en sí genera consecuencias negativas para el escalonamiento profesional.

Las funciones del diplomado y del licenciado en el sistema educativo universitario anterior a Bolonia eran funciones complementarias respecto del sistema educativo, pero no necesariamente complementarias respecto de la función en sí. Había funciones profesionales con nivel de formación de diplomatura, con carácter completo en sí mismas. A su vez, los estudios universitarios posteriores a Bolonia, el EEES (espacio europeo de educación superior) mantienen la identidad específica de los niveles de grado (licenciatura) y postgrado (máster y doctorado) y no los consideran lógicamente complementarios respecto de las funciones en sí, aunque mantienen el carácter complementario de la formación dentro del sistema educativo. En el sistema educativo hay profesiones y funciones con nivel de grado y hay profesiones con nivel de máster; y, más incluso, en algunos países, el título de doctor profesionaliza (no es el caso de España).

Desde el punto de vista de la racionalidad administrativa, para la promoción en la carrera y desde la carrera es conveniente no confundir funciones y profesiones. Si se mantienen esas distinciones, es correcto decir que:

- Si se consideran varias funciones como propias de una sola profesión, no se puede habilitar titulación profesional

por separado para cada una de ellas.

- Si se consideran habilitaciones profesionales distintas y de formación no complementaria, no se puede establecer legislación que impida el ejercicio de una función, si no se está habilitado para la otra, pues ello implica desprestigiar el valor de la formación directa en la función cuyo ejercicio se impide.
- Si se da realmente ese carácter complementario de la formación entre funciones, nadie debería poder habilitarse profesionalmente en una sin tener la académicamente previa.
- Y si se consideran dos niveles profesionales escalonados, no es necesario, para promocionar, incurrir en error lógico y defender el carácter complementario de la formación respecto de las funciones en sí, cuando ese carácter no se dé realmente.

En la misma medida que existe el carácter coincidente o compartido en la formación para funciones distintas, la legislación tiene dos vías básicas a nivel académico para la promoción:

- La convalidación de estudios entre habilitaciones del mismo nivel académico, pues es un principio básico de administración que la misma disciplina, pagando las tasas, surte efectos para dos títulos distintos y abre el camino de la formación necesaria para completar el otro título.
- Los cursos de Adaptación para acceso a estudios de nivel académico distinto. La misión de los cursos de adaptación es proporcionar aquellos aspectos formativos necesarios para una función y que no dominan aquellos que se incorporan a la formación en esa función desde la habilitación para otras funciones del ciclo universitario precedente pero de carácter coincidente o compartido en su formación.

En otros trabajos (Tourinán, 1987b, 1987c, 1989, 2008b) defendí que

los criterios técnicos que configuran un marco legal, no se identifican con los criterios técnicos que configuran el contenido de la materia legislada, porque la racionalidad administrativa y la racionalidad epistemológica no son necesariamente coincidentes, si bien es deseable la convergencia de ambas (Tourrián y Sáez, 2012, cap. 8).

Cabe la posibilidad, ciertamente, de que un determinado gobierno legisle acerca de un ámbito, sin que el marco teórico de la investigación científica del ámbito legitime técnicamente esa propuesta legal. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, cuando el escalonamiento profesional permite la promoción profesional obviando el carácter distinto y no complementario de la formación para funciones distintas. Esto ocurre cuando se suple la formación específica con la práctica de años de servicio. Una acción encomiable de reconocimiento del valor de la práctica, pero que puede tener consecuencias nefastas, si se aplica indiscriminadamente. Por descontado que la práctica proporciona competencia y que la intención del legislador no es destruir la competencia profesional, pero el efecto producido puede llegar a ser tan incoherente desde el punto de vista de la especificidad de la formación como decir que un arquitecto técnico (Diplomado) con años de servicio y licenciado en Derecho va a ocupar puestos de arquitecto superior (sin la formación académica que requiere el arquitecto superior).

La función pedagógica se puede entender, de modo genérico, como la puesta en acción del conocimiento de la educación y el crecimiento de este conocimiento y del sistema educativo permiten diversificar la función, de manera tal que siempre hay que respetar la identidad y diversidad de las funciones pedagógicas con objeto de darles su lugar y racionalizar adecuadamente la formación de los especialistas en dichas funciones. La cuestión clave está en reconocer que cada función pedagógica es complementaria de las otras respecto del sistema educativo y, al mismo tiempo, su especificidad viene dada por tener un núcleo pedagógico formativo que solo es coincidente o compartido con el de otra función en una parte del núcleo, de manera que eso no las convierte en funciones complementarias respecto de las funciones en sí. Si esto es así, tiene sentido afirmar que los planes de formación para las diferentes funciones pedagógicas, deben identificarse (núcleo pedagógico coincidente o compartido) y, al mismo tiempo, diversificarse (núcleo pedagógico específico para cada habilitación diferenciada).

3. COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR Y COMPETENCIAS PARA EDUCAR, UN NUEVO RETO DE LA PEDAGOGÍA

El eje conductor de este capítulo es la función pedagógica, que es ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas con el conocimiento de la educación. Esta afirmación la hice a mediados de los años ochenta y en ese momento todavía no se había generalizado el reconocimiento del concepto de competencias como concepto técnico, ni siquiera en el ámbito académico (Tourrián, 1987b). El carácter específico de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas y para eso hay que ser competente, hay que tener la pericia y competencia del experto. Según cuál sea la consideración que se haga del conocimiento de la educación podremos hablar de función pedagógica de un modo u otro. La competencia de los especialistas en funciones pedagógicas procede, por tanto, del conocimiento de la educación. La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta.

En este epígrafe vamos a hablar, no de la competencia, sino de las competencias, en plural. El concepto de competencias es polisémico y en mi opinión el análisis descriptivo de la definición no resuelve la cuestión del significado, pero ayuda a entender por qué el mundo de la educación tiene que cambiar y hablar más de tareas y de problemas que las personas tienen que resolver en su vida diaria que del dominio intelectual de una cuestión académica. El concepto de competencias se aplica tanto a la formación de los profesores, como a la de los educandos. Educando y educador pueden gestionar mejor su desarrollo, si se organiza la tarea en relación con el concepto de competencias.

Es un reto singular, sobre todo si tenemos en cuenta que por vez primera, bajo el concepto de competencias, la tarea del profesor no se vincula directamente con los saberes de las áreas culturales. Es un hecho que el conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación y es un hecho que tenemos que transformar la información en conocimiento y este a su vez en educación, porque conocer no es enseñar y enseñar no es educar. Pero en todas esas tareas hay un lugar específico para el desarrollo y adquisición de competencias. Lo cierto es que, si avanzamos en atribuir significado distinto para 'educar', también estamos obligados a avanzar en la identificación de *competencias adecuadas* para esa tarea.

3.1. COMPETENCIAS CLAVE, COMPETENCIAS BÁSICAS Y COMPETENCIAS PROFESIONALES: LA POLISEMIA CONCEPTUAL

Competencia, según el Diccionario de la Real Academia, significa pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (DRAL, 1992). Desde el punto de vista de los especialistas, la competencia es “una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio” (Spencer y Spencer, 1993, p. 9), o un conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad, es decir, dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente (Woodruffe, 1993).

Tal parece, pues, que las competencias, en general, son características permanentes y desarrollables en la persona por medio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, que se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo y están relacionadas con la ejecución exitosa de una finalidad, sea laboral o de otra índole. Desde este punto de vista, las competencias se pueden generalizar a más de una tarea y ocupación; y con ese potencial de transferencia se usan en el sistema educativo.

Cuando, en marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa, se hizo sujeto de los cambios que en la Unión Europea se estaban produciendo a consecuencia de los nuevos procesos económicos propios de la mundialización y la idea del conocimiento y del capital humano como el verdadero valor de los Estados, se fijó como meta estratégica convertir la Unión, antes de que concluyera 2010, en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, y, consecuentemente, señaló que esos cambios exigían un cambio de los sistemas educativos. Nunca antes el Consejo Europeo había reconocido de esa manera el papel que desempeñan los sistemas educativos y de formación dentro de la estrategia económica y social y el futuro de la Unión.

Posteriormente, los Consejos Europeos de Estocolmo, en 2001, y de Barcelona, en 2002, acordaron los futuros objetivos específicos de los sistemas de educación y formación europeos y definieron el programa de trabajo “Educación y Formación 2010”, entre cuyas metas destaca el desarrollo de capacidades necesarias para: la realización de la sociedad del conocimiento, el desarrollo personal y la potenciación de la dimensión europea desde la educación general (*Education and Training 2010*: COM (2003) 685-final).

Consultado 9 de abril de 2013, http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2003&nu_doc=685).

En el año 2003, el programa educativo de la Unión Europea *Education and Training 2010* (http://ec.europa.eu/education/index_en.html), iniciado para los países miembros con el objetivo primario de establecer un marco general de competencias para la vida en la sociedad y la economía del conocimiento, señala ocho *competencias clave* (competencias para poder aprender, trabajar y realizarse en la sociedad y la economía del conocimiento) que quedan definidas en el punto 1.2 del documento del siguiente modo:

“Todas las personas deben adquirir una base mínima de competencias para poder aprender, trabajar y realizarse en la sociedad y la economía del conocimiento. Se trata de las competencias básicas tradicionales (lectura, escritura y cálculo) y de las más recientes (incluidas las lenguas extranjeras, el espíritu empresarial, las competencias personales y cívicas y las competencias en nuevas tecnologías de la información y la comunicación)”. (*Education and Training 2010*: COM (2003) 685-final, http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2003&nu_doc=685 (Fecha de consulta el 15 de abril de 2013).

Con anterioridad, en el año 2002, ya un informe de la Red Eurydice consensuaba una aproximación al concepto de Competencia por parte de la mayoría de los expertos y apuntaba que una competencia, para poder ser considerada ‘clave’, ‘nuclear’, ‘esencial’ o ‘básica’, debería ser necesaria y beneficiosa para todas las personas y para la sociedad en su conjunto (Eurydice, 2002). Más tarde Rychen y Salganik resaltaron la idea de que las *competencias clave* son competencias individuales que contribuyen a una vida exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, son relevantes en las diferentes esferas de la vida y son importantes para todos los individuos, distinguiendo éstas de las *competencias cognitivas generales*, recursos mentales aplicables a diversos contextos, y de las *competencias cognitivas específicas*, más vinculadas a la ejecución de tareas concretas de complejidad técnica diversa (Rychen y Salganik, 2003).

Desde los informes de Euridyce de 2002, se considera que las *competencias clave* incluyen *competencias básicas de carácter curricular* (lectura y escritura, matemáticas, ciencias) y *transversales* (digitales, cívicas y empresariales). En la actualidad, la mayoría de los países ha reformado sus currículos para integrar las competencias transversales, aunque no lo han hecho en la misma medida. Por ejemplo, uno de cada tres países europeos no reconoce explícitamente el espíritu de empresa en sus documentos estratégicos nacionales de educación primaria, mientras que las competencias digitales se abordan prácticamente en todos los países en esa etapa. Asimismo, en comparación con las competencias básicas, las transversales se imparten con menos frecuencia como materias independientes, (fecha de consulta, el 17 de marzo de 2013), http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

En el año 2005, el proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas *esenciales para la vida* de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad, asume que las competencias son algo más que conocimientos y destrezas. Implica también la habilidad para responder a problemas complejos, utilizando recursos del ámbito social y psicológico, lo que supone también destrezas y actitudes, en contextos específicos (DeSeCo, 2005). En dicho informe, (consultado el 2 de febrero de 2013, <http://mt.educarchile.cl/MT/ijbrunner/archives/libros/Competencias/OECD2005.pdf>), se marcan las *Key Competences*, es decir, las competencias clave que son básicas para actuar y desenvolverse en la sociedad. Estas *competencias clave* deben poseer tres características:

1. Contribuir a producir resultados valorados por el individuo y la sociedad.
2. Ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos.
3. Ser relevantes no sólo para los especialistas sino que para todas las personas.

El proyecto antes mencionado, apunta un análisis de categorización de las *competencias clave* desde una triple vertiente:

- a. Competencias que permiten dominar los instrumentos

socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los computadores.

- b. Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos y
- c. Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decidir, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

Desde la Comisión de las Comunidades Europeas se avanzó en el año 2005 una “*Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*” (Bruselas, 10.11.2005 COM(2005)548 final; 2005/0221(COD), que se publicó en el Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de diciembre de 2006 como “*Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*”, (2006/962/CE). Se avanza hacia un Modelo de Competencias basado en la estructura KSA (conocimientos, habilidades y actitudes, en inglés), propia del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF), consultado el 2 de febrero de 2013, http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf.

En nuestro país, la legislación desarrollada a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE: BOE del 4 de mayo de 2006) traduce las competencias clave en las siguientes *competencias básicas* (aquellas que debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida), consultado el 13 de marzo de 2013, http://www.stes.es/documentacion/loe/LOE_anexo1_comp_basicas.pdf:

- Competencia en comunicación lingüística oral y escrita (en

lengua materna y en lenguas extranjeras).

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Competencia en tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística (conciencia y expresiones culturales).
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal y espíritu de empresa (emprendimiento).

Las competencias universitarias se distinguen de las competencias clave y se usan en contextos distintos. Tal y como plantean el problema González y Wagenaar, coordinadores del proyecto Tuning (consultado el 13 de marzo de 2013) (http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf), las competencias se entienden como “saber” (dominio integrado de un campo académico disciplinar, que se relaciona con la capacidad de explicar y comprender y gestionar ese conocimiento específica, sea de carácter teórico, tecnológico o práctico), “saber hacer” (habilidades, destrezas y hábitos de experiencia y aplicación práctica y operativa para logro de la calidad productiva), y “saber ser y estar” (valores, comportamientos y actitudes influyentes en la imagen de uno mismo y en la convivencia, en la forma de percibir a los otros y de vivir y actuar en un contexto social y de cultura del trabajo). Estas competencias representan una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos y pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona, ni posee, ni carece de una competencia en términos absolutos, sino que la domina en cierto grado (González y Wagenaar, 2003).

En el marco de la reforma de los planes de estudios universitarios con objeto de adaptarlos al EEES, se han normalizado dos usos del concepto de

competencias, siguiendo el Proyecto Tunning, *competencias transversales o genéricas* y *competencias específicas*:

- Las *competencias transversales o genéricas* son las propias de todo universitario como parte general o básica de su formación universitaria. Son compartidas por todas las disciplinas y ámbitos de conocimiento, pueden ser aplicadas a una variedad de áreas, materias y situaciones. Las competencias genéricas se clasifican en *instrumentales*, *interpersonales* y *sistémicas*. Las instrumentales combinan habilidades manuales, destrezas tecnológicas y lingüísticas, capacidades metodológicas y cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Las interpersonales miden las habilidades de relación social, de integración, de trabajar en equipos y de interacción con los demás. Las sistémicas son destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema y miden las cualidades individuales y de organización y gestión y motivación de logro en el trabajo, tales como autonomía, liderazgo, organización y otras.
- Las *competencias específicas* se vinculan a los conceptos, teorías, conocimientos instrumentales, habilidades de investigación, formas de aplicación o estilos de trabajo que definen a una disciplina universitaria (Historia, Ingeniería Industrial, Derecho, Medicina, Psicología, Economía, Física, etc.) y que resultan necesarios para dominar y tener un conocimiento adecuado de la misma y para poder desarrollar de modo satisfactorio un trabajo relacionado con ella. Las competencias específicas se dividen en tres clases: *académicas* o relativas a conocimientos teóricos de la carrera (saber), *disciplinares* o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer) y *profesionales*, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como el *know how* aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).

Todo apunta a que cada asignatura universitaria debe contemplar ambos tipos de competencias. Y también todo apunta a que la competencia se define

como la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas (Sarramona, 2004). En esta misma línea se expresa Hernández Pina, al distinguir entre *competencias técnicas*, (de saber, de conocimiento de experto), *competencias metodológicas* (de saber hacer, de conocimiento de producción, aplicabilidad y transferencias de resultados), *competencias participativas* (de saber estar, de organizar, decidir y aceptar responsabilidades en el entorno) y *competencias personales* (de saber ser, de comunicarse y colaborar y de mostrar entendimiento interpersonal y de orientación al grupo) (Hernández Pina, 2005, p. 57).

Los autores más citados en el tema de las competencias profesionales son M. G. LeBoterf y P. Perrenoud. Según LeBoterf el enfoque de competencias nace en el ámbito de la economía, de la necesidad social de confianza sobre los productos y servicios que se consumen. Una de las alternativas para solucionarlo fueron los certificados de calidad, que también han tenido su desarrollo en los centros educativos a través de la normalización y certificación de procesos: ISO 9000-2000, FQM, (LeBoterf, 1999).

Una de las definiciones que más se repite en la documentación relacionada con competencias es la de P. Perrenoud: “aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud, 2001, p. 98; Perrenoud, 2004a).

Según Riesco, en España, *las competencias laborales* han entrado como concepto en los 90 (Riesco, 2008). Aún para muchos es un concepto ligado a la formación, a la educación y a la organización de Recursos Humanos. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional de España, establecido mediante la Ley orgánica 5/2002, (<http://www.cualificacionesprofesionales.net/>) es resultado de una trayectoria de trabajo en el ámbito de la formación que se inicia con la firma del acuerdo económico y social entre el gobierno, trabajadores y empleadores, en 1984. Posteriormente, España ha tenido dos grandes programas nacionales de formación profesional: el primero en 1993 y el segundo en 1998, a partir del cual se fue concretando la necesidad de crear un Sistema Nacional de Cualificaciones (<http://www.lascualificacionesprofesionales.com/>):

“La participación de empleadores y trabajadores en su

elaboración reviste especial importancia debido a la necesidad de establecer nexos de coordinación entre las tres grandes modalidades de formación que existen en España, a saber: a. La *formación profesional reglada*, propia del ciclo educativo y que alcanza el nivel máximo de técnico de grado medio o técnico superior para una profesión en particular; b. La *formación profesional ocupacional*, focalizada en trabajadores desempleados, con el fin de desarrollar las cualificaciones necesarias para su reinserción laboral; c. La *formación continua*, dirigida a los trabajadores empleados con el fin de actualizarlos y/o recalificarlos” (Riesco, 2008, p. 85).

Las competencias desarrollan las capacidades de la persona y tienen siempre un carácter aplicativo que hace que el individuo sea capaz de resolver sus propios problemas ante situaciones diferentes. Al mismo tiempo, tienen un carácter interdisciplinar, ya que integran aprendizajes procedentes de diferentes disciplinas y, finalmente, suponen un punto de equilibrio entre la calidad y la equidad ya que pretenden ser, por un lado, la respuesta educativa al mundo actual y, por otro, la base común que todos los ciudadanos han de adquirir y sobre la cual fomentar la convivencia (Sarramona, 2003a).

Todo parece indicar que en el desarrollo de competencias hay un enfoque más centrado en los atributos personales (actitudes, capacidades, etc.), otro más focalizado en la ejecución de tareas y otro más integrador que combina las dos anteriores. Lo cierto es que todo parece indicar que la competencia no es una capacidad simplemente. Según Parcerisa, *hablamos de capacidad* cuando se designan operaciones que no toman como referencia una situación específica (son relativamente independientes del contexto) y *hablamos de competencias* cuando nos referimos a aspectos de contexto que hay que tener en cuenta para realizar una gestión global de una situación compleja. Se sigue, que, es más fácil trabajar capacidades que competencias, porque puede ser más fácil realizar acciones sin un contexto preciso (traducir una melodía a notación, analizar una partitura, resolver un ejercicio interválico, etcétera). En estos casos, se están desarrollando recursos cognitivos o elementos que, cuando se interrelacionen y se movilen, pueden ayudar a desarrollar una competencia propiamente dicha (Parcerisa, 2007; Sarramona, 2004; Vázquez, 2007).

Los significados de términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, competencia tienen cierto grado de coincidencia en sus significados y en

ocasiones se utilizan indistintamente: todos se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr. Sin embargo podemos establecer significados de uso más específico para cada uno. *Habilidad*, significa ser capaz de sostener, transportar o manipular con facilidad, y proviene de la palabra *habilitas* que puede traducirse como aptitud o suficiencia. *Destreza* se identifica con ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Es un término muy usado, también en su forma plural, dentro del debate conceptual; a destreza se le asigna un significado más restringido que el de competencias. Las *competencias* se identifican con lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar: grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas (González y Wagenaar, 2003).

Mientras que la capacidad se refiere a una organización mental más transversal, la competencia es específica a una familia concreta de situaciones (Tourinán, 2007; Tourinán (Dir.), 2010, cap. 7; Tourinán y Longueira, 2009). A pesar del debate científico en torno al concepto, se define la competencia desde unos rasgos comunes que delimitan su significado:

“La competencia se refiere a la organización de los conocimientos en una red funcional, que se aplica a una familia de situaciones, que está orientada por una finalidad, que está formada por recursos cognitivos, afectivos, sociales y “metacognitivos”, y que se orienta a la acción y a la resolución de tareas. Una competencia es saber, saber hacer, saber hacer con otros y saber cuándo y por qué hay que utilizarla (Marchesi, 2005, p. 20).

Eso no evita la polisemia, pues en la actualidad en la OIT (Organización internacional del trabajo), la base de datos de Hay/McBer dispone en la actualidad 650 diferentes tipos de competencias y alrededor de 1000 indicadores (http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/tab_i.htm, consultado el 17 de marzo de 2013).

La adquisición de competencias, por tanto, permite manejar conocimientos aplicados, versátiles y transferibles, que aseguran a los sujetos que las adquieren la capacidad de desenvolverse, social y personalmente, integrando saberes, habilidades, destrezas, actitudes, valores y motivaciones, de alta relevancia y funcionalidad. Se trata de “saber”, “saber hacer” y “saber ser”.

Ahora bien, todo lo que hemos dicho no fija con rigor lógico el concepto, solo nos permite discernir su forma, como dice el profesor Sarramona:

“A menudo se habla de competencias de manera genérica, lo cual ayuda poco a clarificar el concepto y a vincularlas con una etapa concreta del sistema educativo. Por ello, el calificativo que las acompañe resulta decisivo para situar las competencias en un nivel determinado y con una finalidad específica. No es lo mismo hablar de competencias básicas que de competencias claves, o de competencias técnico-profesionales, laborales, etc. (...) La generalización del término hace que las denominaciones se entremezclen y los autores lleguen a presentar ejemplos de competencias de manera indistinta. Así no es raro advertir cómo se refieren competencias claramente vinculadas al mundo laboral o profesional en un contexto de educación básica, mientras que se muestran competencias claramente básicas -el típico ejemplo de saber leer y escribir- en contextos profesionales universitarios. Todo queda englobado bajo el denominador mágico del término *competencias*” (Sarramona, 2013, p.125)

Si nuestras reflexiones son correctas, estamos en condiciones de concluir que en cada tarea que realicemos vamos a tener que desarrollar competencias. Y esto es válido, tanto para el educando, como para el educador. Las funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación requieren competencias específicas, atendiendo a lo que hemos definido como identidad, especificidad, diversidad y complementariedad de las funciones pedagógicas. Pero, además, la condiciones propias de la definición real de educación, que hemos analizado desde la perspectiva del carácter, sentido y orientación formativa, en los capítulos 2, 3 y 4, determinan el marco en el que se le tiene que dar contenido a las competencias. Y, por supuesto, si somos coherentes con la posición manifestada en ellos, no es posible defender las competencias en el ámbito de la educación sin asumir la doble condición de conocimiento y acción, para el objeto ‘educación’.

El análisis descriptivo del término ‘competencias’ nos lleva a asumir con el profesor Sarramona su propuesta de distinguir por su utilidad y finalidad cuatro clases de competencias con denominación diferente (Sarramona, 2013, p.126):

- *Competencias básicas*: se vinculan con el nivel básico de la educación (período escolar obligatorio) y se refieren al conjunto de exigencias mínimas que debiera adquirir un ciudadano de nuestros tiempos al término de la escolaridad obligatoria, como garantía de pertinencia (calidad) y equidad del sistema educativo. Se incluyen competencias *curriculares* de nivel básico (mayoritariamente vinculadas a un área curricular, aunque no de manera exclusiva: lectura, escritura, cálculo, idiomas) y no curriculares (*transversales*) conducentes a una formación integral de la persona (competencias sociales, cívicas, digitales, empresariales).
- *Competencias técnico-profesionales*: se suelen identificar con las competencias que corresponden a la formación profesional, nivel de escolarización secundaria postobligatoria. En este nivel educativo es donde las competencias arraigaron en primer término, y donde se cuenta con mayor experiencia para su enseñanza y evaluación. Incluirían competencias estrictamente vinculadas a la acción técnica (competencias *específicas* de una rama técnico-profesional) y competencias también *transversales* de formación integral de la persona y de adaptación al mundo laboral.
- *Competencias clave*: son el conjunto mínimo de competencias para poder aprender, trabajar y realizarse en la sociedad y la economía del conocimiento; son las competencias necesarias para una vida exitosa y el buen funcionamiento en la sociedad. Superan las estrictamente curriculares y se desarrollan a lo largo de la vida. Son competencias esenciales, nucleares y básicas por su razón de ser, pero no se limitan al tiempo escolar. Están formalizadas a nivel europeo desde el proyecto DeSeCo (2005) e institucionalizadas administrativamente desde 2006, fecha en que se publicó en el Diario Oficial de la Unión la “*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*”

- *Competencias profesionales*: son, en sentido estricto, las que corresponden a una formación profesional de nivel superior (universitario) y suponen la capacidad para resolver problemas profesionales complejos mediante conocimientos científicos y habilidades técnicas, aplicadas con los planteamientos éticos propios de la profesión en cuestión. Estas competencias han servido de justificación para las actuales reformas de las carreras universitarias. En el nivel universitario se distinguen dos grupos dentro de las competencias profesionales: *competencias genéricas*, que serían propias de todo estudiante universitario y *competencias específicas*, que corresponderían a una carrera en concreto.

3.2. UN NUEVO CONCEPTO, UN CAMBIO NORMATIVO, UNA NUEVA MENTALIDAD

En el año 1948, el profesor B. S. Bloom, de la Universidad de Chicago, emprendió la tarea de clasificar los objetivos educativos teniendo en cuenta, entre otros, los aspectos afectivos y la necesidad de comprender y clarificar las metas. Ocho años más tarde, en 1956, cumplido el proyecto, se ponían las bases para una estructura jerarquizada de los objetivos de aprendizaje. Hoy en día se conoce esa propuesta como Taxonomía de Bloom, por ser B. S. Bloom el principal artífice (Bloom, 1979). Más adelante, en el año 2001, L. W. Anderson, psicólogo cognitivo y discípulo de Bloom, revisó el uso de verbos en lugar de sustantivos para cada categoría taxonómica y el cambio de la secuencia de dichas categorías dentro de la taxonomía (Anderson, 2001). Otros, entre ellos D. Kennedy (2007), han hecho revisiones adaptando y completando dicha jerarquía añadiendo otras habilidades como es el caso de la creatividad. Hoy se habla de *Taxonomía de Bloom para la era digital* (www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php) y está centrada en las herramientas y en las TIC, en el uso de todas ellas respecto de las categorías de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, atendiendo a los nativos digitales (Prensky, 2001).

Los verbos de la taxonomía de Bloom describen, sin duda, muchas de las actividades, acciones, procesos y objetivos que se llevan a cabo en las prácticas diarias de aula y han tenido que integrar adecuadamente los nuevos objetivos, acciones y procesos que se derivan de asumir la competencia digital.

Asumir la competencia digital y mediática ha obligado a pensar en nuevas revisiones, teniendo en cuenta la evolución de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) hacia tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC) para finalmente situarnos ante un modelo denominado de tecnologías de empoderamiento y participación (TEP) basado en la idea de que es preciso no solo difundir la información entre los ciudadanos si no que es necesario crearla participando activamente desde lo ideológico y lo social (Reig, 2012a). Asimismo, los nuevos procesos de adquisición de conocimiento en entornos virtuales (Tourinán, 2003b; Colom y Tourinán, 2009 y Tourinán (Dir.), 2012 caps. 2,4 y 5; López-Barajas, 2011) que se configuran como entornos personales de aprendizaje (Reig, 2012b), compatibles con trayectorias personales de aprendizaje que orientan nuevas teorías del enseñanza (Sztajn, Confrey, Wilson y Edington, 2012) y que sirven para crear fondos de conocimiento personal (González, Moll, y Amanti, 2005). Nos referimos nuevos elementos a tener en cuenta en las competencias que exigen cambios y afectan a: la comunicación y la colaboración, la Gestión de la información, participación y la resolución de problemas. En el mismo sentido hay que asumir los cambios derivados de la competencia mediática que nos obligan a tener en cuenta en la formación de competencias elementos nuevos para identificar los componentes del lenguaje audiovisual y para analizar el sentido y significado de todo tipo de mensajes y estructuras narrativas que se difunden con los nuevos instrumentos comunicativos. Son aprendizajes específicos que afectan a la capacidad cognitiva, el procesamiento de la información y la competencia socio y afectivo-emocional, en la perspectiva del aprendizaje situado y significativo (Novak, 1998; Díaz Barriga, 2006; Polanyi, 1978; Ausubel, 1982).

La educación, tal como la veíamos en la taxonomía de Bloom, fomentaba las habilidades del pensamiento vinculadas a las categorías de *recordar* y *comprender*, pasando por la profundización del conocimiento a través de procesos de *aplicación* y *análisis*. Esta taxonomía ha avanzado hacia estadios deseables de habilidades de pensamiento difíciles de atomizar, tales como *evaluar* y *crear*. En la Taxonomía de Bloom encontramos esas seis categorías de discriminación respecto de nuestros conocimientos, actitudes y destrezas. Pero la escala, tal como la conocemos en la educación del siglo XXI, debe de abordar la *necesidad de compartir y colaborar* con otros para innovar en la sociedad de los ciudadanos y no sólo porque haya habido que incorporar la mentalidad digital y mediática a la orientación formativa, sino por el propio sentido de esa competencia en el mundo actual.

En el año 1994, Delors elabora el informe publicado con el título *La educación encierra un tesoro* supo ver la potencialidad de la comunicación y del desarrollo personal y social (Delors, 1996). Lo pone de manifiesto cuando dice Delors:

“El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corriente de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos (Delors, 1996, p. 91).

Hablábamos de la “sociedad educativa” y Delors insistía en la idea de que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones debe dar pie para la reflexión general sobre el acceso al conocimiento en el mundo de mañana. La Comisión recomienda (Delors, 1996, p.38):

- la diversificación y el mejoramiento de la enseñanza a distancia gracias al uso de las nuevas tecnologías;
- una mayor utilización de estas tecnologías en el marco de la educación de adultos, especialmente para la formación continua del personal docente;
- el fortalecimiento de las infraestructuras y las capacidades de cada país en lo tocante al desarrollo en esta esfera, así como la difusión de las tecnologías en el conjunto de la sociedad; se trata en todo caso de condiciones previas a su uso en el marco de los sistemas educativos formales.

El informe Delors, Informe de la *Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, hace la declaración de los llamados “cuatro pilares de la

educación” (Delors, 1996, pp. 96-106):

- *Aprender a conocer*, es la identificación del placer de comprender, de conocer, de descubrir, sin pensar en el especialismo, es un “tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber.
- *Aprender a hacer*, no es el significado simple de preparar a alguien para una tarea material bien definida, de participar en la fabricación de algo en una cadena industrializada de montaje, sino la necesaria formación para adaptarse con la formación a los cambios que van a exigir siempre, creatividad, iniciativa, innovación y emprendimiento.
- *Aprender a vivir juntos y con los demás*: es el aprendizaje de la convivencia cualificada y especificada que reclama la distinción entre el yo, el otro y lo otro, para poder participar en proyectos comunes con comprensión, interdependencia y capacidad de resolución de conflictos.
- *Aprender a ser* alude al desarrollo integral de cada persona, lo físico y lo mental, la inteligencia y la afectividad, la ética y la estética, lo individual y lo social; es el desarrollo de las posibilidades con autonomía, juicio y responsabilidad.

Lo cierto es que, bien desde la aplicación de las taxonomías de objetivos, bien desde la necesidad de capacitar para nuevos retos, bien desde la propia exigencia de rendir calidad cada vez de manera más efectiva, eficiente y con gestión y dirección estratégica, el concepto de competencias se ha integrado en el panorama normativo del sistema educativo y debemos tener en cuenta que, si pensamos en los cambios que su inclusión produce, es preciso reconocer que antes de su inclusión en el sistema se hablaba, igual que ahora de persona, educada. Podemos afirmar que la persona educada ya lo era antes de que se diseñaran las competencias; por medio de la educación se adquirían, como ahora, destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos vinculados a diversas áreas de experiencia y era capaz de usar de modo integrado esas adquisiciones y logros para resolver problemas que afectaban a su forma de vida y proyectos.

En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE: BOE del 4 de mayo de 2006) es sensible a la importancia que juega la educación de los niños y jóvenes en la conformación de una sociedad desarrollada y establece en el *Preámbulo de dicha Ley* que la educación es el medio más adecuado para construir la personalidad, desarrollar al máximo las capacidades, conformar la propia identidad personal y configurar la comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.

Más adelante, al hablar de los fines que se pretenden alcanzar a través de dicha Ley, se resaltan, entre los fines de la educación, el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexista. Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.

Es cierto que la inclusión de las competencias en el desarrollo normativo del sistema educativo, no cambia el concepto *educación*, pero se busca mejorar la posibilidad de su gestión pedagógica. De este modo, podemos afirmar que la aportación del cambio normativo se basa en las posibilidades derivadas de conceptualizar dichas capacidades como competencias, para gestionarlas mejor y en la necesidad de ajustar el sistema educativo dentro de la racionalidad técnica de fines y medios implicados en la tarea a desarrollar. Desde la perspectiva de la decisión técnica, la incorporación de la idea de competencias establece una base de reflexión para hacernos más conscientes en el proceso educativo de los medios que intervienen, cuando fijamos una meta. Ya sea que pensemos en finalidades intrínsecas o extrínsecas de la orientación formativa temporal, la idea de competencias ha consolidado una forma de ejercer las

funciones pedagógicas que reclama de manera explícita un espacio de formación distinto al del dominio de las áreas culturales.

El profesor Sarramona, afirma que, con el planteamiento de las competencias, se pretende (Sarramona, 2004): 1) desarrollar un modelo educativo más integrado, en el que los conocimientos cada vez pierden protagonismo en favor del “saber hacer” y del “ser”, 2) desarrollar un modelo que garantice la homologación y reconocimiento de las titulaciones en la UE.

Cada competencia tiene unas metas, pero la cuestión principal es que cada uno sea capaz de elegir sus propias metas dentro de su *proyecto de vida personal*. Cada una de estas metas contará con varios bloques de destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y, por último, competencias, que cada educando habrá de aprender a usar patrimonialmente como parte de su formación, identificándose con ellas en los proyectos decididos. Y los docentes, los investigadores y los especialistas en funciones de apoyo, en sus propios entornos de trabajo y en su propia formación, habrán de hacer lo mismo con las competencias que les son propias, de manera general y específica.

La inclusión del concepto de competencias tiene potencia teórica, incide en la dirección y la gestión de los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y educación dirigidos a la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes. Por otro lado, recupera lo anteriormente adquirido, haciendo posible vincular tradición e innovación en el lenguaje y en la práctica educativa sin distorsionar. Además abre nuevas vías de investigación vinculadas al desarrollo de las competencias. Podemos decir, en definitiva, que la inclusión de las competencias genera cambios en la mentalidad de los profesionales de la educación que están obligados a innovar su forma de actuar y el modo de interrogarse sobre su intervención (Tourinán, (Dir.) 2010, cap. 7; Tourinán y Longueira, 2010).

El profesor Sarramona mantiene que las competencias aportan algunas novedades que permiten hablar de la introducción de un nuevo paradigma; suponen un avance en el proceso de mejora de la tarea pedagógica y él resume la capacidad de integración y de innovación de la inclusión de las competencias en la educación en un trabajo que está en edición en estos días (Sarramona, 2013, 126-128):

Las competencias recogen aspectos que ya habían entrado con fuerza en el ámbito pedagógico, tales como:

- a) Enfatizan la actividad del alumno como elemento vertebrador de la tarea educativa
- b) Orientan hacia un saber hacer, de la comprensión de la actividad, de un saber hacer razonado y con compromiso (aprendizaje situado) por parte de quien lo realiza
- c) Globalizan los aprendizajes en el sentido pedagógico del término (sentido comprensivo-integrador),
- d) Demandan aprendizajes significativos, integrados con los anteriores que el sujeto ya posee, como garantía de firmeza y comprensión de los nuevos
- e) Fomentan la transferencia, para llegar a otras situaciones que cada uno tiene que resolver en la vida.

Las competencias también aportan algunas novedades que el profesor Sarramona resume en las siguientes:

- a) Vinculan la escuela con la *vida real*, rompiendo la tendencia a hacer de la escuela un mundo aparte de aquél para el cual tiene que preparar
- b) Determinan *mínimos equitativos* para todo el alumnado, superando la simple clasificación de los alumnos en función de aprendizajes estrictamente académicos, cumpliendo así el encargo de preparar a todos para la sociedad a la que pertenecen
- c) Introducen criterios de *eficacia y de eficiencia*, para la verificación de que las situaciones o problemas en los que se aplican las competencias son efectivamente resueltos, y lo son por la vía más eficiente, es decir, por la vía que supone optimizar los recursos disponibles
- d) Piden la constante *puesta al día* de los contenidos, para garantizar el principio de realismo y vinculación con la vida cotidiana, que está en permanente cambio.

3.3. PARA EDUCAR, COMPETENCIAS ADECUADAS A LAS ACTIVIDADES INTERNAS DEL EDUCANDO

Todo parece indicar que, si nuestras reflexiones son correctas, estamos en condiciones de concluir que en cada tarea que realicemos vamos a tener que desarrollar competencias. Y esto es válido, tanto para el educando, como para el educador. Las funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación requieren competencias específicas, atendiendo a lo que hemos definido como identidad, especificidad, diversidad y complementariedad de las funciones pedagógicas. Pero, además, como ya hemos dicho, no procede defender las competencias en el ámbito de la educación sin asumir la doble condición de conocimiento y acción, para el objeto 'educación'.

La complejidad del objeto 'educación' está marcada, por la doble condición de ámbito de conocimiento y acción, y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención.

La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad praxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa la complejidad del objeto 'educación', pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción praxica orientada a metas y finalidades.

La creativa puesta en escena de la acción educativa es la que nos obliga a entender a los *educadores como gestores de ámbitos de educación*, no tanto porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, sino porque el escenario educativo es tan singular que su creación y cuidado supone necesariamente integrar el espacio físico

en el concepto "*ámbito de educación*" que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada actuación educativa en su complejidad (Touriñán, 2014a, 2013d y 2014f).

Por lo que ya sabemos, es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Y también es verdad que si, además, afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa. Pero, para nosotros, lo hemos visto en el capítulo 4, por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

Educación, es básicamente desarrollar en cada persona los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto 'educación' y utilizar las áreas culturales para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar, además, el área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que la hace cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Educar con un área cultural no es lo mismo que conocer un área cultural, enseñar un área cultural o mejorar nuestra capacidad cognitiva aplicada a un área cultural.

También, por lo que ya sabemos y pensando en la enseñanza de un área cultural, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza (la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las Artes, etc.,) no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean. Pero la validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa no procede sin más de su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que

está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la *mirada pedagógica especializada*.

El profesor Perrenoud, ha afirmado hace poco tiempo, frente a sus críticos, que construir competencias no es darle la espalda a los saberes, lejos de dar la espalda a los saberes, el enfoque por competencias les da una fuerza nueva, vinculándolas a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos; la competencia moviliza saberes; no hay competencias sin saberes:

“La oposición entre saberes y competencias es, a la vez, fundada e injustificada. Es *injustificada*, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes. Está *fundamentada*, porque no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas compartimentalizadas. El verdadero debate debería llevarnos a detenernos sobre las finalidades principales de la escuela y la educación y sobre los equilibrios a respetar en la redacción y la puesta en marcha de programas” (Perrenoud, 2008, p. 2).

La clave está en saber en cada caso qué debemos privilegiar, atendiendo a las finalidades de la educación:

“se evoca la cultura general de la que nadie debe ser excluido y la necesidad de dar a cada uno la posibilidad de llegar a ser ingeniero, médico, o historiador. En el nombre de esta “apertura”, se condena al mayor número a adquirir sin límites saberes “por si acaso”. En sí mismo, esto no sería dramático, aunque esta acumulación de saberes se pague en años de vida pasados sobre los pupitres de una escuela. Lo verdaderamente dramático es que no se pueda tener el tiempo de aprender a utilizarlos, incluso cuando se tenga atroz necesidad de ellos más tarde, en la vida cotidiana, familiar, asociativa, política. (...) Los que hayan estudiado geografía se

afligirán ante la lectura de un mapa o en situarse en Afganistán; los que hayan aprendido geometría no sabrán más por ello dibujar un mejor plano de escala; los que hayan pasado horas aprendiendo lenguas serán incapaces de indicar el camino a un turista extranjero. En la acumulación de saberes no se aprovechan más que aquellos que hayan tenido el privilegio de profundizarlos durante extensos estudios o una formación profesional, de contextualizar algunos de entre ellos y de utilizarlos tanto en la resolución de problemas como en la toma de decisiones. Es por esta fatalidad que el enfoque por competencias se pone en cuestión, en el nombre de los intereses del número” (Perrenoud, 2008, p. 6).

Por lo que ya hemos dicho en capítulos anteriores, la Pedagogía proporciona argumentos para no confundir “conocer un área cultural”, “enseñar un área cultural” y “educar con un área cultural”. El conocimiento de la educación se distingue del conocimiento de áreas culturales, si bien estas pueden ser usadas para educar. *Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía, que controla los elementos estructurales de la intervención y nos capacita para vincular el área cultural al carácter y al sentido, propios del significado de la educación.*

No hay una sola asignatura que prepare para todo lo que implica educar, salvo que esa asignatura sea la educación en su conjunto. Por eso todas las asignaturas están orientadas al dominio conceptual del área cultural que la identifica, al desarrollo profesional del área en lo que le compete y en el desarrollo transversal de los valores educativos generales que se vinculan al carácter y al sentido de educación

Así las cosas, parece acertado defender que las áreas culturales forman parte de la educación y el conocimiento de la educación es un área cultural específica cuyo contenido permite imprimir el carácter y sentido propio del significado de la educación a cada contenido de área cultural que se cualifica como educativo. Tan cierto es que hay conocimiento del área cultural “Historia”, por ejemplo, como que existe el conocimiento de la educación y que, gracias a este conocimiento, podemos cualificar con rigor el valor educativo de determinado conocimiento histórico.

Por todo lo anterior afirmamos que la pedagogía es mesoaxiológica, transforma

un contenido de área cultural en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Tiene sentido afirmar, como ya hemos dicho, que no es lo mismo “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica.

La Pedagogía es Mesoaxiológica, porque es pedagogía del medio o ámbito de educación que se construye: en la intervención, cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como “*ámbito de educación*”. En relación con el medio o ámbito de educación, que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica: mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye).

Si esto es así, estamos obligados a pensar también en las competencias de ‘educar’. No solo en las competencias de enseñar. Hay que construir las competencias adecuadas para educar. Y este ejercicio de autonomía funcional abre nuevos retos de investigación que afectan a la formación de profesionales de la educación:

- las competencias derivadas de los elementos estructurales de la intervención que confieren identidad a la tarea pedagógica
- las competencias que permiten construir y usar mentalidad pedagógica específica
- las competencias que desarrollan la mirada pedagógica especializada
- las competencias que nos permiten discernir, usar y construir, eficaz y eficientemente, la experiencia axiológica adecuada para desarrollar conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos, que, conforme a principios de educación y de intervención, configuran el significado, la tarea y el resultado de la educación
- las competencias vinculadas a la toma de decisiones sobre la arquitectura curricular derivada de la orientación

formativa temporal definida y justificada para la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada época concreta y en cada territorio, legal y legítimamente delimitado

- las competencias necesarias para construir ámbitos de educación
- las competencias necesarias para educar en el ejercicio de la función pedagógica, sea de docencia, de investigación o de apoyo al sistema educativo.

El profesor Perrenoud, en una publicación de gran impacto en nuestro entorno académico, estableció las diez nuevas competencias de referencia para enseñar y para la estructuración de la profesión. Esas diez competencias se concretan en diez enunciados indispensables para la formación de los docentes: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5) Trabajar en equipo; 6) Participar en la gestión de la escuela; 7) Informar e implicar a los padres; 8) Utilizar las nuevas tecnologías; 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y 10) Organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2004b).

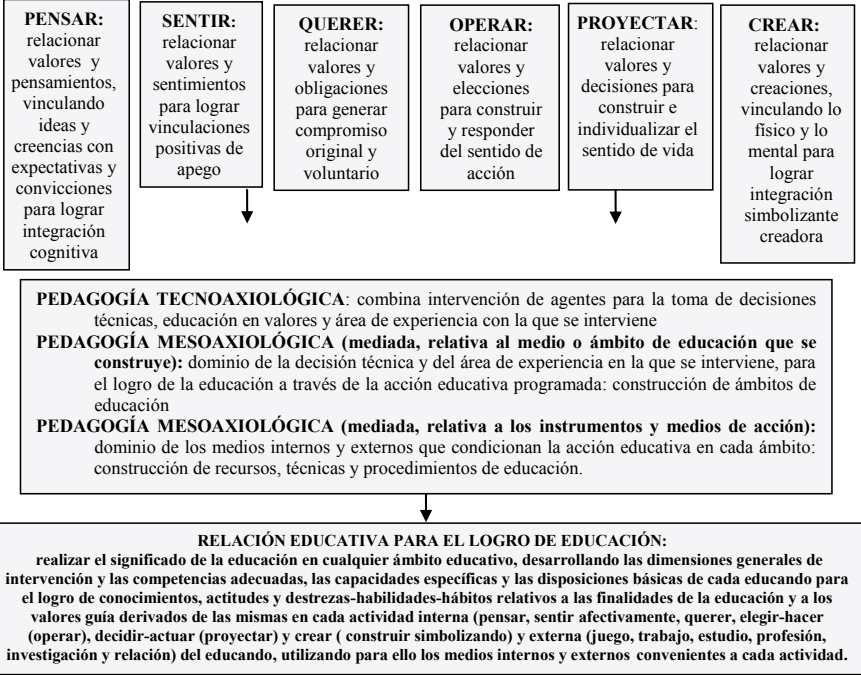
Todas esas competencias son específicas de la enseñanza y si tenemos en cuenta lo que hemos establecido en el capítulo 1, acerca de las actividades, resulta evidente que todas estas competencias se pueden usar para educar, pero, por el hecho de usarlas, no se garantiza que estemos educando o que logremos educar. Enseñar no es educar y hay enseñanzas que no educan.

Este mismo razonamiento puede aplicarse a los conceptos de competencias básicas, técnicas, clave y profesionales. Son instrumentos que deben vincularse al significado de la educación y al mejor conocimiento que se tiene de la educación como ámbito de realidad, cognoscible. En concordancia con lo que hemos expuesto acerca del carácter, sentido, significado y concepto de educación, estoy convencido de que, *para educar, es obligado formularse la pregunta acerca de cuáles son las competencias “adecuadas” para cumplir esa finalidad*. Solo así obtendremos, con visión crítica de nuestros métodos y de nuestros actos, tareas que educan.

Si pensamos en el educando como persona que se educa y que hay que educar, tengo para mí que el camino de la educación, con significado distinto de ‘enseñar’, requiere *asumir el reto de desarrollar competencias nacidas en relación con las actividades comunes internas del educando*; son actividades comunes a todas las personas, en el sentido de actividad como estado y capacidad, definido en el epígrafe 6.2 del capítulo 1. La actividad interna marca el sentido de la competencia adecuada, desde la tradición pedagógica más depurada: pensar, sentir afectivamente, querer, operar (elegir-hacer), proyectar (decidir-actuar) y crear (construir simbolizando), para resolver relaciones de valor-elección-compromiso-decisión-sentimiento-pensamiento-creación.

Cualquier actividad común externa y cualquier actividad especificada en educación se vinculan a nuestra mayor competencia en esas actividades comunes internas y en todas ellas, en mayor o menor grado, utilizamos la actividad común interna, que siempre es un reto de investigación para la Pedagogía, tal como reflejamos en el Cuadro 27.

Cuadro 27: Retos de investigación derivados de la actividad común interna en educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 236.

- Todas las personas *piensan*, y educan esa forma de actividad bajo la denominación *educación intelectual*, que se orienta hacia la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad).
- Todas las personas *sienten* (tienen sentimientos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación afectiva*, que se orienta hacia la *concordancia de valores y sentimientos* en cada acción, para ser capaces de establecer vinculación positiva de apego entre los valores y lo logrado y lo que queremos lograr, para alcanzar experiencia sentida del valor (integración afectiva).
- Todas las personas *quieren* (tienen deseos vinculados a compromisos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación volitiva*, que se orienta hacia la *relación entre valores y obligaciones* para ser capaces de generar el compromiso original (propio, personal, nacido de uno mismo) y voluntario (querido-deseado-necesitado) con la regla y la norma en cada acción.
- Todas las personas *operan*, (*eligen hacer cosas, procesando la relación medios y fines* de acción, obran), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación operativa*, *del carácter o del sentido de acción*, que se orienta hacia la *relación entre valor y elección*, para ser capaces de vincular responsablemente fines y medios en el sentido de la acción.
- Todas las personas *deciden-proyectan* (deciden actuar sobre la realidad interna y externa orientándose; integran medios y fines en proyectos decididos para dirigir su propia vida), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación proyectiva*, *de la personalidad elegida, moral y del sentido de vida*, que se orienta hacia la *relación entre valor y decisión* para ser capaces construir proyectos e identificarse en ellos mediante el sentido de vida.

- Todas las personas *crean* (*construyen* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo *-notar-* y darle significado *-significar-*, construyendo símbolos de cada cultura), *crean pensamientos, significados, cosas y acciones*, y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación creativa, de la creatividad, notativa y significacional, simbolizadora-creadora, concienciadora y sensibilizadora, de la espiritualidad creativa humana, de la corporeidad mental-humana*, en definitiva, *del cuerpo-educando, de la humanidad del hombre*, que se orienta hacia la *integración simbolizante-creadora* (integración creativa, que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental que, desde la perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear símbolos para notar y significar su cultura y la realidad desde la propia condición humana). La integración creativa articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando.

Toda educación es intelectual, pero no todo en la educación es educación de la inteligencia; hay otras dimensiones de intervención educables, que pueden ser atendidas específicamente. Y lo mismo se puede decir de cada una de las otras dimensiones de intervención: toda educación es afectiva, pero no todo en la educación es educación de la afectividad; toda educación es volitiva, pero no todo en la educación es educación de la voluntad; toda educación es operativa, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de obrar-hacer; toda educación es proyectiva, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de decidir moralmente; toda educación es notativa, simbolizadora, creadora y concienciadora, pero no todo en la educación es educación de la espiritualidad, de la corporeidad mental, de la consciencia, de la aprehensión significativa, de la creatividad.

Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir y realizar* valores como educativos y esto sólo es posible si damos el paso del conocimiento a la acción realizando en cada caso, como hemos visto en el capítulo 2:

- *integración afectiva* (que vincula afecto, valor y expectativas personales para que se produzca sentimiento en forma de

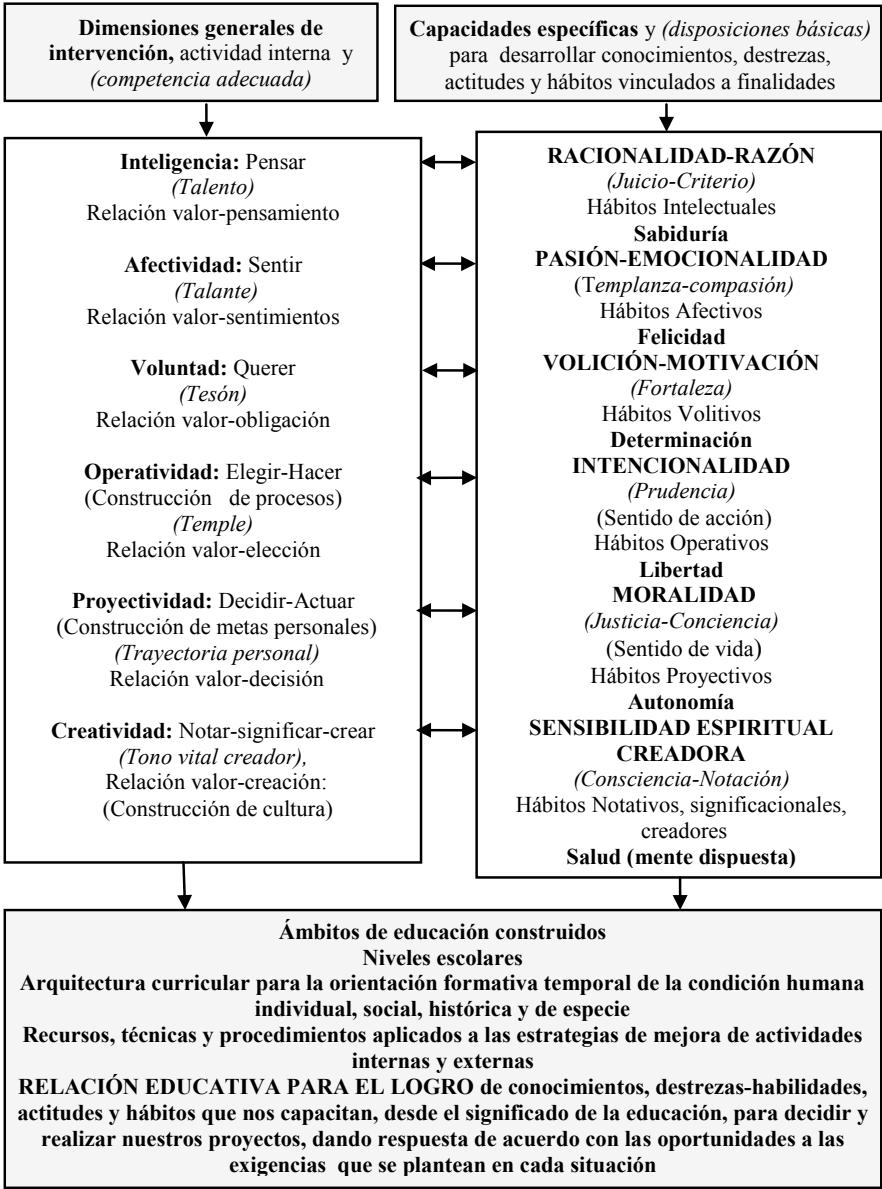
vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr)

- *integración cognitiva* (que utiliza las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad)
- *integración creativa, simbolizante-creadora* (que articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando).

Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

Si nuestros razonamientos son correctos, las *competencias adecuadas* para educar se vinculan a las actividades comunes internas del educando y se manifiestan en forma de talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador; son *competencias adecuadas*, porque son las que hacen posible que cada educando se eduque, es decir, que cada educando pueda elegir, comprometerse, decidir y realizar (ejecutar, interpretar y expresar, haciendo integración afectiva, cognitiva y creativa) su valioso proyecto de vida, tal como queda resumido en el Cuadro 28.

Cuadro 28: Competencias adecuadas para educar vinculadas a actividades internas



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 240.

El *talento* (actividad interna: pensar) se identifica con la competencia que hace posible resolver problemas en diferentes ámbitos y situaciones con la concurrencia y uso de la inteligencia. El talento es la competencia relativa a la *inteligencia*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de pensar. La capacidad específica de la inteligencia es la *racionalidad-razón* y con ella construimos la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar, para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad). El talento apunta, como disposiciones básicas, al *juicio*, que es manera acertada de juzgar, valorar y proceder, y al *criterio de certeza*, que es la regla, norma o pauta para conocer, distinguir y clasificar, y busca la *sabiduría* como expresión de la *coherencia* y el *sentido crítico*.

El *talante* (actividad interna: sentir afectivamente, tener sentimientos) se identifica con la competencia de una persona para tener ánimo positivo o negativo en cada momento. El talante es competencia que refleja el vínculo afectivo de positividad o negatividad que se establece en cada caso entre valores y sentimientos. El talante es condición necesaria de la realización o no de cualquier tarea. El talante expresa nuestra transigencia o intransigencia de cada uno consigo mismo, con el otro y con lo otro. El talante es la competencia relativa a la *afectividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de *generar* sentimientos. La capacidad específica de la afectividad, podría identificarse, en ausencia de un nombre más integrador como “*pasión-emocionalidad*”, como capacidad de producir sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de la emociones. El talante apunta, como disposiciones básicas, a la *templanza*, que es moderación de afectos y sentimientos, y a la *compasión*, que es compartir el sentimiento del otro, y busca la *felicidad* como *satisfacción de vida interior y exterior*.

El *tesón* (actividad interna: querer) se identifica con la firmeza, constancia y tenacidad para hacer algo. Es lo que hace que nos mantengamos firmes en nuestros propósitos. El tesón es la competencia relativa a la *voluntad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de querer. La capacidad específica de la *voluntad* es la “*volición*” que une un deseo con compromiso u obligación en cada acto de querer.

Tesón, voluntad y volición forman parte de los procesos de *motivación* que yo entiendo como gestión inteligente la voluntad. Donde hay un *motivo*, hay *deseo*, *necesidad*, *querer comprometido* y *sentido de acción en un marco de relación fines-medios*; el motivo es lo que nos mueve a actuar en el proceso de gestión inteligente de la voluntad en una acción concreta y en una determinada situación. El tesón apunta a la *fortaleza* como disposición básica definida como capacidad para soportar problemas y contrariedades y busca la *determinación* como expresión de *compromiso original* (propio, personal, nacido de uno mismo) y *voluntario* (querido-deseado-necesitado) con las exigencias de deber, norma y regla.

El temple (actividad interna: elegir-hacer, operar) se identifica como *competencia para mantener el control* de las situaciones, atendiendo al sentido de la acción. Es lo que hace que controlemos la relación de medios y fines en cada acción. El temple es la competencia relativa a la *operatividad* e imprime *carácter* a nuestros actos. La operatividad-carácter es la dimensión humana genérica de la actividad interna de actuar, elegir hacer u obrar. Imprimimos carácter a cada una de nuestras obras. La capacidad específica vinculada al carácter es la *intencionalidad*: saber implicar las conductas en la consecución de una meta con eficiencia y eficacia, que es lo que determina el *sentido de la acción* y rige la *construcción de procesos*. El temple apunta a la *prudencia*, como disposición básica definida por los clásicos como la recta razón de las cosas ágiles en lo general y en lo particular. El temple busca la *libertad* como expresión del *sentido de la acción responsable* a la hora de hacer cosas y actuar para realizarlas.

La trayectoria personal (actividad interna: decidir-actuar, proyectar) se identifica con la capacidad de dirección finalista que cada uno se va dando a sí mismo respecto de su propia vida. Se puede tener una trayectoria brillante e irreproachable o todo lo contrario. La trayectoria se vincula a la *construcción de metas*, *proyectos personales* y *sentido de vida*. La persona se identifica con la línea de su evolución en su desarrollo y actuación a lo largo del tiempo, a medida que se va eligiendo. Las personas se eligen a sí mismas y se construyen en sus acciones; tienen una personalidad elegida. La trayectoria es la competencia relativa a la *proyectividad*, la posibilidad de proyectar, construir proyectos y decidir la propia vida. La proyectividad se concreta como personalidad

elegida por uno mismo al identificarse como persona en cada una de las acciones que corresponden a sus proyectos de vida elegidos. La *proyectividad* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de decidir-proyectar. Nuestros proyectos y las correspondientes acciones nos identifican, lo queramos o no. La dimensión humana genérica de proyectividad, se vincula a la *moralidad* como capacidad específica. La moralidad es la capacidad que tenemos de justificar las decisiones, el sentido de vida y nuestros proyectos. La trayectoria personal apunta a la *justicia* y a la *conciencia moral* como disposición básica y busca la *autonomía* como expresión del *control patrimonial de la condición humana* individual, social, histórica y de especie.

El tono vital creador (actividad interna: crear, construir simbolizando) se identifica con la capacidad y energía que tiene un organismo para sacar partido de sus funciones, en este caso, la función mental compleja y emergente de crear, de ser creativo (construir simbolizando). El tono vital creador en el hombre no es cuestión simplemente de *genes biológicos*, sino también de *memes culturales*, porque el tono vital creador es consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en cada acción que hace posible la consciencia y la construcción de significados y símbolos. La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar, significar y simbolizar, creando cultura personal. La *creatividad*, que es corporeidad mental humana simbolizadora (si se me permite la expresión, pues no tengo otro concepto más integrador y no voy a renunciar a su significado), es una unidad emergente de integración de lo físico y lo mental en el cerebro humano. El tono vital creador como competencia se vincula a la *creación*, la *innovación* y la *construcción de cultura*. El tono vital creador es la competencia relativa a la *creatividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir algo simbolizando la notación de signos): notar (darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad es la *sensibilidad*, es, si se me permite la expresión, la *sensibilidad espiritual creadora*: sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y

a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Con esa capacidad específica construimos *integración simbolizante-creadora* (la integración creativa articula valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando; es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y, desde la perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana). El tono vital creador apunta, como disposiciones básicas, a la *consciencia* (darse cuenta) y a la *notación* (atribuir signos a las cosas) como posibilidades emergentes de consciencia y creatividad en el cerebro humano: darse cuenta, denotar y connotar significados y crear. El tono vital creador busca la *salud de la mente humana* como expresión de *mente dispuesta para adaptación, asimilación y acomodación de la condición humana al mundo simbolizado*).

Desde el punto de vista de la definición real, “educar” exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos de su significado real en cada función pedagógica. *Educación* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

4. CONSIDERACIONES FINALES: LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA EXIGE GENERAR PRINCIPIOS DE ACCIÓN DESDE COMPETENCIAS ADECUADAS

La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta. Lo específico de la función pedagógica es construir hechos y decisiones pedagógicas. Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de conocer

las áreas de experiencia cultural); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de “educación”, para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural desde la pedagogía, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”, entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación.

Este modo de aproximarse a la investigación pedagógica, recaba para sí una función pedagógica específica que puede ser aprendida y enseñada, pero que legítimamente no debe ser usurpada por otros, ni confundida o limitada a la función de enseñar. Educar no implica minusvalorar la posibilidad de abordar cada área de experiencia educativa como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables, sino enriquecer la función pedagógica desde la construcción de ámbitos de educación que atienden al carácter y al sentido de ‘educación’ en cada acción.

Hoy podemos afirmar que la Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas de experiencia cultural, eso implica utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, aplicar principios de educación al área de experiencia, o lo que es lo mismo, aplicar al área de experiencia los valores derivados del carácter y sentido que son inherentes al significado del concepto “educación”.

En definitiva, ejercemos funciones pedagógicas para educar con las áreas de experiencia, convirtiéndolas en ámbito de educación, y para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, a partir de su propia actividad, como agentes actores y autores de sus propios proyectos. Y eso requiere competencias adecuadas para educar; unas competencias que, a su vez, tienen que ser desarrolladas, utilizando la actividad común interna.

CAPÍTULO



DÓNDE ESTÁ LA EDUCACIÓN:
A PROPÓSITO DE LA
PEDAGOGÍA
MESOAXIOLÓGICA