

revista

f@ro

Vol. 1. N°23 (I Semestre 2016) – Faro Fractal

Págs. 213-225

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha

Valparaíso, Chile | e-ISSN 0718-4018

<http://www.revistafaro.cl>

Mercado de la educación: Análisis de las competencias digitales en enseñanzas medias

Education Market:

Analysis of Digital Skills Secondary Education

Alfonso Revilla Carrasco

Profesor Ayudante Doctor, Universidad de Zaragoza

alfonsor@unizar.es

Recibido: 22 de diciembre de 2015

Aceptado: 29 de abril de 2016

Resumen • El artículo pretende analizar de forma crítica el planteamiento de la mercantilización del conocimiento desarrollado en las competencias de la ley educativa en España, utilizando como medio la instrumentalización del conocimiento así como desenfocando ciertas narrativas, tanto lingüísticas como digitales. El análisis se realiza sobre las nueve competencias básicas, incluida la digital, en referencia a contenidos, objetivos procedimentales y actitudinales, derivando las conclusiones hacia los problemas educativos referidos a la identidad, la sociedad y el conocimiento. Estos se analizan en torno al problema de la identidad, la instrumentalización de la educación y los individuos. En una segunda parte se plantean los problemas específicos de las competencias asociados al conocimiento en su marco educativo en sus dos vertientes, el conocimiento desvinculado de la realidad y la instrumentalización del mismo.

Palabras clave • Educación - digital - competencias - conocimiento - identidad.

Abstract • This article aims to analyze the commercialization of knowledge that present-day educational policies are fostering in Spain. This analysis will take into account the nine basic competences, relating them to the contents and the procedural and attitudinal objectives, and connecting our findings with contemporary educational problems related with identity, society and knowledge. In the second part, the article focuses on two specific problems affecting the competences associated with educational knowledge: knowledge dissociated from reality and its exploitation.

Key Words • Education - digital - skills - knowledge - identity.

Introducción

En la reunión de 14 de febrero de 2002 de los ministros de educación y la comisión europea, se dejó clara la preocupación por los problemas de compatibilidad de los sistemas educativos y por lo tanto de la homologación de títulos, dentro de un marco global en que pretendían “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente”, tal y como se plantea en la reunión de marzo de 2000 en Lisboa del Consejo Europeo. Sin duda una frase que de no ser por la crisis económica tenía vocación etnocéntrica.

En conjunto el planteamiento que se hace de la educación en las leyes de tinte político, esto es, todas las elaboradas en la democracia española (Bolívar y Guarro, 2007), de tipo instrumental en cuanto que incide en que la educación se instrumento para que las personas “sean ciudadanos activos en las sociedades democráticas, respetando la diversidad cultural y lingüística [...], al desarrollo de la cohesión social, previniendo la discriminación, la exclusión, el racismo y la xenofobia, y fomentando, así, los valores fundamentales que comparten las sociedades europeas, como la tolerancia y el respeto de los derechos humanos” (Comisión Europea, 2010).

La significatividad de la presencia en la ley educativa de términos como “actividad” de los ciudadanos, el “respeto a la diversidad”, “cohesión social”, “discriminación” , exclusión, racismo y un largo etcétera de

vocablos referidos a el Otro, son fruto de los conflictos sociales que genera lo que se ha venido en llamar “convivencia” (Coll, 2007).

En función de estas consideraciones se establecen una serie de competencias (Bolívar, 2008), cuya finalidad tal y como se presenta en el anexo del mismo documento (2006/962/CE) está enfocada a la adaptación “de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y muestra múltiples interconexiones”, manteniendo “su doble función social y económica” (Comisión Europea, 2004). Desestima la función educativa como capaz de introducir cambios, sino que la dirige hacia la solución de problemas sociales, tanto de tipo económico (que viene a ser el problema del que parten todos los demás), como social...

Desarrollo: Competentes pero no compatibles; ideas generales y visión de las competencias en educación secundaria

El lenguaje crea identidad y supone una capacidad que nos permite establecer “relaciones constructivas”, como plantea la competencia en comunicación lingüística, no sólo dentro nuestra realidad sino con respecto a otras culturas, permitiendo en función de un mayor conocimiento una mejora en la resolución de conflictos.

La funcionalidad del lenguaje no debe impedir al alumno una capacidad reflexiva sobre el mismo para un control del uso que hacemos del mismo, lo cual requiere la capacidad de observación y análisis, específicamente del “contexto” en que se produce y su valor dentro de los procesos de comunicación.

El contexto del lenguaje hace referencia no sólo a meras formas comunicativas sino sobre todo a diferentes formas de ver comprender y actuar sobre la realidad en la que se crean y desarrollan, de esta forma la interacción lingüística va más allá de un instrumento de comunicación y se constituye como un elemento básico en la comprensión de otros contextos.

La ley insiste en la necesidad del dominio funcional de un idioma extranjero (Escamilla, 2008), seguramente más en función de elementos

coyunturales propios de la situación europea actual, que a una necesidad educativa específica.

La competencia matemática es quizá la más específica en cuanto al tipo de razonamientos y elementos que la configuran, aplicándolos en la producción e interpretación de la información ("datos y argumentación"), favoreciendo la "participación efectiva en la vida social" en su aplicación de "situaciones cotidianas". Este tipo de razonamientos conlleva "validez de argumentaciones e informaciones" que plantea el "gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento". Dentro de este planteamiento no considera la importancia de la inteligencia emocional, la validación no a partir de datos, sino en una aproximación directa captada a través de los sentidos (Gimeno, 2008).

El mundo físico es uno de los elementos más modificados en las sociedades europeas en función de su propio sistema de desarrollo. La relación del hombre occidental con el medio no se basa en una interacción sino en una modificación (Roegiers, 2006). El hombre no se adapta al medio, sino que adapta el medio a sus necesidades derivadas de sus principios económicos.

La interpretación del mundo en la concepción europea es complejo y no permite considerar "que la preservación de las condiciones de vida propia" sea conjugable con "la mejora y preservación de las condiciones de vida [...] de las demás personas y del resto de los seres vivos". El espacio donde se desenvuelven la mayoría de nuestros alumnos es el resultado de una actividad donde el medio natural está al servicio del progreso comprendido como estado bienestar que implica un derroche desmesurado de los recursos naturales y a pesar que la ley considera que es importante "todos los seres humanos se beneficien del desarrollo" occidental, esto resulta incompatible con la "conservación de los recursos y la diversidad natural y de que se mantenga la solidaridad global e intergeneracional".

El mundo físico de nuestros alumnos es el resultante del entorno comprendido como espacio y las decisiones que intervienen en el mismo (Jonnaert, 2006). Pueden ser competentes pero no compatibles. No es

compatible es "espíritu crítico" con el "consumo responsable", ya que es el consumo uno de los principales problemas de insostenibilidad. La aplicación de la palabra responsable a consumo es demagógica. Mientras que la aplicación de "criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico" contiene un vacío, ya que han sido estos los primeros erradicados en la consecución del desarrollo tecnológico.

El tratamiento de la información y competencia digital implica transformar información en conocimiento utilizando los recursos tecnológicos (Eurydice, 2002). Hemos de tener en cuenta que los medios tecnológicos no aportan información directa sino mediatizada en la medida que los sistemas de codificación decodificación y trasmisión hacen de la información un simple eco del conocimiento perceptual. Los sistemas digitales se han convertido en una mediación muy potente de la realidad y su peligro radica en su capacidad de convertir la realidad en representación y hacer creíble esa representación como realidad.

La competencia social y ciudadana incide en dotar a los individuos de una identidad social así como en su capacidad para "ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural". Esta dimensión de una identidad común y exige un compromiso en el desarrollo democrático de la misma a partir de un "juicio moral para elegir y tomar decisiones" aceptando "los derechos y deberes". Pretende que el alumnos comprenda de forma crítica "la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas", a partir de un "análisis multicausal" en un contexto plural donde las sociedades tienen "carácter evolutivo". Insistiendo en la "aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad".

La ley insiste en la utilización de términos como "evolución" y "progreso de la humanidad", que han resultado la base ideológica del historicismo y en nacimiento de la antropología cultural que derivaron en la desestimación directa de otras culturas. El contexto plural es colocado como causa de "conflictos de valores e intereses que forman parte de la convivencia"; sin plantear en ningún momento el contexto de injusticia global como causas de los conflictos (Sen, 1995). Busca superar los

conflictos por medio de las habilidades sociales (Moya, 2008) y la dimensión ética que “supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos”.

Destaca la importancia de “reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad (en particular, entre hombres y mujeres), solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía”. Como resultado de lo dicho esta competencia pretende que el alumno ejerza una “ciudadanía activa e integradora” manteniendo un “comportamiento coherente con los valores democráticos”, practicando “los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos y defender los derechos de los demás”.

En un planteamiento general de progreso tecnificado e instrumentalizado tanto del contexto social como educativo, la competencia cultural y artística (Thélot, 2004) se enfoca hacia la valoración artística como manifestación y parte de la identidad de los pueblos en su planteamiento como patrimonio. A parte de las consideraciones de relleno que hace acerca de la necesidad de que el alumno conozca las técnicas, estilos, etcétera, y de valorar y disfrutar con las manifestaciones artísticas, apenas tiene una propuesta concreta.

La aportación principal de esta competencia es su vinculación con el mundo de las ideas y de comprensión, ambas como formas de pensamiento, que forman parte del “enriquecimiento personal”, sin que establezca vínculos con el mundo laboral o instrumentalizado.

Hace un quiebro al asociar las actividades culturales y artísticas al “trabajo colectivo”, mientras que los referentes sociales de este tipo de actividades tienden a personalizarse en un individuo con características específicas y diferentes al resto.

Insiste en los valores comunicativos y expresivos de las manifestaciones artísticas destacando la “creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos [...] o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares”. No obstante si bien es inestimable el valor

de la expresión en las personas, esta no justifica la educación artística, ni siquiera el arte, al menos en todos sus términos.

Uno de los problemas que afronta la educación es la dependencia del estudiante a un sistema cerrado en la mayoría de los casos memorístico, donde el alumno no tiene responsabilidades en el proceso de aprendizaje salvo las que corresponden a la superación de los diferentes niveles (Otano, 2008). Las capacidades de los alumnos quedan así mitigadas dentro del sistema educativo que marca tanto la gestión como el control de su aprendizaje, dictando sus propias capacidades. La competencia para aprender a aprender pretende dotar al alumno de las capacidades necesarias para que el aprendizaje no se limite a los sistemas educativos reglados, sino a que las mismas ("la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro") se enfoquen a "obtener un rendimiento máximo", en cualquier circunstancia.

Resultados: problemas identitarios

En conjunto se observa en la ley una preocupación por la identidad de los individuos tanto a nivel europeo como nacional. Si bien es claro que un organismo como el Consejo Europeo que trata de consensuar planteamientos comunes a partir de la unión reciente de los estados miembros, necesita dotarse de una identidad, sobre todo en función de su origen exclusivamente económico. Una tarea compleja la de dotar de identidad a un conjunto de individuos que únicamente comparten el sistema de valor de cambio (Dubet, 2005).

En la situación global este tipo de requerimientos, habiendo perdido las referencias de identidad, penden del vínculo establecido entre los individuos y sus manifestaciones, sean estas deportivas, artísticas, etcétera (Rychen y Salganik, 2004). Vincular la identidad a las manifestaciones es totalmente diferente a vincular las manifestaciones a la identidad, con el consiguiente peligro que tiene la primera, de banalizar el sentido identitario. Nuestra sociedad crea sus propios modelos de identificación

en una apuesta por grupos de edad cada vez más jóvenes como modelos de referencia. La identidad sin embargo tiene fuertes connotaciones con nuestras raíces históricas depositadas a menudo en grupos de edad avanzada, cuya posición esta desestimada como aportación.

Identidad individual es una identidad social; es prácticamente imposible saber quién se es, sin saber lo que somos, no hay respuesta. Mientras que nuestra sociedad ha generado nociones de individualismo, tanto en modelos de conducta, como de reconocimiento, donde las preguntas de lo que somos, pasa necesariamente por las respuestas de lo que tenemos o de lo que hacemos. Y si bien el acto es parte de la identidad, no lo es la posesión, en la consideración de lo que es nuestro en función exclusiva del pago económico, lo que nos da la posesión de cosas. Hemos cosificado nuestra identidad en función de un precio. “Aprender a ser”, es el gran problema de nuestra educación al que no da respuesta la ley, y al que difícilmente somos capaces de poner atributos de identidad.

Problema de la instrumentalización de la educación y los individuos

Esta ley asocia de forma directa al individuo con el sistema económico, sustentado sobre el consumo como motor de la economía. En este sentido el individuo y su educación tienen una clara dirección, el mundo laboral. La educación no ha de estar al servicio del mundo laboral entendido como soporte del sistema económico, pues en este caso, la educación está al servicio de la economía y su sustentación.

Inestimable contribución de los sistemas de marketing, medios de comunicación, publicidad, etcétera, que asocian al individuo a su capacidad de tener, siempre para ponerlo en comparación con los demás. La cosificación del individuo pasa por tener como acto social, convirtiendo al individuo en un instrumento de consumo, y a la sociedad en estado de bienestar (no estado de bienser)

Conocimiento desvinculado de la realidad

La realidad lo es todo en educación. Nuestra interacción con ella es lo que configura nuestro pensamiento, nuestras manifestaciones y nuestros actos. La relación que mantenemos con nuestro entorno configura de forma estable nuestra identidad tanto individual como social. El proceso de globalización y la consabida adaptación del medio al hombre mitiga la influencia de la realidad sobre el hombre. Esta adaptación del medio crea una nueva realidad (Roegiers, 2007). El papel del conocimiento es comprensible únicamente en esta nueva realidad que queda desvinculada de las necesidades básicas del individuo a las que se accede a través de intermediarios (Pérez, 2007). Así creamos un conocimiento altamente indirecto tanto por la recogida y análisis de la información como por la necesidad pragmática de la misma. En este sentido queda desestimado el valor del conocimiento de los ancianos no por el hecho de que no sea en sí un conocimiento práctico sino porque está asociado a una realidad que ya no existe, y está referido a una relación directa con dicha realidad.

No se puede generar un conocimiento directo a través de la digitalización de la realidad, en la intermediación más allá del hombre o por encima del mismo, donde el proceso comunicativo es registrado en un lenguaje indirecto (Sen, 1988).

Instrumentalización del conocimiento

Hay un peligro tanto en la instrumentalización del conocimiento como en la carencia de instrumentalización del mismo. El conocimiento tiene una dimensión funcional esencial en la medida que responde a una necesidad del individuo, sino no es así, esta necesidad es artificial, creado desde fuera al mismo (Roegiers, 2000). Es posible que el individuo interiorice esta necesidad impuesta bajo una necesidad social y como tal sea aceptada y asumida.

En cualquier caso, las consideraciones funcionales del conocimiento no deberían ser planteadas en todos los niveles educativos por igual (Zabala, y Arnau, 2007). Es prematuro este enfoque en los niveles obligatorios donde el valor del conocimiento como forma de comprensión es una

parte implícita a la naturaleza del ser humano, y como tal tiene grandes connotaciones de curiosidad, posición de uno mismo y comprensión del entorno.

La instrumentalización del conocimiento deja al margen la "función" humana donde según Lledó (2009: 20)¹:

lo importante no se puede enseñar y sin embargo se aprende. No se puede educar, por ejemplo, la sensibilidad o sentir el dolor ajeno, sin apelar a otras instancias, como son el ejemplo humano, que indica un camino moral, o el clima escolar, que posibilita vivenciar los sentimientos de solidaridad y amistad.

Uno de los grandes valores del individuo es nuestra capacidad para creer, como meollo de nuestra capacidad de pensar. Estas resultan las capacidades más potentes del ser humano, que se desarrollan a partir de las vivencias; en este sentido el conocimiento debe conllevar una importante capacidad de vivencia, de tipo perceptual.

Conclusiones

Las competencias en la ley educativa española han supuesto una visión, tanto del conocimiento como del hombre que dan un paso significativo en la instrumentalización de los procesos de conocimiento, haciendo valer la posición de mercado. La posición de dominio que ejerce Occidente pretende legitimarse desde la educación, generando individuos competentes en términos de un conocimiento asociado a la productividad. Así mismo, los procesos de digitalización van convirtiendo la realidad en representación de forma que nuestros alumnos asocian representación y realidad, confundiendo los términos que las definen y las relaciones que se establecen entre ellas. De esta manera por medio de las competencias digitales se generan conocimientos basados en procesos abstractos, desvinculados de la realidad en su acepción más cotidiana, para permitir un proceso de instrumentalización del conocimiento.

Referencias Bibliográficas

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.) (2007). *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa* 161, 34-39.

Comisión Europea. (2010). *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002.

Comisión Europea (2006/962/CE) *Recomendación del parlamento europeo y del consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, publicadas en el Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de diciembre de 2006 L 394/10 ES.

Comisión Europea (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Un marco de referencia europeo. Bruselas. Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de Trabajo B "Competencias Clave"). Ver: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11090.htm>

Dubet, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

¹ Del prólogo de Bernat Montesisnos.

Eurydice (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice. Disponible on line: <http://www.mec.es/cide/>

Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Jonnaert, P. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/Competencies/ORE_Spanish.pdf
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación publicada el jueves 4 mayo 2006.

Lledó, E. (2009). *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: Prensas universitarias.

Moya, J. (Coord.) (2008). *De las competencias básicas al currículo integrado*. Madrid: Proyecto Atlántida.

Otano, L. (2008). Las competencias educativas básicas: Un reto posible y necesario. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 11-13.

Pérez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación. Disponible en <http://www.cejccantabria.com/>

Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación Educativa*, 10, 103-119.

Roegiers, X. (2006). ¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular. *IBE Working Papers on*

*curriculum*s issues, 3. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146816s.pdf>.

Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECl. colección IDER (Investigación y desarrollo educativo regional). Disponible en:
http://www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=libr_20224_1_13122007.pdf

Rychen D. y Salganik L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Sen, A. (1988). *¿Igualdad, de qué?* En J. Rawls, Ch. Fried, A. Sen y T.C. Schelling, *Libertad, igualdad y derecho*. Barcelona: Ariel, 133-156.

Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.

Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école*. Paris. La Documentation Française. Disponible en: <http://www.debatnational.education.fr/>

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Once ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias* Barcelona: Graó.