

## **La teoría crítica y la DLL: ¿qué discurso se defiende en la formación de maestros y maestras desde el lenguaje de las competencias?**

**Consol Aguilar Ródenas**  
**Universidad Jaume I**

*“No es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo parezca, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad. No se cambia el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es, quiénes están en él y cómo lo viven.(...) Nuestra capacidad de cambiar de lenguaje puede ser una manifestación, no tanto de una forma de flexibilidad, apertura y capacidad de adaptación ante nuevas realidades sociales, como un signo de debilidad, dependencia y sumisión (...) Los lenguajes que versan sobre la educación expresan la diversidad de formas de entenderla, de valorarla y de ponerla al servicio de necesidades no siempre coincidentes. Las diferentes visiones sobre el qué, el cómo y el para qué de la educación, nutren la dialéctica sobre la misma, la cual debe tener unos determinados cauces para su contraste en las sociedades democráticas. En las que no lo son, la visión que triunfa es la que impone el poder, camuflado en ocasiones en los lenguajes. Por eso, la primera condición de la educación democrática es la de reconocer que puede ser entendida a través de discursos diversos, aunque haya que reconocerles desigual validez”.*

*(José Gimeno, 2008:p.9-17)*

Un nuevo lenguaje pedagógico las competencias, son el eje vertebrador en la práctica, de la renovación pedagógica propuesta como consecuencia del proceso de convergencia hacia la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Las competencias marcan el curriculum en la formación de profesorado

de educación infantil y primaria, ¿cómo afectará a la didáctica de la lengua y la literatura?

La vanguardia pedagógica mantiene que las prácticas y lenguajes implícitos a la educación legitiman visiones del mundo y de las personas. Giroux (1999) defiende que nunca son inocentes y que no debemos hablar tan sólo de cómo aprende o actúa el estudiantado sino también sobre cómo el profesorado construye las posiciones ideológicas desde las que habla. Y nos recuerda (Giroux,1997:p.106):

*“La pedagogía se ocupa de las implicaciones intelectuales, emocionales y éticas que hacemos dentro de nuestro intento de negociar, acomodar y transformar el mundo en el que nos encontramos,. El propósito y la visión que impulsa una pedagogía así se debe basar en una política y una perspectiva de la autoridad, que vincule la enseñanza y el aprendizaje con formas de capacitación personal y social que aboguen por formas de vida comunitaria que extiendan los principios de igualdad, justicia y libertad al mayor número posible de relaciones institucionales y vitales”.*

Jaume Martínez Bonafé (2004:p.132) señala la estrategia neoconservadora de la colonización de la subjetividad, e incide en el papel del discurso (Bonafé, 2004: p.136) :

*“Empezamos hablando de una manera para acabar modificando nuestras prácticas pero también en el proceso de modificar nuestras prácticas generamos nuevos lenguajes”. Y señala la identidad social relacionada con el discurso, con las prácticas sociales que relacionan la construcción de significados con las estructuras y relaciones de poder y, sobre todo, que (Bonafé, 2004:p.136): “el foco de atención no se pone en el significado preciso de las palabras- (...) todos sabemos el significado de “competencias profesionales”-, sino la disposición estratégica del lenguaje en un campo institucional para reforzar o articular determinados dispositivos de poder y control. De qué se habla y de qué se deja de hablar, quién habla, desde dónde, en qué marco de relaciones históricamente mediadas”.*

Martínez Bonafé evidencia el discurso hegemónico conservador en el discurso de las competencias y defiende (2004:pp.137-138):

*“esa articulación lingüística se presenta a sí misma como el anuncio de la renovación, la actualización y el cambio institucional. Pero cuando descendemos al análisis de las propuestas nos encontramos con un viejo y fracasado programa de los años 70 que creyó que era posible organizar*

*la enseñanza defendiendo resultados de aprendizaje. Los vínculos de dependencia de la educación al economicismo, en el marco de un capitalismo de corte neoliberal, se naturalizan modificando el lenguaje. Así, la escuela es una empresa educativa, el sujeto un recurso humano, las familias son consumidoras o clientes, el profesor un gestor de aula y un mediador del aprendizaje, la educación es formación y excelencia, el saber y los conocimientos son competencias, que se numeran y jerarquizan en función de su operatividad para la aplicación a problemas concretos, el aprendizaje, asociado a rendimiento (resultados), es la eficaz consecución de objetivos... y así sucesivamente.(...) Pretender así el proyecto hegemónico de coherencia institucional de las universidades europeas es dar por supuestas o resueltas importantes cuestiones problemáticas que están en la raíz de la formación (...) es ese deseo de dominio- un proyecto único basado en el pensamiento único- el que al anular toda posibilidad de otros lenguajes y otras prácticas institucionales, se instala en un plano esencialmente ideológico (...) por no reconocer la imposibilidad social y política de ese consenso”.*

Con la normativa que regula los nuevos estudios universitarios se ha producido una situación inquietante: todas las universidades se han puesto a diseñar los nuevos planes de estudios, pero no ha sido cuestionado si el modelo del que se partía era el adecuado. Como señala Cascante (2004) se ha naturalizado la elección del modelo de competencias como si fuera el único o el mejor, cuando no lo es. Muy pocas voces en la comunidad universitaria han lanzado la voz de alarma. Y entre estas voces las asambleas de estudiantado contra Bolonia que no participaron en el proceso al no existir un Consejo Estatal de Estudiantes. La revista *Cuadernos de Pedagogía* cuando recogía en el mes de mayo de 2009 su voz (Miralles, 2009) subrayaba que el estudiantado estaba visibilizando un conflicto que existe.

Desde la pedagogía y, concretamente desde la Didáctica, existen también voces muy calificadas académicamente, voces que quiero recuperar de manera interdisciplinar para el debate desde la DLL, que han dado una serie de razones para cuestionar el modelo de competencias que agruparé en torno a tres puntos (Aguilar, 2009):

*En primer lugar el modelo basado en competencias no ha sido experimentado suficientemente para demostrar que se puede realizar una reforma educativa desde esta conceptualización. Desde la comunidad investigadora se señala el lío conceptual unido a la falta de rigor científico y académico sobre los que se apoya una propuesta basada en concepciones mercantilistas de la educación. Un modelo,*

además, que como evidencia Angulo (2008:p.191) aparece plasmado en informes de la unión europea sobre el ESSS elaborados por las burocracias técnicas de las administraciones educativas europeas y que apuesta por una universidad enraizada en el mundo empresarial y laboral. La discusión de la reforma se sitúa en un terreno laboral externo a la educación misma y el conocimiento y experiencia pedagógica, los aprendizajes se seleccionan por su contribución a la producción económica. Este autor defiende (Angulo, 2008: p.191):

*“Se bloquean las dimensiones sociales, culturales, valorativas y hasta políticas de la formación y de la enseñanza. Todo se circunscribe a si el perfil es el adecuado y se acomoda y adapta a los requisitos e intereses de los empleadores, o si se prefiere, del mundo productivo”.*

Y Gimeno (2008:p.30) reflexiona:

*“Para la pedagogía en el nivel universitario el enfoque es insuficiente e impropio porque las universidades tienen, entre otras, la misión de desarrollar la capacidad de criticar las competencias, desbordarlas y revisarlas. Una cosa es que entre las inquietudes y referencias de los estudios universitarios el mundo del trabajo y de las profesiones sea una preocupación importante y, otra muy distinta, que la Universidad sea como ese mundo demanda”.*

También Escudero afirma (2009:p.74):

*“Las competencias profesionales, y todavía menos si se las toma en sentido fragmentario, no nos ofrecen pautas decisivas para la selección de los contenidos. Para acometer esta tarea hay que disponer criterios derivados y validados a partir de las mejores, más actualizadas y relevantes tradiciones y contribuciones de las disciplinas como espacios epistemológicos de construcción del saber. Será difícil encontrar un modelo de competencias que pueda ser autosuficiente en esta materia. Y, desde luego, los profesionales que se formen en la universidad serán más o menos capaces de interpretar, enjuiciar y resolver satisfactoriamente los desafíos de sus respectivas y situaciones, cuanto más rigurosos y mejor fundados sean los que se seleccionan, cuanto más poder tengan de ampliar las capacidades de entender, apreciar y cuestionar la realidad desde claves científicas, sociales, culturales, políticas y humanas”.*

*En segundo lugar el modelo educativo en el que se basa la reforma no parte de un debate que incluya la voz de la comunidad educativa, ni de todo el profesorado, ni de unas directrices claras ya que ha sido impuesto burocráticamente desde arriba, ignorando la cultura profesional del profesorado y las prácticas ya experimentadas*

que han dado excelentes resultados. Además, ya se ha demostrado que las reformas diseñadas sin contar con el profesorado suelen acabar en un fracaso.

Cuando se habla de lo “mal” que va la educación en España siempre se alude al informe PISA. Este informe se basa, exclusivamente, en los resultados estadísticos escolares del estudiantado. Pero, como se denuncia desde la opción crítica, no se han tenido en cuenta los contextos sociales, económicos y culturales de ese alumnado, ni las condiciones de trabajo de su profesorado, ni los recursos materiales, ni la financiación económica que recibe la educación, entre otros aspectos, que son diferentes en los distintos países europeos. Angulo nos recuerda que el crédito europeo (CE) se ha convertido en la unidad de valoración de la actividad académica básica. Y pretende integrar las actividades académicas dirigidas y autónomas en relación al trabajo del estudiantado y destaca (2008: p.196):

*“El CE no se define en función de las horas de docencia (...) sino en función de la actividad que realice el alumnado. Expresado de esta manera es, indudablemente, un cambio significativo frente a las antiguas maneras de concebir el papel del alumnado y la organización docente.(...) El CE parece exigir una radical reestructuración del currículum universitario. Cuestión que nos obliga a reconocer que la nueva conformación curricular ha de asumir la diversidad de actividades académicas y la flexibilidad estructural (por ej. Tiempos distintos y espacios múltiples para el aprendizaje).*

*Si esto es así, ¿dónde se encuentra realmente el eje del cambio? Si la diversidad y la flexibilidad son ahora cualidades clave para potenciar el aprendizaje, ¿no tendríamos que volver a centrarnos en la enseñanza y convertirla en el centro del cambio y de la innovación universitaria? Parece que esto último es lo que hemos olvidado por completo. Hemos olvidado que el valor de la actividad del alumnado depende de la calidad de nuestras propuestas. Son la calidad de las experiencias de aprendizaje que vive el alumnado durante su formación, las que tendrían que pasar a primer plano de nuestras preocupaciones como docentes universitarios y no esa llamada retórica al aprendizaje; porque el diseño de dichas experiencias es la responsabilidad fundamental del docente universitario”.*

También Sáez reflexiona (2009:p.18):“¿Están los formadores capacitados para formar en competencias? ¿Se puede ser un buen formador en competencias si no se es competente para la formación?”. Y Torrego subraya (2004:p.263):

*“La universidad actúa como si diese por sentado que el profesor universitario no necesita un aprendizaje específico, que el simple dominio de la materia permite obtener éxito enseñándola. Todo esto, además, con personas que se han preparado de manera ardua para ser competentes especialistas en un determinado ámbito del conocimiento, pero no para enseñar”.*

Y evidencia que en el proceso de convergencia europea se continúa con una tradición engañosa que puede tener consecuencias peligrosas (Torrego, 2004: p.266):

*“En los textos no hay una consideración de la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje universitario con la educación infantil, primaria y secundaria. No se contempla el sistema educativo en su conjunto. Parece como si la educación superior fuese otra cosa y tuviera que ir en otra dirección, sin tener ningún contacto con el resto del sistema educativo. Pero esto no es cierto. Es evidente que, en el ámbito del que venimos hablando, ser profesor universitario no es lo mismo que ser maestro o profesor de secundaria y, sin embargo, las finalidades son, en muchas ocasiones, coincidentes, como pudieran serlo también la utilización de muchas estrategias didácticas”.*

Perrenaud señala las limitaciones y peligros del enfoque basado en las competencias si se adopta en una sociedad mercantil y competitiva, así como la necesidad de un carácter negociado en las propuestas desde su origen hasta su puesta en práctica (2009:pp.61-62):

*“mal concebido o puesto mediocrementemente en marcha, el enfoque por competencias puede agravar la desigualdad en educación. Incluso bien concebido y realizado magníficamente no puede pretender acabar con el último sesgo del currículo. Sea cual sea el programa, la pedagogía diferenciadora y la individualización de los recorridos de formación permanecen de actualidad. Respecto a este último punto, el combate compromete, contra la ideología del éxito, las expectativas elitistas de una parte de los consumidores de la educación, las políticas blandengues de numerosos sistemas educativos más rápidas en reclamarse parte de una pedagogía diferenciadora que a sostenerse por los actos, los medios, las formaciones y los acompañamientos.(...) si el enfoque por competencias se queda en “una media reforma” que no renuncia a nada ni obliga a nadie, es poco probable que haga progresar la lucha contra el fracaso educativo. Si nada cambia salvo las palabras, si hacemos con las competencias aquello que ayer hacíamos con los conocimientos ¿ por qué habríamos de esperar menos fracaso escolar?.(...) En vista de las evoluciones*

## XI Simposio Internacional SEDLL

*paralelas en muchos países desarrollados, podemos temer que los ministerios apresuren a hacer lo que mejor saben- textos, programas- y abandonen la puesta en práctica de la reforma, a la suerte, de las opciones individuales y los proyectos de las instituciones”*

Tampoco ha existido un debate social público. Y esto es muy importante porque como señala Angulo (2008) no se trata solo de una reforma sino de una transformación social. Y José Luis Pardo la califica como reconversión cultural por motivos contables (2009).

Como denuncia Gimeno Sacristán (2008:p.49):

*“No es irrelevante preguntarnos por quién o quiénes tienen la potestad legítima de determinar las competencias, el cambiarlas, sustituirlas, aumentarlas..., es decir quién tiene la competencia científica, moral y política sobre las competencias. Ya hemos tenido la oportunidad de apreciar que los listados propuestos no son definitivos ni son los únicos posibles. No basta con que lo diga la OCDE, la Comisión o el Consejo Europeo, que deciden de acuerdo con sus asesores, sino que deberían hacerse propuestas que fueran objeto de un diálogo tras el que se toman las decisiones sobre su experimentación, cubrir las necesidades de la formación indispensable del profesorado y establecer un plan para su implantación. Si el modelo viene dado, el debate ya no es abierto, ni constructivo. En el caso español diecisiete Comunidades Autónomas se ven lanzadas a construir sus currícula con escasa información sobre lo que representa el enfoque por competencias, a partir de unas directrices prolijas y articuladas en una trama barroca de dudosa capacidad para establecer la política curricular “*

Todo lo que la administración establece como óptimo no tiene el mismo eco ni consenso en las comunidades científicas implicadas en la investigación de estos temas como evidencia Torres (2008) que denuncia que se trata de un patrón administrativo que siempre sabe qué tipo de conocimiento profesional, qué tipo de categorías y qué modelos pedagógicos son adecuados para el profesorado y, por tanto, cuales no.

Gimeno argumenta (2008:pp.37-40):

*“Ahora la competencia se pretende que signifique lo que interesa, haciendo una lectura de la educación acomodada a una visión del mundo donde ser educado consiste en un saber hacer o capacidad para operar y realizar algo que nos hace ser más competentes. Con ese lenguaje no se pregunta si nos*

*hace más conscientes, más responsables, justos, críticos, fantaseadores, expresivos, prudentes, solidarios, respetuosos, colaboradores, amables, sanos, cultos, humanistas, solidarios, denunciadores de las desigualdades, formados intelectualmente o sabios. En resumen, ¿ayuda este lenguaje nuevo a hacer al educando un mejor conocedor del mundo y comprometido con su transformación? Estas no son cualidades humanas que interesen a los mercados, ni tampoco a las evaluaciones y comparaciones de sistemas educativos. (...) En la narración de cómo el discurso nace, crece y se desparrama por doquier no existen, apenas, protagonistas, autores, científicos, intelectuales, representantes del profesorado, de los padres y madres o de alumnado interviniendo en la toma de decisiones. No sabemos la posición tomada por el ministerio de cada país o por el nuestro. No se nos permite saber cómo la orientación ideológica y política de los ministerios condiciona los acuerdos.*

*Se está configurando un modelo pedagógico- al menos un discurso- alimentado por las discusiones sobre indicadores y valoración de resultados, reclamando el ajuste a un mercado laboral imprevisible, planteando disquisiciones acerca de en qué se diferencia un objetivo, de un contenido o de una competencia. En cambio, se devalúan los discursos acerca de temas como las culturas juveniles, cómo ofrecer una cultura que pueda interesar, qué papel tienen los educadores, quiénes son los que fracasan..."*

Otro aspecto que no debemos olvidar, como señalan Torrego y López, es qué criterios tenemos para considerar determinados procesos y prácticas educativas ligados al desarrollo político e ideológico de la sociedad. Y evidencian (Torrego-López,1999:pp.51-52):

*"La educación, y la Universidad es un ejemplo claro de ello, conoce una peligrosa tendencia a dedicarse a lo productivo y rentable por sus resultados materiales y a olvidarse de generalidades. La universidad se ha vuelto productiva en exceso. No se discuten en ella las afirmaciones que proponen ajustarse a las exigencias de una economía productiva; los criterios de productividad, eficacia, rentabilidad se aceptan como ideales naturales a los que tuviera que tender la institución universitaria, se fomenta el individualismo exacerbado y la competitividad, el énfasis en los resultados, el pragmatismo, como si fuesen procesos sanos y beneficiosos para la sociedad. Es preciso, pues, un proceso de reflexión crítica que haga ver las contradicciones que esta ideología y estos valores introducen en una educación que nunca debe abandonar su pretensión esencialmente humanizadora. Hay que rescatar el viejo concepto de compromiso; compromiso con el trabajo que realizamos y con la educación como herramienta transformadora de la realidad, como*



*palanca para conseguir un mundo más justo.”*

La cultura profesional desde la que el profesorado entendemos y diseñamos nuestras prácticas, consecuentemente, es muy importante. Según la vanguardia pedagógica de nuestra disciplina deberíamos contemplar su carácter transversal, transmisor en el contexto socio-educativo, instrumental, funcional y dinamizador, así como la interdependencia indisociable lengua-literatura en la formación lingüístico- comunicativa de las personas. Y desde la teoría crítica nuestra disciplina debería poder ayudar a desarrollar en el estudiantado las siguientes competencias, que no se agotan en sí mismas, que necesitan de la interdisciplinariedad:

a) Un conocimiento de la educación lingüística y literaria que le facilite para poder desarrollar su tarea docente a favor de la transformación de las desigualdades sociales, poder discriminarlas siendo capaz de elaborar estrategias para corregirlas y transformarlas desde el aprendizaje dialógico. De ahí la urgente necesidad de trabajar en las aulas, en la teoría y en la práctica, la DLL ligada a temas como, por ejemplo, el género o la interculturalidad, unidos al resto de temas necesarios para transformar las desigualdades sociales.

b) Un conocimiento real de la metodología cooperativa y dialógica necesaria para desarrollar el punto anterior que facilite poder trabajar como maestro o maestra de una manera crítica las habilidades lingüísticas con las niñas y los niños en la escuela que ayuden al alumnado, por ejemplo, a ser capaz de analizar los prejuicios lingüísticos y las actitudes discriminatorias en una situación de conflicto.

¿Qué hay de todo esto en la legislación?. Veamos un ejemplo: Andrés y Manzano (2004:p.275) evidencian que también se ha denunciado que el EEES conseguirá incrementar la desigualdad entre Estados y entre personas dentro de los Estados. Estos autores al analizar el documento de la reunión del Consejo de Europa en Lisboa en 2001 destacan que dicho documento deja claro el objetivo central de la reforma europea de los estudios superiores: Lograr que Europa constituya la economía más competitiva (Andrés-Manzano,2004:p.271) y que, solamente, en sucesivos Consejos Europeos la declaración de Graz de julio de 2003 recupera el argumento humanista cuando se señala que la competitividad y la excelencia deben mantener un equilibrio con el acceso y la cohesión social y reflexionan (Andrés-Manzano,2004:p.272).

*“Sin embargo, el argumento recuperado se asienta en la necesidad de que el deseo de una Europa altamente competitiva solo es posible si se cumplen otros requisitos, más cercanos a la sociedad civil. ¿Qué ocurriría si tal circunstancia no fuera indispensable? La duda termina de disiparse en el mismo documento*

*cuando alude a la necesidad de la igualdad de géneros, no como un imperativo ético, sino como una herramienta orientada al aumento de la competitividad:*

*19. Aumentar la participación de las mujeres en la docencia y en la investigación es esencial en una Europa competitiva. La igualdad de género fomenta la calidad académica y las Universidades deben promocionarla mediante sus políticas de gestión de recursos humanos”.*

¿Qué ha ocurrido a la hora de la verdad? ¿ha existido un debate serio sobre qué era necesario o relevante en todas las universidades implicadas?. Francisco Laporta señala (2009:pp.31-32):

*“Resulta que nos ofrecen la oportunidad de diseñar unos planes nuevos que traten de estar a la altura de los tiempos, que puedan emular a los mejores de Europa y permitan así cierta equivalencia entre los estudios, y lo que hacemos es entregarnos a la rebatiña de los famosos créditos a ver quién consigue más horas para su “asignatura”, presididos por la miseria mental de suponer que con más créditos tendremos más importancia, más poder, más dinero o más no sé qué. Ninguna altura de miras, ninguna discusión sobre lo que queremos que sea hoy un historiador, un jurista, un economista o un sociólogo, ningún propósito de ascender a una consideración seria de lo que hoy pretendemos con la Universidad, con o sin Bolonia (...) Después está nuestra vieja fascinación por el formalismo y la cáscara. Vamos a caer de nuevo en el vicio de aferrarnos al exterior sin haber visitado el interior de las cosas. De Bolonia vamos a quedarnos sólo con lo de fuera. Nuestros créditos ETCS tendrán, en efecto, las mismas horas que los demás, pero eso no será sino un puro envoltorio de tiempo. Lo que se haga dentro de ellos será lo importante, y eso es justamente lo que nosotros vamos a ignorar (...) El diseño de las “guías docentes”, las clases “magistrales”, los seminarios, las tutorías, etcétera, constituye entre nosotros un raro híbrido entre la ficción y la paranoia. El “maestro”, por ejemplo, ha de atenerse a un programa fijo más propio de un electrodoméstico que de un profesor universitario. En cuanto a nuestros seminarios “activos”, todavía está riéndose un colega alemán al que dije que muchos tendrían hasta 40 estudiantes. Y la ocurrencia de hacer tutorías a cien almas en un trimestre no es sino un nuevo capítulo de nuestro denodado afán por usar los nombres en vano.(...) Que hay una innovación en la ciencia, nada. Que hay un acontecimiento inesperado, nada. Eso queda para la vida, nosotros permaneceremos rígidos en nuestro ataúd universitario programado, sin poder mover los pies, o los cerebros”.*

*En tercer lugar se ha evidenciado que la mercantilización de la investigación conllevará la pérdida de autonomía y sentido crítico de la investigación universitaria. Gimeno Sacristán (2008), afirma que por la presión de firmas industriales ejercida como contrapartida de sustanciosas contribuciones a las arcas universitarias*

y Torres (2008) evidencia que se ha comprobado que esta transformación de la investigación silencia la vida académica. No debemos olvidar que la investigación universitaria tiene un carácter público y socialmente debe estar comprometida con la transformación social democrática.

No debemos olvidar que como señala Gimeno (2008:pp.17-18):

*“El universo semántico del que se nutre el discurso acerca de las competencias representa una forma de entender el mundo de la educación, del conocimiento y del papel de ambos en la sociedad.(...) Los términos que utilizamos no son neutras lentes indiferentes en la forma de percibir, de argumentar y de situarse ante el mundo y sus problemas, así como tampoco lo son a la hora de resaltar las opciones para solucionarlos. La elección del lenguaje que se adopta no es arbitraria sino que tiene que ver con las características de la sociedad en la que se usa. El conocimiento que es dominante en un momento determinado y las instituciones que lo transmiten mantienen entre sí una singular relación que varía a lo largo de la historia. Si los lenguajes cambian el ámbito del conocimiento es porque hay cambios sociales que los demandan.(...) Los lenguajes que versan sobre la educación expresan la diversidad de formas de entenderla, de valorarla y de ponerla al servicio de necesidades no siempre coincidentes (...) la primera condición de la educación democrática es la de reconocer que puede ser entendida a través de discursos diversos, aunque haya que reconocerles desigual validez. (...) utilizar las competencias en el discurso educativo es tomar una opción por un discurso, por una forma de entender los problemas, de ordenarlos, de condicionar lo que haremos y, claro, también podría ser un arma contra otros discursos, un motivo para ocultar ciertos problemas y deslegitimar otras estrategias pedagógicas y políticas que quedan tapadas o excluidas. Es optar por una tradición, aunque se pretenda hacernos creer que es algo totalmente novedoso”.*

Flecha, García y Melgar defienden que el proceso de convergencia europea para la creación del EEES debe ofrecer la posibilidad de reformular el papel de la universidad en la sociedad. El proceso, orientado a la calidad desde una mirada crítica, debe ir unido a una mayor democratización del acceso a la universidad, incluyendo a los grupos que sufren mayor exclusión y han estado tradicionalmente excluidos del ámbito académico como son las mujeres, las minorías étnicas o las personas adultas sin estudios previos. Es un proceso “ que ya no puede dejar atrás a gran parte de la población, como lo ha hecho hasta ahora” ( Flecha-García-Melgar: 2004:p.86).Y evidencian la necesidad de ofrecer posibilidades de transformación ( Flecha-García-Melgar: 2004:pp.87-88):

*“La cultura de La crítica está muy extendida especialmente en el ámbito educativo. Es esta crítica sin alternativa la que no contribuye en lo más mínimo a hacer de la educación una herramienta poderosa de transformación social.(...) Aunque muchas veces la educación, y en esta caso la educación superior, ha partido del escepticismo y fatalismo, generando que algunos teóricos considerasen la formación como un mero mecanismo de reproducción de la realidad social, hemos de ver el momento actual como una posibilidad para la transformación de una institución que se ha quedado anquilosada y debe renovarse para responder a una nueva sociedad. Una universidad que apueste por la calidad y a su vez por la utopía de contribuir a la construcción de una sociedad mejor: la educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y de utopía (Freire, 2007)”.*

Flecha nos recuerda que la investigación universitaria no puede estar desconectada de la realidad y señala, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) Debe, además de crear nuevas teorías, revertir socialmente. Para ello el profesorado debe estar comprometido con su respectivo campo de actuación.
- b) Debe posibilitar la participación de diversas personas como, por ejemplo, las minorías étnicas o colectivos en riesgo social.
- c) Debe favorecer la cooperación interdisciplinar entre profesorado y estudiantado y, por tanto, debe facilitarse que todo el mundo pueda acceder a grados y postgrados.

Ya hemos hecho, a grandes rasgos, un recorrido por tres aspectos del modelo de competencias que demuestran que está inadecuadamente legitimado. Recordemos que Cascante señala una evidencia que parece no ser tan obvia a la hora de la verdad (Cascante, 2004:pp.147) :

*“para abrir un debate en torno a la reforma de los planes de estudio es necesario, por lo tanto, desnaturalizar la elección que se está realizando, establecer otras posibilidades y valorar todas ellas desde un punto de vista político-social”.*

También destaca que la opción que se ha elegido, los discursos técnicos de la formación profesional basados en competencias para la reforma de los planes de estudio, se hizo porque es lo que mejor sirve a la concepción del EEES como un mercado educativo global y nos recuerda (Cascante, 2004:p.166):

*“ Los gastos mundiales en educación ascienden a 2000 millones de dólares, más del doble del mercado mundial del automóvil. Desde 1990 los analistas*

## XI Simposio Internacional SEDLL

*financieros han llamado la atención sobre el potencial de la educación para convertirse en uno de los mercados más dinámicos en el siglo XXI. La situación actual de la educación sería similar a la de la salud en los años setenta: un mercado gigantesco, muy fragmentado, poco productivo, de bajo nivel tecnológico, pero muy necesitado de tecnología, con un gran déficit de gestión profesional, y una tasa de capitalización muy baja. [Santos,2004]”.*

A ello se dirige la elaboración de los planes de estudios basados en competencias. Y señala (Cascante, 2004:p.160):

*“La Comisión Europea, que no tiene competencias en el terreno educativo, con la ayuda de los gabinetes de ideas vinculados a las grandes corporaciones empresariales y los medios de comunicación, pone en circulación el mercado educativo de la educación superior. Los Estados nacionales y demás instituciones que si las tienen se aplican obedientemente a su implementación y gestión. Para ese cometido de mera gestión o implementación del mercado es para lo que se nos convoca a la comunidad universitaria (...) Se trata, pues, en el tema que nos ocupa, de decidir democráticamente qué competencias ponemos en los planes de estudio de cada titulación, no de debatir el propio discurso de la formación del profesorado basado en competencias”.*

Frente a esta perspectiva hegemónica neoliberal existe otra muy distinta, la perspectiva antihegemónica de la globalización solidaria. Desde este posicionamiento Cascante destaca que el EEES no es visto como un mercado, sino como una red solidaria de universidades públicas en un doble sentido (Cascante, 2004:p.164):

a) Solidaria con el conjunto de la sociedad, con los problemas globales de la humanidad que necesitan de un trabajo conjunto que trasciende lo local y lo estatal, y aquí debe la universidad contribuir a la solución de dichos problemas.

b) Unido al punto anterior, como una red solidaria de universidades que no compiten entre sí en el mercado sino que se refuerzan mutuamente en sus planes de docencia, investigación y extensión.

Y subraya (Cascante, 2004:p.165):

*“Para seguir este cambio, las referencias son los discursos de formación profesional que se conciben como una reflexión práctica. Aquellos que entienden que la formación profesional no es una tarea complicada sino compleja. La complejidad no es complicación. Lo que es complicado puede reducirse a un principio simple ( partir de perfiles profesionales en forma*

*de competencias). Lo complejo no puede reducirse a simples partículas. La reducción se vuelve cretinizante y destructiva cuando pretende explicarlo todo; la complejidad produce cierto grado de irresolución, duda o confusión (inevitable en todo proceso que pretenda dar respuesta a los problemas sociales) pero no impide la colaboración solidaria en el espacio Europeo de Educación Superior”.*

Estos son, por ejemplo, los principios ético-políticos de la red “Otra investigación es posible: investigación participativa para la transformación social” que plantean que nuestra investigación debería:

- 1) Admitir abiertamente su carácter político, orientándose hacia la Utopía posible como transformación social (i.e., fomento de bienestar común y de la humanización, apoyo a y empoderamiento/potenciación/dinamización autónoma (empowerment) de las personas y colectivos marginados y oprimidos, denuncia de la injusticia).
- 2) Estar comprometida con la igualdad social, la libertad responsable, la no-discriminación y el desarrollo económico-social y medioambiental sustentable
- 3) Favorecer la integralidad, superando las barreras entre disciplinas, colectivos y/o agentes sociales.
- 4) Ser democrática y participativa (evitando la instrumentalización de y la discriminación entre todas las personas del equipo de investigación; favoreciendo que los actores sociales sean sujetos/protagonistas de todas las etapas del proceso de investigación; utilizando el diálogo, el consenso, y la colaboración.
- 5) Cumplir ciertos criterios de “calidad-rigor”: ej, relevancia-aplicabilidad, credibilidad, transferibilidad, transparencia-honestidad, integridad, internacionalidad/estado de la cuestión, flexibilidad intelectual, utilización inteligente de esfuerzos (¿eficacia?) para el mayor impacto posible de transformación social.
- 6) Basarse en la (auto)reflexión y auto-crítica desde y para la acción (i.e., praxis), estableciendo un clima abierto y afable que las propicie.
- 7) Utilizar un lenguaje no-discriminatorio, que se ajuste a fines académicos y a la vez que sea accesible y comprensible para el resto de los sectores de la sociedad.
- 8) Fomentar la creatividad y el cuestionamiento del estado de la cuestión, evitando cerrarse en círculos demasiado pequeños y la redundancia de tópicos y temas ya solventados, establecidos y reconocidos internacionalmente.
- 9) Estimular la valentía de las personas hacia la acción transformadora.
- 10) Hacer hincapié en (y demandar) el carácter público (creative commons) y socialmente comprometido de la investigación en relación a la definición de

## XI Simposio Internacional SEDLL

problemas y propósitos, por un lado, y los usos y difusión de los resultados, por otro lado.

11) Exigir responsabilidades a aquellas personas que lleven a cabo la investigación (o la utilicen) con falta de ética.

12) Establecer y mantener el sentido de solidaridad entre las personas y grupos que realizamos este tipo de investigación.

13) Crear una “cláusula de (buen) uso (público)” para poner de manifiesto las intenciones y propósitos con los que buscamos el conocimiento y la transformación y, en la medida de lo posible, evitar el mal uso de ese conocimiento por grupos y para intereses opuestos a nuestros ideales.”!

En el *Manifiesto Pedagógico “No es verdad”. Otra escuela es necesaria y posible*, que se presentó públicamente en mayo de 2009, se evidencia:

*“La escuela y la universidad necesitan un cambio. Este cambio no puede venir del modelo tradicional como reclaman algunos, ignorando que es el responsable del fracaso actual. Tampoco aplicando políticas de mercantilización de lo educativo, ni modelos empresariales de planificación y control de calidad. Las personas no son mercancías”*

En el *Manifiesto* se defiende (2008):

*“No estamos planteando un espejismo. Hay docentes, estudiantes, padres y madres que están haciendo realidad esta escuela en muchos sitios, también entre nosotros. El que deje de ser testimonial requiere voluntad política, compromiso social y visión a largo plazo, como han demostrado otros países. Por eso, frente a la enseñanza tradicional que padecemos, afirmamos que: Otra escuela es necesaria, ya existe y es posible.”*

Para concluir me gustaría hacerlo con una cita de Luis Torrego, concebida desde esta visión abierta, solidaria e interdisciplinar, que plasma, en definitiva lo que deberíamos intentar conseguir desde la DLL en la formación de maestros y maestras ( Torrego, 2004:pp.260-261):

*“ El buen profesor lo es hoy y lo será cuando se haya desarrollado esta reforma, pues tendrá las mismas cualidades. Basará su trabajo en lo que ya enunciara Antonio Machado , en su *Juan de Mairena: amor y provocación*,o, resumido por José Luis Sampedro (1998), que le guste dar clase y que provoque a los estudiantes para que piensen por su cuenta. No basta con que el profesor esté bien formado en su especialidad, es preciso, como dice Emilio Lledó (2000), que sepa transmitir amor por lo que enseña, pasión intelectual, que opte*

*por lo que señala Martínez Bonafé (2003), par quien no tiene sentido entrar en clase con la idea de sentar cátedra, sino convencido de la importancia de sembrar la duda y la prudencia. Estas cualidades junto al compromiso y a la esperanza freirianas, constituyen el fundamento de todo buen profesor. Pero no es esa la situación más común, sino la que viene descrita por las palabras de Miret Magdalena (2003): “Se hace una oposición para ser catedrático en la universidad y no se le pide que sepa educar a los jóvenes, sino que sea un almacén de cosas. Nadie se preocupa de si las transmite bien o mal. Es muy importante que el profesor sepa hablar de la vida y sepa vivir lo que dice”.(...) Se ha olvidado que el objetivo último de un profesor universitario es ser maestro de humanidad. La Universidad no debe ocuparse únicamente de formar profesionales, sino de ayudar a los estudiantes a aprender a aprender y aprender a vivir”.*

## **Referencias bibliográficas y recursos en web:**

- AGUILAR,C. (2009).“El movimiento universitario anti-Bolonia”.*Levante*, 22 mayo.p.4.
- ANDRÉS,L.-MANZANO,V.(2004). “¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,18(3),pp.269-276).
- ANGULO,F. (2008). “la voluntad de distracción. Las competencias en la universidad” en GIMENO,J. *Educación por competencias,¿qué hay de nuevo?* (pp.176-205). Madrid: Morata.
- CASCANTE,C. (2004). “La reforma de los planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación”, *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18(3),pp.145-167.
- ESCUADERO,J. (2009): “ Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos”. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*,16,65-82.
- GIMENOJ. (2008). “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”en GIMENO,J. *Educación por competencias,¿qué hay de nuevo?* (pp.15-58). Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN,J. (coord..)- PÉREZ GÓMEZ,A.I.- MARTINEZ,J.B.-TORRES,J.-ANGULO,F.-ÁLVAREZ,J.M.(2008). *Educación por competencias,¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- GIROUX,H. (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.



GIROUX;H1999):" Modernismo, posmodernismo y feminismo" En BELAUSTEGUIGOITIA,M.- MINGO,A.(eds.) (1999):*Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp.135-188). México: Universidad Nacional Autónoma de México,.

LAPORTA,F. (2009): "Bolonia somos nosotros". *El País*,28 de mayo,p.p.31-32  
[http://www.elpais.com/articulo/opinion/Bolonia/somos/elpepuopi/20090528elpepiopi\\_4/Tes](http://www.elpais.com/articulo/opinion/Bolonia/somos/elpepuopi/20090528elpepiopi_4/Tes)

MARTINEZ BONAFÉ,J. (2004)"La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(3), p.127-143.

MIRALLES,R.(2009): "Estudiantes que despiertan a la universidad. La pedagogía oculta del movimiento anti-Bolonia".*Cuadernos de Pedagogía*, pp.390,20-26. *Otra escuela es necesaria y posible. Manifiesto pedagógico "No es verdad"*. El País, 27 de mayo de 2009,p.41.

<http://www.firmasonline.com/1firmas/camp1.asp?C=1821>

Otra investigación es posible: <http://hera.fed.uva.es/OIEP/index.php/Portada>

PARDO,J.L. (2008): "La descomposición de la Universidad". *El País*,19 de noviembre.

[http://www.elpais.com/articulo/opinion/descomposicion/Universidad/elpepiopi/20081110elpepiopi\\_12/Tes](http://www.elpais.com/articulo/opinion/descomposicion/Universidad/elpepiopi/20081110elpepiopi_12/Tes)

PERRENAUD,P. (2009): "Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*,16, pp.45-64

SAEZ,J. (2009): "El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*,16, pp.9-20.

TORREGO,L.- LÓPEZ,V. (1999): "La didáctica y la democracia: Algunas cuestiones olvidadas en la calidad del trabajo docente en la Universidad". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,2(1),pp.47-53.

TORREGO,L (2004). "Ser profesor universitario,¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados",*Revista de formación del Profesorado*,18(3),pp.259-268.

TORRES,J.(2008). "Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competente sin conocimientos" en GIMENO,J. *Educación por competencias,¿qué hay de nuevo?* (pp.143-175). Madrid: Morata.