

Repensar las Competencias y las Habilidades para el Siglo XXI ¹

Por Raúl D. Motta y Gabriela Azar

*En este texto se procede a demarcar y clarificar conceptualmente las posibles competencias y habilidades requeridas para el siglo XXI, tomando distintas perspectivas y críticas. En especial el informe *21st Century skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que ha sido el tema principal del Congreso Internacional sobre competencias del siglo XXI realizado en Bruselas en setiembre de 2009.*

Se pensaba que la anatomía del mundo era lógica, y que dicha lógica era la de un profesor universitario.

William James

Para llegar al conocimiento y a la ciencia es preciso antes que nos liberemos de ellos.

Alfred N. Whitehead

Introducción y demarcación contextual del problema

Las necesidades y los problemas que surgen en la promoción y demanda de innovaciones y creaciones en general, para el desarrollo social y económico, como por ejemplo se observa en el campo de las industrias de la cultura con sus virtudes y defectos, han generado nuevos desafíos políticos en un contexto de interacciones

crecientes y situaciones inesperadas. Ello demanda otro tipo de percepción, organización y liderazgo social y educativo.

Las transformaciones del presente promueven originales procesos sociales, emprendimientos económico y políticos con inciertos resultados (para bien y para mal), en el futuro mediato. Un conjunto determinado de creencias y presupuestos sociales de larga data, asociados a modos y maneras consti-

¹ La base de este artículo es un documento escrito para la Dirección de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en julio de 2011. Fue elaborado dentro del marco del subprograma Planetés: filosofía de la educación para sociedades sin brújula, del Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo (IIPC) y la Cátedra itinerante UNESCO “Edgar Morin” (CIUEM).

tutivas de hacer y construir social, política y económicamente, son cada vez más inapropiados e inoportunos frente a problemas que requieren de otro tipo de enfoque, captura y concreción de información y conocimiento para la toma de decisiones. Pero, por sobre todas las cosas se requiere otra subjetividad ².

La construcción y planificación de modelos prospectivos y organizacionales para la gestión política, social y económica no pueden basarse en subjetividades individuales y sociales del pasado, debido a que ha emergido una nueva sensibilidad social muy heterogénea y fragmentada. Para esta nueva situación se requiere de otra visión estética (relativa a las nuevas sensibilidades individuales y sociales, hoy sólo explotadas por el marketing) y de diversos modos ontológicos de comprender y modelar lo real, como se observa en la matemática de hoy y sus aplicaciones al cómputo.

Un ejemplo de crisis y agotamiento de creencias, valores, presupuestos, modos de pensar, subjetividad y modelos de gestión es la crisis de los sistemas educativos, estos operan obsoletamente sin poder responder

a procesos de cambio y dinámicas sociales que desconocen en la mayoría de los casos. De esta manera, reproducen viejas subjetividades y máquinas de pensar descontextualizadas, que no pueden crear ni construir en la singularidad y multiplicidad de los procesos y cambios del presente, salvo en el espejismo y en los simulacros que la continuidad del pasado y los viejos hábitos producen en sus espacios, ocultando para sí las relativas inoperancias institucionales que hoy se padecen³.

Esta situación requiere entre otras cosas, de una nueva articulación entre las sensibilidades, las experiencias, los saberes, la información y los conocimientos, cuya configuración será singular y específica en cada organización, con la finalidad de operar en un contexto muy inestable y bifurcante ⁴.

Hay mucha documentación al respecto y en muchos casos suelen repetirse los mismos déficits a saber, una percepción muy pobre sobre las transformaciones del presente y una base conceptual muy superficial sobre los conceptos que se pretenden instalar como temas centrales de la educación.

² La noción de sujeto no hace referencia a una sustancia inconciente o social, sino a un proyecto y esfuerzo creativo de un ser humano y de su colectividad. Llamamos subjetividad a la capacidad de comprender un sentido, de realizar acciones y transformaciones con ello y por sobre todas las cosas, de dar y crear sentido para una vida humana individual y colectiva. Esta subjetividad que también es una creación social y educativa (esto implica que no se la encuentra en una sociedad, sino que se la crea siempre y cuando existan las condiciones para ello), posee una capacidad o competencia fundamental que es el trabajo lúcido sobre sí misma con su fortaleza social y afectiva para ello.

³ Se entiende por máquina de pensar a un nuevo concepto que hace referencia a tipos de inteligencias colectivas organizadas.

⁴ Los cambios en el sistema y sus bruscos impactos en lapsos cada vez más cortos, sitúan a las organizaciones sociales y productivas frente a opciones que toman la forma de caminos bifurcantes o encrucijadas, donde el impacto de la decisión tomada más allá del éxito obtenido, requerirá de un nuevo proceso de cambio y aprendizaje organizacional, sumando nuevas incertidumbres y desafíos que impactarán en los roles y perfiles de sus agentes, cuyos puestos de trabajo son cada vez más precarios.

En el caso de nuestro presente, entendido como una sociedad que se complejiza día a día y que como tal, contiene distintos grados de incertidumbre en una gran variedad de entornos sociales (lo que vulgarmente se entiende por multiculturalidad), no es posible pensar los contenidos y las habilidades de las personas haciendo abstracción de ello o reduciendo el asunto a un problema de recursos humanos y perfiles productivos o tecnológicos ⁵.

Otro gran obstáculo son los enfoques fragmentarios y su culto. En el primer caso se trata de una visión que desconoce la perspectiva compleja de los problemas, es decir una perspectiva sensible a la interrelación de los problemas, como por ejemplo la relación existente entre el curriculum, los sujetos, la gestión institucional y los vectores de cambio contextual que al aislarse entre sí y estudiarse por separado se distorsionan gravemente.

En el segundo caso, se entiende por culto al rechazo que esta visión fragmentaria realiza sobre las perspectivas articuladoras, cuyo lenguaje no se reducen al argot del campo específico de los especialistas en educación, despreciando incluso la opinión de los actores involucrados en los problemas, salvo que se los objetive como estudio de casos.

En este enfoque se entiende por contexto no sólo a la situación o circunstancia social, sino también a la relación de pertinencia o no de los conceptos, los problemas y la ideas involucradas. Porque de poco sirve tratar

estos temas desconociendo la profundidad de la crisis de paradigmas en que se hallan nuestras elaboraciones teóricas o mencionando a cada rato, la existencia de esa crisis pero sin aplicarla al enfoque, el discurso y la observación del tema a tratar.

Por lo tanto, la volatilidad institucional y la relatividad extrema en que se encuentran las dinámicas sociales tradicionales, exige mucha cautela en el enfoque y los resultados del mismo, porque la responsabilidad de nuestro trabajo exige el instrumento del ensayo, asociado a la investigación permanente y la experimentación, a sabiendas que se nos exige, por el contrario, certezas absolutas y verdades intemporales que no se pueden ofrecer.

Para nosotros un proyecto educativo vale por su calidad de pertinencia a las necesidades del contexto, pero vale mucho más por su visión estratégica a mediano y largo plazo y por la capacidad de encontrar las herramientas y los recursos para reprogramar y reconfigurar los objetivos y las respuestas dadas, en directa correlación con la variedad de situaciones que pueden acontecer en una sociedad inestable como la nuestra.

Por ello, inferimos que hablar sobre nuevas competencias y habilidades también requieren de un enfoque nuevo de las mismas. Gran parte de la novedad que se pueda aportar no radica tanto en encontrar competencias inéditas, desconocidas o impensadas, como de la capacidad de recontextualizar las habilidades y competencias y de repensar la

⁵ El documento de la OCDE que se analizará más adelante coincide con esta perspectiva.

relación entre estas y los sujetos, sobre la base de un mapa curricular que refleje la situación real de la oferta del sistema.

Para resumir, las variables contextuales que siempre deben estar presentes en las reflexiones y decisiones sobre políticas educativas en general y curriculares en particular, son aquellos vectores que inciden en la crisis profunda de paradigmas de nuestras sociedades. ¿Qué significa esto en correspondencia con nuestro problema? Que la presencia de una crisis profunda de paradigma implica lo siguiente:

1. Que dada su profundidad no involucra a un campo específico de actividad social, por ejemplo el conocimiento, sino que se ha derramado a todos los sectores sociales, generando un impacto transversal y generalizado.
2. Que cuando se habla de paradigma se hace referencia a un modelo imaginario con que se piensan las dinámicas sociales y que él mismo se halla involucrado y bajo sospecha de ser parte de la misma crisis.
3. Que una crisis de paradigma implica una doble discontinuidad, es decir, una discontinuidad objetiva que el término "crisis" da cuenta con su idea de ruptura y sus concomitantes bifurcaciones. Pero

también subjetiva, porque el término "paradigma" hace referencia a una ruptura en la forma de pensar. No se puede pensar una discontinuidad disruptiva sin una ruptura con el sentido común y las inercias esquematizadas del pensamiento adherido a la continuidad agotada. Para pensar los acontecimientos contemporáneos es decisivo hacer un esfuerzo de inactualidad es decir, salirse de las inercias y hábitos del entendimiento comprometido con el pasado y los hábitos del presente.

Entonces, una crisis de paradigma nos obliga a pensar y repensar acerca de qué continuará y sobre qué no será posible continuar a pesar nuestro. Pero sobre todas las cosas es preciso pensar en los emergentes, es decir aquellos acontecimientos cargados de novedad y que como tales no están previstos en nuestros esquemas mentales, competencias, hábitos cotidianos y campos conceptuales ⁶.

Esto se traduce en el ámbito educativo en un esfuerzo ingrato y riesgoso, porque por más que se capacite, informe o estudie, si ello no se realiza desde una perspectiva consonante con las bifurcaciones existentes, sus consecuencias son el fracaso y la desazón. Porque el sistema entra en una situación paradójica: si educa con el paradigma en crisis genera oscurantismo y obsolescen-

⁶ Este es para nosotros, el problema más serio y evidente de los actores encargados de la supervisión y de la formación del profesorado. Es una situación muy ingrata para ellos, debido a que cuentan con una extraordinaria experiencia, pero esta no es aprovechada por el sistema al no poder ser recuperadas desde nuevas perspectivas en un diálogo y trabajo estratégico con ellos. La consecuencia es que muchos funcionarios técnicos se quedan al margen de los procesos de cambio, cuando en realidad ellos debieran ser los impulsores del mismo como parte del proceso de aprendizaje institucional. Una crítica a la gestión educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que pone el acento en este problema se puede ver en Tiramonti Guillermina, **Un proyecto educativo inconsistente**. Le Monde diplomatique. N° 145, Buenos Aires, julio 2011, pág. 5.

cia, pero si toma en cuenta la crisis de paradigma se enfrenta con el interrogante de cómo y con quién educar. Obviamente, esto no se resuelve únicamente con una incorporación masiva de nuevos instrumentos, sino con las transformaciones institucionales adecuadas para comprender el sentido y la utilización de aquellos en un nuevo contexto social.

Incluso, aunque se reduzca el problema al cambio de los perfiles laborales estos también se hallan inmersos en un sistema productivo mutante y en un mercado muy inestable y totalmente atravesado por conflictos sociales de diversa naturaleza y escala, porque no se trata de cambiar conceptos, teorías e información, sino de cambiar las practicas relacionadas con ellas. Pensamos que éste es el "hueso más duro de roer", en los desafíos del cambio y la organización curricular de hoy.

No se trata tanto de los contenidos (a nadie se le escapa que estos deben estar siempre actualizados y visualizados con mapas curriculares que informen adecuadamente del estado de situación curricular), sino de la forma en que los pensamos, comunicamos y relacionamos entre ellos y con los problemas del presente. Por ello, las discusiones relacionadas con la opción entre hablar de competencias o hablar de habilidades o de minimizar o maximizar contenidos nos parecen ociosas. Porque en este contexto la relación entre contenidos, competencias,

habilidades, organización y gestión curricular no se puede ignorar, como tampoco su inestabilidad, ello debe ser tomado como un desafío a la creatividad de todos los actores del sistema y en correlación con una mirada prospectiva aportada por la planificación. Y es este enfoque el que debe implementarse en la formación de los profesorado y directivos, asociado a una política de investigación específica que relacione el programa del profesorado con una agenda de investigación, propuesta a partir de una perspectiva específica sobre la calidad de la oferta.

Si el enfoque de la política de planificación educativa se centra en el convencimiento de que hay una crisis de paradigmas en el sistema, que lógicamente incluye al educativo, entonces la investigación, la socialización gradual del desafío, los acuerdos y la visión sobre las variables que conforman el cambio paradigmático son acciones estratégicas y deberán fortalecerse permanentemente. Además, dichas variables pueden ser parte de las demandas de la sociedad o manifestarse confusamente, dentro del conjunto que conforman el actual malestar de la misma y entonces, permanecer relativamente ocultas ⁷.

En una situación de estas características la intervención política debería realizarse a partir de un modelo complejo con gran participación de los actores involucrados. Esto implica como trabajo inicial, la construcción de un acuerdo colectivo sobre las ca-

⁷ A modo de ejemplo sobre la manifestación a que hacemos referencia ver los artículos; Pablo Sigal, **Generación 2.0. Nacieron con la PC pero no llegan a aprovecharla**. Clarín, 24-07-2011, pág. 42. María Gabriela Ensínck, **La nueva formula del talento**. LNR. Revista La Nación. 24-07-2011 pág. 28 a 34. Y Jorge Castro, **La "destrucción creadora" mueve las ganancias en EE. UU.** Clarín, 24-07-20011, pág. 33.

racterísticas específicas que implica el vérselas con el desafío educativo de una crisis de paradigmas. Si ello no es posible, la intervención será fragmentaria y deberá contentarse con el hecho de que la evidencia del problema madure a medida que se manifieste heterogéneamente en los actores del sistema y conforme a ello, actuar selectivamente hasta llegar al mayor conjunto posible.

Pero lo fundamental consiste en la introducción en el sistema de la información adecuada sobre el desafío y la creación de mecanismos de diálogo permanente, sin ello y aunque se copie un modelo externo y se lo quiera imponer, siempre chocará con la inmadurez del sistema, porque para asumirlo el sistema requiere de una pertinente relación con la crisis de paradigma en que se encuentra. Nadie puede cambiar sin realizar su propia travesía por el desierto.

En correspondencia con lo manifestado hasta aquí, realizar una aproximación a la cuestión sobre competencias y habilidades que puedan orientar relativamente el currículum, puede ser útil, siempre y cuando se comprendan según los vectores que conforman la crisis de paradigma y las demandas de la sociedad.

Los vectores que motorizan la crisis de paradigmas a la que hacemos referencia son los siguientes:

- Las transformaciones de los sistemas de producción y su impacto en el trabajo.
- Las transformaciones de la cultura.
- La situación de la juventud frente a las

mutaciones del sistema y los despistes institucionales.

- Las nuevas escalas y situaciones de convivencia en el marco de las dinámicas global/local.
- La emergencia de la sociedad del conocimiento y las transformaciones en la gestión y la organización de los saberes y la información.
- Las dificultades y los desafíos de la formación ética y ciudadana y sus competencias.

Estas variables son imprescindibles no sólo para contextualizar las exigencias del sistema sino para jerarquizar los problemas según los cuales se deberían organizar los contenidos, seleccionar las competencias y priorizar los tipos de habilidades del sujeto.

Las mismas, también ofrecen el horizonte de temas que el profesorado y la formación de directivos deberían conocer minuciosamente y en relación con las competencias estratégicas de formación y gestión.

A partir de lo desarrollado hasta aquí se aportaran trabajos basados en distintas investigaciones y lectura de documentos seleccionados para tal fin, conforme a la siguiente hipótesis general: la elaboración de estrategias de enseñanza sobre competencias para el siglo XXI dependerá en buena medida, de la capacidad de imaginar el impacto de los vectores de transformación a mediano y largo plazo y en correspondencia con ello, deducir las competencias y habilidades para cada nivel de aprendizaje.

Demarcación Conceptual

En esta primera aproximación se procederá a demarcar y clarificar conceptualmente las posibles competencias y habilidades requeridas para el siglo XXI tomando distintas perspectivas y críticas. Un primer documento de referencia para dicha aproximación es el informe *21st Century skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. El contenido de este documento propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha sido el tema principal del Congreso Internacional sobre competencias del siglo XXI realizado en Bruselas en septiembre de 2009.

En primer lugar este texto da cuenta del debate existente sobre si el problema de las competencias y las habilidades deben ser el tema estratégico de las políticas de calidad y transformación educativa.

En efecto, para un sector conformado por profesores, investigadores, instituciones de la Administración, políticos, trabajadores, etc., la importancia que ha adquirido esta cuestión en el ámbito del sector privado es preferente e irreversible.

Otros están a favor de una mayor importancia del contenido y de un currículo de letras amplio más que de una enseñanza de habilidades como el pensamiento crítico o aprender a aprender. El principal argumento de esta aproximación a la enseñanza es que, pese a que tales habilidades son muy importantes, no pueden ser enseñadas independientemente, es decir, no pueden

estar al margen de un campo de conocimiento específico. Tampoco los estudiantes serían capaces de aplicar tales habilidades si carecen del conocimiento fáctico apropiado sobre un determinado campo de estudio.

En segundo lugar, el documento también da cuenta de aquellas corrientes que señalan la importancia del término competencia para las estrategias de capacitación laboral, pero advierten que tiene un sesgado componente economista, con la única meta consistente en la preparación de trabajadores para economías del conocimiento muy cualificado o en algunos casos, para determinadas empresas de sectores con una impronta tecnológica específica.

En síntesis, la preocupación existente en algunos sectores sociales es que cargar las tintas únicamente en el problema de las competencias y habilidades, desplaza a aquellas propuestas que plantean políticas más armoniosas que involucran todas las capacidades humanas en relación con todas las dimensiones de la condición humana. Para estos sectores, poner el énfasis en las competencias y habilidades significa, por un lado reconocer que la competición en el mercado es encarnizada y definitoria para la vida, pero por el otro, cerrar el horizonte de posibilidades de vida más solidarias y alejadas de las obsesiones productivistas y consumistas.

La preocupación y las críticas vienen de lejos en la historia de la educación e incluso pueden rastrearse en el sentido mismo de las palabras o términos en juego y que impulsa la crítica ideológica de algunos secto-

res. Por ello, analizaremos el significado de las palabras “competencia” y “habilidad” para aportar grados de clarificación al asunto.

En la vigésimo edición del Diccionario de la Real Academia Española, la palabra competencia que viene del latín *competentia*, hace referencia a una disputa o contienda entre personas. También significa rivalidad entre dos o más personas para obtener algo. Más moderna y sectorialmente se refiere a una situación de rivalidad entre empresas en el mercado ofreciendo o demandando el mismo producto.

En una segunda acepción también derivada del latín, competencia se refiere a pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. También, hace referencia a la atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

Para el Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana de J. Corominas (versión Breve), la palabra competir aparecida en el siglo XV, proveniente del latín, *competere* significa “pedir en competencia”, ser adecuado porque es un derivado de *petere* que traducido del latín significa pedir y a su vez, tiene el mismo origen, en 1945, que *competere* que se refiere a pertenecer e incumbir.

Con respecto a la palabra habilidad del latín *habilitas*, su referencia es en primer lugar, capacidad y disposición para algo. En segundo lugar, significa gracia y destreza en ejecutar algo o que sirve de adorno en una acción como puede ser bailar, montar a caballo, etc. En una tercera acepción se refiere

a un “enredo dispuesto con ingenio”, disimulo y magia. Y en el español coloquial: valerse de toda destreza y maña para negociar y conseguir algo.

Obsérvese que en esta cuarta acepción, hay un rastro de significado relacionado con la habilidad más importante de la educación renacentista y barroca, el ingenio y su directa relación con la *inventio*, que desde el paradigma premoderno de las costumbres de los nobles era mal visto, por estar asociado a los espíritus ladinos y las clases protoburguesas. Luego se transferirá a las destrezas técnicas, también mal vistas por pertenecer a la clase de los artesanos, para más tarde pasar a ser pariente lejano de la idea actual de innovación.

El diccionario etimológico mencionado más arriba, deriva la palabra “habilidad” aparecida en 1455 de *hábil* (1440), que significa manejable, apto, habilidoso y que deriva a su vez, de “haber” (1140), del latín *habere* que significa poseer y que sustantivado pasa a significar “haber” en el sentido de poseer un bien o riqueza.

Por lo desarrollado hasta aquí y en relación con el contexto histórico del nacimiento de las palabras y sus significados, algunos sectores tienen fuertes reticencias con las categorías actuales de “competencias” y “habilidades”, por interpretar que hallan “contaminadas” de una fuerte carga mercantilista.

Los adscriptos a esta perspectiva creen ver que el significado de competencia en el fondo se reduce al significado de competir

en el sentido más agresivo del término, haciendo referencia a una economía sin reglas ni respeto a la condición humana.

Para ello, recurren a la historia económica para recordar que en el nacimiento de las ciudades y en la posterior consolidación de la burguesía se entendía por competencia a las funciones intelectuales que permitían al burgués desplegar su capacidad proyectual, administrativa y organizativa que justificaba su derecho a la propiedad y a los honores reconocidos por la sociedad naciente.

Con el desarrollo de una educación orientada a fortalecer esa condición y sus tecnologías de la inteligencia fue posible la estandarización de esas competencias o funciones intelectuales, estas se alejan de los propietarios burgueses para pasar a ser cualidades abstractas y componentes de una ideología que hace de la “competencia” la única regla y la función principal de un sujeto determinado que hoy se denominaría “cognitariado”⁸.

Esto se expresará también en algunas de las ideas pedagógicas del siglo XVII, por ejemplo en el texto de La guía del Intelecto de John Locke el joven debe aprender solamente lo que le será útil en la vida, lo que aprovechará al futuro hombre de negocios destinado a desarrollarse en una sociedad

de mercaderes de industriales a la que pertenece. Igual que su amigo Montaigne, combate el formalismo vacío y pedante de la retórica pseudohumanista dominante por ese entonces en las escuelas de Europa basadas en un método mecánico y memorístico. La misma suerte correrán los estudios literarios generales, las gramáticas, la retórica y la educación estética.

Poesía y música non dant panem por lo tanto para qué ocuparse de ellas. Quedan en pie solo la aritmética, geometría, contabilidad, historia, legislación, astronomía y todo aquello que sea “práctico” para el paradigma de la época.

Hoy esta visión es desplazada por otra más multifacética, donde hasta las neurociencias señalan que la educación estética es esencial para la formación de una inteligencia creadora.

Volviendo al documento de la OCDE, éste contiene la siguiente definición de estos términos: *A competence is more than just knowledge or skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competence that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes to-*

⁸ En el siglo XII los términos *mercator* y *burgenis* eran sinónimos y se referían a los pioneros de las clases comerciantes de la baja Edad Media y el Renacimiento que a diferencia de la actividad más extendida y normal de esa época la agrícola, no teniendo tierras para ello ni pertenencia alguna en aquellas comarcas vagaban viviendo de la limosna de los monasterios, alquilando su fuerza de trabajo para las cosechas, alistándose en el ejército, realizando acciones de pillaje y que a pesar de ello agrupándose y utilizando su ingenio fueron creando fortunas en medio de su precariedad y condiciones de alto riesgo. Se poseen muchos testimonios escritos de aquella época provenientes del norte de Europa como es el caso de la biografía de San Godric de Finchale. Consultar para mayor información histórica al respecto Henri Pirenne **La democracia urbana: una vieja historia**. Capitán Swing editorial, Madrid, 2009. Thierry Dutour **La ciudad medieval. Orígenes y triunfo de la Europa urbana**. Paidós, Buenos Aires, 2005.

wards those with whom he or she is communicating ⁹.

La OCDE ha realizado una primera clasificación muy general, de competencias con finalidad de aplicarlas a distintas evaluaciones sobre la calidad educativa, entre ellas el conocido Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Para ello reunió las competencias principales en tres conjuntos o grupos:

- Uso interactivo de las herramientas;
- Interacción entre grupos heterogéneos;
- Actuar de forma autónoma.

Lo primero que se observa en esta clasificación es su generalidad y transversalidad, porque los contenidos de estas agrupaciones atraviesan los campos disciplinarios del curriculum. Por otro lado es evidente que su generalidad apunta a la conformación de un determinado sujeto, más que a la búsqueda de la afirmación y reproducción de un armazón de conocimientos sobre un sujeto estándar como resultado de la aplicación del curriculum. Por lo tanto el resultado buscado es la capacidad de las personas de pensar por sí mismos y asumir las responsabilidades de su aprendizaje. Ello involucra habilidades para usar los conocimientos y habilidades relacionados con los desafíos de la vida humana.

El resultado buscado es entonces la inversión del sujeto por ciertas competencias capaces de contener habilidades, actitudes y

conocimientos que lo singularicen y se relacionen complejamente. Pero por sobre todas las cosas, estas competencias lo direccionan hacia determinados contextos laborales, sociales, educativos, familiares, etc. Sin embargo, es preciso tener muy claro que tanto la UNESCO como la OCDE presuponen que el contexto general del futuro mediato de los jóvenes, que hoy se hallan en proceso de aprendizaje en los sistemas educativos, no será el de la sociedad de la información sino el de la sociedad del conocimiento.

En este sentido, las competencias enfatizan el contexto mientras que las habilidades la resolución de problemas específicos. La OCDE señala que una habilidad es la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas y una competencia es la capacidad de aplicar los resultados de un determinado aprendizaje a un contexto. Esto implica pasar de un sujeto programado a un sujeto estratega. Y conforme a ello, nos reenvía al problema de las crisis de paradigmas en el sujeto colectivo que está a cargo de los procesos de aprendizaje, por su alejamiento y dificultad para comprender los vectores de transformación del contexto y su convergencia en la sociedad del conocimiento, que a su vez son presupuestos en los escenarios del sistema global y que luego se refleja en sus exigencias y evaluaciones.

También implica una fuerte presuposición de que el contexto y el futuro mediato de los jóvenes será el de una sociedad del conoci-

⁹ Op. cit. Pág. 5. La definición contiene la expresión “complex demands” que el documento no especifica, pero que es imprescindible tomar en cuenta y comprender el atributo de complejidad que en ellas se señala, porque se relacionan con los vectores de transformación paradigmática del contexto social al que nos referimos.

miento globalizada. Esto implica dos aspectos relevantes en primer lugar, la necesidad de una comprensión estratégica sobre qué se entiende por sociedad del conocimiento y por otro lado, la conciencia de que se reduce la complejidad de la condición humana a un determinado escenario social y cultural. En este aspecto el documento es muy claro cuando afirma: *nuestra definición de habilidades y competencias para el siglo XXI las conceptualiza como aquellas habilidades y competencias necesarias para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI*¹⁰.

De acuerdo con esto para la OCDE la sociedad del conocimiento comprende tres dimensiones: información, comunicación e impacto ético-social. A partir de ellas deduce las competencias correspondientes a cada una.

Para la dimensión de la información (que la divide en información como fuente y como producto), presupone que ésta requiere las habilidades de acceso, evaluación y organización de la misma en el contexto de entornos digitales. Pero, inmediatamente enfatiza que si se plantea la diferencia entre una sociedad de la información y otra del conocimiento, las habilidades que esta última requiere se relacionan con la capacidad de investigar y de resolución de problemas que demandan habilidades específicas como: definición, búsqueda, indagación, evaluación, selección, organización, análisis e interpretación de la información

(aquí se observa que el documento ha omitido la habilidad de complejización).

Estas habilidades transversales y aplicables a casi todos los campos de saber y conocimiento tienen por objetivo primordial la transformación y modelización de la información y la experiencia para la creación de nuevos conocimientos e ideas. Pero nada dice de la importancia de la elaboración de hipótesis y métodos para detectar errores y falsedades. Otro aspecto que viene muy asociado a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el trabajo y la investigación es que estos instrumentos favorecen la abstracción y cierta rigurosidad en el proceder cognitivo y organizativo, que debe ser explotado por el docente.

Sin embargo, la mayoría de estas habilidades no requieren taxativamente de instrumentos informáticos para ser transferidos a los educandos, porque denotan procesos cognitivos. Lo que sí se requiere y es la dificultad operativa más difícil de implementar, es la transferencia de la ética científica y tecnológica al entorno del aula y a la práctica del docente, si de lo que se trata es de la creación de un sujeto para la sociedad del conocimiento. De nada vale tener un entorno TICs sin los valores y procedimientos correspondientes al contexto científico tecnológico que se pretende desarrollar. Esto explica por qué el joven utiliza eficientemente la PC para sus juegos y ocio, pero no para el estudio, la investigación y la creación de conocimiento¹¹. El análisis crítico,

¹⁰ Página 6 en la traducción española.

¹¹ Ver Pablo Sigal op. cit. nota a pie de página 6.

los mecanismos que favorecen la creatividad según los campos de conocimientos existentes, sus métodos específicos, la gestión de recursos asociados a la producción de conocimiento son parte de dicho entorno.

La dimensión de la comunicación corresponde a dos componentes: las competencias relacionadas con la comunicación efectiva y aquellas relacionadas con la colaboración y la interacción virtual.

Los jóvenes necesitan contar con la capacidad de comunicar, intercambiar, criticar y presentar la información y sus ideas en sus respectivos entornos, hoy cada vez más diferenciados y que incluyen la creciente presencia de la cultura digital (desconocida por la mayoría de los adultos por cierto), en todos ellos. El uso intensivo de las TICs para la OCDE, favorecen y amplifican las competencias de comunicación y las habilidades de coordinación y colaboración entre iguales.

Pero nada dice el documento sobre el manejo de las emociones y su papel en la comunicación, el cometido de las pasiones en la vida en general y en la búsqueda y creación del conocimiento y del arte en particular. Porque la relación y fuerte mediación de las TICs entre los jóvenes, conllevan problemas y trastornos propios de la cultura digital desconocidos por la educación tradicional.

El uso correcto del lenguaje y sus expresiones, la alfabetización en medios y su aplicación al pensamiento crítico y la comunicación bajo diferentes formatos son habilidades que pertenecen a la comunicación efectiva, (nada dice el documento sobre el papel de la comprensión en ello).

Con respecto a la colaboración interactiva virtual, el documento centra su mirada a la competencia de los jóvenes para participar en la cultura digital y su modalidad específica para la creación espontánea de comunidades virtuales. Aquí, destaca las habilidades relacionadas con el trabajo en equipo, la flexibilidad y adaptabilidad, necesarias para dichos entornos sociales.

Por último, encontramos la dimensión del impacto ético-social, que se divide en competencias de responsabilidad social y conciencia sobre los desafíos de la cultura digital. Estas competencias se relacionan con el impacto de las actividades del individuo sobre el resto, (nada dice sobre la incorporación de la noción de riesgo en la gestión del conocimiento y en la utilización de la tecnología). Las competencias requeridas aquí se relacionan con las habilidades de aplicación de criterios éticos, morales y críticos para la promoción de un comportamiento adecuado dentro y fuera de los entornos digitales.

Con relación al impacto social o a la toma de conciencia, la OCDE señala que existe un consenso sobre la necesidad de incorporar la reflexión que los jóvenes debieran realizar acerca del impacto de las TIC en la vida social, considerando las implicaciones sociales, económicas y culturales para el individuo y la sociedad. Lo mismo para el ambiente y los problemas ecológicos.

Del documento se desprende una estrategia general y transversal sobre la posibilidad de aplicación de competencias y habilidades y sobre el conjunto de áreas a las que estas

deben dirigirse. Ello puede ser una primera pista para re-orientar el mapa curricular y su correlación con los conjuntos de las competencias más generales.

El documento señala que la mayoría de los países pertenecientes a la OCDE coinciden en el tipo y modalidad de competencias y habilidades que el documento propone. Y que la introducción de un curriculum basado en habilidades y competencias se ha realizado en la mayoría de ellos, en el marco de reformas más amplias. Recalca también, la dificultad en definir claramente las competencias y habilidades para cada caso y las dificultades materiales para acompañar dicho curriculum, con los entornos adecuados y la capacitación docente pertinente.

Para concluir, si observa, a la luz de la crisis europea que para nosotros no es sólo financiera, la creciente dificultad que tienen los jóvenes de sus clases medias para conseguir un empleo digno, a pesar de la acumulación de certificaciones en la educación superior (grados de maestrías y doctorados), con un promedio de 25 años de edad, nos parece que la preocupación que se evidencia en el documento de la OCDE, no está injustificada.

Esta situación queda de manifiesto en las declaraciones y protestas efectuadas por el colectivo **Juventud Sin Futuro**¹², donde se observan dos aspectos: en primer lugar, que la

crisis financiera y de desempleo oculta la obsolescencia del sistema educativo europeo en el sentido que se viene desarrollando en este texto, es decir una visión educativa academista funcional, basada en un escolasticismo ilustrado racionalista muy alejada del enfoque *General Problems setting and solving*¹³.

En segundo lugar y tomando también como referencia las protestas estudiantiles y de los llamados indignados, no se observa una lucha por la creación e invención de nuevas alternativas de vida colectiva (mundos posibles), sino más bien, un desencanto por no poder usufructuar un modo de bienestar y de consumo ajeno a las reales condiciones de la humanidad en general y de Europa en particular (el asalto realizado en algunas ciudades de la Unión Europea, a los comercios de caros dispositivos electrónicos realizados por un grupo miembro de estas protestas, puede ser un ejemplo que de cuenta de ello). No podemos afirmar que la discusión en torno a la viabilidad de las nuevas competencias y habilidades para el siglo XXI, puede dar respuesta a semejante crisis global, pero sí es evidente la obsolescencia educativa de gran parte del sistema educativo europeo y la fatiga de la imaginación social de sus comunidades, tal vez por vivir por demasiado tiempo en un conformismo generalizado y en una anestesia semiótica generado por un entorno conducido por expertos en marketing estratégico.

¹² En el mes de Mayo Complejidad ha publicado una Edición Especial de distribución gratuita con el título Pensar Europa. En la misma se anexaba el Manifiesto Juventud Sin Futuro (JSF).

¹³ Es muy posible que este concepto sufra del prejuicio ontológico y epistemológico heredado de Europa, sobre las artes de la inventio, tratado en el artículo de Raúl Motta **Una Aproximación a las Transformaciones de la Ciudadanía y las Ciudades como Condiciones de Posibilidad de la Democracia (Parte II)**, Revista Complejidad N° 14 de Enero -Marzo de 2012, pág. 6. Es el mismo prejuicio siempre latente en la filosofía y literatura europea, sobre el pragmatismo que incomprensiblemente se lo reduce o confunde con el utilitarismo y el empirismo. Este prejuicio, corre paralelo a la falaz y sesgada interpretación que hace la filosofía del siglo XX, del humanismo pre-renacentista y barroco, desconociendo los aportes de esta corriente, que parte de Séneca pasa por Dante y arriba a su descollante realización en Leonardo da Vinci, para terminar en las obras de Giambattista Vico. Estos prejuicios, de los cuales no están exentos los filósofos alemanes modernos y contemporáneos (incluidos Heidegger y Habermas, influenciados por las interpretaciones del neoplatonismo y el desconocimiento del Hermetismo renacentista de Kristeller y Cassirer), con la gran excepción de William Shakespeare, Leibniz y gran parte del barroco español y americano, son convergentes y no permiten el desarrollo de una equilibrada educación basada en la estimulación de la creatividad para la vida, la experiencia de la colectividad humana (humanidades) y el cuidado de sí.