

1. O senhor acredita que o mundo está vivendo um “esgotamento de reformas” no âmbito da educação, tendo em vista que quando estamos começando a realizar algo, imediatamente as propostas se tornam obsoletas?

En educación, como en otros muchos otros ámbitos, se suceden cada vez con mayor rapidez las propuestas y los planteamientos, en ocasiones sin siquiera llegar a ponerlos en práctica y con frecuencia sin dar tiempo a que se pueda valorar su impacto. Este fenómeno es un signo de los tiempos y tiene un alcance general, pero en educación su incidencia es aún mayor, si cabe, debido fundamentalmente a dos factores.

El primero es que en el transcurso de las últimas décadas, y al amparo de los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales asociados a la Sociedad de la Información, se han modificado en profundidad los parámetros del aprendizaje en lo que concierne a los contextos que nos ofrecen oportunidades y recursos para aprender y a las vías y a los modos de acceso al conocimiento. Estos cambios han dado lugar a lo que algunos autores denominan una nueva ecología del aprendizaje humano que entra en contradicción con la visión del aprendizaje y la enseñanza que sustenta la organización y el funcionamiento de nuestros sistemas educativos. La mayoría de las reformas educativas recientes tienen su origen en la necesidad de adecuar los sistemas educativos actuales a las características y exigencias de esta nueva ecología del aprendizaje. Sucede, sin embargo, que no es posible realizar esta adecuación aplicando la lógica de las reformas educativas del último tercio del siglo XX, es decir, introduciendo únicamente cambios más o menos profundos en determinados aspectos o componentes de los sistemas educativos (currículo, formación del profesorado, descentralización, autonomía de los centros educativos, cambios metodológicos, equipamiento tecnológico). Y no es posible porque lo que está en cuestión no son estos aspectos, sino el modelo educativo del que todos ellos forman parte, un modelo educativo que se sustenta en una visión obsoleta de dónde, cuándo, cómo, con quién, qué, e incluso para qué, aprendemos las personas. Entiéndaseme bien. No digo que estos aspectos no sean importantes. Lo que digo es que las reformas educativas que apuntan a estas cuestiones deben abordarse en el marco de un nuevo modelo educativo que tenga en cuenta las características y exigencias de la nueva ecología del aprendizaje. Al no hacerlo así, es inevitable que las reformas, apenas formuladas, sean inmediatamente sustituidas por otras percibidas de repente como más urgentes y relevantes.

El segundo factor es la fuerte inclinación existente en el ámbito de la educación a adoptar con premura las propuestas nuevas, o supuestamente nuevas, que se presentan como LA (en mayúscula) solución a TODOS (también en mayúsculas) los problemas, carencias y dificultades que aquejan a nuestros sistemas educativos. Esta tendencia a dejarnos seducir con facilidad por las nuevas propuestas implica además a

menudo una negación y un rechazo de la situación anterior, que es vista no como un antecedente cuyos logros y limitaciones permiten y justifican a la vez formular las nuevas propuestas, sino como el fruto de unos planteamientos básicamente erróneos que es necesario reemplazar con urgencia por los nuevos. De este modo, las propuestas no solo se suceden cada vez con mayor rapidez y se vuelven obsoletas apenas empiezan a implantarse, sino que se genera una dinámica que impide aprovechar los avances conseguidos y la experiencia acumulada.

2. No momento seria o conceito de competências uma nova palavra mágica para criar a estrutura do sistema educacional?

El concepto de competencia y las propuestas de un currículo basado en competencias (CBC, en adelante) no han quedado al margen de esta dinámica. De hecho son, a mi juicio, un buen ejemplo de lo que acabo de decir. Por una parte, se presentan a menudo como LA solución a TODOS los problemas, carencias y dificultades del sistema educativo. Y por otra, se suelen presentar en abierta contraposición a las propuestas educativas y los currículos basados en una entrada simultánea por capacidades y contenidos, característicos de las reformas educativas de corte constructivista de las décadas de 1980 y 1990. Ninguno de estos dos posicionamientos son, sin embargo, intrínsecamente necesarios al concepto de competencia. Personalmente tengo más bien tendencia a pensar que el concepto de competencia y los CBC –o para ser más precisos, una cierta manera de entenderlos– proporcionan una mirada sugerente sobre un aspecto nuclear, y a la vez sumamente complejo y difícil, de la educación escolar: la identificación, caracterización y organización de los aprendizajes escolares que concretan las intenciones educativas. Así mismo, pienso que el valor y la utilidad del concepto de competencia y los CBC se pueden apreciar y aprovechar mejor cuando se entienden en continuidad con el concepto de capacidad y de currículo basado en capacidades, al mismo tiempo que como una profundización de algunas de sus características más relevantes –por ejemplo, la funcionalidad y la toma en consideración de distintos tipos de conocimientos– y una superación de algunas de sus limitaciones –por ejemplo, la importancia del contexto en los procesos de adquisición y aplicación.

3. Rastreado a origem das competências, o que o senhor pode nos informar sobre a origem do termo, para que possamos entender sua essência?

La rápida penetración del concepto de competencia en la educación ha estado acompañada de la coexistencia de una gran diversidad de acepciones, interpretaciones y usos del concepto. Entre los factores susceptibles de explicar esta polisemia ocupa sin duda un lugar destacado la existencia de tradiciones distintas en el origen del concepto y en los propósitos que están en la base de su incorporación al campo educativo. Dos de estas tradiciones son, a mi entender, especialmente relevantes por sus implicaciones para la educación. Una es la tradición que hunde sus raíces en la lingüística estructural y en la psicología cognitiva, y más concretamente en el concepto

de competencia comunicativa de Hymes (1972), entendida como el conjunto de competencias específicas (gramatical, pragmática, discursiva, estratégica, etc.) que las personas necesitamos aprender para poder comunicarnos en unos contextos sociales determinados, con unos interlocutores concretos y unas finalidades específicas. La otra tradición, totalmente distinta, remite al mundo de la empresa y del trabajo y a la sustitución progresiva de la lógica de las cualificaciones por la lógica de las competencias. En un mundo sometido a un acelerado proceso de cambio tecnológico y económico no tiene mucho sentido seguir organizando la formación profesional, como propugna la lógica de las cualificaciones, a partir de un análisis pormenorizado de las exigencias concretas de unos puestos de trabajo que están sujetos a una redefinición permanente. Tanto o más importante que formar a los profesionales para que puedan responder a las exigencias es identificar las competencias que permiten no sólo responder a las exigencias del puesto de trabajo, sino también adaptarse con rapidez y eficacia a los cambios que con toda seguridad acabarán produciéndose en ellos. Son estas competencias, se concluye, las que deben situarse en el centro de los procesos de formación. Es importante subrayar que ambas tradiciones reflejan dos visiones sensiblemente distintas del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación. Mientras que en el primer caso el acento recae sobre un conjunto de capacidades de la persona que se proyectan hacia el entorno mediante ejecuciones o realizaciones específicas, en el segundo se parte de las exigencias que plantea un puesto de trabajo para inferir las competencias necesarias para desempeñarlo eficazmente en un escenario de cambio y transformación constantes.

La variedad y heterogeneidad de los enfoques educativos basados en competencias presentes en el panorama pedagógico actual, consecuencia en buena medida de la confluencia de ambas tradiciones, se ven además reforzadas por el hecho de que algunos de sus componentes conectan con preocupaciones y propósitos, a menudo dispares, arraigados entre gestores y profesionales de la educación. Así, por ejemplo, algunos enfoques basados en competencias –o algunos componentes de estos enfoques– conectan con claridad con la preocupación por la eficacia y la eficiencia, la puesta en marcha de procedimientos de rendición de cuentas, la mejora de los niveles de rendimiento del alumnado o la exigencia de adecuar la formación a las necesidades de un mercado de trabajo en permanente proceso de reestructuración. Otros, en cambio, en una orientación completamente distinta a la anterior, conectan con ideales, preocupaciones y propuestas presentes en los movimientos de educación progresiva y de innovación y renovación pedagógica desde principios del siglo XX. Me refiero, por ejemplo, a propuestas como aproximar los aprendizajes escolares a los intereses y actividades habituales del alumnado, abandonar el academicismo y las prácticas docentes transmisoras, situar en el primer plano el protagonismo de los alumnos, fomentar la funcionalidad de los aprendizajes escolares o promover situaciones y actividades de enseñanza y aprendizaje “auténticas” y “reales”, entre otras.

4. Sobre este asunto aquí no Brasil, o conceito de competências adquire sentidos

distintos, interpretações ingênuas ou concepções pragmático-funcionais, inspiradas na formação técnica e profissional são apontadas. Em sua opinião qual o papel que as competências assumem nos processos de ensino e de aprendizagem?

Es bastante comprensible, a la luz de las consideraciones precedentes, que el concepto de competencia se utilice a menudo con significados distintos. Y no solo en Brasil. También en España y en otros muchos países sucede lo mismo. La polisemia del concepto ha favorecido que colectivos con visiones distintas, e incluso contrapuestas, del aprendizaje escolar se hayan erigido en promotores de los enfoques basados en competencias sin siquiera percibir la heterogeneidad, cuando no la contradicción, de sus respectivos planteamientos y propuestas. Por eso me parece importante, cuando hablamos de competencias, empezar precisando su significado. A mi juicio, el mayor interés del concepto de competencia reside en las novedades que aporta a la manera de entender los aprendizajes escolares.

Resumiendo al máximo, podemos sintetizar estas novedades en cuatro puntos. En primer lugar, el concepto de competencia pone el acento en la utilización de los aprendizajes realizados. Ser competente en una tarea, una actividad o una situación significa ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontarla de forma satisfactoria. No basta, pues, con aprender los conocimientos relevantes para afrontarla; además, hay que aprender a utilizarlos de forma integrada y articulada con el fin de responder a las exigencias específicas que plantea. En segundo lugar, el aprendizaje de cualquier competencia, por sencilla que parezca, implica la integración de diferentes tipos de conocimientos y saberes (habilidades y destrezas, conocimientos factuales y conceptuales, valores, actitudes, normas...). Esta es la razón por la cual un CBC no puede limitarse a enunciar sin más las competencias cuya adquisición y desarrollo intenta promover en el alumnado; tiene que precisar, además, los conocimientos y saberes que incluye y moviliza. En tercer lugar, las competencias no pueden desligarse de los contextos de actividad y práctica en los que se aprenden y se utilizan. De ahí la importancia acordada a la utilización de diferentes contextos de actividad y práctica en la adquisición y evaluación de las competencias. Por último, las competencias tienen un ingrediente de actuación o ejecución que indica el grado de dominio de la competencia y es esencial para valorar su adquisición y desarrollo, es decir, para evaluar y valorar el nivel de aprendizaje alcanzado.

Aunque ninguno de estos cuatro componentes de las competencias son una novedad absoluta y de todos ellos podemos encontrar antecedentes en otras propuestas y planteamientos previos o coetáneos, tomados en conjunto proporcionan una mirada novedosa de los aprendizajes escolares. El problema, sin embargo, es que, si bien hay un consenso bastante amplio en lo que concierne a la presencia de estos cuatro aspectos o componentes en el concepto de competencia, su interpretación y la importancia que se otorga a cada uno de ellos son objeto de controversia. En función de la aproximación teórica a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la que se incorpora el concepto de competencia, los cuatro aspectos señalados -la movilización de recursos y saberes, su articulación e interrelación, la naturaleza contextual y situada

de los procesos de adquisición y aplicación, y la importancia de la ejecución o actuación eficaz- son interpretados de forma distinta, adquieren una mayor o menor relevancia y dan lugar a decisiones educativas y curriculares diversas. Así, por ejemplo, las interpretaciones conductistas y neo conductistas de las competencias otorgan un papel central al componente de actuación o ejecución eficaz, lo cual conduce, en último término, a propuestas curriculares que ponen el acento en los resultados esperados del aprendizaje definidos en términos de estándares de ejecución o desempeño. En cambio, las interpretaciones cognitivas, tanto o más frecuentes en la actualidad que las conductistas y neo conductistas, atribuyen una gran importancia a los recursos cognitivos o cognitivo-motivacionales que movilizan las competencias; de esta manera, las propuestas curriculares inspiradas en ellas, si bien ponen el acento también en los resultados esperados del aprendizaje, lo hacen en términos de capacidades cognitivas y metacognitivas de carácter general necesarias para actuar de manera competente ante un tipo determinado de tareas o situaciones. Por último, las interpretaciones tributarias de una visión constructivista, sociocultural y situada del aprendizaje, si bien contemplan los cuatro componentes del concepto –al igual, por lo demás que las otras interpretaciones–, conceden una importancia especial al contexto de adquisición y uso de las competencias. La idea fundamental en este caso es que el origen de las competencias no debe buscarse en la mente de las personas, sino en su participación en determinadas actividades y prácticas de naturaleza sociocultural, por lo que los CBC inspirados en estas interpretaciones tienden a poner el acento en esas actividades y prácticas y en la adquisición y movilización de los recursos necesarios, tanto internos – capacidades, conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes, valores, etc.– como externos –materiales, artefactos técnicos y simbólicos, ayudas de otras personas, etc.–, para participar en ellas de forma competente.

5. Como o senhor avalia a importância de privilegiar competências como opção de âmbito pedagógico para a educação do século XXI?

A mi juicio, los enfoques curriculares y educativos basados en competencias, en concreto los que se inspiran en una visión constructivista, sociocultural y situada del aprendizaje, constituyen una aportación de sumo interés y relevancia para afrontar los retos a los que se enfrenta la educación escolar en la actualidad. Aunque una justificación detallada de esta afirmación escapa a las posibilidades de esta entrevista, permítaseme señalar al menos el argumento de fondo que la sustenta y que enlaza directamente con lo que acabo de decir.

Una de las características más sobresalientes de la nueva ecología del aprendizaje a la que aludía al principio de esta conversación es precisamente la emergencia de nuevos contextos de actividad que ofrecen a las personas oportunidades y recursos para aprender. Desde la perspectiva de la educación escolar, ello supone una llamada de atención a la necesidad de conectar los aprendizajes y las experiencias de aprendizaje del alumnado con independencia del contexto en el que tienen su origen. La interpretación constructivista, sociocultural y situada, con su énfasis en el contexto de

adquisición y uso de las competencias, aparece así en clara sintonía con la exigencia planteada por la nueva ecología del aprendizaje de desplazar el foco de la acción docente desde los aprendizajes escolares a los aprendizajes sin más; y desde la escuela considerada como el único o más importante espacio de aprendizaje a los diferentes contextos de actividad en los que participan los alumnos que les ofrecen oportunidades y recursos para aprender. Esta sintonía se manifiesta con especial claridad en la propuesta, tributaria de una interpretación constructivista, sociocultural y situada de las competencias, de concretar las intenciones educativas a partir de la identificación y selección de las prácticas socioculturales en las que se pretende que los alumnos participen de manera competente como resultado de la acción educativa.

Sería sin embargo un error, a mi juicio, pensar que las competencias y los enfoques educativos basados en competencias son, como comentaba al principio de esta entrevista, LA solución a TODOS los problemas que aquejan nuestros sistemas educativos o LA respuesta a TODOS los desafíos que la nueva ecología del aprendizaje plantea a la educación escolar. No lo son. Ahora bien, todo parece indicar que pueden llegar a ser una parte de la respuesta y de la solución, especialmente si renunciamos a las interpretaciones simplistas y acríticas impulsadas por la nueva, en realidad ya no tan nueva, moda de las competencias.

César Coll
Barcelona, 18.04.2018