

CdP

Cuadernos de Pedagogía



*Una Competencia
para la vida*



3652461881



Wolters Kluwer

Directora

Carmen Pellicer

Crédito de portada

Siro López

Visual Thinking

María Batet

Consejo asesor

María Batet, Roser Battle, Juan Bueno, Nuria Camuñas, Alejandro Dolz García, Mariano Fernández Enguita, Fernando García Páez, Alfonso González Hermoso, Carmen Guaita, Jesús C. Guillén, Enric Juan, Rosa López, Florencio Luengo, Carlos Magro, Jesús Manso, José Antonio Marina, David Martín Díaz, Santiago Moll, Jesús Jiménez Sánchez, Sirot López, Dolors Reig Hernández, Fernando Trujillo y Martín Varela

Redacción

Gerente de Publicaciones:

Fernando Cameo Bel

Coordinación y Redacción:

Concepción Caballero Casillas

Ana Camarero Gómez

Correo-electrónico:

cuadernos@wke.es

Jefe de Publicidad:

Juan Manuel Castro Higuera

Control de difusión

Edición Electrónica:

<http://www.cuadernosdepedagogia.com>

www.facebook.com/cuadernosdepedagogia

[@CuadernosP](https://twitter.com/CuadernosP)

Depósito Legal: M-15120-2012

ISSN Impreso: 0210-0630

ISSN Electrónico: 2386-6322

Diseño, Preimpresión e Impresión Wolters

Kluwer Legal & Regulatory España, S.A.

Printed in Spain

Cuadernos de Pedagogía no hace necesariamente suyos las opiniones y los criterios expresados por sus colaboradores. Cuadernos de Pedagogía no devolverá los originales que no solicite previamente, ni mantendrá correspondencia sobre los mismos.

03

Editorial

Carmen Pellicer. Directora

Aprender a desenvolverse en entornos inciertos

•

06

Firmas

06

Rogeli Santamaría Luna

La competencia global en la escuela rural

10

Raúl López Romo

Cómo hablar de la historia del terrorismo en las aulas

14

Ruth Pinedo González

Siéntate y piensa mejor tu respuesta

•

16

A fondo

Víctor Cerrudo Higuelmo y Joaquim Valls Morató

Se puede educar el inconsciente cognitivo lector

•

24

Entrevista

Carmen Pellicer

Mario Alonso Puig

•

36

Reportaje

IES Carlinda: La excelencia de educar de corazón a corazón
Manuel Pavón Cabrera

•

44

Hecho en el aula

44

Infantil

Rafael Vallejo Molero

y M.º del Rosario Gallardo Guillén
Hiroshima destruye nuestra paz. Las grullas nos devuelven la esperanza

50

Primaria

Jordi Brunet Espuela

Teatralizar la Prehistoria en Ciencias Sociales

58

ESO

M.º Ángeles Sequero García

Enseñar por ámbitos en 1º ESO. Una experiencia educativa: Misión, la Tierra

•

66

LATAM: Innovaciones Educativas Disruptivas

Francisco Paredes, Gonzalo Plaza y Javier M. Valle

Tendiendo oportunidades a la ruralidad: Puentes Educativos

74

Tema del Mes

Javier M. Valle

LifeComp, la Competencia para la vida

78

Arianna Sala y Marcelino Cabrera

Introducción a LifeComp: el marco de referencia europeo para la competencia clave personal, social y de aprender a aprender

112

Adrián Neubauer

Convivencia escolar y empatía desde la competencia LifeComp

86

María Matarranz

LifeComp: Viejas (pre)ocupaciones educativas, nuevos marcos de referencia

118

Ana Ancheta-Arrabal y Marta Uzarska-Bachmura

La realidad hipertecnológica de la infancia y el equilibrio con la LifeComp

92

José Francisco Martín Alonso e Isabel Muñoz San Roque

LifeComp en España. Retrospectiva

124

Bianca Thoilliez

LifeComp: Educar el pensamiento crítico en tiempos de posverdad

98

Jorge Úbeda

LifeComp y la práctica docente, claves de reflexión

130

Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Más allá de la Pedagogía de la gallina. A propósito del marco competencial LifeComp

104

Rocío Garrido-Martos y Jesús Manso

Escape rooms matemáticas para trabajar la Competencia LifeComp

136
Imagine

@_Sirolopez_

138
Global

Bruno Iriarte

La innovación inaccesible

140
Aula Tpack

Dolors Reig Hernández

El probable fracaso de Meta. Realidad aumentada, no virtual, como tendencia de futuro

142
Ciencia y Educación

Jesús C. Guillén

Memoria de trabajo en el aula

150
Fuera de la escuela también se educa

Juan Carlos Cubeiro

Competentes para vivir, tras la pandemia

154
Maletín de recursos

Manu Velasco

36 herramientas de Software Libre para educación

160
Profesores excelentes

Manuel Pavón Cabrera

Antonio Gálvez

160
Para próximos números

Más allá de la Pedagogía de la gallina. A propósito del marco competencial LifeCom

Beyond the Pedagogy of the Hen. On the LifeCom competence framework

Resumen: Se critica la educación competencial, a propósito del marco conceptual LifeComp para la competencia clave nº5 de la UE. La metodología es dialéctica, hermenéutica, crítica, analítica-sintética y destructiva, con una intencionalidad constructiva. Se procede en función de una educación más completa, compleja y consciente, definida desde la «Pedagogía radical e inclusiva», resultante de aplicar el enfoque radical e inclusivo a la Pedagogía y a la educación.

Abstract: Competence education is critiqued in relation to the LifeComp conceptual framework for EU Key Competence No. 5. The methodology is dialectical, hermeneutic, critical, analytical-synthetic and destructive, with a constructive intentionality. It proceeds according to a more complete, complex and conscious education, defined from the «radical and inclusive Pedagogy», resulting from applying the radical and inclusive approach to Pedagogy and education.

Palabras clave: Competencias claves. Educación. Enfoque competencial de la educación. Pedagogía radical e inclusiva. Conciencia.

Keywords: Key competences. Education. Competency-based approach to education. Radical and inclusive Pedagogy. Awareness.

Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Profesor titular
Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid



La gallina (*Gallus gallus domesticus*) tiene mucho en común con la educación basada en competencias. Es el ave más abundante. Se cría por sus huevos y su carne. Por la intervención del ser humano, ha perdido la capacidad de volar. Análogamente, las competencias se han transformado en el referente formativo más extendido de los sistemas educativos. Se aplica porque el interés se centra en sus efectos, en sus resultados. La educación competencial, bien ha perdi-

do de vista, bien ha relegado la educación sublime, con la que el ser humano se interiorizaba, despertaba y volaba alto y profundo, al cuarto trastero del presente educativo.

Se critica y cuestiona el enfoque basado en competencias, a propósito del Marco de competencias LifeComp, para la competencia clave nº5 de la UE. El sistema pedagógico de referencia es la Pedagogía radical e inclusiva (Herrán, 2014). La metodología es el ensayo pedagógico,

hermenéutico, dialéctico, analítico-sintético, crítico-destructivo, con una intencionalidad finalmente constructiva, en términos formativos. Se desarrolla para una educación más completa, compleja y consciente que hoy parece no anhelarse o perdida de vista, entre otras razones, por falta de teoría *ad hoc* y por la hipertrofia en la educación del enfoque competencial.

El objetivo es continuar definiendo razones y fundamentando por qué una educación basada en competencias es alicorta y una *contradictio in terminis* (Herrán, 2010). Se aportan tesis recogidas en un texto representativo del objeto de estudio (Sala, Punie, Garkov and Cabrera, 2020), seguido de observaciones radicales, a propósito del LifeCom, marco conceptual para la competencia clave «Personal, Social y Aprender a Aprender», para los sistemas educativos, docentes y estudiantes en general:

- Tesis: La educación basada en competencias se justifica e interpreta como una alternativa adecuada para esta época de progreso científico-tecnológico, en la que las sociedades de un mundo cambiante e interconectado experimentan un acelerado desarrollo y requieren transferir conocimientos a una amplia diversidad de contextos.

Observación radical: ¿Y si las variables más relevantes en juego no fuesen las evidentes, sino otras más profundas o radicales? Es decir, ¿y si en vez del progreso científico-tecnológico, el acelerado desarrollo o la transferencia de conocimientos a una amplia diversidad de contextos, sino otras, fuera de juego, como la evolución humana (interior, educativa), pudieran ser el sentido (a dónde vamos tan rápido), la observación serena y la quietud (meditación) o el reconocimiento de la humanidad y la naturaleza que nos es común como «realidad» que a la vez une y diferencia al ser humano, como apuntaba el Nobel Eucken (1925)? ¿Y si lo propiamente educativo o lo más útil no dependiera de esta época, ni de contex-



tos distintos? ¿Y si lo más útil y trascendente a la vida del día a día fuese, precisamente, lo independiente de contextos y épocas, de espacios y tiempos, o sea, perenne y universal (Herrán, 1993)?

- Tesis: La propuesta se ha realizado desde la Recomendación revisada sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, en la que se establece un conjunto básico de competencias necesarias para trabajar y vivir en el siglo XXI. A su vez, la educación con base en com-

«El objetivo es continuar definiendo razones y fundamentando por qué una educación basada en competencias es alicorta y una *contradictio in terminis*»

petencias parte de demandas y necesidades sociales y profesionales, realizadas por partes interesadas y expertos.

Observación radical: Considerar cualquier cosa relacionada con la educación, centrándose en esa cosa y no en la educación, es un proceder, cuando menos, cegato, pudiendo llegar a ser erróneo. No tiene sentido tratar cualquier cosa relacionada con la educación, sin partir de su comprensión profunda, pues se corre el riesgo de perder la referencia teleológica. Tanto más, si a la comprensión profunda de la educación la Pedagogía aún no ha llegado, aunque no se prodigue esta ignorancia consciente (Herrán y Sabbi, 2021). Con relación a la educación basada en competencias como alternativa basada en la impetración social y profesional, podemos preguntarnos: ¿En qué ámbito o profesión ocurre que lo que se realiza responde eminentemente a una demanda? ¿Toda necesidad educativa profunda se demanda? ¿Concentrando la enseñanza en la demanda social se puede educar plenamente? ¿Acaso el dilema puede ser renunciar bien a la profundidad, bien a la educación? Pudiendo ser así, ¿por qué insistir en seguir refiriéndonos a «educación», cuando lo que queremos decir, según el contexto y la situación, es «capacitación», «preparación», «calificación», «entrenamiento», «adiestramiento», «instrucción», «habilitación», «cultura», «ilustración», e, incluso, «aprendizaje», «evaluación» o «adoctrinamiento»?

- *Tesis:* El objetivo general de las competencias claves para el aprendizaje permanente es que todo el mundo tenga el conjunto esencial de competencias necesarias para el desarrollo personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo.

Observación radical: El objetivo es ambicioso, pero ordinario, es decir, solo existencial, externo, social, excluyente de lo esencial, que no busca, ni mira de frente. Está vinculado a un concepto de

educación y a fines asociados compatibles. Deja de lado la dimensión esencial del ser humano y la educación profunda o radical, cuyos fines más importantes permanecen inéditos para la ciencia ordinaria, a saber: el autoconocimiento esencial, la universalidad y unidad del ser humano con la naturaleza y el despertar de la conciencia. Al no incluirse, definirse y anhelarse, se pierden de vista, y a la educación con mayúsculas, con ello.

- *Tesis:* El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea apoyan un enfoque educativo orientado a las competencias. Esto es, sobre una enseñanza y aprendizaje centrados en los resultados del aprendizaje evaluables, diversos y producidos en una amplia gama de contextos. Han terminado adoptando la forma de «habilidades» (para la vida, emocionales, blandas, transversales, digitales, etc.). Las habilidades son competencias condensadas, su médula de mayor interés, el espíritu o la punta de la flecha de las competencias, precisas para que estas finalmente se claven en el corcho de la pared. La habilidad es para el buen funcionamiento observable, con la acción eficaz, rentable, incluso eficiente, funcional, resultante, exitosa y externa. Se deduce que el ser competente es el néctar del enfoque educativo competencial.

Observación radical: ¿Tiene sentido que el ascenso al Everest termine en el campamento base? Aprender es lograr conocimientos, significados. Con esta referencia, las competencias son una clase de conocimientos. Por eso, todas las competencias claves están formuladas en términos de adquisiciones con la que se gana. Ese es su sesgo inadvertido. ¿Cuántas o cuáles de ellas están formuladas en términos de pérdida con la que se gana? Si un ser vivo no pierde células, hojas, ramas... muere. Y si el ser no muere, desaparece, al menos, su especie. La educación plena o superior



«La educación con base en competencias parte de demandas y necesidades sociales y profesionales»

(Herrán y Sabbi, 2021) tiene en cuenta los resultados de los aprendizajes, pero no se centra en ellos, porque los identifica como efectos. Por eso mira más acá y más allá a la vez, o sea, al control o reducción del ego y a la complejidad de conciencia, estructura sublime e inédita de la formación, al menos en los manuales de teoría de la educación y de la enseñanza (Herrán, 1995). La educación plena se centra en la causa, en el ser, el no ser y su génesis, en el contexto externo e interno, en el cultivo de la razón, en el ego y la conciencia del educador y el educando, desde la complejidad o indiferenciación dependiente de la mirada pedagógica radical, la convergencia y elevación educativa permanentes.

- Tesis: LifeComp pretende sistematizar la necesidad de mejorar las competencias personales y sociales a través de una educación basada en el aprendizaje y en el aprendizaje permanente, así como promover el aprender a aprender.

Observación radical: La educación plena o superior, comprendida como alta conciencia, bajo egocentrismo y alta competencia (Herrán, 2021), no se basa solo en el aprendizaje, ni en el aprendizaje permanente. Requiere atención didáctica y formativa a procesos que nada tienen que ver con el aprendizaje, tales como como el descondicionamiento, la pérdida de significados, la eliminación cognoscitiva, el autoconocimiento esencial o la meditación. Desde el aprendizaje, sólo es posible recorrer una fase inicial del camino educativo (Herrán, 2014). Fijar la atención en el aprendizaje como base de la educación es detener la marcha, poder escorarse y, con toda certeza, no llegar más que a empezar a educarse. Por eso, los mayores éxitos del sistema educativo basado en el aprendizaje (doctores, catedráticos, etc.) no son, normalmente, éxitos educativos radicales, sino, más bien, seres a medio educar, más avanzados que los demás, sobre todo en el campo del saber.



- Tesis: El objetivo del marco conceptual LifeComp es establecer un entendimiento compartido y un lenguaje común sobre competencias interrelacionadas de las áreas «Personal», «Social» y «Aprender a Aprender».

Observación radical: El resultado final de ese entendimiento y ese lenguaje es, finalmente, cerrado e impositivo. Está destinado preferentemente a ecos y no a voces. Los sistemas educativos prescriben este entendimiento y este lenguaje como pensamiento pedagógico único, contrario a la autonomía pedagógica, didáctica y curricular real, condicionando gravemente la interpretación, el fundamento, el desarrollo y la evaluación curricular. Evidencia una distancia importante entre el desarrollo curricular y la educación.

- Tesis: Cada área competencial de LifeComp incluye tres competencias: «Personal» (Autorregulación, Flexibilidad, Bienestar), «Social» (Empatía, Comunicación y Colaboración) y «Aprender a Aprender» (Mentalidad de Crecimiento, Pensamiento Crítico y Gestión del Aprendizaje). A su vez, cada competencia tiene tres descriptores, que se corresponden con el modelo «Conciencia, comprensión,



«Se deduce que el ser competente es el néctar del enfoque educativo competencial»

acción". Todos son complementarios y necesarios.

Observación radical: El desarrollo de las nueve competencias que componen LifeComp se refiere a lo exterior o a lo interior de lo exterior. No atiende —porque falta teoría (visión) pedagogía y didáctica radical— lo interior de lo interior de la educación y el ser humano. Desde la perspectiva del enfoque radical e inclusivo de la educación (Herrán, 2014), particularmente enojosas son sus interpretaciones escasamente ambiciosas o chatas, por planteamientos pedagógicos sesgados hacia lo superficial, y, por tanto, posiblemente deficitarios o erróneos a priori.

Conclusiones

Las competencias forman una parte ineludible de la educación necesaria. Pero no equivalen a la educación, en absoluto. Pueden ser complementadas, por un lado, por saberes disciplinares, inter o transdisciplinares, exentos de imperativos funcionales-competenciales, y, por otro, por educación esencial o basada

en la conciencia, que nada tiene que ver con el binomio aprendizaje-conocimiento, ni, por ende, con competencias.

Tomando como referencia una educación más completa y plena, un primer paso es reconocer, como punto de partida, que la educación basada en competencias es una alternativa incompleta, parcial y pedagógicamente contradictoria, en caso de que la educación esté centrada en ellas (Herrán, 2010). Por tanto, sería desempeorable o mejorable, mediante complementariedad y la compleción. Persistir o empecinarse equivale, desde una mirada radical e inclusiva, a construir sobre un posible error de miopía o de razonamiento del tipo *pars pro toto*.

El ser humano responde a cuatro grandes estados de conciencia (Herrán, 2006). El primero es la conciencia ordinaria, por ser la más común. Se caracteriza por la atención a lo existencial, el condicionamiento, la inmadurez, la distracción esencial, la saturación de egocentrismo, la ignorancia, la necesidad, la inconsciencia o el sueño, en cuanto a conciencia se refiere, la miopía, la dualidad, la parcialidad, el sesgo, etc. Está polarizado en la adquisición, la ganancia, la rentabilidad, el



«Las competencias forman una parte ineludible de la educación necesaria. Pero no equivalen a la educación, en absoluto»



éxito social, la felicidad, el saber, el aprendizaje, el conocimiento, etc. El segundo es la conciencia extraordinaria, por ser excepcional. Lo define la centración en lo esencial, que puede traer más lucidez, amor, madurez, despertar, autoconocimiento esencial, meditación, etc. El tercero y el cuarto son estados dinámicos entre uno y otro: uno es el que pone lo esencial en función de lo existencial. Y el otro es el que juega y gana con lo existencial, pero vive en lo esencial.

La educación basada en competencias no llega al fondo del pozo de lo esencial, no porque sea demasiado profundo, sino porque su cuerda es demasiado corta. La sola educación esencial o profunda también sería incompleta: tendría pozo y agua, pero no cuerda, ni cubo. La educación plena, definida desde la complejidad y la conciencia, resultaría de las mejores competencias posibles, el menor ego o necedad posible y la mayor conciencia posible, más allá de la educación basada en el aprendizaje, el conocimiento y los saberes, heredera de Sócrates, y, por tanto, embarazosamente incompleta (Herrán, 2018). Lo que llamamos educación no está bien asentado. Está calzado en una base parcial y somera. Su construcción sesgada es crecientemente inestable. Si seguimos introduciendo elementos en el edificio, terminará por derrumbarse. Por esto y por sus resultados, nuestra apreciación sigue siendo que no podemos denominar «educación» a lo que hacemos, porque lo que se entiende por «educación» está profundamente equivocado (Herrán, 2017).

La educación pedagógicamente ambiciosa puede tener en cuenta o incluir las competencias, pero no basarse en ellas. Una educación verdaderamente superior o sublime, heredera del *samadhi*, el *satori* o la *alétheia* —y en menor medida de la sabiduría—, es compatible con la atención didáctica existencial, por ejemplo, competencial. Lo es si, de forma estructurada, ordenada y en unicidad, pudiera ponerse en función de la conciencia y la educación esencial o del proceso de cambio radical de lo exterior a lo interior, del ser al no ser o del ego a la conciencia. La posi-

bilidad de pasar de una Pedagogía alicorta o gallinácea a una Pedagogía humanizada y humanizadora es cuestión de formación, luego de conciencia, voluntad y no ego, lo que incluye la autocritica y la rectificación epistémica y epistemológica. En síntesis: más Pedagogía y educación radical e inclusiva. El adjetivo «radical» es un segundo centro, junto con la educación. Quiere decir desde la raíz de aquello a lo que nos referimos. Y esa raíz somos cada uno de nosotros, por el bien de una mejor educación futura. ●

Notas



En el artículo se emplean «desempeorable» y «excluser». Ambas palabras no están recogidas en el diccionario de la Real Academia Española. Se incorporan en el texto como una licencia del autor.

Para saber más



- Eucken, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo*. Daniel Jorro.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI: Cambio y evolución humana*. Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia. Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/3794/1/T20136.pdf>
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 12(2), 163-264. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la (2017). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores* (pp. 457-520). Madrid: UNED. Recuperado de <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/12/educacionequivocada.pdf>
- Herrán, A. de la (2018). Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber. Edições Hipótese. Recuperado de: <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/fundpedsaberynossaber.pdf>
- Herrán, A. de la y Álvarez, N. (2010). Para qué enseñar: Significado y sentido de la formación universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 59-74). Pirámide. Recuperado de <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/formacionuniv.pdf>
- Herrán, A. de la y Sabbi, C.R. (2021). ¿Por qué la educación universitaria no es la educación superior? Una mirada radical e inclusiva. *Imagens da Educação*, 11(2), 30-45. DOI <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.55815>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. Doi: 10.2760/302967.