

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

**XVIII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE  
LA EDUCACIÓN "LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA.  
COMPETENCIAS BÁSICAS DEL ALUMNO".**

Guadalupe (Cáceres). Noviembre de 1999

---

**ADDENDA**

Este documento está sujeto a los derechos de la propiedad intelectual. Su reproducción y difusión quedan limitadas al análisis y discusión en el marco del XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Cualquier otro uso o referencia de este trabajo requiere la autorización expresa del autor o los autores.

# COMPETENCIAS BÁSICAS, ENSEÑANZA BÁSICA OBLIGATORIA Y AULAS SIN MUROS

**Ignacio SÁNCHEZ VALLE**

**Universidad Complutense de Madrid**

Aunque las interpretaciones son muy diversas y están dominadas por la riqueza de la variedad, para este trabajo asocio la expresión “aulas sin muros” a un medio más, junto con otros, para aprender a lo largo de la vida, aprender desde trayectorias no tan lineales como las que se dan en las “aulas con muros” (educación institucional). La presente addenda se inspira en las primeras páginas del capítulo quinto de la obra *La Red* que lleva por título “El aula sin muros” (Cebrián, 1998, pp.149-155). Cada vez es más actual considerar las “aulas con muros” y las “aulas sin muros” como un todo que forma la “escuela total”, un todo que surge de la crisis en la que ha entrado la escuela tradicional. La escuela que asuma las características de una institución total ha de desarrollar las capacidades básicas para vivir la complejidad (Tudesco, 1995, pp. 117-136). En la escuela total se dará la integración de las tres partes del universo educativo que postula Trillas, integración de los tres sectores educativos con sus interacciones funcionales y sus intromisiones mutuas (Trillas, 1992, 23-26). Para todo ello habrá que reclamar la “lógica de la complejidad” (Vera Vila, García del Dujo, Gargallo López, & Peña Calvo, 1999).

Plantear las competencias básicas del alumno en la Educación Obligatoria desde una perspectiva analítica tal y como se hace en la Ponencia (Sarramona y Pintó, 1999) es necesario desde cualquier punto de vista que se adopte. Son pocos los que están en contra de la necesidad de habilidades y prácticas para preparar a los alumnos para la vida. Al menos esto es lo que expresan estudios sobre indicadores de los sistemas educativos (OCDE, 1996). Estos estudios junto con los de evaluación y diagnóstico del sistema educativo, como el realizado sobre el último tramo de la escolaridad obligatoria desde el INCE (García Garrido, Buj Gimeno, González Anleo, Ibáñez-Martín, de la Orden Hoz, Pérez Iriarte, & Rodríguez Diéguez, 1998) en referencia al rendimiento escolar en las áreas básicas y sobre los planes de estudio que llevan implícitas o explícitas muchas competencias sobre contenidos, son imprescindibles para valorar y apoyar políticas educativas sobre los currículos. Lo mismo habría que decir sobre los estudios que llevan a cabo las administraciones autonómicas. En esto sucede como en

los caminos de la ciencia que son múltiples y como en los procesos donde aparecen los descubrimientos por múltiples vías. Lo importante es tener los medios para atender las necesidades cuando éstas se presenten. En nuestras sociedades se va sintiendo cada vez más la necesidad de alternar los “periodos de estudio entreverados con periodos de trabajo” o “idas y vueltas gracias a nuevas formas de certificación de estudios”. Cada vez habrá mayores facilidades para pasar de un tipo o nivel de enseñanza a otro y porque cada vez será menor la separación entre educación y el trabajo (Delors, 1996, p. 131). La unión, que aún no se ha producido, y la intersección que ya ha empezado entre las “aulas con muros” y las “aulas sin muros” transformarán formas tradicionales de educar. Un medio, entre muchos, para la transformación es el sistema de “tarjetas personales de competencia”, por las que se propicia el reconocimiento por parte de los sistemas educativos de lo aprendido en las “aulas sin muros”. Con esta realidad, según el Informe Delors, se conseguirán al menos tres efectos. El primero, “valorizar todas las competencias y multiplicar las transiciones entre la educación y el mundo laboral” (Delors, 1996, p. 158). El segundo se refiere al desarrollo de la educación a lo largo de la vida que traerá consigo que los científicos de las ciencias de la educación propongan nuevos métodos de educación, formación e instrucción y los políticos “estudien nuevas formas de certificación en las que se tengan en cuenta todas las competencias adquiridas” (Delors, 1996, p. 160). Las adquiridas en las “aulas con muros” y las adquiridas en las “aulas sin muros” formarán un sistema unitario que recoja a modo de expediente/curriculum vitae el fruto de aplicar las “tarjetas personales de competencias”. El tercer efecto se refiere a que la separación entre los dos tipos de aulas será cada vez menos rígida y que “los docentes deben procurar también prolongar el proceso educativo fuera del establecimiento escolar” y establecer, sin ambigüedades, “un vínculo en las asignaturas enseñadas y la vida cotidiana de los alumnos”. En definitiva, las competencias básicas están también en el tránsito del docente como “solista” (docente de las “aulas con muros”) al docente “acompañante” (docente de las “aulas sin muros”) (Delors, 1996, pp. 163-164).

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI (Delors, 1996), se dice que la Comisión estima que donde se forjan las capacidades y las actitudes para que el ser humano siga aprendiendo a lo largo de toda su vida es en el sistema o sistemas educativos y “nada puede sustituir la riqueza del diálogo pedagógico” (p. 201). Esta es la idea directriz de esta comunicación para

presentar que las competencias básicas y la enseñanza básica obligatoria, aunque tienen que continuar en las “aulas con muros”, cada vez, la educación e instrucción, tiende más a salirse de las mismas e instalarse también en las “aulas sin muros”. Éstas las asocio a la educación no formal y educación informal. Las “aulas sin muros” son “pedagogía segmental”. Ésta está asociada a la idea que expresa Tedesco cuando dice que “en la escuela del futuro habrá menos espacio para el currículum oculto” (1995, p. 128). La “pedagogía segmental”, es la que “se desarrolla normalmente en las relaciones cara a cara y en la práctica cotidiana por proveedores informales” (Bernstein, 1997, p. 25), es la que se produce tácitamente o explícitamente, es la que, de forma consciente o inconsciente el “proveedor” recibe en otros lugares que no son, por ahora, los “lugares oficiales” para la enseñanza. La pedagogía segmental es la que tiene por común denominador las muchas competencias que hay que desarrollar en “el mundo de la vida”. Por ejemplo y de entre las más valoradas según se expresa en la Ponencia, *Identificación de las competencias básicas al término de la educación secundaria obligatoria*: “tener una actitud positiva frente a la vida”, “saber asumir responsabilidades”, “tener concepto de tiempo histórico”, “saber colaborar”, etc. (Sarramona & Pintó, 1999). Bernstein asocia la pedagogía segmental con las competencias segmentales y dice que “lo interesante son las consecuencias interaccionales” entre pedagogía segmental y pedagogía institucional (p. 25). Por su lado, en el Informe Delors se nos avisa que aunque la labor del sistema o sistemas educativos siguen siendo prioritarios no es menos importante que “la formación escolar y la extraescolar, en vez de oponerse, están llamadas a fecundarse mutuamente” (p. 129) y además se insiste en la obsolescencia de la noción de calificación profesional y la importancia actual de la noción de competencia (p. 100-101) para todo lo que signifique dimensiones cognitivas e informativas. Así pues en el Informe podemos leer que los empleadores ya no exigen una calificación determinada, exigen “un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos” (Delors, 1996, p. 100). Estas son importantes competencias básicas de la enseñanza básica obligatoria. En la ponencia, entre las competencias básicas identificadas por orden de valoración (con media 5,89 a 4,03) (Sarramona & Pintó, 1999) abundan los ejemplos de cada una de las capacidades que se mencionan en el Informe Delors.

En las “aulas sin muros” no existen las etapas de la educación como si fueran compartimentos estancos, no tiene sentido la separación entre los enfoques escolares frente a los extraescolares y en las “aulas sin muros” se permitirá con facilidad que todas las dimensiones de la educación integral sean abordadas por todos los medios al alcance del educador. Tanto en las “aulas con muros” como en las “aulas sin muros” se trabajarán los conocimientos, las habilidades y las actitudes desde los ámbitos de la matemática, lo social, lo técnicocientífico, el lenguaje y lo laboral. Si lo que se aprendió en las “aulas con muros” se ha olvidado, ya sea porque no se aprendió bien o porque no se ha necesitado o por otra causa, las “aulas sin muros” ofrecerán medios suficientes para “recordar”. La enseñanza básica sale de las “aulas con muros” a las “aulas sin muros” y aunque estas expresiones entrecomilladas resulten metafóricas en esencia son salir de la escuela y volver a la escuela en cualquier momento de la vida, son comunicación universal y son, con la libre circulación de la imagen y la palabra, interactividad para “dialogar, conversar y transmitir información y conocimientos sin límite de distancia ni de tiempo” (Delors, 1996, pp. 43-44).

Las postrimerías del siglo XX, nos anuncian que quien tenga más y mejores competencias será quien alcance mayores triunfos. Las postrimerías del siglo XX nos anuncian que el XXI va a ser un siglo para competir. En toda competencia hay un riesgo, “sociedad del riesgo” (Beck, 1998a) en la que vivimos pero también vivimos con las falacias de la globalización (Beck 1998b). En esto existe un dilema, el que consiste en saber qué clase de competencias son las óptimas en cada momento, cuáles son las más válidas para acercarnos al triunfo, al éxito o a alcanzar mayor grado de calidad de vida. Teniendo en cuenta que triunfo, éxito o grado no se definen de una vez para siempre, la cuestión de las competencias entra en el dominio de lo cambiante y cualquier modelo que se establezca será provisional. El cambio de siglo y de milenio ofrece excusa para que las editoriales propongan trabajos a los intelectuales o éstos encuentre motivo para reflexionar sobre el presente y el futuro. Esto en todos los órdenes de la actividad humana y la educación no habría de ser menos. Una constante es la mencionada competitividad. La que se defiende en las presentes líneas es, como pasa con las polaridades de la agresividad (la maligna que describe Rojas Marcos y la positiva que aparta la la anomia), la competitividad positiva que ayuda a alcanzar de la mejor forma posible el más alto grado de educación de que seamos capaces. Qué enseñanzas son las básicas, qué enseñanzas son las obligatorias para llegar a poseer las competencias básicas. Las competencias básicas no sólo se adquieren en las “aulas con

muros”. Desde la institucionalización de la educación las competencias básicas tienden a adquirirse desde los sistemas educativos. Antes de la aparición de estos, las competencias básicas se adquirirían en “el mundo de la vida”. En nuestro tiempo existe la tendencia a adquirir las competencias básicas a medida que se van necesitando. Llegar a conocer requiere su tiempo y nuestro tiempo es constante. Hay que acortar el tiempo que tenemos que dedicar a aprender una cosa. Si en el “aula con muros” se tarda un determinado tiempo en aprender algo, en el “aula sin muros” hay que tardar menos. Los procesos de asimilación y acomodación tienen que incrementar su velocidad. La ley de olvido tiene que hacerse más activa. El problema está cuando no hay tiempo para la crítica. Asistimos al tiempo en el que la tecnología, los medios de comunicación, las modernas tecnologías de la información inician un proceso de acoso y derribo de los muros de las aulas a las que estamos acostumbrados. Lo que se deja a salvo es la acción comunicativa. De entre todas las competencias expresadas de forma tan analítica como se hace desde la ponencia titulada “La Educación Obligatoria: competencias básicas del alumno”, la más importante es la competencia comunicativa. Ésta ha sido clave en el “aula con muros” y seguirá siéndolo en el “aula sin muros”, como han expresado recientemente Flecha y Tortajada (1999) cuando dicen que hoy se impone el aprendizaje dialógico, caracterizado por los principios siguientes: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias (pp. 22 y 23). Sólo falta la motivación para aprender. Se aprende lo que se necesita. La mayor virtualidad del “aula con muros”, es que preparará el “aula sin muros”. La cuestión no es nada fácil. Marina Subirats ha expresado que “todo intento de sustituir la lógica curricular vigente por otra lógica choca con dificultades enormes” (1999, p. 178). Las competencias básicas que se han de conseguir en el “aula con muros” tienen que orientarse a los futuros aprendizajes, incluso aquellos que entran dentro de lo futurible. Cada uno se preguntará qué sabe hoy que no aprendió en el “aula con muros”. ¿Son para cada uno de nosotros competencias básicas tener nociones de informática, saber usar el correo electrónico, saber acceder a las bases de datos, sacar rendimiento a Internet, dominar funcionalmente las nuevas tecnologías de la información? Obviamente, en los contextos de la globalización de la economía, globalización de las comunicaciones, control global de las inversiones, contextos sociales y realismo utópico, ingeniería genética, investigación de nuevos materiales, libertad de mercados y contextos tecnológicos para fusiones corporativas no es suficiente lo que se aprende en los tiempos tradicionales de aprendizaje aunque se trate

de los aprendizajes de la educación superior. En el “aula sin muros” se encontrarán las directrices básicas de los futuros conocimientos. En ella se encontrará la filosofía, teoría y antropología de la educación con la que fundamentar el “aula sin muros”. Como ha expresado el periodista, nuestra cultura tradicional asumía que hay un tiempo para todo, en ese todo, está el tiempo para aprender y el tiempo para enseñar, el tiempo para ser educado y para educar, el tiempo para instruir y ser instruido. Esto ya no es defendible. Eso de que el saber no ocupa lugar tiene que verse corregido “en el sentido de que tampoco ocupa momento” (Cebrián, 1998, p. 149). Para cultivarse todas las edades son buenas.

## Referencias

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998a). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1997). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En Goikoetxea Piérola, J., & García Peña, J. (Coords.), *Ensayos de Pedagogía Crítica* (pp. 11-28). Madrid: Editorial Popular.
- Cebrián, J. R. (1998). *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas. Los nuevos medios de comunicación. Un Informe al Club de Roma*. Madrid: Taurus.
- Delors, J. (1996). *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO / Santillana.
- Flecha, R. (1997). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. En Goikoetxea Piérola, J., & García Peña, J. (Coords.), *Ensayos de Pedagogía Crítica* (pp. 29-43). Madrid: Editorial Popular.
- Flecha, R., & Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Imbernón (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 13-27). Barcelona: Graó.
- García Garrido, J. L., Buj Gimeno, A., González Anleo, J., Ibáñez-Martín, J. A., de la Orden Hoz, A., Pérez Iriarte, J. L., & Rodríguez Diéguez, J. L. (1998). *INCE. I. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. El sistema educativo en el último tramo de la escolaridad obligatoria*. Madrid: MEC/INCE.

- OCDE (1996). Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies. *Regards sur l'éducation*, (64).
- Sarramona, J., & Pintó, C. (1999). Identificación de las competencias básicas al término de la educación secundaria obligatoria. [Ponencia presentada al XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Guadalupe (Cáceres), Noviembre 1999].
- Subirats, M. (1999). La educación del siglo XXI. La urgencia de una educación moral. En F. Imbernón (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 171-180). Barcelona: Graó.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya.
- Vera Vila, J., García del Dujo, A., Gargallo López, B., & Peña Calvo, J. V. (1999). Criterios de selección de los contenidos del curriculum. [Ponencia presentada en el XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Guadalupe (Cáceres) Noviembre de 1999]