

ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

Adecuación de la formación universitaria de los titulados en Economía a las necesidades del mercado de trabajo

Pedro Raya Mellado

Las matemáticas como instrumento para la enseñanza de la Economía en el Bachillerato

Germán Carrasco Castillo

Orientación profesional e iniciativa emprendedora en la ESO

Jose Sande Edreira

Implicaciones de un currículo basado en competencias para la enseñanza de la Economía

Andrés Ángel González Medina

Implicaciones de un currículo basado en competencias para la enseñanza de la Economía

Andrés Ángel González Medina

Resumen: Este artículo se sustenta en tres ideas: la necesidad de reformar los sistemas educativos; el análisis de la opción elegida en la OCDE y su traslado al currículo español; y, finalmente, cómo construir competencias desde la enseñanza de la Economía. Atendiendo a lo anterior, se parte de la necesidad que tienen todos los países de transformar sus sistemas educativos en el siglo XXI, que provoca que, a finales de los noventa, aparezcan distintas propuestas de cambio. A continuación se analiza la opción elegida por la mayoría de los países de la OCDE, «el informe DeSeCo», interpretándose qué sentido tienen y cuál es alcance de las competencias en él definidas y seleccionadas. Al mismo tiempo, se exponen y razonan los errores que se han cometido a la hora de trasladar el informe de la OCDE al currículo español, que provoca que, en la práctica, fracase la propuesta que sustentaba la reforma. Y, para terminar, partiendo de la aceptación de un currículo basado en competencias, se realiza un decálogo de sugerencias de cambio en las prácticas educativas para que desde la enseñanza de la Economía se pueda contribuir al logro de construir competencias clave en los ciudadanos.

Palabras clave: Informe DeSeCo; competencias; currículo; enseñanza de la Economía.

Códigos JEL: A22; A12.

Existe una convicción generalizada de que los sistemas educativos contemporáneos responden mejor a las exigencias y retos de la sociedad decimonónica que a la del siglo XXI (Delors, 1996). Esa brecha entre sociedad y Escuela¹, se explica probablemente por la evolución de tres aspectos fundamentales que condicionan la vida: la política, la economía y las interacciones sociales. Esos cambios son tan rápidos y profundos que, como diría Castells (2000), «*más que ante una época de cambios estamos ante un cambio de época*». Pienso que esta nueva era surge a raíz de la emersión de la información como un nuevo factor productivo². Estamos hipersaturados de información, ahora el problema no es cómo conseguir información, sino qué hacer con ella. Algunos de los hechos que me permiten plantear esta afirmación son los siguientes: la cantidad de información que utilizamos a diario se duplica cada cuatro años, en los últimos veinte años se ha producido más información que en los cinco mil años anteriores; la información diaria de un periódico como el *New York Times* es más que la que un ciudadano

¹ Entiéndase, en adelante, que al hablar de Escuela me refiero al sistema educativo: desde la etapa de infantil a la Universidad.

² En Economía los factores de productivos son aquellos recursos, materiales o no, que al ser combinados en el proceso de producción agregan valor para la elaboración de bienes y servicios. Por consiguiente, la información lo es.

del siglo XVIII podía encontrar a lo largo de toda su vida o el hecho de que el 80 por ciento de los empleos actuales requieran de tratamiento de información. Ante tantas turbulencias de progreso, los sistemas educativos, tanto de España como del resto de países de nuestro entorno, han respondido con continuas reformas³. Todas ellas infructuosas, a mi modo de ver, en tanto que ninguna daba una respuesta nueva y adaptada a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué evaluar? o ¿cómo relacionarnos? Seguimos respondiendo a estas cuestiones de forma muy parecida a como se hacía a principios del siglo XX (Pérez, 2006). De esta forma, no deberíamos habernos rasgado las vestiduras cuando salieron los datos del último informe PISA y resultaba que Andalucía arrojaba un 36 por ciento de abandono escolar temprano. Es decir, aproximadamente, 1/3 de la población de los jóvenes andaluces no acaba la ESO. Si aceptamos que la enseñanza obligatoria tiene como finalidad prioritaria formar ciudadanos, ¿cómo puede ser que una sociedad que se dice moderna acepte esa altísima tasa de fracaso en la formación de ciudadanos? Está claro que estamos ante un punto de inflexión; es el momento de dar un salto cualitativo, la Escuela ya llega a todos los rincones de nuestra geografía. Ahora es el momento de

³ En España, en los últimos cuarenta años, se han acometido cinco reformas del sistema educativo.

abordar el desafío de la calidad. Por eso, a finales de los noventa, conscientes de las limitaciones de los sistemas educativos contemporáneos, se abrió un debate internacional y aparecieron propuestas muy interesantes como por ejemplo: «Los siete saberes», de Edgar Morin (1999), «Las cualidades básicas», de Madeleine Walker, «La teoría de la inteligencias múltiples», de Edgar Gardner (1984) o el «Informe DeSeCo», de la OCDE (2002). Esta última propuesta es la que ha cuajado en la mayoría de los países denominados desarrollados, entre ellos, el nuestro. España acepta las recomendaciones de ese informe y pone en marcha la maquinaria legislativa para tratar de convertir el currículo academicista tradicional en uno basado en competencias. Sin embargo, a mi juicio, al igual que al de otros muchos profesionales de la enseñanza, cometemos un error monumental: deberíamos haber empezado a debatir en profundidad y públicamente qué significa y cuál es el sentido de las competencias, tal y como se entienden en el Informe DeSeCo. Al no hacerlo, hemos provocado confusión, porque al usar la palabra competencias, hemos repetido el mismo término que se empleaba en la pedagogía conductista⁴ de finales de los sesenta y principios de los setenta para referirse fundamentalmente a las habilidades y, sin embargo, el significado y alcance de la palabra competencias en el informe de la OCDE es radicalmente distinto, porque es mucho más amplio y rico. En España, las intenciones iniciales eran buenas, pero en la práctica nos hemos quedado con esa visión reduccionista de la concepción de las competencias, donde la mayoría de los profesionales las interpretan como habilidades mecánicas, simples y repetitivas. Se cree, erróneamente, que de un currículo que daba importancia a los contenidos, ahora pretendemos implantar un currículo basado en habilidades. Para constatar esta reflexión, basta señalar, como ejemplo, el lamento de muchos de mis colegas de profesión que se quejan continuamente de que «los libros de texto son cada vez más finos y con más dibujos, por



lo que los alumnos aprenden menos que antes». Pero esta polémica es absurda, porque no existe tal contraposición entre contenidos y habilidades; las competencias, tal y como se definen en el Informe DeSeCo, son concebidas como una combinación integrada de contenidos, habilidades, actitudes, valores y emociones. Es decir, son la combinación de recursos que los individuos intentamos movilizar a la hora de enfrentarnos a cualquier problema que nos pueda surgir a lo largo de nuestra vida; constituyen una mezcla de cualidades humanas mejores o peores, más sencillas o menos, erróneas o correctas, que cada uno tenemos y que las agrupamos para comprender la realidad en la que vivimos y poder actuar sobre ella. Por consiguiente, el debate que se plantea, no tiene sentido porque o somos capaces de desarrollar de manera sincrónica contenidos y habilidades, o no seremos nunca capaces de desarrollar personas competentes. Por tanto, las competencias se conciben como sistemas integrados donde el todo es mucho más que la suma de las partes y, que, además, para poder construirse, requieren de un «saber» y un «querer».

— ¿Qué tipo de saber? Un saber pensar de forma reflexiva, un saber hacer eficaz y un saber comunicar, ese saber decir no debe ser repetitivo, pues de nada vale que nuestros alumnos digan lo que ya viene en el libro o en nuestros apuntes pues eso no sirve para construir competencias. Por ejemplo, ¿de qué vale obligar a mis alumnos a aprenderse un texto de memoria si al pasar el examen se olvidarán de todo? ¿Qué tipo de conocimiento estamos enseñando? El conocimiento es un amplio espectro que va, desde lo más elemental, que son los datos, a lo más complejo, que son los paradigmas: los datos los agrupamos y obtenemos ideas, las ideas las agrupamos y obtenemos esquemas mentales, que son los que nos permiten comprender la vida en la que nos movemos, los esquemas mentales los agrupamos y obtenemos teorías y la agrupación a su vez de estas últimas provocan

⁴ Las competencias, bajo la óptica conductista, tienen esencialmente tres rasgos fundamentales: 1) parten de las exigencias de fragmentación (los comportamientos complejos se pueden fragmentar en conductas simples); 2) una interpretación mecánica (con independencia del contexto, de los valores, de las emociones... se pueden repetir permanentemente de manera eficaz); y 3) yuxtaposición sumativa (esas tareas simples o microconductas que nosotros enseñamos pueden sumarse de manera lineal para componer una conducta más amplia, una competencia más compleja). Un ejemplo de formación en la que se ha seguido esta visión conductista de las competencias ha sido en la formación profesional de las empresas. Sin embargo, las competencias, según DeSeCo, tienen un carácter holístico, restringidas a contextos concretos, transferibles creativamente y para darse se necesita de la reflexión y la disposición.

paradigmas. En la Escuela decimonónica se creía que el conocimiento eran los datos y las informaciones, por eso la persona culta era la que de memoria más fechas, más historias o más hechos sabía. De hecho, basta observar los actuales concursos en los distintos medios para ver que seguimos teniendo la misma visión. Pero pienso que lo importante del conocimiento no son los datos, es la interpretación, la organización, la relación que se haga de los mismos en esquemas mentales, porque eso es lo que condiciona, no sólo nuestra manera de ver la realidad, sino también la de actuar sobre ella. Creo que deberíamos dejar el estadio más pobre del conocimiento (los datos) para los ordenadores, la memoria humana no la debemos ocupar con ellos, esto tenía sentido antes de la imprenta, pues o teníamos los datos en la cabeza o no estaban en ninguno otro sitio y por tanto no se podía construir conocimiento. Pienso que con más razón deberíamos optar por la opción expuesta tras la aparición de las computadoras. La problemática actual, como diría Thomas S. Eliot (1934), es “¿dónde está el conocimiento que se ha perdido entre la información? y ¿dónde está la sabiduría que se ha perdido entre el conocimiento?” Ahora lo importante es cómo buscar datos, cómo evaluarlos o de qué manera organizarlos para construir mapas mentales. Es precisamente ahí donde pienso que deberían centrarse todos los esfuerzos de la Escuela, desde la educación infantil a la secundaria, mientras que en el resto de etapas y, de forma progresiva, se debería ir profundizando en esos otros estadios mucho más ricos y necesarios del conocimiento.

— ¿Qué manera de «querer»? El que permite la motivación del alumnado, bien vinculándolo a sus necesidades o intereses, o bien conectándolo directamente con la construcción de su propio proyecto personal, profesional y social. De este modo, tanto en el caso de que una persona sepa pero no quiera como en el que una persona quiera pero no sepa, estaremos ante individuos que no serán competentes. Aunque no debemos perder de vista que esa visión de ciudadano competente para el siglo XXI, no deja de ser una opción política en la medida en que nuestros gobernantes, democráticamente elegidos, tienen la responsabilidad de decidir y seleccionar las competencias que definirán la cultura que queremos que tengan los ciudadanos del siglo XXI. DeSeCo define tres competencias clave:

1. Usar herramientas de manera interactiva: los individuos tienen que aprender a usar las herramientas simbólicas que ha construido la humani-



dad y que se alojan en las disciplinas científicas, sociales, artísticas y humanas. Quiero subrayar respecto a lo anterior, que en la definición se dice «usar» y no «repetir», porque en la esencia de la cuestión está el hecho de que los individuos dominen el conocimiento que ha creado la humanidad con sentido crítico y que sean capaces de apoyarse en él para, a partir de ahí, construir nuevas posibilidades. No se trata de repetir mecánicamente el conocimiento que se aloja en las distintas disciplinas, sino de aplicarlo de forma rigurosa, crítica y creativa.

2. Interactuar en grupos cada vez más heterogéneos: el fenómeno económico de la globalización provoca que cada vez tengamos que vivir y convivir con múltiples ideologías, lenguas, etnias o culturas. En la Escuela tenemos que trabajar para desarrollar las capacidades en nuestros alumnos que les permitan resolver los conflictos inevitables a los que van a tener que enfrentarse en sus vidas al insertarse en grupos cada vez más heterogéneos, de manera que lo hagan de forma pacífica, dialogada y democrática. Deben aprender a entender y respetar la diversidad, de forma que acepten el compromiso de participar en el cambio de modelo de sociedad que nos permita vivir y convivir en paz. Desde luego, el de una sociedad cada vez más desigual entre ricos y pobres no, porque la heterogeneidad no se convierte en fuente de riqueza, sino de desigualdad.

3. Actuar de forma autónoma: desde la Escuela debemos tutorizar a los alumnos para que desarrollen su propia identidad ayudándolos a que se conozcan a sí mismos, a que realicen un análisis DAFO de sí mismos. Todos tienen «fortalezas relativas»; debemos descubrirlas y estimularlas, porque con ello mejoraremos su autoestima; pero para plasmar esa idea necesariamente en el sistema tenemos que apostar por la optatividad y por la flexibilidad curricular. Ellos deben aprender a aprender pero también a emprender y nosotros

debemos orientarlos en el ejercicio que hagan del binomio complejo libertad y responsabilidad.

Estas son las tres competencias que define el informe DeSeCo; veinticinco de los países integrantes de la OCDE lo ratifican, entre ellos el nuestro. Pero el problema es que en Europa los representantes de los distintos ministerios de educación se dan cuenta de que sus docentes no están formados para desarrollar un currículo basado en competencias, por lo que deciden acomodar esas tres competencias definidas en el informe al currículo ya existente, cuando, a mi juicio, lo que debería haberse hecho es justamente lo contrario, de forma que la primera de las competencias clave, la convierten en seis, para de esta forma acercarla a nuestro sistema de comprensión clásico: Comunicación, Matemáticas, Ciencias, Humanidades y Arte (Brewerton, 2004). Mientras, las otras dos, las enuncian como concreciones de las sugeridas en DeSeCo⁵. Pienso que, dentro de lo pernicioso de esta forma de actuar, el daño que se deriva se minimiza mientras esas seis nuevas competencias básicas en las que se ha concretado la primera de las competencias clave no desplace o provoque el olvido de las otras dos (Pérez, 2007). Sin embargo, la realidad muestra que en nuestro país sí se ha producido esa marginación de esas otras dos competencias clave porque los docentes están confundidos: unos creen que, al fin y al cabo, esta reforma es más o menos lo mismo que lo que se venía haciendo, por el cómo se han adecuado las competencias clave al currículo y no a la inversa. De esta manera, piensan que es más o menos lo mismo que lo que venían haciendo, pero con distinto nombre. Otros se han quedado con la visión reduccionista de las competencias y las rechazan

⁵ Puede consultarse la legislación siguiente: para ver cómo las competencias clave de DeSeCo se trasladan primero al ámbito de la Unión Europea como competencias fundamentales en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 (DOUE, 30 diciembre 2006). Y cómo, esas competencias clave publicadas en el DOUE se trasladan al currículo español como competencias básicas a través de el R.D. 1.513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria (BOE 8 diciembre de 2007) y a través del R.D. 1.631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (BOE 5 de enero de 2007). Para el Bachillerato y la Universidad no se habla explícitamente de competencias, aunque sí implícitamente, a través de cómo se enuncian los principios didácticos que orientarán el bachillerato en la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al bachillerato en Andalucía (B.O.J.A n° 169, 26 de agosto de 2008, págs 98-222). Y para el caso de la universidad ocurre igual, se puede consultar los documentos del E.E.E.S (Espacio Europeo de Educación Superior) correspondientes a las reuniones de Berlin (2003) y Bergen (2005).

de plano porque creen que existe una contraposición con los contenidos (Fernández, 2005). Las circunstancias anteriormente expuestas suponen un enorme obstáculo en el intento de transformar el currículo tradicional en uno basado en competencias (Moya, 2006). Pienso que, en esencia, DeSeCo propone que, para poder desarrollar competencias es necesario que éstas se conviertan en las finalidades del currículo. Para conseguir ésto debe existir un cambio radical de la Escuela. El dispositivo escolar tiene que sufrir un cambio de cultura y de prácticas (Perrenoud, 1995).

El cambio de cultura, bajo mi punto de vista, debe partir de una premisa básica: lo que al alumno lo rodea lo socializa; tomar conciencia y posición de lo que lo rodea lo educa. Por consiguiente, la socialización ya no sólo se restringe al núcleo familiar, el alumno ahora entra en contacto, a través de los medios de comunicación, con culturas lejanas y distintas en el espacio y en el tiempo. Los padres y madres están desbordados, no podemos cargarlos con toda la responsabilidad porque no tienen formación para eso, somos los docentes los profesionales que debemos orientar a las familias para que toda la «tribu» acompañe el proceso de socialización contribuyendo a potenciar el proceso educativo (Morin, 1999).

Por lo que respecta al cambio de prácticas, deberíamos empezar por discriminar y acomodar el conocimiento relevante, alojado en nuestra disciplina, al propósito de construir competencias. Llegados a este punto, es necesario aclarar que la forma en que las Competencias de DeSeCo se han trasladado a nuestro currículo también provoca confusión, pues la mayoría de los docentes creen que sólo se debe trabajar por competencias en la etapa de educación primaria y en la ESO, ya que nuestros legisladores lo interpretaron de esa forma. Sin embargo, pienso que es un error, porque en el Informe no se discrimina en función de la etapa educativa. Es decir, DeSeCo habla de alcanzar unas finalidades para los ciudadanos del siglo XXI que son las competencias clave. Por tanto, deben trabajarse desde la educación infantil hasta la etapa universitaria. De esta forma, a continuación, voy a realizar un decálogo de sugerencias de cambio en las prácticas para que, desde la enseñanza de la Economía, se pueda contribuir a la construcción de competencias clave, si bien algunas de ellas podrían extrapolarse al resto de ramas del saber:

1. Reducción al máximo de los contenidos definidos en el currículo oficial para Economía y Economía de la Empresa. Lo que en la ley, los decretos



y las órdenes se desarrolla son auténticos corsés. Es una detallada y pormenorizada descripción de los contenidos que los alumnos tienen que aprender, lo cuál es contradictorio con un currículo basado en competencias. Si lo que queremos es construir competencias, la ley debería limitarse a fijar las finalidades, es decir, las competencias clave o, dicho de otro modo, lo que queremos que nuestros ciudadanos desarrollen en el siglo XXI. De esta forma, el qué enseñar y cómo enseñarlo para conseguir alcanzar esas finalidades debe ser potestad o patrimonio del docente al igual que el médico decide cómo diagnosticar, qué tratamiento proponer o cómo curar.

2. Enseña menos y aprende más. En nuestra disciplina tenemos unas maravillosas herramientas para fomentar la iniciativa emprendedora, el aprender a aprender y la autonomía. Debemos seleccionarlasm, pues el alumno puede esas usar herramientas interdisciplinarmente. No olvidemos que lo que en la vida hay son problemas multidisciplinares; si conseguimos profundizar en los aspectos anteriores, estaremos ayudándolos a que, no sólo comprendan la realidad, sino también a que actúen sobre ella. Por consiguiente, tanto desde Economía como desde Economía de la Empresa, debemos fomentar la investigación, el descubrimiento, la relación, el contraste y la autoevaluación.

3. La enseñanza de la Economía no es el fin. En un currículo basado en competencias, las disciplinas son los medios para construirlas.

4. Curriculum flexible y emergente. No podemos estar trabajando en clase la frontera de posibilidades de producción y permanecer ajenos a la evolución de la deuda pública, sus implicaciones, el sentido de la prima de riesgo o las consecuen-

cias que la crisis económica actual tiene sobre las decisiones políticas.

5. Aprende haciendo⁶. Propongamos e involucremos desde nuestra disciplina a los alumnos en proyectos⁷ con sentido, vinculándolos a su desarrollo personal, profesional o social. En esos proyectos y para construir competencias, debemos hacer que el alumno pase por cuatro fases: comprensión o análisis; planificación o diseño; desarrollo o actuación; y evaluación o reformulación.

6. Enseñémoslos a cooperar. Para colaborar hay que aprender, porque nadie nace sabiendo colaborar. Es una estrategia compleja porque nos afecta cognitiva y emocionalmente. La única manera de aprender a cooperar es cooperando mediante trabajos en grupo para afrontar los proyectos definidos en la sugerencia cinco. Esto les permitirá aprender a escuchar, respetar, defender lo propio, ponerse en lugar del otro, provocar el contraste y tomar conciencia de la relatividad tanto del modo de pensar como del de sentir.

7. Debilidades Amenazas Fortalezas y Oportunidades (DAFO). Tiene que ver con la tercera de la competencias definidas por DeSeCo. Esta herramienta del ámbito empresarial podemos utilizarla para que se conozcan a sí mismos y reflexionen sobre lo que hacen. Les ayudará a entender por qué aprenden de una forma o de otra y cómo deben ir mejorando sus procesos de aprendizaje para poder ser aprendices permanentes a lo largo de todas sus vidas.

8. Potenciamos los contextos de producción y aplicación. Esta sugerencia sigue la reflexión de la teoría de Bernstein sobre los contextos. Él distingue tres contextos: de producción; de aplicación; y de reproducción. La repetición no provoca motivación intrínseca, salvo cuando tiene un valor enorme, por ejemplo, la música o la poesía tienen un valor enorme por la belleza de la forma, pero no es el caso de nuestra disciplina. El alumnado encontrará motivación en la Economía si hacemos que crean o, también, si conseguimos que apliquen a la vida lo que hacemos en clase. Debemos reducir al máximo los contextos de reproducción: exámenes estandarizados en los que los obligamos a memorizar y repetir, donde el conocimiento tiene un valor de cambio: por una calificación. Es de-

⁶ «Learning by doing» metodología educativa propuesta por el filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense John Dewey (1963).

⁷ Trabajar por proyectos es una buena opción para construir competencias. Este recurso metodológico fue propuesto por el pedagogo William Heart Kilpatrick (1918).



cir, lo que aprende no le importa, lo aprende para cambiarlo por una nota. Este conocimiento no le interesa al alumno, por eso lo olvida al terminar de hacer el examen. Tenemos que trabajar aquellos elementos de la Economía que tienen para ellos un valor de uso y que sirvan para construir las competencias.

9. Debemos enseñar para la vida y no para selectividad. No se puede programar por Competencias. Las Competencias no se pueden programar, son nuestras finalidades, lo que podemos programar son las actividades. Teniendo siempre presente que la organización, los espacios y los tiempos son variables subsidiarias que tienen que estar al servicio de la construcción de Competencias y no a la inversa. Hasta ahora lo que hacemos es partir de los agrupamientos que tenemos, el calendario, el espacio para, acometer el proyecto cuando lo lógico es proceder de forma inversa.

10. La reforma empieza en nosotros mismos. Si aceptamos un curriculum basado en Competencias la función del docente no puede limitarse a transmitir información de forma clara y a evaluar objetivamente el rendimiento académico de los alumnos. Las nuevas atribuciones que exige

tal curriculum son mucho más amplias: acompañar, guiar, estimular y provocar el aprendizaje que les sirva para desarrollar sus Competencias⁸. Para conseguir tal finalidad tendremos que pensar en nuevas fórmulas de trabajo, por ejemplo, mediante el diseño de actividades, la organización o la creación de contextos. Esta idea, Einstein la resumía de la siguiente forma: «Nunca enseñé a mis alumnos, sólo intento proporcionarles las condiciones para que puedan aprender».

En definitiva, y para concluir, me gustaría hacer hincapié en la última de las sugerencias de cambio en las prácticas, pues el éxito o no de cualquier modificación del currículo va a tener como variable dependiente fundamental al docente. Sólo con nuestro testimonio no podemos crear competencias que ni tan siquiera nosotros tenemos. Interpreto que en la propuesta de DeSeCo se exige que el docente sea el experto del conocimiento y estos profesionales no son los que tienen todos los datos, sino los que tienen los esquemas y los mapas mentales más poderosos para orientarse en la in-

⁸ ...«el reto para los sistemas educativos modernos es crear una profesión rica en conocimiento, en la cuál los responsables de impartir los servicios educativos en primera línea tengan tanto la autoridad para actuar como la información necesaria para hacerlo de forma inteligente, con acceso a sistemas de ayuda eficaces que les apoyen a la hora de trabajar con una clientela de padres y alumnos cada vez más diversa», Schleicher (2005).

certidumbre, en la ambigüedad y en la complejidad del mundo en el que nos ha tocado vivir. Esta última reflexión implica a su vez la exigencia de una remodelación de la formación y de la forma de acceso a la función pública docente: los profesores debemos guiarnos por la pasión por el saber y por la pasión por ayudar a aprender. Estos dos pilares claves exigen que nuestra profesión tenga mucho de vocacional, porque, tanto si sé mucho, pero me importa muy poco que aprendan, así como si me importa mucho que aprendan, pero no sé como hacerlo supone el que no seamos docentes competentes (Hersh y Rychen, 2004). Por eso creo que para poder construir competencias, tanto en la formación como en las pruebas de acceso al ejercicio de la práctica docente, deberían diseñarse de forma que se recogiera la esencia de las dos claves anteriores. Porque quien acepta por vocación la docencia adquiere dos grandes obligaciones que forman parte de la grandeza y la miseria de nuestra profesión, y que quedan ilustradas en los dos compromisos siguientes:

La primera se sintetiza gráficamente en una metáfora del profesor J.M. Domínguez: *«El docente debe saber que es como el personaje mitológico Sísifo, obligado a empujar una piedra enorme cuesta arriba por una ladera empinada, pero antes de alcanzar la cima de la colina la piedra siempre rueda hacia abajo, y Sísifo tiene que empezar de nuevo desde el principio»*.

La segunda sería aceptar el viejo dilema sin solución: «compromiso y distanciamiento». El docente tiene que «enfangarse», ponerse en el nivel del alumno para poder entender y empatizar con ellos. No hay otra manera de saber cómo ellos interpretan la vida, las relaciones, sus intereses, Pero al mismo tiempo tenemos que distanciarnos, no podemos ser «colegas», debemos salir de ahí para cuestionar el círculo vicioso en el que se encuentra el alumno y poder abrirle nuevas expectativas, o dicho en palabras de Unamuno, «el dilema al que se enfrenta constantemente un profesor se sintetiza en que debe sentir hondo y pensar alto».

Referencias bibliográficas

BREWERTON, M. (2004): Reframing the essential skills: Implications of the OECD defining and selecting key competencies project: a background paper, Paper prepared for the Ministry of Educa-

tion.

CASTELLS OLIVÁN, M. (2000): La era de la información, Alianza, Madrid.

DELORS, J. (1996): La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Compendio Santillana, Ediciones UNESCO.

DEWEY, J. (1963): Experiencia en educación, The Kappate Lectures PI.

FERNÁNDEZ PÉREZ, J.M. (2005): «Matriz de competencias del docente de educación básica», Revista Iberoamericana de Educación, vol. 36 (2), págs.91-109.

HERSH, L. y RYCHEN, D.S.(2004): Definir y seleccionar las competencias clave para la vida, Fondo de Cultura Económica, México.

GARDNER, F. (1991): La teoría de las inteligencias múltiples, Fondo de Cultura Económica, México.

KILPATRICK, W. H. (1918): «The project method» Teacher Collegur Record, vol. 21(4), págs. 319-35.

MORIN, E. (1999): Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro, Paidós, Barcelona.

MOYA OTERO J. (2006): Proyecto Atlántida. Base para una estrategia de asesoramiento al desarrollo de un currículo basado en competencias básicas.

OCDE (2002): Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2006): «A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad», en J. Gimeno Sacristán (comp.) La reforma necesaria, Eds. Morata, Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2007): «Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas», Cuaderno de Educación nº 1, Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

PERRENOUD, P. (1995): «Des savoir aux compétences: les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève», Pédagogie collégiale, vol. 9