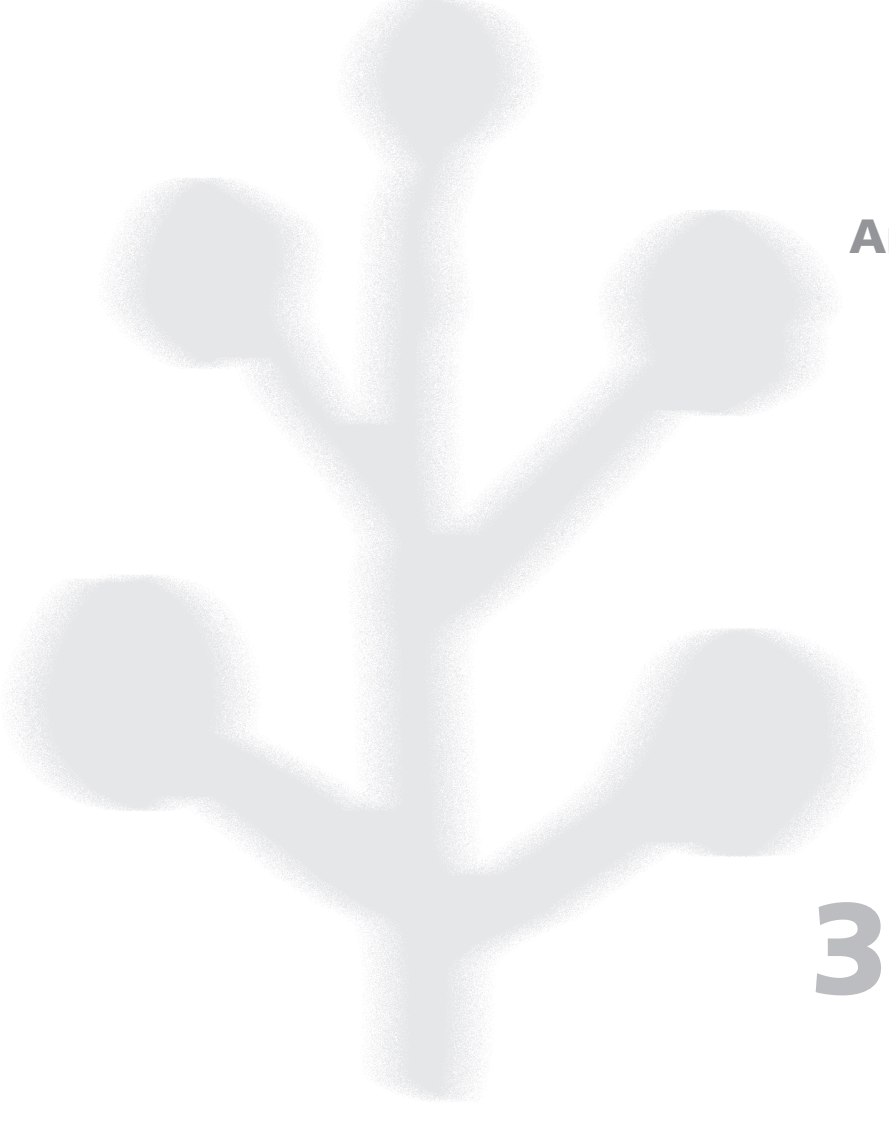
11 ideas clave

Cómo aprender y enseñar competencias

11 ideas clave

Cómo aprender y enseñar competencias

Antoni Zabala
Laia Arnau



3 GRAÓ

Colección Ideas Clave
Director de la colección: Antoni Zabala

Serie Didáctica/Diseño y desarrollo curricular

© Antoni Zabala, Laia Arnau
© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
C/ Francesc Tàrrega, 32-34, 08027 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: septiembre 2007
ISBN: 978-84-7827-500-7
D.L.: B-36.463-2007

Diseño: Maria Tortajada Carenys
Impresión: Imprimeix
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquier medio, tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

A mis padres, por los valores que me han enseñado.
Laia Arnau

A mis hijos, Mireia, Aina, Pau, Aniol, Ona i Marçal.
Antoni Zabala

Índice

Presentación **11**
Once ideas clave para responder a once cuestiones en torno a las competencias 13

1. **El término «competencia» nace como respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional** **19**
¿Por qué tenemos que hablar de competencias? 19
• Saber por saber o saber para saber hacer. Falsa disyuntiva entre teoría y práctica 20
• El saber escolar al servicio del saber universitario 22
• Crisis de los referentes tradicionales 24
• Necesidades formativas para dar respuesta a los problemas de la vida 26
• Competencias y transformación del sistema escolar 27
En la práctica 29

2. **Las competencias son la actuación eficiente en un contexto determinado** **31**
En busca de una definición de competencia 31
• Distintas definiciones del término «competencia» 32
• ¿Qué entendemos por competencia? 43
• Proceso desarrollado en una actuación competente 46
• Ser competente no es una cuestión de todo o nada 48
En la práctica 51

3. **La competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes** **53**
Competencias *versus* conocimientos 53
• Escuela tradicional y escuela activa. Dos modelos irreconciliables de entender la enseñanza 54
• Memorización o comprensión, conocimientos o procedimientos. Falsas dicotomías . . . 55
• Las competencias: instrumentos para la superación de las falsas dicotomías 59
En la práctica 61

4. **Los fines de la educación en competencias son el pleno desarrollo de la persona 65**
Formación integral y para la vida: principios de general aceptación, pero de escasa aplicación 65
• El histórico debate sobre escuela que debe instruir o escuela que debe educar 66
• El papel de la escuela en cuestión. Nuevas perspectivas y viejas resistencias 68
• ¿Cuáles deben ser los fines de la enseñanza y, en consecuencia, las competencias que ésta debe desarrollar? 70
• Fines de la educación, el sistema educativo y el sistema escolar 74
• La familia y la escuela, un diálogo de responsabilidades, muchas de ellas compartidas 77
En la práctica 81

5. **Las competencias escolares deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional 87**
Educar para la vida, pero ¿qué competencias? 87
• Consenso sobre la educación para la vida y propuestas de competencias 88
• Aproximación a las competencias que debe desarrollar el sistema escolar 89
• Ser competente en la dimensión social: en qué y para qué 91
• Ser competente en la dimensión interpersonal: en qué y para qué 92
• Ser competente en la dimensión personal: en qué y para qué 93
• Ser competente en la dimensión profesional: en qué y para qué 95
• Competencias generales, componentes/contenidos, competencias específicas 97
• Proceso de derivación de las competencias generales: de las competencias generales a los contenidos de aprendizaje 99
En la práctica 102

6. **El aprendizaje de las competencias es siempre funcional 105**
Complejidad del conocimiento sobre el aprendizaje de las competencias 105
• Competencias y significatividad en el aprendizaje 106
• Principios psicopedagógicos del aprendizaje significativo 108

• Análisis estructural de las competencias y el aprendizaje de sus componentes 113
• Las competencias y la importancia de su núcleo procedimental 117
En la práctica 120

7. **Enseñar competencias comporta partir de situaciones y problemas reales 123**
¿Se pueden enseñar las competencias o sólo se pueden desarrollar? 123
• Criterios para enseñar competencias 124
• La enseñanza de las competencias: antítesis de la enseñanza tradicional 130
En la práctica 132

8. **Las disciplinas no son suficientes para aprender competencias 135**
Fundamentación teórica de las competencias y sus componentes 135
• El carácter disciplinar, interdisciplinar y metadisciplinar de los componentes de las competencias 136
• ¿Cuál es el criterio para organizar y presentar los contenidos de aprendizaje en un sistema de desarrollo de competencias? 143
• Las disciplinas tradicionales como recurso para la organización de las áreas curriculares 144
En la práctica 147

9. **El área común: respuesta a la enseñanza de competencias 149**
¿Cómo abordar la enseñanza de aquellas competencias y sus componentes que no tienen el soporte de una disciplina científica? 149
• Consecuencias del carácter procedimental y actitudinal de la mayoría de los componentes metadisciplinares de las competencias 150
• Ejercitación, aplicación, modelos y vivencias 152
• Tiempo para la reflexión y el análisis sistemático 153
• La respuesta está en la metodología que deben utilizar todas las áreas 155
• Reflexión, sistematización, evaluación y coordinación 157
En la práctica 159

10. **Los métodos para la enseñanza de las competencias deben tener un enfoque globalizador** **163**
¿Es posible una metodología para la enseñanza de las competencias? 163
• Criterios generales para la toma de decisiones metodológicas 164
• Variables que configuran la práctica educativa 167
En la práctica 186

11. **Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones-problema** . . **193**
¿La evaluación de competencias es sustancialmente distinta de la evaluación de otros contenidos de aprendizaje? 193
• La evaluación de las competencias está mediatizada por el carácter selectivo de la escuela 194
• El proceso evaluador reducido a pruebas de papel y lápiz 196
• La evaluación de competencias, un ejercicio de prospectiva 198
• Situaciones-problema y evaluación de las competencias 200
• Proceso de elaboración de las actividades de evaluación de las competencias 202
• Evaluación de las competencias en función de las características diferenciales de sus componentes 204
• La forma de enseñar clave para la evaluación de competencias 207
• La evaluación de competencias en síntesis 208
En la práctica 210

A modo de epílogo **213**
La enseñanza basada en competencias, una nueva oportunidad 213

Glosario **217**
Referencias y bibliografía **223**

Presentación

El concepto de *competencias* se ha extendido en la enseñanza de forma muy rápida. Como muchas otras ideas, ha encontrado en el mundo educativo terreno abonado para su desarrollo. Al mismo tiempo, como es habitual también, se ha producido un intercambio de opiniones favorables o detractoras en función de criterios asociados a su pertenencia a uno u otro paradigma pedagógico. Y sin lugar a dudas existen razones consistentes en ambas direcciones.

Como todos sabemos, las ideas por sí solas no mejoran la enseñanza y mucho menos cuando éstas se limitan a la forma en que se ha de plantear aquello que debe ser objeto de la educación. Si al final el avance sólo consiste en cambiar los nombres de los objetivos educativos, seguirá cumpliéndose de forma persistente el pensamiento de Lampedusa, en el que, una vez más, los cambios aparentes sólo sirven para que todo siga igual.

¿Hasta qué punto una enseñanza basada en competencias representa una mejora de los modelos existentes? Nuestra opinión es que la introducción del concepto de *competencias* de forma generalizada puede ser un medio notablemente eficaz para extender unos principios pedagógicos que aún hoy en día siguen siendo parte de una minoría; pero no sólo eso, de algún modo puede ser un «recipiente» apropiado para contener de forma rigurosa una enseñanza más acorde con una perspectiva de **formación integral**[1], en equidad y para toda la vida.

Si observamos el movimiento que han seguido las propuestas curriculares desarrolladas, veremos que han sufrido un proceso muy lento de superación de una visión centrada en contendidos temáticos hacia una visión centrada en el alumno: temas, objetivos más o menos operativos, el recurso a la taxonomía de Bloom, objetivos por capacidades y, ahora, las **competencias**. Una evolución consistente en la búsqueda de una alternativa a un modelo basado en el aprendizaje de unos saberes disciplinares organizados en torno a unas materias convencionales, en el que el alumno debía asumir los contenidos tal como eran definidos desde las distintas aportaciones científicas. Una escuela transmisora. De forma progresiva y lenta, pero en un proceso afortunadamente irreversible, los

1. Todos los términos que aparecen en **negrita** pueden encontrarse en el glosario del libro (pp. 217-222).

currículos se han ido desplazando de las materias al alumno. La enseñanza por objetivos intenta analizar los distintos grados de aprendizaje que el alumno debe adquirir, pero aún en función de los distintos contenidos disciplinares. En definitiva, sólo se trata de un intento de clarificar lo que el alumnado debe conocer o dominar para superar unas pruebas de selectividad universitaria. Pero más allá de la superación de estas pruebas, ¿cuál es el paso siguiente? ¿Es suficiente con memorizar, comprender, aplicar, aunque sólo sea para poder realizar una carrera universitaria? ¿Para qué? ¿Qué sentido tiene o debe tener el conocimiento adquirido? ¿Qué debe o puede hacer el alumno con dicho conocimiento? Y, por lo tanto, ¿cuál es el papel de la escuela?

Como respuesta a estas cuestiones, «una nueva vuelta de tuerca»: la formación para el desarrollo de capacidades. Ahora ya no sólo es suficiente adquirir unos **conocimientos** o dominar unas técnicas, aunque sean de forma comprensiva y funcional, sino que es necesario que el alumno sea «capaz» cognitivamente y, sobre todo, en las otras capacidades: motrices, de equilibrio, de autonomía personal y de inserción social. Propuesta curricular por capacidades como antesala premonitoria de las competencias. No es suficiente saber o dominar una técnica, ni es suficiente su compresión y **funcionalidad**, es necesario que aquello que se aprende sirva para poder actuar de forma eficiente ante una situación concreta y determinada. Y en eso estamos.

Nosotros creemos que una enseñanza basada en competencias es una nueva y gran oportunidad para que la mejora sostenida de la educación no sea patrimonio de unos pocos privilegiados. La introducción del concepto de *competencias* en la enseñanza obligatoria puede ser una oportunidad para profundizar en un proceso de cambio que se fraguó a finales del siglo XIX, tuvo su efervescencia en el primer tercio de siglo XX, para desarrollarse con dificultades a largo de los otros dos tercios. Así pues, partiendo de esta visión y sólo de ésta, entendemos que la introducción de las competencias en la escuela puede representar una aportación sustancial a la mejora general de la enseñanza.

Este libro pretende defender una manera de entender las competencias asumiendo los grandes principios de los movimientos renovadores. Para ello vamos a analizar y responder, a lo largo de las distintas ideas clave, las cuestiones que plantea su implantación en la enseñanza, desde las razones que las justifican hasta las características que, a nuestro criterio, deben adoptarse en la educación reglada.

Once ideas clave para responder a once cuestiones en torno a las competencias

1. Como hemos dicho el concepto de *competencia* se introduce de forma generalizada asemejándose, una vez más, a una de las muchas ideas que periódicamente van difundiéndose en la enseñanza. Moda que como tal puede tener sus días contados. Sin embargo, existen razones de peso que nos permiten considerar que las ideas que subyacen al concepto de competencia pueden tener una incidencia trascendental en la enseñanza. ¿Cuáles son los argumentos que justifican la introducción del concepto de competencia en la educación? ¿Qué tipo de enseñaza se pretende superar con su introducción en las aulas?

Idea clave 1: **El uso del término «competencia» es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que éstos puedan ser aplicados en la vida real.**

2. Distintas son las definiciones de competencia que a lo largo de las últimas décadas se han ido elaborando desde diferentes instancias. Al principio surgieron dentro del mundo laboral, para después extenderse a todos los ámbitos formativos y entre ellos, de forma contundente, a la educación reglada. Sin embargo, no todas las definiciones son coincidentes, algunas de ellas se centran en su función y otras en su estructura. ¿Cuál es el sentido que deben tener las competencias en la escuela? ¿Cuáles son sus componentes y cuál es su estructura?

Idea clave 2: **La competencia, en el ámbito de la educación escolar, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por lo tanto, la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.**

3. Una de las tendencias habituales en el ámbito educativo ha consistido en establecer sucesivos enfrentamientos entre la escuela heredada, la tradicional, fundamentada en los saberes, y cualquier propuesta de cambio, generalmente, sustentada en el saber hacer, como si esta nueva propuesta representase un rechazo a lo existente y no un intento de mejora. Así, el concepto de *competencia* puede entenderse como una negación de los contenidos tradicionales. ¿Hasta qué punto una enseñanza basada en competencias comporta la disminución de conocimientos? ¿Se puede ser competente sin disponer de conocimientos?

Idea clave 3: **La competencia y los conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier actuación competente siempre implica el uso de conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes.**

4. Un currículo basado en competencias comporta la formación en unos aprendizajes que tienen como característica fundamental la capacidad de ser aplicados en contextos concretos. Lo esencial de las competencias es su carácter funcional ante cualquier situación nueva o conocida. Pero cuando trasladamos estas ideas a la enseñanza obligatoria, ¿cuál debe ser su alcance?, ¿debe limitarse a una formación funcional de unos contenidos sobre ámbitos convencionales académicos o debe ampliarse a otros ámbitos del desarrollo humano?

Idea clave 4: **Para poder decidir qué competencias son objeto de la educación, el paso previo es definir cuáles deben ser sus finalidades. Existe un acuerdo generalizado en que éstas deben contribuir al pleno desarrollo de la personalidad en todos los ámbitos de la vida.**

5. Todas las instituciones internacionales cuando se han manifestado sobre la función social que debe cumplir la enseñanza han optado, de acuerdo con la declaración universal de los derechos humanos, por el pleno desarrollo de la persona. De todos modos, esta definición es lo suficientemente general como para que merezca múltiples interpretaciones, entre ellas la del distinto grado de responsabilidad de los diferentes agentes educadores: familia, escuela, medios de comunicación, entidades de tiempo libre, etc. Teniendo en cuenta las limitaciones y posibilidades de la escuela, ¿cuáles son las competencias que deben plantearse como fines de la enseñanza obligatoria?

Idea clave 5: **Las competencias escolares deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional**

6. Los estudios realizados sobre el modo en que las personas aprenden, sea cuál sea la corriente psicológica que los sustenta, permiten establecer un conjunto de principios suficientemente contrastados. En estos momentos disponemos de un notable conocimiento sobre cómo las personas aprendemos: existen datos irrefutables acerca de la manera en que se aprenden los contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero ¿cómo se aprenden las competencias?, ¿pueden precisarse principios rigurosos sobre su aprendizaje?

Idea clave 6: **El aprendizaje de una competencia está muy alejado de lo que es un aprendizaje mecánico, implica el mayor grado de significatividad y funcionalidad posible, ya que para poder ser utilizada deben tener sentido tanto la propia competencia como sus componentes procedimentales, actitudinales y conceptuales.**

7. El conocimiento del modo en que se aprenden los distintos componentes de las competencias y su naturaleza de «procedimiento de procedimientos» permite comprender la complejidad de sus procesos de aprendizaje. De ahí que se puedan extraer algunas conclusiones sobre las condiciones que debe tener su enseñanza. Ahora bien, una de las características fundamentales de las competencias es la capacidad para actuar en contextos y situaciones nuevas, y dado que éstas pueden ser infinitas, podríamos llegar a la conclusión de que no pueden ser enseñadas. ¿Es eso así? ¿Pueden precisarse criterios fiables sobre las características que debe tener el proceso de enseñanza de las competencias? Si la respuesta es afirmativa, ¿cuáles deben ser estos criterios?

Idea clave 7: **Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciales del alumnado.**

8. La escuela debe participar activamente en el desarrollo de la persona en los ámbitos social, interpersonal, personal y profesional. Las competencias necesarias para actuar efi-

cientemente en cada uno de estos ámbitos son numerosas y complejas. Cada una de ellas se compone de actitudes, habilidades y conocimientos, que a su vez disponen de distinto grado de soporte científico. Algunos de estos componentes tienen un claro sustento en ciencias estables y bien definidas, pero en muchos otros casos el soporte es compartido por varias disciplinas, en otros el apoyo de una ciencia determinada es débil, y en algunos componentes no existe ningún soporte disciplinar. Tomando en consideración estas características, ¿es adecuado el modelo tradicional de organizar el currículo mediante asignaturas o disciplinas convencionales para una enseñanza basada en el desarrollo de competencias para la vida?

Idea clave 8: **El análisis de las competencias nos permite concluir que su fundamentación no puede reducirse al conocimiento que aportan los distintos saberes científicos, lo que implica llevar a cabo un abordaje educativo que tenga en cuenta el carácter metadisciplinar de una gran parte de sus componentes.**

9. Si las disciplinas no son suficientes para desarrollar las competencias y lograr el pleno desarrollo de la persona, se deberá encontrar una alternativa. Pero tenemos que tener en cuenta que la estructura del sistema escolar, la propia formación del profesorado, las características de los modelos existentes para la interpretación de la realidad y la organización de los currículos heredados están fundamentadas en las disciplinas. Siendo esto así, ¿cómo podemos abordar una enseñanza basada en competencias que cumpla con sus objetivos y que al mismo tiempo pueda sustentarse en una estructura sólida y contrastada como la que ofrecen las disciplinas?

Idea clave 9: **Una enseñanza de competencias para la vida exige la creación de un área específica para todos sus componentes de carácter metadisciplinar, que permita la reflexión y el estudio teórico y, al mismo tiempo, su aprendizaje sistemático en todas las otras áreas.**

10. A partir de los criterios establecidos para la enseñanza de las competencias podemos revisar las estrategias metodológicas utilizadas habitualmente. Este análisis nos permitirá apreciar que no existe una metodología específica para las competencias, y que será necesario añadir, suprimir o cambiar aspectos, más o menos profundos, en dichas meto-

dologías para que puedan adecuarse a una enseñanza de competencias. Ahora bien, más allá de estos criterios, en cierto modo puntuales, ¿existen algunas características metodológicas generales que determinen con claridad cuándo una secuencia didáctica es apropiada para el aprendizaje de las competencias?

Idea clave 10: **No existe una metodología propia para la enseñanza de las competencias, pero sí unas condiciones generales sobre cómo deben ser las estrategias metodológicas, entre las que cabe destacar la de que todas deben tener un enfoque globalizador.**

11. Sólo podemos considerar que una actuación es competente cuando se realiza en una situación que generalmente es o puede ser nueva. Si esto es así, difícilmente podremos valorar con precisión si se ha adquirido una competencia, ya que sólo podemos valorarla como competente cuando ésta se lleva a cabo en situaciones que no son las escolares. Es evidente que la función de la escuela siempre ha sido pensada para un futuro, ya que aquello que se evalúa se realiza sabiendo que es un medio para conocer el grado de aprendizaje adquirido y la posibilidad de ser aplicado en un futuro más o menos lejano. Por lo tanto, la evaluación de las competencias comporta también la búsqueda de medios que permitan prever la capacidad para que pueda ser utilizada en el momento en que sea necesaria. Aceptando esta premisa, las preguntas que nos debemos hacer están relacionadas con las características de la evaluación de las competencias y, por lo tanto, con cómo debe realizarse, qué medios se deben utilizar y en qué momentos hay que efectuarla.

Idea clave 11: **Conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia.**

Idea clave 1

El término «competencia» nace como respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional



El uso del término «competencia» es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que éstos puedan ser aplicados en la vida real.

¿Por qué tenemos que hablar de competencias?

A principios de la década de los setenta y en el ámbito de les empresas surge el término «competencia» para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente. Desde entonces dicho término se ha ido extendiendo de forma generalizada, de modo que hoy en día difícilmente podemos encontrar una propuesta de desarrollo y formación profesional que no esté estructurada en torno a las competencias. Así es como en el mundo empresarial se habla de gestión por competencias, formación de competencias, desarrollo profesional por competencias, análisis de competencias, etc.

No mucho más tarde estas ideas empiezan a ser utilizadas en el sistema escolar, inicialmente en los estudios de formación profesional, para a continuación extenderse de forma generalizada al resto de las etapas y niveles educativos: se intenta identificar las competencias básicas de la

enseñanza, se inician evaluaciones internacionales basadas en el domino de competencias, en la universidad se elaboran estudios basados en competencias, y de forma cada vez más generalizada los currículos oficiales de muchos países se reescriben en función del desarrollo de competencias. Asimismo, a la identificación de las competencias que debe adquirir el alumnado, como no, se asocian las competencias de que debe disponer el profesorado para poder enseñarlas.

Ésta es la situación actual, pero ¿cuáles son las razones que la justifican?, ¿qué nuevos conocimientos han originado el cuestionamiento de los modelos existentes sobre la forma de describir los recursos de que debe disponer cualquier persona para desempeñar su labor apropiadamente en un determinado lugar de trabajo? En el ámbito de la escuela, ¿cuáles son los argumentos que exigen la revisión de los diseños curriculares, obligando con ello a realizar un cambio de dimensiones extraordinarias en todo el sistema educativo?

Saber por saber o saber para saber hacer. Falsa disyuntiva entre teoría y práctica

La formación inicial y permanente de la mayoría de profesiones se ha centrado y reducido al aprendizaje de unos conocimientos, por encima de las habilidades para el desarrollo de la profesión.

Un análisis de las características de la formación inicial y permanente de la mayoría de profesiones nos permite apreciar cómo éstas se han centrado en el aprendizaje de unos conocimientos, por encima de las habilidades para el desarrollo de la correspondiente profesión. Una revisión de los programas oficiales de las distintas titulaciones universitarias y de los temarios –ya en el uso de la palabra «temario» podemos observar la tendencia a organizar los programas por temas, es decir, por bloques de conocimientos– de las oposiciones para la mayoría de plazas de la administración pública nos permite apreciar cómo éstos están organizados en torno a los conocimientos, o sea, alrededor del dominio del cuerpo teórico de los distintos ámbitos profesionales.

Si los contenidos de los temarios son claramente conceptuales y están desligados de la práctica profesional, este carácter disociado entre teoría y práctica se incrementa cuando analizamos las pruebas y los criterios de evaluación de la mayoría de exámenes y oposiciones.

Una simple ojeada por el tipo de pruebas nos permite ver que están basadas en una demostración por escrito y, en un tiempo limitado, del «conocimiento» que se tiene sobre un tema, siendo pocas veces estas pruebas un medio para reconocer la capacidad de respuesta a problemas o cuestiones de la profesión en contextos más o menos reales. A ello, cabe añadir la debilidad del modelo evaluador al generar unas estrategias de aprendizaje dirigidas fundamentalmente a la memorización a corto plazo. Este modo de aprender provoca una mayor disociación entre teoría y práctica, ya que el alumnado se ejercita en memorizar el temario con el fin de exponer los conocimientos adquiridos en una prueba, y no para poder aplicarlos a las distintas situaciones que la vida profesional le va a deparar.

Las pruebas y los criterios de evaluación de la mayoría de exámenes y oposiciones propician el carácter disociado entre teoría y práctica, ya que el alumno memoriza el temario con el fin de desarrollar los conocimientos adquiridos en una prueba, y no para poder aplicarlos.

Si nos fijamos en el ámbito de la educación escolar y analizamos las propuestas curriculares de la mayoría de países, podremos apreciar cómo la presión de los estudios universitarios, por un lado, y una concepción generalizada sobre el valor intrínseco de los saberes teóricos, por otro, han dado lugar a una educación que ha priorizado los conocimientos sobre su capacidad para ser aplicados en la práctica, a pesar de las declaraciones explícitas defendiendo una enseñanza basada en la formación integral, entendida ésta como el desarrollo de todas las capacidades de la persona para poder intervenir eficazmente en los distintos ámbitos de la vida.

El valor del saber por sí mismo ha determinado y determina las características de los sistemas educativos y la preeminencia de la teoría sobre la práctica, especialmente en los países de tradición católica que, herederos de los principios de la Contrarreforma, están condicionados por un fuerte componente filosófico de raíz platónica, al considerar la preexistencia de las ideas sobre la realidad (el mito de la caverna), y promueven con ello un pensamiento generalizado en favor del *saber por el saber*. En contraposición, esta importancia de la teoría sobre la práctica no se ha dado del mismo modo en los países de tra-

Los países de tradición católica están condicionados por un componente filosófico de raíz platónica al considerar la preexistencia de las ideas sobre la realidad, promoviendo un pensamiento en favor del saber por el saber. Los países de tradición calvinista, con fundamentación filosófica aristotélica, han valorado y valoran la capacidad aplicativa del conocimiento.

dición calvinista, que con una base filosófica de raíz aristotélica (materia y forma son cosas reales) han valorado y valoran la capacidad aplicativa del conocimiento. Es bien conocido el menosprecio de muchos miembros de la «inteligencia» de nuestras sociedades latinas al supuesto «utilitarismo» del saber anglosajón.

El saber escolar al servicio del saber universitario

A la premisa del saber por el saber hay que añadir la concepción del sistema escolar de carácter claramente *propedéutico* y *selectivo*, que ha entendido la enseñanza como un recorrido de superación de etapas sucesivas mediatizadas cada una de ellas por las demandas de la etapa superior. Así, la etapa de educación infantil se asume como el medio de preparación para educación primaria, que a su vez tiene como objetivo preparar para la secundaria y ésta, finalmente, es el instrumento para la superación de las pruebas de acceso a la universidad. De tal modo, esta verdadera «carrera» siempre es selectiva, ya que no todos los ciudadanos y ciudadanas de un país pueden ser universitarios, y, por lo tanto, va dejando a su paso a un buen número de etiquetados como «fracasados».

La concepción del sistema escolar de carácter claramente propedéutico y selectivo ha hecho que se entienda la enseñanza como un recorrido de superación de etapas sucesivas mediatizadas, cada una de ellas, por las demandas de la etapa superior.

Esta dinámica educativa, basada en la superación de niveles, determina que los contenidos prioritarios de la enseñanza no son aquellos que han de desarrollar todas las capacidades del ser humano, sino los necesarios para superar las pruebas de acceso a la universidad. El resultado es un sistema escolar que, a la postre, forma en las capacidades para poder responder eficazmente a unas pruebas o exámenes consistentes, generalmente, en la reproducción por escrito, de forma más o menos literal, de unos conocimientos y de unos procedimientos que se han convertido en rutinarios.

La escuela se ha reducido a una simple «correa de transmisión» de las necesidades del camino hacia la universidad.

En consecuencia, la escuela se ha reducido a un simple instrumento de transmisión de las necesidades que surgen en el camino hacia la