

# LOS MUSEOS EN LA REVOLUCIÓN DIDÁCTICA DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS. ¿ES POSIBLE UNA PEDAGOGÍA DE LA INTEGRACIÓN EN EL CONTEXTO MUSEOGRÁFICO CHILENO?

Alfredo Gómez Alcorta<sup>1[1]</sup>

Estela Ayala Villegas<sup>2[2]</sup>

## Resumen

En este texto discutiremos sobre los desafíos que representa abordar una labor educativa efectiva y coherente desde los museos, más allá de los procesos que se esperan en la formulación convencional de sus exhibiciones y sus visitas guiadas. Creemos que la labor educativa de los museos no se realiza solamente a través de sus exhibiciones, se requiere de una apuesta más concreta en torno a las necesidades reales de la educación, transformando a los museos en escenarios de aprendizajes, proceso que tiene su origen en el aula y que se proyecta al museo en un proceso de transferencia y continuidad. En este cambio de rol también se encuentra una encrucijada para el docente, quien debe asumir la función de mediador o facilitador, transformándose en un gestor cultural con todas las responsabilidades profesionales que ello implica.<sup>ii[3]</sup> También planteamos que es necesario terminar con la distancia existente entre los guiones conceptuales de las exhibiciones museográficas y contenidos curriculares propuestos por el MINEDUC, con el fin de darle coherencia a los contenidos del museo en el plano de los saberes y conocimientos necesarios para nuestros estudiantes, situándolos en los marcos conceptuales que son exitosamente mediados por los docente, en concordancia con sus programaciones y, en último término, de acuerdo a lo propuesto en el Marco Curricular.

Educación no es lo mismo que difusión cultural, ella requiere de precisiones metodológicas y de la formulación de objetivos renovados en los museos. Estas instituciones deben ser un escenario para una pedagogía activa, donde se expresen las transformaciones epistemológicas y culturales que están cambiando a la educación a nivel global. La labor educativa tiene grandes desafíos a los que están llamados los museos a colaborar, fundamentalmente, en relación a prestar su apoyo como escenario didáctico para la materialización metodológica de nuevos enfoques que surgen de la reflexión pedagógica contemporánea y que se han instalado como aportes epistémicos de los que urge su difusión. Nos referimos al aprendizaje por competencias<sup>iii[4]</sup>. En relación a él, cabe mencionar que el Marco Curricular posee un carácter en el que está implícito este enfoque pedagógico.<sup>iv[5]</sup> Del mismo modo, las características de los Objetivos Fundamentales de los Planes y Programas del MINEDUC hacen posible la transformación de la actual práctica pedagógica hacia una nueva cultura escolar de un renovado ejercicio docente en torno a generar una educación con más sentido y relación con el contexto sociocultural, y coherencia con la coyuntura local y las demandas de la sociedad global. A este aspecto orientaremos una sección completa en este trabajo a explicar tales vinculaciones.

En estas páginas recapitularemos en las definiciones esenciales de la labor educativa de los museos y abordaremos aspectos generales del desarrollo del debate sobre el enfoque del aprendizaje por

---

competencias, para terminar con las definiciones sobre las responsabilidades que, en este enfoque, son demandadas a los museos por la sociedad actual en el contexto de la globalización. Advertimos que el contenido de este escrito puede interesar más a educadores y pedagogos, sin embargo, encierra aspectos teórico-metodológicos que comprometen la labor educativa de los museos así como a toda la educación formal, en tanto se verifica su lenta imposición desde el escenario internacional. A la vez, no pretendemos responder a la pregunta inicial. Dejamos al lector que formule la respuesta a la luz de los desafíos que enfrenta la educación chilena. Lo importante es reflexionar sobre si es que la labor educativa de los museos se inspira concretamente en ideas que han surgido del pensamiento pedagógico contemporáneo, y de acuerdo con ello, estimar si cumplen con el real propósito y función social que es aportar a la educación nacional y si están recogiendo los desafíos país, propósitos en los que se centran nuestras expectativas de crecimiento en equidad social.

## **I. La relación museo – escuela: hacia un escenario del aprendizaje**

La relación entre escuela y museo<sup>vi</sup>, como lo hemos mencionado en otros trabajos, ha sido objeto de profundos exámenes<sup>vii</sup>, pero se observa la ausencia de este debate en Chile pese a los esfuerzos que se han desplegado por fortalecer la labor de difusión de los museos. Es ellos no han recogido la demanda social de abordar los retos que surgen de la reflexión pedagógica mundial y que llevan aparejado nuevas perspectivas epistemológicas, culturales y didácticas que están transformando lo que sabemos y entendemos por educación.<sup>viii</sup> En el proceso de cambios que hemos mencionado también podemos incluir a la *didáctica*, que se ha transformado en un saber complejo y que representa un escenario de convergencia de saberes metodológicos, psicológicos, pedagógicos, institucionales, culturales y humanos,<sup>ix</sup> con las consecuentes tensiones que adquiere de las *Ciencias Sociales*.

Sale a la luz la necesidad de incorporar a los equipos profesionales de los museos didactas de la especialidad, con el fin de evaluar los guiones conceptuales y los criterios museográficos utilizados respecto de sus alcances disciplinarios y pedagógicos, con el fin último de formular estrategias metodológicas que permitan concretar procesos de enseñanza – aprendizaje efectivos y eficientes, basadas en reflexiones en torno a preguntas como: ¿qué tipo de aprendizajes quiere promover el museo?, ¿qué aprendizajes promueve efectivamente?, ¿qué metodologías son más pertinentes?, ¿cómo se puede generar una mediación efectiva para los estudiantes?, y ¿qué aprendizajes realizan los estudiantes, y cuáles consideran irrelevantes de acuerdo a sus conceptos previos?, ¿son aprendizajes significativos para los jóvenes respecto de sus contextos sociales y culturales?...

Uno de los problemas que frecuentemente observamos en los museos de historia es su apuesta a los relatos historiográficos, concediéndoles una completa verosimilitud por su instalación como discursos formales autoexplicativos en la sociedad chilena. Sin embargo, no se reflexiona respecto a las posibilidades verdaderas que tales contenidos tienen en relación a las distinciones de Not en cuanto a que tales conocimientos requieren de un nexo que permita la bajada del saber académico al saber enseñado esto es, la *transposición didáctica*.<sup>x</sup> Aunque la definición de las funciones esenciales de los museos de la ICOM incluye expresamente la función educativa,<sup>x<sup>1</sup></sup> se puede distinguir una cierta desconexión de estas instituciones con los objetivos fundamentales de la educación formal. Evaluamos que en los museos no se percibe una real inquietud por asumir los desafíos de las áreas del conocimiento que se representan en ellos, ni mucho menos los de la

educación y la labor pedagógica. Creemos que se ha generado una desvinculación entre sus proyectos estratégicos y las demandas culturales y educativas de la sociedad civil, de aquí que ellos sean relegados al escenario de la eventualidad, de la visita ocasional, de la experiencia efímera basada en el mirar sin observar, perdiendo la oportunidad que les brindó la última Reforma Educacional para instalarse como escenario para el trabajo didáctico.

Por otra parte, hemos diagnosticado que desde el sistema escolar no se percibe a los museos como escenarios para la realización de la labor educativa, ni mucho menos para el logro de aprendizajes efectivos. Los museos solo son objeto de interés en torno a la realización de algunas actividades genéricas de los Planes y Programas del MINEDUC, en la asignatura de Comprensión del Medio y/o Historia y Ciencias Sociales (NB3 (5º), NB4 (6º) y EM2 (2º Medio), de modo particular en relación a tópicos como el poblamiento de América, los pueblos precolombinos, la vida en el período Colonial y el proceso de emancipación. Ellos son abordados considerando la actividad vinculada al museo como mera instancia de reforzamiento de lo visto en el trabajo de aula, como una experiencia en la que no radica un valor formativo esencial ni que represente alguna metodología de trabajo pedagógico de cierta especificidad. Se enmarca en la eventualidad y en la evasión efímera del régimen escolar.

Otros aspectos que hemos diagnosticado que imposibilitan un trabajo más fluido entre museos y escuelas es la desconexión crónica entre las programaciones anuales o trimestrales que elaboran los docentes con las programaciones de los museos, así como las dificultades de orden institucional que representa sacar del colegio a los estudiantes en condiciones de seguridad y con los recursos adecuados para su desplazamiento. Estas actividades son de gran complejidad, que sumado al tiempo que demandan las visitas a las exhibiciones, terminan por precipitar la opción de no recurrir a este tipo de actividades. Queda en evidencia la necesidad de la modularización de los contenidos de los museos según criterios pedagógico para posibilitar el trabajo dosificado de sus contenidos. Queda el desafío de evitar la vieja parcelación cronológica de orden historiográfico de las exhibiciones, que solo da cuenta de un orden preestablecido de tipo dogmático más que reflexivo y de naturaleza comprensiva.

Surge la necesidad de aplicar nuevas categorías de análisis en las representaciones museográficas de orden historiográfico, con el fin de generar modelos explicativos que tengan más relación con las personas, su historia personal y sus problemáticas de vida. Esto requiere de la problematización de los contenidos historiográficos que, con frecuencia, son trasvasijados en las exhibiciones de los museos a las personas sin considerar sus conocimientos previos. En esta perspectiva se plantea la generación de una relación dialógica entre exhibición-visitante, y en el mejor de los casos, un escenario para el aprendizaje en la relación museo-estudiante. Esto requiere el abandono del lenguaje museográfico de "cosas", articulado por el significado relativo de objetos de variada naturaleza; esto es la utilización indiscriminada de la categoría de *cosas-conceptos* que se vinculan a textos que funcionan como conductores,<sup>xii</sup><sup>[12]</sup> pero que, insistimos, carecen de naturaleza comprensiva, y de carácter holístico y procesual

Nuestras propuestas, en lo fundamental, apuntan a "plantear al museo como un espacio de comunicación interactiva, sensible a las necesidades educativas del sistema escolar y a las demandas culturales de la sociedad, como centro de una relación dialógica determinada por las necesidades identitarias de la sociedad en su conjunto. La crisis del museo es la evidencia de la anacronía de su epistemología, que reedita una y otra vez una lente perceptual del pasado

historiográfico que obliga a la sociedad ha remitirse a un pasado distante, estático e inhumanizado, y sin vínculo aparente con la vida de las personas que lo visitan, es decir, una experiencia poco significativa para adultos como para niños y jóvenes".xii<sup>[13]</sup>

¿Cuál es la senda a seguir para minimizar la brecha entre los contenidos de los museos y el saber escolar? En otras palabras, ¿cómo superar la falta de sentido y significado de los contenidos del museo para los estudiantes? La ruta es seguir, en tanto perdure, el Marco Curricular y los elementos fundantes de la Reforma Educacional, y las propuesta programáticas del MINEDUC, ya que promueven la comprensión procesual de la historia y promueve la valoración de la historicidad del presente a través del reconocimiento de los elementos de cambio y continuidad en la historia humana; y la comprensión de la historia cultural y pone en relieve sus logros científicos y tecnológicos. A la vez, es fundamental incorporar en los distintos contextos de relato historiográfico temas relativos a formación y derechos ciudadanos, la vida democrática y el valor de las instituciones republicanas y el desarrollo histórico de las organizaciones de la sociedad civil. Esto no supone solamente la adopción de los Planes y Programas, sino la comprensión de sus múltiples dimensiones, inclusive los Objetivos Transversales, los OFV y su relación con los Aprendizajes Esperados. Esto requiere de la aplicación de sus aspectos procedimentales, los que deben ser traducidos por el lenguaje museográfico. Aquí esta el escenario de acción de los expertos, y la concreción de este proyecto exige del trabajo en equipo de tipo interdisciplinario. Es necesario abordar la naturaleza del saber escolar<sup>xiii</sup><sup>[14]</sup> y su desconexión crónica con el lenguaje y los contenidos museográficos, con el fin de propiciar la construcción del conocimiento histórico en nuestros estudiantes en experiencias y contextos significativos.

La adopción de la propuesta ministerial reformulada y adaptada según criterios museográficos, debe redundar en el reforzamiento de los Aprendizajes Esperados al generarse una concordancia entre los saberes escolares con el contenido conceptual de los museos. Como lo hemos mencionado, "esta relación de concordancia contribuiría efectivamente a transformar la visita al museo en una experiencia (significativa) que promueva el desarrollo de habilidades cognitivas, principalmente, a través de aplicaciones didácticas concretas que se plantean para el trabajo museográfico".xiv<sup>[15]</sup>

Consideramos que solo en este sentido el museo se instala en el escenario de las necesidades educativas reales y contingentes de la sociedad civil, transformándose en una herramienta de la labor educativa, quedando en planos homólogos, ya no subordinados, a su labor investigativa o de conservación y administración patrimonial. Para los docentes, el museo debe transformarse en otra *dimensión de la experiencia educativa*, en que se pueda vincular el trabajo de aula y la visita al museo en una relación de continuidad y no de trabajo segregado. Sus salas de exhibición deben representar instancias de plena realización del proceso educativo, contribuyendo a la ampliación del horizonte cultural de los estudiantes, aspecto en el que se incluye la apropiación de tal escenario. El museo debe representar un contexto formal de aprendizaje, y el docente y la cultura escolar deben promover esta transformación mediante el apoyo decidido de una política de implementación didáctica hacia este sentido.

Ahora bien, vienen a colación las preguntas, creemos, más importantes que deben formularse en los equipos profesionales de los museos. Ellas son ¿qué tipo de aprendizajes deseamos promover? y ¿a qué epistemología o pensamiento pedagógico estamos haciendo referencias en los procesos pedagógicos que se promueven en las exhibiciones? Nuestra apuesta, y ya hay elementos que en el

texto hemos planteado, es al *socioconstructivismo*<sup>xv</sup><sup>[16]</sup> y al enfoque de aprendizaje por competencias.

## **II. La formación por competencias en el debate de las ciencias pedagógicas contemporáneas**

Los gobiernos y las clases políticas de los países están tomando, con creciente preocupación, decisiones que se consideran estratégicas en el área de la educación con el fin de elevar el nivel de desempeño y logros de aprendizaje en sus estudiantes, atendiendo el concierto global de transformaciones y en relación, fundamentalmente, a los nuevos desafíos que impone la sociedad de la información o sociedad del aprendizaje,<sup>xvi</sup><sup>[17]</sup> y las nuevas características que modelan a la sociedad global y sus exigencias sobre las personas, las sociedades y las culturas. La evolución de los mercados de trabajo, el flujo global de información a niveles nunca imaginados por nuestra generación, el vertiginoso desarrollo del conocimiento científico y su rápida obsolescencia, ha impuesto una nueva coyuntura que ha sensibilizado a la pedagogía. Formar para el futuro, promover en los jóvenes de hoy habilidades para enfrentar un mañana de cambios en la incertidumbre es el discurso que ha cruzado las sucesivas reformas educativas a nivel mundial, incluyendo a Chile. Estas transformaciones en la teoría y en la praxis pedagógica se han promovido desde la última década del siglo XX y han sido refrendadas políticamente, como en el caso de la Unión Europea. En ellas no solo se encuentra la aspiración de innovar en el campo de la educación, también se encuentra el objetivo estratégico de proporcionarle contenidos específicos al proceso de integración cultural que lleva a cabo la globalización, y en último término europeizar la globalización.

De estas transformaciones estructurales en la sociedad contemporánea surge el debate del enfoque del aprendizaje por competencias, cuestión que trasciende a los meramente semántico para instalarse en el campo de la educación y representar una revolución didáctica. En términos muy sintéticos, y desde un punto de vista particular, el debate pedagógico resume elementos de diversas teorías del aprendizaje, recogiendo las reflexiones de pensadores de la educación<sup>xvii</sup><sup>[18]</sup> y aspectos metodológicos de la educación para adultos<sup>xviii</sup><sup>[19]</sup>, toma elementos de epistemología de la ciencia fundados en las transformaciones de la sociedad global<sup>xix</sup><sup>[20]</sup> y opiniones del debate que surge en los 70 en torno a los objetivos en educación para el contexto laboral; conjunto de aportes que fueron evolucionando junto a las definiciones contemporáneas de capital humano.<sup>xx</sup><sup>[21]</sup>

Aunque las aproximaciones al concepto de *competencia* llevó a sus estudiosos al campo semántico, este se ha resignificado y se instaló en el campo de la episteme pedagógica, transformándose en un concepto en construcción dada su naturaleza polisémica, y porque ha sido abordado integralmente desde la mirada formativa de educadores y pedagogos. En síntesis, el enfoque por competencias surge en el contexto de la educación para adultos y el mundo del trabajo, pero se trasvasió a la enseñanza escolar con miras a utilizarse como un nuevo paradigma para educar en y para la sociedad de la información. Este enfoque que no solo se refiere al proceso enseñanza-aprendizaje, sino que también a la evaluación como parte del aprendizaje, a la construcción curricular y a la enseñanza fundamentada en valores y actitudes útiles a lo largo de la vida, y sobre todo, al *aprender a aprender* como actitud fundante de la formación continua;<sup>xxi</sup><sup>[22]</sup> cuestión que no solo comprometió a las políticas educativas nacionales del panorama europeo, sino que precipitó un cambio en la cultura escolar y en las prácticas docentes. Al tiempo, rompió con los cánones del conocimiento disciplinar y asignaturista para instalar la comprensión transversal y el conocimiento multi y

transdisciplinario, apelando a contextos significativos de los estudiantes, esto es, la vida real fundada en sus contextos socioculturales.

Este enfoque representa una renovación en la educación en tanto representa un cambio estructural en la formación de las personas, apelando a la formación en la integralidad, a una ciudadanía cultural activa y políticamente propositiva, que intenta revitalizar y resemantizar la sociabilidad europea en el marco de la nueva comunidad política que se concretizó durante los 90.

En el plano político, en la segunda mitad de la misma década, las transformaciones en la educación se expresaron en las definiciones de la Unión Europea en torno al nuevo rol que debía desarrollar<sup>xxii</sup>[23], por lo que se encomendó a la OCDE<sup>xxiii</sup>[24] la creación de proyectos para la generación de indicadores de desempeño escolar y la formulación de un marco teórico para el fundamento de sistemas educativos que pudieran responder a las demandas actuales y guiar sendas reformas dentro de los países de la comunidad. La OCDE puso en marcha el proyecto INES, cuyos equipos de estudio crearon el instrumento global de medición denominado PISA<sup>xxiv</sup>[25], junto al proyecto DeSeCo<sup>xxv</sup>[26], que generó las definiciones teórico-metodológicas sobre las competencias relevadas por la Comunidad para la vida social, considerando la diversidad de valores y prioridades de países y culturas, e identificando los desafíos de la economía y la cultura global.<sup>xxvi</sup>[27]

No tendrían importancia tales transformaciones sino fuera que la generación de estándares globales de medición del rendimiento escolar representaba una oportunidad para los países de medir efectivamente los resultados de sus políticas educativas, y de un modo u otro, entender su posicionamiento estratégico en el proceso de la globalización. Voluntariamente Chile adhirió a las mediciones PISA, orientada a evaluar el rendimiento de los estudiantes de 15 años, en lectura, matemática y ciencias, enfatizando alguna de ellas según ciclos preestablecidos. Sus resultados no solo arrojaron luces sobre el conocimiento y las habilidades de nuestros estudiantes, también entregaron una mirada de las tendencias y resultados de las políticas educativas públicas. Pese a los magros saldos nacionales en la comparación global y a la desazón que genera una mirada realista de la educación, quedó el consuelo de que el nivel de logro pudo ser más dramático.

### **III. ¿Por qué un aprendizaje por competencias?**

Sin perder de vista el marco que impone la sociedad de la información, y pensando en ella como contexto y como objetivo, urge comprender e interiorizarse de las definiciones de una educación que ayude a los estudiantes a enfrentar los desafíos de esta sociedad para no ser victimizados por los múltiples mecanismos de exclusión que genera, tales como nuevas expresiones de analfabetismo.<sup>xxvii</sup>[28] Evitar la marginalización en la marginalidad o en los lindes de la globalización es el desafío que tienen países como el nuestro, encaminados en una senda repleta de espejismos, frustraciones y temores hacia el desarrollo. En este sentido, el enfoque por competencias es una formulación coherente ante los desafíos contemporáneos, fundamentalmente, por que promueve una educación que no abandona a sus estudiantes a su suerte, ni los deja en la indefensión del conocimiento inútil, no promueve ignorancia sobre las características de la sociedad en la que viven y evita la inhabilidad de la ausencia de una praxis. Coincidimos con la opinión del profesor Milos y su equipo, en relación a que el enfoque por competencias constituye un camino para la “comprensión y manejo de nuevas formas de implementar el currículo y el de la gestión didáctica de la

enseñanza";xxviii<sup>[29]</sup> cuya metodología se encuentra implícita en el Marco Curricular nacional y los Planes y Programas, y en las propuestas procedimentales y el enfoque disciplinar que se promueven en ellos. Tomar conciencia de su existencia y comprender las intencionalidades del currículo nacional contribuye de modo eficaz a emprender con celeridad los cambios necesarios en el ejercicio pedagógico y en las políticas educativas de colegios, liceos y universidades, y por supuesto, los museos.

No es necesaria una nueva política educativa, se requiere la transformación del ejercicio docente y el cambio en las prácticas de la cultura escolar y la rígida rutina del aula basada en "lo posible" y el "mínimo esfuerzo" por una pedagogía de la integración,xxix<sup>[30]</sup> en que las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal se desarrollan convergentemente en torno a la movilización de conocimientos en contextos problemáticos reales. Aprendizaje por competencias supone una cultura predominante en la enseñanza en que la intuición del docente es desplazada por la sistemática toma de decisiones profesionales fundadas en una episteme pedagógica coherente basada en consensos en torno a las competencias que se desean promover en los estudiantes; competencias que suponen un aprendizaje integral que resume conocimiento, habilidad procedimental y una actitud que propicia el despliegue de ambos en contextos (significativos) de realidad, que promueven la autonomización de las personas entregándoles herramientas para vivir en una sociedad en transformación. Recordemos, sin embargo, que estos componentes y su relación cambia respecto de los referentes de autoridad (bibliografía) que funde nuestro marco teórico educativo, por lo que cada quien debe elegir sus opciones de acuerdo a la información con la que dispone.

#### **IV. ¿En qué consiste el enfoque por competencias?**

Entre las características distintivas de este enfoque podemos mencionar que se centra en el estudiante como eje de la relación pedagógica; que las competencias son expresión de las demandas de la sociedad sobre sus respectivos sistemas escolares, por lo que ellas pueden ser variables en el tiempo;xxx<sup>[31]</sup> y que desde este enfoque pedagógico surgió del contexto del mundo laboral y sus transformaciones,xxxi<sup>[32]</sup> por lo que es reactivo a las condiciones que impone el desarrollo del modelo neoliberal. En este plano se manifiestan contradicciones respecto de la utilidad de algunos saberes, conocimientos y disciplinas que se encuentran en el plano de "lo tradicional", fundadas en un supuesto "valor patrimonial", pero que gozan de escasa valorización social por su reproducción y transmisión elitica, culpa de quienes han promovido en estos términos tales conocimientos y que se han valido de ellos para su propia situación académica, sin propiciar su divulgación cultural en el público general.

La producción del conocimiento, el flujo y la accesibilidad a la información, han precipitado una crisis en su pertinencia y en la validez contenidos curriculares en los más variados campos, incluyendo el de la formación historiográfica. Tal panorama ha llevado a promover el concepto del aprendizaje continuo, aprender a lo largo de la vida para acrecentar nuestro capital humano, así como mantener vigente nuestras competencias profesionales, y en el mejor de los casos, adquirir competencias nuevas, demandadas por la sociedad. Este enfoque promueve el aprender durante la vida, aprender con valores, esto es aprendizaje en la integralidad (competencias sociales), además de adquirir la capacidad de transferir tales conocimientos y su dimensión moral a diversas situaciones, validando su utilidad en la práctica efectiva y eficiente, esto es, en la resolución exitosa de problemas contingentes a la vida real.

Debemos atender, además, al hecho de que este enfoque no solo corresponde al escenario europeo, en Norteamérica<sup>xxxii</sup>[33] y Canadá<sup>xxxiii</sup>[34] también se ha desarrollado análogamente. En América Latina se ha introducido lentamente por la fuerte presión política a los gobiernos tras las publicaciones de los resultados PISA, promoviéndose en la educación pública, como el caso de Colombia, o conociéndose lentamente mediante modelos pedagógico-editoriales que proceden de Europa y que se han reproducido en la elaboración de textos escolares, representando aporte cualitativo al mejoramiento de la enseñanza en Latinoamérica. ¿Qué ha precipitado este cambio paradigmático en la educación? Creemos que ha abierto el debate sobre lo que deben saber nuestros jóvenes para estar preparados para enfrentar e integrarse a la sociedad actual. Una evaluación certera la encontramos en el siguiente párrafo: "... a la luz de la optimización de los sistemas escolares ante el problema de los procesos formativos que no llevan a ninguna calificación y que promueven estudiantes casi iletrados... queda en evidencia el fracaso escolar, su inconveniencia como sistema cultural y su inoperancia ya que se ha convertido en mecanismo reproductor de miseria, cesantía y precariedad laboral y social. Las sociedades desarrolladas, la opinión pública y la clase política ya no están dispuestas a apoyar el crecimiento ilimitado de los presupuestos de educación, ambas exigen cuentas, quieren una escuela más eficaz, que prepare mejor para la vida sin costar más cara".<sup>xxxiv</sup>[35]

## **V. El debate internacional el enfoque de aprendizaje por competencias**

Durante la década de los setenta se inició del debate sobre las competencias laborales necesarias por los países industrializados, comenzando un trabajo sistemático tendiente a minimizar la brecha entre la formación laboral y los sectores productivos. Desde hace tres décadas se ha venido transformando, de modo lento pero sostenido, el modelo del trabajador operario, o trabajador en un puesto, hacia la formación de equipos de trabajo con capacidad técnica, con mayor autonomía y poder de decisión, autorendimiento, y depositarios de mayores niveles de confianza. Precisamos que esta transformación corresponde a los países desarrollados como a los bolsones de mercado de trabajo técnico y profesional bajo las reglas neoliberales en Latinoamérica. Surgieron perspectivas como la de Leonard Mertens, uno de los más destacados asesores de la OIT y de importantes empresas privadas sobre formación de competencias, que planteó a las competencias clave como herramientas que ayudan a las personas a sobrevivir en un mundo de complejidad creciente y cambios acelerados,<sup>xxxv</sup>[36] pero sobre todo como la "capacidad de dominio y articulación de situaciones de trabajo que deben apuntar a determinados objetivos", y como la "capacidad de transferir los conocimientos, habilidades y destrezas..."<sup>xxxvi</sup>[37]

En otra perspectiva, Richard Boyatzis, una de las autoridades mundiales en desarrollo organizacional, define el concepto desde las nuevas demandas en la administración de las empresas y desde los criterios de mejoramiento de los niveles de productividad, sobre todo para la optimización de la gestión, y define las competencias como "las características de fondo un individuo que guarda una relación casual con el desempeño efectivo o superior en el puesto".<sup>xxxvii</sup>[38] De este modo, Boyatzis intenta crear la filiación entre el carácter del management y un nuevo modelo gerencial en torno a la optimización del desempeño, relevando el carácter proactivo, la inteligencia emocional, la capacidad de liderazgo y la flexibilidad.

No obstante su origen, el enfoque por competencias se permeó por los aportes de la esfera de educación formal, y se ajustó a la realidad de la sociedad global, resemantizándose por los aportes



que provinieron desde el mundo de la formación y la pedagogía. En la perspectiva de Philippe Perrenoud, sociólogo, profesor de la Universidad de Ginebra, competencia es la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos usar y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos”.xxxviii<sup>[39]</sup>

Esta perspectiva comprende a las competencias como procesos de asociación de conocimientos elementales y diseminados y, otras veces, complejos y organizados en redes, y de utilización, integración y movilización de conocimiento; lo que se denomina “movilización de saberes”. Este autor se aparta de la noción de conocimiento que inequívocamente se expresa a la capacidad de realizar, y expone que la adquisición de conocimientos no implica, necesariamente, la habilidad de movilizar tal conocimiento en situaciones de acción. La conceptualización de competencia que realiza Perrenoud lleva implícita la dimensión de la praxis, por lo que es inseparable de la formación de “modelos de movilización de conocimientos de manera adecuada, en tiempo real, al servicio de una acción eficaz... los modelos se construyen de acuerdo a una formación de experiencias renovadas, redundantes y estructuradoras a la vez, formación aún más eficaz porque se asocia con una postura reflexiva”.xxxix<sup>[40]</sup> Propone que una competencia es una “habilidad en situación”; “una competencia existe en la práctica, sin ser siempre o inmediatamente, asociada a un conocimiento por procedimiento, puede derivar a él mediante la automatización, la simplificación y el enriquecimiento progresivo... Toda destreza es una competencia, pero una competencia puede ser más compleja, abierta y flexible que una destreza, y más unida a conocimientos teóricos”.xl<sup>[41]</sup>

El debate mundial en educación de la última década del siglo XX se orientó, en buena medida, a la definición del “enfoque por competencias” como una herramienta para enfrentar la evolución del mundo, de las fronteras, de las tecnologías, de los modos de vida; situación que demanda una flexibilidad y una creatividad en las personas para enfrentar la vida en el contexto urbano en torno al trabajo. El problema de las políticas educativas de los gobiernos europeos es enfrentar el desafío de formar ciudadanos preparados para los problemas que impone la sociedad de la información. De acuerdo con esto, con frecuencia, se asignaba a la escuela la misión prioritaria de desarrollar las habilidades cognitivas como principal herramienta para la adaptación a los cambios. Sin embargo, el enfoque por competencias promueve “el saber” y el “saber hacer” en integración. Este enfoque no rechaza los contenidos, ni las disciplinas, sino que enfatiza su puesta en práctica en contextos específicos, de modo eficiente y exitoso. Para Perrenoud, el enfoque por competencias exige una nueva actitud ante la labor educativa de quienes crean los currículos. Pese a sus evidentes ventajas para los estudiantes, nuestro autor expresa que solo se tomará en cuenta a este enfoque cuando se lleve al campo de las políticas oficiales y sea obligatoria su práctica de la enseñanza. Esto sugiere que los docentes, en su mayoría, no están capacitados para asumir un cambio que redefine su rol y pone en cuestión sus propias competencias profesionales. Desde otro punto de vista, su imposición solo precipitará la compulsión por resultados de parte de las instituciones educativas a los docentes, en vez de promover cambios consistentes en la formación inicial de los docentes, o en abrir instancias realistas para articular una formación continua efectiva, para llevar a efecto en términos adecuados esta transformación didáctica.

Otro aspecto cualitativo que determina un deficitario manejo del enfoque por competencias es que la formación que reciben los estudiantes esta determinada su funcionalidad en el marco escolar, por lo que su movilización a situaciones complejas o de la vida real queda en entredicho. Perrenoud

califica de utilitarista aquella visión que define la idea del colegio para aprender “cosas directamente útiles en la vida”; perspectiva que nace de la actividad empresarial y de los negocios, y contrasta con la visión de una escolaridad más amplia, general u holística, sostenida por profesionales humanistas. En suma, el enfoque por competencias pone en tela de juicio a la cultura escolar, la práctica docente y pone en evidencia las distancias económica y sociales entre países y continentes, cuestionando su funcionalidad y pertinencia en un contexto global en que la sociedad de la información no proporciona igualdad de oportunidades ni entrega bases económicas y materiales comunes para su implementación didáctica.

En opinión del sociólogo, la transformación de un sistema escolar contenidista, de tendencia positivista, que reproduce el conocimiento, “la evolución es difícil, porque exige transformaciones importante de los programas, de las didácticas (general y disciplinarias), de la evaluación del funcionamiento de las clases y del establecimiento, del trabajo de los alumnos, transformaciones que provocan resistencia pasiva o activa...”.xlii<sup>[42]</sup> De este modo, declara el rol fundamental de los docentes en la articulación de procesos formativos que se orienten en la perspectiva de la educación por competencias para sus estudiantes.

De este modo, podemos llegar a una visión general de competencias: la competencia se puede entender como una construcción social compuesta de aprendizajes significativos en donde se combinan atributos tales como conocimientos, actitudes, valores y habilidades, con la tarea que se tiene que desempeñar en determinadas situaciones. Entre sus rasgos distintivos podemos encontrar: a) correlacional, debido a que vincula diferentes tareas, atributos y habilidades dentro de una estructura conceptual; b) holística, debido a que reúne una multitud de factores con la finalidad de encontrar aquellos que expliquen, por ejemplo en el contexto de la vida adulta, el desempeño exitoso en tareas profesionales; c) contextual, ya que la competencia tiene sentido y se relaciona con el contexto social y cultural en que se desarrolla tal desempeño profesional exitoso. Se espera que los estudiantes adquieran la capacidad de construir conocimiento (saber) y administrar sus procesos de aprendizajes; que se desempeñen eficazmente en la resolución de problemas o en la aplicación de sus conocimientos (saber hacer); y que se integren de manera eficiente a la vida laboral y al ámbito social (saber ser).

Desde otra perspectiva, para François Lasnier, Doctor en Medición y Evaluación y asesor en investigación educativa del Gobierno de Québec, una competencia es un “saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades), utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común”.xliii<sup>[43]</sup> Según este autor los elementos fundantes de una competencia son: un saber complejo, ya que es el resultado de la integración de elementos que permiten realizar tareas complejas; un saber integrado, ya que los componentes de las competencias tienen que estar relacionados sistémicamente; las situaciones en que se desenvuelven las competencias poseen un carácter particular, ya que una competencia no es generalizable a todas y cualquiera de las posibles situaciones de desarrollo; una competencia es adecuada, ya que ella activa las capacidades y habilidades pertinentes a la situación y tarea específica. En este marco, las competencias son un saber hacer complejo que integra capacidades. Son un “megaconocimiento” procedimental, de carácter condicional, que permite movilizar las capacidades de manera estratégica. Lasnier usa las competencias, capacidades y habilidades como tres niveles de complejidad en un saber hacer contextualizado. Una competencia está formada por un conjunto de capacidades y estas por un conjunto de habilidades que son las exigidas para la ejecución de acciones cada vez más complejas. Las habilidades son un saber hacer simple, a partir

de conocimientos declarativos de orden disciplinar. La capacidad es un saber hacer medianamente complejo que integra habilidades. Las capacidades exigen conocimientos procedimentales y actitudinales que determinan su despliegue en obicuidad y pertinencia, y en última instancia, su desarrollo exitoso.

Los principios de las competencias según Lasnier son: globalidad: los elementos de análisis de una competencia en referencia a una realidad global, es decir un punto de vista de conjunto; construcción: las competencias toman en cuenta el acervo de los estudiantes, sus conocimientos previos y la elaboración de nuevos aprendizajes; organización se refiere al tratamiento de la información y a la gestión de diferentes memorias; alternancia: los contenidos transitan y se desplazan desde la generalidad a la particularidad y viceversa, tendiendo a su integración; aplicación: el aprendizaje encuentra su sentido en el hacer, por lo que los contenidos tienen a una dimensión de experimental en el "saber hacer" en diferentes situaciones y contextos; iteración: el aprendizaje como un proceso que requiere de la reiteración de contenidos y contextos, desarrollando distintos niveles problemáticos gradualmente; integración: los contenidos y las competencias son orgánicas, se relacionan entre sí, proveyéndose de sentido en su interacción, es decir, tienen pertinencia en su espacio relacional; distinción: identificación de contenidos y procesos que se desean gatillar, separando los elementos constituyentes de la competencia de lo puramente conceptual, con el fin de distinguir el campo de dominio de cada expresión; pertinencia: elementos conceptuales movilizados en contextos significativos que motivan a la realización con sentido; coherencia: en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a tono con la enseñanza y la realidad social; transferencia: los elementos conceptuales, así como las competencias, se ponen en juego en distintas situaciones de modo eficiente y efectivo, operativizándose cada vez que sea necesario y en contextos diversos.xliii<sup>[44]</sup>

Si bien la mirada de Lasnier es una más de muchas perspectivas en este debate, su enfoque impregna el marco teórico de los programas para la enseñanza secundaria quebequense, mostrando una dimensión experimental que otras perspectivas no gozan. Dentro de sus aspectos más relevantes destaca el rol que toma el docente en el proceso de aprendizaje y su capacidad de dar intencionalidad al proceso mediante la formulación de planificaciones en distintos niveles respecto de los objetivos curriculares, de modo coherente con los principios generales de las competencias, proporcionándoles un sentido integral a la evaluación como parte de este proceso. Es así como posibilita la intervención pedagógica concreta mediante el desarrollo de la microplanificación, es decir, una operación que consiste en la elaboración específica de actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación en función de la macroplanificación.xliv<sup>[45]</sup>

Desde una perspectiva formativa destaca la definición de Xavier Roegiers, con la colaboración de Jean Marie De Ketele, investigadores belgas de la Universidad Católica de Lovaina, quienes definen competencia como "una posibilidad, para un individuo, de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos en vista a resolver una familia de situaciones problema".xlv<sup>[46]</sup> En esta perspectiva, una competencia se entiende como una situación operativa que se da en un contexto real, en que se desenvuelven, movilizan, y/o transfieren conocimientos y capacidades cognitivas. Roegiers plantea que el logro de la competencia exige la movilización de aprendizajes adquiridos en situación, es decir, en contextos específicos donde se despliegan un conjunto de capacidades potenciales de modo integrado. Considera que esta integración es la piedra angular de este enfoque, y que el desarrollo de las competencias exige el despliegue de una variada gama de capacidades, movilizadas en torno a una situación concreta y real, apelando a la realidad social y

cultural de los estudiantes.<sup>xlvi</sup><sup>[47]</sup> Estos recursos tienen relación con las características de las personas, y son expresión del resultado del aprendizaje sistemático, desarrollados en situaciones significativas para los jóvenes.

En suma, la competencia es un concepto integrador en que convergen los contenidos, las actividades a ejercer y las situaciones en que ellas se ejercitan. Sin embargo, el ejercicio de una competencia requiere contextos reales y significativos para su concreción, sobre todo la combinación de objetivos específicos junto a la movilización en situación en una familia de situaciones. La "posibilidad" de Roegiers apunta, precisamente, a que la competencia es un potencial en el individuo, y que solo se ejerce en una situación determinada. En tanto, la expresión "familia de situaciones problemas" significa que la competencia está delimitada por una categoría de situaciones en donde se movilizan los recursos del individuo. Estas "familias de situaciones problemas" corresponden a grandes ámbitos problemáticos, y no se restringen, necesariamente, a una disciplina, por lo cual pueden tener un carácter multidisciplinario.

Entre las características de las competencias se encuentran la habilidad de movilizar diferentes capacidades y diferentes contenidos<sup>xlvi</sup><sup>[48]</sup> pero en situación de integración significativa. Aquí el estudiante moviliza un conjunto de recursos -conocimientos, habilidades, destrezas-<sup>xlvi</sup><sup>[49]</sup> en la expresión de una competencia que tienen un carácter terminal ya que es resultado de un largo proceso formativo; está ligada a una familia de situaciones (a nivel macro son áreas de aprendizaje-aplicación); tiene un carácter disciplinario (e interdisciplinario); son evaluables; y tienden a la integración de un conjunto de cosas bajo un principio.<sup>xl</sup><sup>[50]</sup> Las características de una situación de ejercicio de una competencia son: complejidad: apunta a la integración de conocimientos (no es exclusivamente disciplinaria, como lo mencionamos); es significativa (apela a la vida real); pertenece a una familia de situaciones; es disciplinaria (apela a un campo de conocimientos), e interdisciplinaria según el caso; y apunta a la autonomía de las personas. La perspectiva de Roegiers tiene la peculiaridad de representar un punto de vista formativo del enfoque por competencia, que tiene por cualidad de integrar aspectos que de modo tradicional han sido abordados de manera separada en el ejercicio y el debate pedagógico. La competencia compromete a que los participantes del proceso educativo a que maten distintos tipos de saber, conocimientos y capacidades, movilizándolas en situaciones reales de desempeño y en un permanente proceso de problematización.

En otra perspectiva, Guy Le Boterf, Doctor en Sociología y Licenciado en Ciencias Económicas de reconocida trayectoria, representa una dimensión experimental en este enfoque en el campo de las competencias laborales y profesionales.<sup>li</sup><sup>[51]</sup> Para Le Boterf, una competencia es una síntesis de recursos de orden cognitivo, procedimental y actitudinal, exponiendo la idea de competencia como la movilización de recursos en situaciones reales y tareas concretas. Este autor plantea que una competencia es "un saber actuar, es decir un saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.), en un contexto dado para enfrentar diferentes problemas o para realizar una tarea".<sup>li</sup><sup>[52]</sup> La competencia "es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos. Por lo tanto conviene distinguir: los recursos necesarios para actuar con competencia, las actividades o prácticas profesionales que hay que realizar con competencia... las actuaciones que constituyen los resultados evaluables".<sup>li</sup><sup>[53]</sup>

Por otra parte, la vertiente anglófona del debate surge la definición de competencias clave, fundamentalmente inspirada por las definiciones políticas de la *World Conference on Education for*

All, realizada en Tailandia en marzo de 1990. En ella se promueve que “todas las personas... se podrán beneficiar de las oportunidades educativas diseñadas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades se refieren a los instrumentos del aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas) y a los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos, destrezas, valores y actitudes) requeridos por los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar todas sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones debidamente informadas y continuar aprendiendo.”<sup>liii</sup><sup>[54]</sup> Este verdadero manifiesto establece las prioridades de la educación para el fin de siglo y el nuevo milenio, y propuso los desafíos globales de la enseñanza como medio para lograr equidad social y obtener una mejor calidad de vida para las personas. En buena medida establece la máxima del derecho a la educación, o lo que se ha consignado el “derecho a aprender”.<sup>liv</sup><sup>[55]</sup> En este contexto, los filósofos Canto-Sperber y Dupuy <sup>lv</sup><sup>[56]</sup> coinciden con estas definiciones y plantean que las competencias clave son verdaderas disposiciones fundamentales para vivir bien y obtener la capacidad de actuar en contextos diferentes. Se consideran fundamentales para el “buen vivir” a lo largo de la existencia, y tienen una dimensión cognitiva, procedimental, pero sobre todo actitudinal. Son competencias basales en el desarrollo del individuo, por tanto tendrían un carácter de “básicas”, y su principal características es que son beneficiosas para la vida social.

El concepto de competencia clave convive en el escenario europeo con el de “macrocompetencias, definidas por las OCDE, y que se caracterizan por su utilidad para el desarrollo integral de los individuos y el logro de una vida realizada, autónoma, responsable y satisfactoria; determinando su funcionalidad para estos propósitos, por lo que deben “ser relevantes para el conjunto de la población, independientemente del sexo, clase social, raza, cultura, entorno familiar o lengua materna. Otro aspecto distintivo que define sus dimensiones es que deben cumplir con los valores y convenciones éticas, económicas y culturales de la sociedad a la que afectan. Ellas se relevan y toman en el contexto en que se van a desarrollar tales competencias, esto es, una referencia permanente a aquellas situaciones más comunes y probables que los ciudadanos encontrarán durante sus vidas”.<sup>lvi</sup><sup>[57]</sup> El desafío cultural que encierra el enfoque por competencias desde esta perspectiva es hacer de todos los individuos miembros activos de sus comunidades, ciudadanos integrados a la vida cultural. Por esto se considera como claves para el desarrollo de las personas las competencias y destrezas básicas de alfabetización en lectura y aritmética definidas por la Comisión Europea<sup>lviii</sup><sup>[58]</sup>, estimándose que ellas aseguran a todos los ciudadanos su acceso a la educación, y el logro de los dominios de la lectura, la escritura y del cálculo como una condición indispensable para garantizar un aprendizaje de calidad.

El concepto de alfabetización general surge como una condición básica para la inserción exitosa en la sociedad y para asegurar el empleo de las personas, y en última instancia su participación en la economía. En la experiencia europea y la estandarización de indicadores educacionales que ha realizado, la lectura y escritura se definen como “la capacidad de comprender y emplear la información escrita en las actividades diarias que son la casa, el trabajo y la comunidad – para alcanzar los objetivos y desarrollar los conocimientos y el potencial propios.”<sup>lviii</sup><sup>[59]</sup> En un panorama general, lectura se considera una competencia clave por derecho propio y llave articuladora para el conjunto de competencias clave. PISA define la lectura como “la capacidad de comprender, usar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar los objetivos, desarrollar los conocimientos y el potencial propios, y ser parte activa de la sociedad.”<sup>lix</sup><sup>[60]</sup> Similares proyecciones se realizaron en torno al conocimiento matemático y al conocimiento científico y tecnológico.

También el debate se ha abierto en torno a la definición de competencias consideradas fundamentales y que están presentes durante toda la vida de las personas y que cruzan todas las áreas del conocimiento y no están ligadas a ninguna disciplina. Se les denomina competencias transversales o competencias genéricas. Una mirada problematizadora está representada por el académico Bernardo Rey, quien plantea que el problema de la transversalidad encierra una confusión de distinciones entre operaciones mentales y procedimientos disciplinarios, por lo que pone en duda la existencia de estas capacidades formales. Las competencias transversales, como la lectoescritura, la percibe como representaciones culturales de la realidad. Para Rey el adjetivo de "transversal" no hace alusión a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias, sino que a los aspectos independientes de las disciplinas, que permiten su utilización en otros campos del conocimiento, rompiendo con su especificidad,<sup>lx[61]</sup> promoviendo la multidisciplinariedad y/o la transdisciplinariedad. El carácter flexible y transferible de las competencias genéricas las transforma en instrumentos que permiten llevar a buen término tareas o problemas específicos, en situaciones temporalmente cambiantes, donde las competencias relacionadas con materias específicas (disciplinarias) duran poco. Las competencias genéricas más destacadas son la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y la capacidad de aprender a lo largo de la vida. Este autor apunta a una formación de contenidos y significados para que los estudiantes "puedan sobrepasar la simple posibilidad de respuesta a una lista preestablecida de estímulos y en un sentido general, para que aquello que aprendan en clase le sirva durante toda la vida, deberá adoptar una visión sobre el mundo que lo haga aparecer como un ámbito donde aplicar sus conocimientos aprendidos en clase".<sup>1[62]</sup>

El contexto demandante de la sociedad del conocimiento y las profundas transformaciones culturales, económicas, políticas y sociales que se han experimentado en las últimas décadas, imponen a los ciudadanos el desafío de actualizar sus conocimientos básicos y operativizar sistemáticamente sus competencias en función de las nuevas necesidades que van surgiendo. En este sentido, las personas deben poseer las herramientas necesarias para saber diagnosticar cuándo sus conocimientos quedan obsoletos y qué acciones son necesarias de realizar para renovarlos y acrecentar su capital humano. El aprendizaje voluntario y continuo, autorregulado en todas las etapas de la vida, se ha convertido en la clave para el perfeccionamiento personal y profesional ajustado a las necesidades reales de la sociedad del conocimiento. La competencia metacognitiva, la capacidad para comprender y controlar el pensamiento propio, y los procesos de aprendizaje son fundamentales en este proceso. Estas acciones redundan en mantener la competitividad de las personas en el mercado laboral, así como mantener su empleabilidad.

En términos sumarios, hemos visto que los elementos que definen una competencia desde los planteamientos del marco teórico de la OCDE son las destrezas y los conocimientos. Sin embargo, hay que agregar un tercer elemento fundamental que es el actitudinal. Convencionalmente se define actitud como una conducta estable o manera de actuar representativa de un sentimiento u opinión. En el contexto educativo, la dimensión actitudinal está vinculado a competencias personales como la motivación, creatividad, honradez, escepticismo, entusiasmo, autoestima, confianza, responsabilidad, iniciativa, la perseverancia y más. Un alto nivel de competencia social es más integrador y hace referencia al desarrollo holístico del individuo, ya que promueve competencias personales como la autoestima, motivación, perseverancia y la iniciativa. Las competencias sociales o interpersonales no solo poseen un rol integrador a nivel personal, comunitario y nacional, son fundamentales en la integración sistémica económica y social. Poseen una gran significación en

contextos multiculturales y pluriétnicos como la Unión Europea, donde existen distintos niveles de pertenencia (ámbito local, regional, nacional e internacional), y como elementos fundantes para la identidad cultural (ciudadanía cultural).

En el debate en torno al enfoque del aprendizaje por competencias los criterios en materia educativa de diferentes gobiernos se han alineado en torno a las definiciones políticas formuladas durante la década de los noventa por la Unión Europea, la OCDE, y proyectos internacionales como DeSeCo,<sup>lxii</sup><sup>[63]</sup> que han generado definiciones conceptuales de consenso que se presentan como un espacio para el debate y la reflexión a nivel mundial. Así se formula el concepto constructivista y funcional de Weinert,<sup>lxiii</sup><sup>[64]</sup> quien define competencia como un "sistema más o menos especializado de capacidad, competencias o destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico". La perspectiva más integradora parece ser la formulada por el modelo de competencia del estudio DeSeCo, definida como una capacidad holística, dinámica y funcional, vinculante con las exigencias sociales y las capacidades del individuo, es decir "la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz".<sup>lxiii</sup><sup>[65]</sup>

En esta perspectiva, las competencias se definen desde tres dimensiones: "saber hacer" o construir un saber desde la aplicación; representar un "saber ser" desde la operativización del conocimiento en las competencias; y su carácter integrador, es decir, las competencias como expresión de síntesis conocimientos, procedimientos y actitudes. A la vez, el informe DeSeCo establece tres dimensiones desde las que se puede identificar y seleccionar una competencia como clave o fundamental: que contribuya a obtener resultados de alto valor personal y social; que sean aplicables a un amplio espectro de contextos y ámbitos relevantes; que sean importantes para todas las personas para superar con éxito las exigencias complejas.

Finalmente el proyecto DeSeCo, que buscaba las definiciones más generales para la estandarización de las concepciones de la OCDE, propuso la definición general de competencia como la "capacidad de poner en práctica de forma integrada aquellos conocimientos adquiridos y características de la personalidad que permiten resolver situaciones diversas. Incluye tanto los saberes (conocimientos teóricos) como las habilidades (conocimientos prácticos y aplicativos) y las actitudes (compromisos personales). Va más allá del "saber" y "saber hacer o aplicar" porque incluye también el "saber ser o estar". Sin embargo también se impone la concepción más holística en que las competencias se entienden como capacidades generales en los individuos que involucran la acción comunicativa, la acción técnica y el análisis del contexto para poder establecer una relación interactiva y simbólica. Se entienden como capacidades inherentes en la acción humana y aluden a procesos de abstracción que llevan a la definición de problemas en contextos socio-culturales.

En relación a las diversas perspectivas sobre el enfoque por competencias que hemos presentado aquí, debemos reparar en que cada quien puede recoger y seleccionar los elementos adecuados según su contexto, así como las definiciones con las que desea consignar su propio quehacer pedagógico. La importancia de este debate radica en sus implicancias en su aplicación bajo la renovada inspiración de una educación dimensionada por su importancia social, dimensión ética y su concordancia con las demandas de la sociedad actual, la que sanciona con brutalidad entre quienes

están inmersos en ellas o quienes están más allá de sus derroteros, relegándolos a múltiples expresiones de marginalización, y en última instancia, la pobreza y la exclusión social.

Esta apuesta socio-constructivista<sup>[66]</sup> de la labor pedagógica no se construye solo por las implicancias de la obligatoriedad establecida por las políticas públicas, sino por el desafío que representa para los docentes al transformarse en agentes activos, que deberán dirimir en el escenario de su ejercicio profesional la sutil frontera entre una educación para el neoliberalismo o una educación para la autonomía de las personas y su realización humana, personal y comunitaria, en el marco de una sociedad agresiva, de alta competitividad, pragmática y con reducidas cuotas de solidaridad.

## **VI. La relación entre el enfoque por competencias y la reforma curricular chilena**

De acuerdo a lo planteado por trabajos precedentes de otro equipos de investigación,<sup>[67]</sup> el marco curricular expone implícitamente el enfoque de aprendizaje por competencias al determinar que en el carácter modernizador de los OF y los CMO radica el deseo de lograr aprendizajes que “contribuyan positivamente a una variedad de tareas e intereses personales y nacionales, entre ellos: la formación para una ciudadanía más activa; la promoción y ejercicio de los derechos humanos y los valores democráticos; y la obtención de competencias necesarias para facilitar la inserción de los jóvenes en el mundo laboral”.<sup>[68]</sup> En este propósito, la LOCE<sup>[69]</sup> en su artículo 2º, establece como finalidades de la educación nacional “el desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico de las personas, mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad...”<sup>[70]</sup>

En esta misma orientación, la LOCE establece las finalidades fundamentales de la educación chilena definiendo: “... los OF y los CMO deberán aludir a las capacidades, conductas y competencias de carácter comprensivo, operativo y valorativo que el alumno debiera lograr, gradual y progresivamente, para desarrollarse y formarse, teniendo como marco los fines generales de la educación y los más particulares de la Enseñanza Básica”,<sup>[71]</sup> estableciendo según estas finalidades que los “Objetivos Fundamentales son las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Básica y Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto de proceso de enseñanza-aprendizaje...”<sup>[72]</sup> Las orientaciones curriculares tienden a especificar su finalidad en el plano de la naturaleza del aprendizaje al establecer la especificidad de los OFV al definirlos como “aquellos que se dirigen específicamente al logro de competencias en determinados dominios del saber y del desarrollo personal”.<sup>[73]</sup> Así, los elementos convergentes del enfoque por competencias vuelven a enunciarse en la definición de los CMO, toda vez que los “Contenidos Mínimos Obligatorios son los conocimientos específicos y prácticas para lograr habilidades y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los Objetivos Fundamentales establecidos para cada nivel...”<sup>[74]</sup>

Las definiciones en torno a la descripción conceptual del enfoque por competencia también las encontramos en el rol del subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad de Enseñanza Básica, establecidas por el Marco Curricular, que es promover “el aprendizaje por los alumnos de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para comprender su contexto social y cultural



inmediato, la comunidad global, las comunidades intermedias en que se agrupan las personas y su papel futuro...".lxxiii<sup>[75]</sup>

Un aspecto relevante de la propuesta programática son las actividades del decreto 40, que promueven competencias que operativizan (utilizan y articulan), integran y movilizan (aplican) el conocimiento, es decir, promueven una pedagogía constructivista que lleve a los conocimientos a través de *procedimientos específicos y situaciones problemas*, según se expresa en la propuesta ministerial. Así se establecieron los Objetivos Fundamentales y de los Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media por el decreto supremo N° 220, de 1990, estableciendo las bases para un aprendizaje que, según sus palabras, debe "lograrse en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene como centro la actividades de los alumnos, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos y reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente lectiva, a otra en que esta práctica, necesaria y eficiente en relación a contextos y propósitos determinados, sea adecuadamente complementada y enriquecida con actividades de indagación y de creación por parte de los alumnos, tanto en forma individual como colaborativamente. A través de estos procedimientos didácticos se busca lograr el aprendizaje de competencias de orden superior como las de análisis, interpretación y síntesis de información procedente de una diversidad de fuentes..." lxxiv<sup>[76]</sup>

Desde los elementos teóricos-metodológicos del enfoque por competencias, el proceso pedagógico tiene como objetivo formular y concretar procedimientos vinculados a contextos específicos (realidades inmediatas de los alumnos y sus contextos socioculturales) para el aprendizaje y/o movilización de contenidos conceptuales o declarativos, cuestión que encierra diferencias fundamentales con el paradigma educativo predominante en el siglo XX de la enseñanza de contenidos que se enlistaban en extensos currículum disciplinarios o asignaturista, de acuerdo a su función concebida como herramienta de reproducción de la información que, en buena medida, aún domina la práctica pedagógica de Latinoamérica y chilena.

De este modo, en la implementación de un currículum inspirado en el aprendizaje por competencias, que en espíritu posee el país, y que se basa en los criterios de "actualización, relevancia y pertinencia",lxxv<sup>[77]</sup> es fundamental ampliar la plataforma de enseñanza a toda la institucionalidad cultural que posee el país para lograr su cometido ya que el contexto escolar se muestra reiteradamente su insuficiencia. La labor educativa no se debe limitar a las instituciones educativas, ni mucho menos enclaustrar en el aula, ella debe apropiarse del escenario de otros servicios culturales, como por ejemplo los museos, bibliotecas, salas de exhibiciones, etc. ampliando materialmente, y didácticamente la "*dimensión de la experiencia educativa*" a la que apelan los planes de Mineduc. En este sentido, los Planes y Programas reconocen que el proceso educativo no se reduce al aula o a los colegios, sino que se extiende a las fronteras del contexto sociocultural de los estudiantes. Las instancias formales del aprendizaje se han extendido a contextos informales por lo que el factor de la pertinencia de los contenidos curriculares tiende a fluctuar en el tiempo y en el valor del significado social de la información. Un desafío es poner en permanente construcción al currículum, con el fin de que sea capaz de responder a la demanda de sentido que le impone, silenciosamente, la sociedad. Más aún cuando se pretende formar competencias en relación a la realidad social de los estudiantes.

De hecho, en la educación basada en competencias, el contrato didáctico con el estudiante se realiza bajo la intencionalidad de que el sentido del aprendizaje sea el de realizar, “saber hacer”, en interacción en la sociedad como marco real en el que las competencias se verifican sistemáticamente en el desenvolvimiento de los estudiantes en interacción en sus contextos sociales. Así se alude a un proceso en la formación de competencias, en que ellas son observables a través de la práctica, al punto de que el sujeto aprendiente es el que ha construido sus competencias. La educación por competencias apunta al desarrollo de experiencias prácticas, que se enlaza a los conocimientos para lograr un propósito. La teoría y la experiencia práctica se vinculan, utilizando la dimensión teórica para aplicar el conocimiento. Una primera distancia de esta concepción con el currículum nacional la observamos en que los Planes y Programas de Estudio relegan el proceso pedagógico al aula, en tanto que la cultura del sistema escolar es reticente a trasvasijar esta acción a otros contextos en que el control y la seguridad no sean plenamente garantizados. En términos semánticos no nos referimos a lugares diferentes, sino a contextos culturales diversos.

Con todo, la actual la labor educativa en el contexto de la reforma curricular nos abre el camino para el desarrollo del enfoque por competencias, aun cuando el propio Marco Curricular presenta dicotomías en torno a validez de los objetivos fundamentales<sup>lxxvi</sup><sup>[78]</sup>, y la coherencia entre el desarrollo de competencias, particularmente de competencias demandas por la sociedad de la información y aquellas validadas en la sociedad chilena actual. Otras distancias están en el desafío que recae en los docentes, consistente en la implementación de estrategias de enseñanzas centradas en el trabajo procedimental y en el establecimiento (asignación) de la trascendencia del conocimiento a través de la creación de vínculos significativos entre él y la realidad del estudiante. De modo que el docente debe propiciar contextos educativos más amplios que el trabajo del aula, que apelen a la realidad, además de crear herramientas proactivas a su labor pedagógica tendientes a la concreción de este objetivo. Muchas veces, los Planes y Programas y las planificaciones no dan pie a la interpretación programática, la innovación o el cambio basado en decisiones profesionales ajustadas a la realidad de los estudiantes, imposibilitando una transformación como la que hemos descrito.

La incorporación de otros contextos como escenarios de la labor educativa, esto es, nuevos escenarios para la mediación didáctica es, sin embargo, una sugerencia ministerial ya que se estima que “se debe preservar también que las decisiones y reacomodos que se hagan (al Plan) contemplan el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, y el tiempo para realizar una pedagogía activa, superando la clase expositiva como recurso privilegiado del sector”.<sup>lxxvii</sup><sup>[79]</sup> En base a este postulado, la realidad social, el medio, el contexto cultural y humano (sensual, perceptual, ideacional) constituye el escenario de los procesos de aprendizajes. En resumen, en el enfoque por competencias contenido en el Marco Curricular aparece la contradicción de reducir estos procesos al aula, escenario materialmente desfavorecido (déficit en infraestructura didáctica y políticas de desarrollo didáctico) en el contexto de la educación pública. Urge la transformación de las instituciones culturales como escenarios para el proceso de aprendizaje, orientadas en la actualidad a un uso reducido y opcional bajo el descriptor de “consumo cultural”.

El concepto de competencia no reside particularmente en el estudio o en el ejercicio trabajo (praxis), sino en que el estudiante es el que posee y moviliza sus recursos para llevar a cabo con éxito una actividad. La definición de competencia como conjuntos integrados por saberes y/o cualidades está dando paso a una comprensión del concepto basada más en capacidades movilizadas. El

desempeño competente tiene como característica una compleja mezcla de atributos, las tareas y la capacidad desarrollada por los estudiantes para poner en marcha todo ese acervo personal que se transforma en su principal capital humano. De este modo, las situaciones, los problemas, los contextos culturales toman especial relevancia para el logro de las competencias, fundamentalmente el escenario social donde se concretan en acciones exitosas. Las limitaciones de la cultura escolar y del propio currículum son evidentes, cuando se traduce por los docentes de modo autoreferente y segregado del medio social. Se hacen evidentes, entonces, las reticencias del medio escolar a las exigencias que el propio currículum impone o propicia para el logro de actividades complejas (algunas actividades genéricas), así como la consecución de una transversalidad ya difícil de traducir en una gestión didáctica concreta y efectiva.

## **VII. La interpelación a la museografía didáctica**

En la lectura del debate español sobre los primeros visos de museografía didáctica se pueden detectar tres fuentes a las que se puede atribuir su origen: a la recapitulación en la historia occidental de la percepciones de la sociedad de su patrimonio y el inicio del proceso de musealización de escenarios culturales; la enseñanza de la idea de patrimonio en el currículum y en la formación inicial de docentes, y en última instancia, al trasvasije de lenguaje o tecnolécitos propios del pensamiento pedagógico, específicamente de la didáctica de las Ciencias Sociales, al quehacer museal sin que esto significara la adopción de criterios específicos en el tipo de enseñanza que se deseaba promover en ellos.

La didáctica museográfica se ha presentado como un escenario pseudodisciplinario en que se ha verificado un trasvasije de un conjunto de formulas procedimentales y de desarrollo actitudinal obtenidas de la didáctica de las Ciencias Sociales y adaptadas a las necesidades educativas de museos y espacios patrimoniales. Ellas se han mezclado con las necesidades formativas de la enseñanza patrimonial y la formación de actitudes para su conservación. Sin embargo, por sí solos no contribuyen a desarrollar una labor educativa eficaz que promueva, en efecto, procesos de enseñanza-aprendizaje y que redunden en el desarrollo cognitivo y actitudinal de su público. El llamado a no excluirse de ser escenarios para el aprendizaje ha tenido una lenta aceptación producto de la naturaleza autoreferente de los museos<sup>[80]</sup> y de la percepción de sus funciones. Aún estas instituciones no logran dirimir sus prioridades entre sus funciones tradicionales, jerarquizando su tarea de conservación patrimonial, sus investigaciones en materias de conservación y de orden disciplinario, prestadores de servicios en torno a la conservación de las memorias históricas nacionales, y en última instancia, su labor de difusión del patrimonio<sup>[81]</sup>. En todo caso, la conducción política de los museos no se ha querido dar cuenta de las distinciones entre divulgación general y educación, dejando esta labor en manos de las instancias de la educación formal. La idea del museo como espacio de entretención ha desorientado a sus funcionarios, y se han quedado sin comprender la relación verdadera y pedagógica de la acción de aprender cosas útiles para la vida social de las personas, y principalmente para los niños.

Las nuevas apuestas de la didáctica museográfica insisten en aspectos procedimentales y disciplinario formuladas desde la didáctica de las Ciencias a Sociales<sup>[82]</sup>, sin abordar las prioridades educativas nacionales desde los museos y su propios recursos disciplinarios y profesionales, abandonando la difusión general por una acción educativa coherente con el marco curricular. El llamado es a incorporar en las formulaciones museográficas planteamientos y gestión

didáctica acorde a las necesidades de los jóvenes, y en lo fundamental, contribuir a sus vidas, mediante la entrega de información pertinente y útil; valedera para la vida social y ciudadana, culturalmente validada en el sistema social; necesaria para la futura vida personal y para el mundo del trabajo. Estas formulaciones requieren de definiciones en torno a cuáles competencias deseamos promover en los estudiantes. Muchas de ellas se encuentran enunciadas en los Planes y programas, otras las percibidos intuitivamente ante el individualismo y las apatías arrolladores que se enquistan en nuestros jóvenes. Los museos tienen desafíos pedagógicos ante la sociedad; ellos no están relegados exclusivamente en la educación formal. Es tarea de los museos indagar cuál es el rumbo a tomar para verificar esta transformación didáctica en los contenidos y los discursos museográficos.

### **VIII. Los desafíos educativos de los museos en el contexto pedagógico actual**

De acuerdo a los elementos teórico-metodológicos y al debate pedagógico contemporáneo al que hemos hecho referencia aquí, proponemos desafíos para los museos en los siguientes enunciados:

- Los museos deben transformarse en espacios de procesos enseñanza-aprendizaje efectivos, acorde con los planteamientos de la educación formal.
- Deben asumir las consecuencias culturales, sociales e ideológicas de la reproducción de los discursos implícitos u explícitos en los contenidos conceptuales de sus exhibiciones, haciéndose cargo de ellas mediante el análisis de los alcances epistemológicos de la naturaleza del relato histórico que reproducen en sus exhibiciones así como replantear multidisciplinariamente sus discursos formales.
- Los museos deben apuntar a integrar su quehacer a la educación formal, transformándose en herramientas que comparten los objetivos fundamentales de tal formación.
- El museo debe ser un escenario del aprendizaje, pero a la vez instancias formativas que promuevan la integración de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, apelando a la realidad de los estudiantes. A la vez, colocar al museo como escenario de apropiación de la historia cultural de la comunidad en la que se vive, así como de construcción de conocimiento histórico significativo por nuestros niños y jóvenes.
- Los contenidos conceptuales de sus exhibiciones deben apuntar a la procesualidad, y a la multidimensionalidad temporal, vinculado en una relación de cambio-continuidad, pasado y presente.
- Todos los contenidos que se formulen en los museos para los efectos de comunicar, para realizar extensión o divulgación cultural, deben orientarse de acuerdo algún principio pedagógico, formulados desde conocimientos fundados pedagógicamente y no guiados solo por la intuición o lo meramente conceptual, estético o sugestivo.
- Los museos de historia deben cambiar la orientación de fundar sus contenidos en discursos historiográficos, determinando de modo autónomo sus lindes y ajustes, y deben buscar sus referencias en construcciones historiográficas que den cuenta de la diversidad de miradas, de

actores sociales y de realidades socioculturales. La historia nacional debe abrir paso a una historia cultural y fundar una ciudadanía cultural y política, dando cuenta de sus consensos y disensos, pero evitar la recreación ficticia y artificiosa de la igualdad y de la unidad nacional.

- Los museos de historia deben evitar discursos historiográficos que promueven la tendencia autoritaria de la institucionalidad universitaria que promueve ciertos saberes y/o deslegitimados otros por sus propios mecanismos.<sup>lxxxii</sup><sup>[83]</sup> En este aspecto, aún se promueven esquemas de reproducción del conocimiento que se gestaron en el contexto de la dictadura militar y que no tienen referencia con las necesidades de creación y difusión del conocimiento disciplinar según las demandas o intereses de la sociedad civil. Cabe mencionar que las instituciones no se hacen democráticas por que el marco político nacional sea democrático; sus propias prácticas y su cultura de integración con las redes de la sociedad civil transforman este quehacer y lo permean de esta necesaria validación democrática. El conocimiento gestado desde enclaves institucionales por círculos autoreferenciados no se condicen con esta necesidad, sin embargo, se incluyen arbitrariamente como saberes escolares cuando se incorporan u homologan en los lineamientos programáticos o se interpretan como contenidos enunciados por el Marco Curricular.

- Implementar en los museos metodologías de trabajo e instancias museográficas para la construcción de aprendizajes por el estudiante, en un rol activo y como centro del proceso.

- Insertar a los museos en la labor educativa orientada a la formación competencias relevadas por la sociedad y concordantes con el proyecto país vigente, teniendo en cuenta el concierto global del que Chile es parte. Promover conocimientos y competencias en los estudiantes útiles para la exitosa inserción a la vida social y laboral, todo en el marco de las exigencias que impone la sociedad de la información (competencias ciudadanas).

- Poner a los museos en el sitio de instancias de educación social, en que el aprendizaje de competencias cívicas es fundamental, así como la construcción de una identidad cultural y política.

- Evitar centrarse en la visión de *"la historia por la historia"*, sino que entregar los contenidos históricos en permanente relación con la realidad sociocultural. Enseñar historia con valores, promoviendo actitudes acorde a las planteadas en los OFT.

- No perder de vista que los contenidos culturales de los museos deben corresponder a la lente perceptual de nuestros niños y jóvenes, fuertemente condicionados por el contexto de la sociedad de la información o sociedad del aprendizaje. El aprendizaje significativo y empático es la clave de la comunicación del aprender.

- Los museos, desde este enfoque, se hacen parte de la educación formal, haciendo suyas las demandas emergentes y los desafíos de la sociedad, en torno de la promoción de la igualdad de oportunidades y la equidad en la educación.

- Promover el concepto de aprendizaje por competencia en la perspectiva del ejercicio de la pedagogía de la integración, esto es, la convergencia de las dimensiones educativas conceptual, procedimental y actitudinal, mediatizándolos en el lenguaje museográfico.

- Que los museos sean un escenario para la construcción de aprendizajes y para *aprender a aprender*, y se transformen en referentes permanentes de la educación social. Que tal experiencia contribuya al desarrollo integral de las personas, sobre todo para su vida adulta.
- Que los museos pierdan su condición de instancias de visitas esporádicas en una relación de eventualidad, remplazándola por el estatus de instituciones de alto valor cultural, que contribuyan al desarrollo educativo de las personas y promueven el desarrollo de su capital humano.
- Que los museos de historia no intencionen sus contenidos mediante la omisión de períodos, como la historia reciente de Chile, ya que promueven el olvido y contribuyen a la formación de una memoria histórica con lagunas temporales, silencios y olvidos con intención.

Estas propuestas son, en consecuencia, un conjunto de decisiones y acciones que deben modelar las políticas educativas de estas instituciones. Debemos entender que los museos no son espacios solo para la diversión o el goce estético. Los museos de historia, particularmente, poseen en sus exhibiciones la impronta de un discurso que no promueve la idea de una ciudadanía activa ni la idea de una democracia social en crecimiento y permanente reflexión. Los museos son escenario para la formación ciudadana y la identidad cultural. Su rol es clave en el objetivo de la consecución de una ciudadanía integral que supone la comprensión de la dimensión histórica de las personas y sus contextos sociales, de modo que aquel ciudadano pueda “acceder armoniosamente a sus derechos cívicos, sociales, económicos y culturales, y que todos ellos conforman un conjunto indivisible y articulado”.lxxxiii<sup>[84]</sup>

## **IX. La pedagogía de la integración en los museos nacionales**

### **¿Es posible tamaña transformación?**

Las competencias van más allá de las habilidades o destrezas según se han planteado en los Planes y Programas del MINEDUC, ya que ser competente desde las definiciones que hemos revisado implica una acción de convergencia de los conocimientos, las habilidades, los valores a modo de una síntesis coherente y coordinada para resolver problemas de la vida. Este es un desafío pedagógico para los gobiernos, las instituciones educativas y los docentes. Sin embargo, este enfoque requiere de una adecuación cultural, en suma, un cambio de mentalidad. Los museos tienen un rol en esta transformación, y deben asumir sus responsabilidades en el plano de la labor educativa que realizan.

El camino que traza esta episteme pedagógica es fascinante y se funda en una educación activa que le da a los estudiante una situación de centralidad, de la que históricamente muchas generaciones no gozaron. Lo que se ha esbozado aquí es un desafío país de proporciones que se encuentra instalado en nuestras fronteras culturales, ideológicas e identitarias. El desafío es enorme y se entrecruza con los problemas que agobian a la sociedad chilena, a saber, la desconcertante concentración de la riqueza y la diversidad de los rostros de la pobreza, no solo escondida en los sectores populares sino en la alienación de miles de personas que no encuentran su adscripción a identidades de clase sino a niveles de consumo y pertenencia a un mercado.

Los sistemas educacionales de todo el globo se están ordenando bajo preceptos que hemos revisado a lo largo de este trabajo. Es de esperar que estas transformaciones no se omitan en orden a conservar la tranquilidad y la autocomplacencia de algunos, y de modo decidido nos encaminemos en la senda del desarrollo de una labor educativa integral que nos lleve a concretar la ansiada meta de una educación nacional que promueva la igualdad de oportunidades y la equidad social.

## Bibliografía

- BOLIVAR, Antonio. 1999. Diseño, diseminación y desarrollo del currículum: perspectivas actuales. En Juan Escudero y otros. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Síntesis.
- BOSMAN, Christiane, GERARD François-Marie y ROEGIERS Xavier (Editores). 2000. *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles. De Boeck Université.
- BOURDIEU, Pierre y GROS François. 1989. *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*. Paris. Ministère de l'Education Nationale.
- CASTAÑER, Marta y Trigo, Eugenia, *La interdisciplinariedad en la educación secundaria obligatoria*. Zaragoza, Inde publicaciones, 1995.
- CASTILLO MORALES, Juan. *La historia teoría y técnica de su enseñanza*. Editorial Bruño, Lima, Perú. 1992.
- CUENCA, José María y Jesús Estepa. 1999. "Reflexiones sobre el uso didáctico de los museos desde la perspectiva de los profesores". En *El museo, un espacio para el aprendizaje*, Domínguez, C.; Estepa, J. y Cuenca, J. M. Editores. Págs. 105- 114. Universidad de Huelva.
- CUENCA, José María. 2003. "Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Nº2, págs. 37-45, Huelva,
- DELORS, Jacques. 1996. *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión internacional sobre Educación para el siglo XXI*. México. Librería Correo UNESCO S.A..
- DEVELAY, Michel. 1992. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris. ESF.
- DEVELAY, Michel (dir.). 1995. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris. ESF.
- DEVELAY, Michel. 1996. *Donner du sens à l'école*. Paris. ESF.
- DOTTRENS, Robert. 1966. *Didáctica para la escuela primaria*. Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- DOLZ, Joaquim y OLLAGNIER Edmée (Eds) 2000. L'énigme de la compétence. *Raisons éducatives*, n° 2. Bruxelles. De Boeck.
- DUPUIS, Pierre-André y PRAIRAT Eirick (dir.). 2000. *Ecole en devenir, école en débat*. Paris. L'Harmattan.
- EURYDICE. 2002. *Competencias clave*. Estudio 5. Comisión Europea. Dirección General de Educación y cultura. Red Europea de Información en Educación EURYDICE. Madrid. [mail.udlp.mx/-ciedd/RIIC/BIB/CompetenciasClave.pdf](mailto:mail.udlp.mx/-ciedd/RIIC/BIB/CompetenciasClave.pdf)
- FERNÁNDEZ, Magda. 1998. *Gabinetes didácticos, servicios pedagógicos, servicios educativos... ¿Para qué?* Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, vol. 15, págs. 51 – 56, Barcelona,
- GONZÁLEZ, Alba S. 2000. *Andamiajes para la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- GONZÁLES Hernández, Ángel. 1980. *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Ediciones CEPAC. Barcelona.
- GUILLEN DE REZZANO, Clotilde. 1980. *Didáctica general*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- HERNÁNDEZ CARMONA, F. Xavier. 1998. "Museografía y didáctica. Consideraciones epistemológicas". *Iber*, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Vol. 15. Págs. 31 – 38. Barcelona.
- JONNAERT, Philippe. 2000. La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec: un trompe l'oeil épistémologique ? Montréal. Université du Québec à Montréal.
- JONNAERT, Philippe y LAURIN Suzanne (dir.). 2001. *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Québec. Presses de l'Université du Québec.
- JONNAERT, Philippe. 2002. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles. De Boeck.
- LASNIER, François 2000. *Réussir la formation par compétences*. Guérin. Montreal.
- LE BOTERF, Guy. 1995. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris. Editions d'Organisation.



- LEGENBRE, Marie-Françoise. 1997. *Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires: d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences*. Université de Montréal.
- LEGENBRE, Marie-Françoise. 2001. *Cognitivism et socioconstructivisme: des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en oeuvre du nouveau programme de formation*. Université de Montréal.
- MORIN, Edgar. 2000. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO.
- MILOS, Pedro; Luis Osandón y Liliana Bravo. La relación entre marco curricular y programas: la implementación del currículum del sector de Historia y Ciencias Sociales en la educación media chilena. *Persona y Sociedad*. Págs. 95 – 112. Instituto de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. Universidad Alberto Hurtado.
- MINEDUC. 1998. *Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Primer Año Medio*. República de Chile, Ministerio de Educación.
- MINEDUC. 1999. *Currículum de Enseñanza básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Ministerio de Educación. Mineduc.
- MINEDUC. 1999. *Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Cuarto Año Medio*. República de Chile, Ministerio de Educación.
- NOGUERA, Joana 2004. Las competencias básicas. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona, Septiembre. [www.fundacionsantillana.org/19/noguera.htm](http://www.fundacionsantillana.org/19/noguera.htm)
- NOT, Louis. 1992. *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Barcelona. Editorial Herder.
- OCDE. 1994. *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXI e siècle*. París. OCDE.
- OCDE. 1999. *Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*. París. OCDE.
- PERRENOUD, Philippe. 1999. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago. Dolmen.
- PERRENOUD, Philippe 2000. *Du curriculum aux pratiques: question d'adhésion, d'énergie ou de compétence ?* Conférence prononcée à Québec le 10 octobre 2000. Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRET, Jean-François y PERRENOUD Philippe (dir.) 1990. *Qui définit le curriculum, pour qui ? Table ronde autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*. Neuchâtel. Cusset. IRDP. Delval.
- REY, Bernard. 1996. *Les compétences transversales en question*. París. ESF.
- REY, Bernard. 2000. *Peut-on enseigner des compétences ?* Bruxelles. Université Libre de Bruxelles.
- REY, Bernard. 2000. ¿Existen las competencias transversales? *Educator* N° 26. Págs. 9 - 17.
- ROEGIERS, Xavier. 1999. *Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens. Forum-Pédagogies*. Mai 2000. Págs. 24-31.
- ROEGIERS, Xavier. 1994. *L' école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves. Pédagogies en développement*. Colección dirigida por Jean-Marie De Ketele. Bruxelles. De Boeck Université.
- ROEGIERS Xavier. 2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles. De Boeck Université.
- ROEGIERS, Xavier. 2004. *L' école et l'évaluation: des situations pour évaluer les compétences des élèves. Pédagogies en développement*. Colección dirigida por Jean-Marie De Ketele. Bruxelles. De Boeck,
- RYCHEN, D. S. 2003. "La naturaleza de las competencias clave. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional ". *Congrés de compétences básicas*. Junio 2003. <http://www.xtec.es/serveis/crp/a8930006/cb0.htm>
- RYCHEN, D. S. y Hersh Salganik. 2000. *Definition and selection of key competencies*. En *Definition and selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. París. OCDE.
- TARDIF, Jacques. 1999. *Le transfert des apprentissages*. Montréal. Logiques.
- TORRES, JURJO. 1995. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata.

Ixxxiii<sup>[1]</sup> Licenciado en Historia. Universidad de Chile. Editor. Departamento de Investigaciones Pedagógicas. Editorial Santillana del Pacífico S.A.

Ixxxiv<sup>[2]</sup> Profesora de Historia y Geografía, Licenciada en Historia. Departamento de Investigaciones Pedagógicas, Universidad de Chile

Ixxxv<sup>[3]</sup> Planteamientos expresados en Ayala E. y A. Gómez. Saber escolar y didáctica museográfica: algunas reflexiones y propuestas metodológicas. *Revista de Pedagogía*. FIDE. N° 437. Año LV. Págs. 13-23. Mayo 2005.

Ixxxvi<sup>[4]</sup> Se ha definido como un nuevo paradigma dentro del pensamiento pedagógico y ha dado pie al desarrollo de un intenso debate epistémico en torno al ajuste de las políticas de los sistemas educativos a la sociedad actual. La vertiente belga de este debate lo ha denominado como la pedagogía de la integración (Roegiers, 2000), haciendo alusión a la integración de saberes y saberes hacer por el estudiante, en una movilización de habilidades (recursos) en situación. Puede representar una confusión, pero el uso del concepto no alude ni representa al enfoque de la integración a la educación y, a la sociedad, de quienes padecen de algún grado de minusvalía.

Ixxxvii<sup>[5]</sup> Milos, Pedro; Luis Osandón y Liliana Bravo. La relación entre marco curricular y programas: la implementación del currículum del sector de Historia y Ciencias Sociales en la educación media chilena. *Persona y Sociedad*. Págs. 95 – 112. Instituto de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. Universidad Alberto Hurtado.

Ixxxviii<sup>[6]</sup> Entre los días 25 y 26 de agosto de 2005 se realizó el Primer Congreso de Educación, Museos y Patrimonio, organizado por DIBAM, algunos museos públicos, el Museo Histórico Militar de Chile y las Universidades Cardenal Silva Henríquez y Diego Portales, que convocó a educadores, funcionarios de museos y gestores culturales. El objetivo estratégico de esta iniciativa era convocar a unas jornadas de reflexión para la formulación de las bases programáticas y lineamientos de CECA-Chile, un "Comité de Educación y Acción Cultural" formado en casi todos los países que integran ICOM, con el fin de coordinar y plantear líneas de acción referente al trabajo pedagógico en museos escuelas y otros espacios educativos. Sin embargo, la convocatoria para la reflexión y elaboración de estos fundamentos, que de pasada le proporcionaban legitimidad para su conformación y adscripción a la ICOM, era más amplia que su membresía, ya que esta debía formalizarse mediante una inscripción de socio institucional o como persona natural a ICOM Internacional mediante el pago anual de la suma poco modesta de dinero por transferencia bancaria a Europa. Detalle que, de pasada, dejaba afuera a muchos de quienes participaron en las jornadas donde se formularon sus lineamientos que le proporcionaron la legitimidad a su marco de discusión. Aunque los entusiastas organizadores no repararon en esta paradoja, tal proceso de conformación de suyo es cuestionable y no se condice con procedimientos democráticos propios de la organicidad de una sociedad civil sana y en proceso de construcción de una democracia social verdadera. "Pagar para participar" o "pagar para opinar" es una de las premisas más detestables que surgen en una sociedad que confunde la ampliación democrática con el mercado, más aun cuando se valen de la reflexión y la discusión abierta y democrática.

Ixxxix<sup>[7]</sup> Cuenca et. al. 1999, 2003; Hernández, 1998; Fernández, 1998. Ver bibliografía adjunta.

xc<sup>[8]</sup> Consideremos los debates que han surgido en torno a Morin, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO; Delors, Jacques. 1996. *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale XXI e siècle*. París. Odile Jacob; y D.S. Rychen y L.H. Salganik editores, *Defining and selecting key competencies*. OECD. 2001.

xc<sup>[9]</sup> González, Alba S. 2000. *Andamiajes para la enseñanza de la historia*. Buenos Aires. Lugar editorial; Torres, Jurjo. 1995. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Editorial Morata; Castañer, Marta y Trigo, Eugenia. 1995. *La interdisciplinariedad en la educación secundaria obligatoria*. Zaragoza. Inde publicaciones.

xcii<sup>[10]</sup> Chevallard, citado por Not, Louis. 1992. *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Barcelona. Editorial Herber.

xciii<sup>[11]</sup> 18ª Asamblea General ICOM, Stavanger (Noruega). Artículo N° 2, 7 de Julio de 1995.

xciv<sup>[12]</sup> Cuenca, José María y Jesús Estepa. 1999. Reflexiones sobre el uso didáctico de los museos desde la perspectiva de los profesores. En: *El Museo, un espacio para el aprendizaje*. Domínguez, C.; Estepa, J. Cuenca J.M. Editores. Universidad de Huelva. Págs. 105-114.

xcv<sup>[13]</sup> Ayala, E. y A. Gómez. Saber escolar y didáctica museográfica.... *Revista de Pedagogía*. FIDE. N° 437. Año LV. Ponencia del VI Seminario de Didáctica de la Historia. Universidad de Valparaíso. Noviembre. 2004.

xcvi<sup>[14]</sup> Develay, Michel (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. París. ESF.

xcvii<sup>[15]</sup> Ayala, E. y A. Gómez op. cit.

xcviii<sup>[16]</sup> La definición se fundamenta en los aportes de Vigostky (1984), Piaget (1967) y Bruner (1966), no obstante su dimensión "socio" proviene de su referencia permanente en y hacia el presente, y su carácter interactivo fundado en situaciones como objetos de aprendizaje. Para autores como Lasnier, 2000, la apuesta socioconstructivista (perspectiva francófona de la definición de competencias, principalmente belga) es diferente al enfoque por competencias, ya que este se presentaría como una síntesis metodológica entre constructivismo y cognitivismo. Una referencia experimental socioconstructivista la encontramos en Legendre, Marie-Françoise. 2001. *Cognitivisme et socioconstructivisme: des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en oeuvre du nouveau programme de formation*. Université de Montréal.

xcix<sup>[17]</sup> Lundvall B.A. y B. Johnson. 1994. The learning economy. *Journal of Industries Studies*. Vol. 1 N° 2. Págs. 23-42.

c<sup>18</sup> Viviane y Gilbert De Landsheere. 1976. *Objetivos de la educación*. Oikos-Tau. Los autores fundamentan una nueva relación pedagógica centrada en los estudiantes basada en un "contrato didáctico", concepción renovada en educación al punto que representa una nueva relación paradigmática en que se rompe la educación basada en la transmisión del conocimiento, imponiendo una educación basada en las necesidades del estudiante como actor de su propio aprendizaje.

c<sup>19</sup> Leonard Mertens utiliza el término competencias en el contexto laboral y la educación para el trabajo desde 1975, sin embargo, formaliza su uso como asesor de la OIT. Destacan sus publicaciones: Mertens, Leonard. 1998. *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid. OEI-IBERFOP y Mertens, L. 1998. *La transferibilidad de las nuevas competencias en empresas innovadoras*. OIT/Conocer. México.

c<sup>20</sup> Chomsky, Noan. 1971. *Lenguaje y entendimiento*. Barcelona. Sex Barral. Fundamentalmente su concepción de la "competencia lingüística" como una habilidad inherente a la naturaleza humana.

c<sup>21</sup> Gary Becker. 1977 *Capital Humano*. Fondo de Cultura Económica. Destaca a este autor por su definición de capital humano como uno de los elementos más valiosos que poseen las empresas, fundado en las habilidades y destrezas (y la capacidad de aprender) de sus empleados para el desempeño de sus funciones, elemento esencial que se instala como un factor de producción transable en el mercado. Su libro *Human Capital* fue publicado originalmente en 1964, representando una perspectiva innovadora que nutrió el contexto de la teoría económica neoliberal.

c<sup>22</sup> *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas. 2000.

c<sup>23</sup> "En un mundo en que el conocimiento factual existente se crea, distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas lo memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia". (Comisión Europea, 2002)

c<sup>24</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD.

c<sup>25</sup> Programme for International Student Assessment. PISA. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. PISA.

c<sup>26</sup> Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), iniciado en 1997 como parte del proyecto INES (Education Indicators program) de la OCDE.

c<sup>27</sup> "The project acknowledged diversity in values and priorities across countries and cultures, yet also identified universal challenges of the global economy and culture, as well as common values that inform the selection of the most important competencies". *The definition and selection of key competencies*. Executive Summary. DeSeCo Project. [www.oecd.org/edu/statistics/desecco](http://www.oecd.org/edu/statistics/desecco). 2004.

c<sup>28</sup> Queda en evidencia la gravedad del analfabetismo digital, así como en los próximos años pueden generarse nuevas expresiones de analfabetismo por el desarrollo vertiginoso de herramientas tecnológicas y la evolución de las TIC.

c<sup>29</sup> Milos, Pedro; Luís Osandón y Liliana Bravo. (2003) *La relación entre marco curricular y programas: la implementación del currículum del sector de Historia y Ciencias Sociales en la educación media chilena*. *Persona y Sociedad*. Págs. 95 – 112. Instituto de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. Universidad Alberto Hurtado.

c<sup>30</sup> Roegiers, Xavier. 2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles. De Boeck Université.

c<sup>31</sup> Noguera, Joana. 2004. *Las competencias básicas*. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona, Septiembre. [www.fundacionsantillana.org/19/noquera.htm](http://www.fundacionsantillana.org/19/noquera.htm)

c<sup>32</sup> Transición del mercado de trabajo que deja atrás la definición de capital humano desde la visión fondista, como aquella expresión de la inversión realizada en las personas con el fin de incrementar la productividad del trabajo, hacia la idea de inversión social y desarrollo humano que se expresan en la calidad de vida, nivel de educación y el desarrollo integral de las personas en sociedad. La sociedad de la información contextualiza un cambio en el mercado del trabajo en que predominan los cambios de funciones y roles, donde surgen lapsos de cesantía y es necesaria la adaptabilidad a nuevos y cambiantes contextos; panorama que redundará en trabajadores y/o profesionales que promueven su propia potenciación mediante la formación permanente y su consecuente valorización en el mercado.

c<sup>33</sup> Inicialmente inspirados en la vertiente anglófona del debate de este enfoque y la formulación de las *core competencies*. Las competencias transversales comenzaron a tener relevancia en el mundo laboral en torno a la gestión de recursos, gestión de información y manejo de sistemas técnico-informáticos, transformándose en necesarias y demandadas en el contexto laboral, por lo que fueron recogidas y sistematizadas en el *The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*. SCANS. U.S. Department of Labor. Washington DC. 1992.

c<sup>34</sup> Un ejemplo de los planteamientos basados en este enfoque lo podemos encontrar en *Reach of your dreams. Québec Education Program. Secondary School, Cycle One*. Québec. 2004.

c<sup>35</sup> Perrenoud, Philippe. 1999. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago. Dolmen. Pág. 17.

c<sup>36</sup> Leonard Mertens. 1996. *Competencia laboral: sistema, surgimiento y modelo*. CITERFOR/OIT.

cxix<sup>[37]</sup> Leonard Mertens. 2000. *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI. Madrid.

cxx<sup>[38]</sup> Boyatzis R.E. 1982. *The competent manager. A model for effective managers*. New York. John Wiley & Sons.

cxix<sup>[39]</sup> Perrenoud, Philippe. 1999. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago. Dolmen.

cxix<sup>[40]</sup> Perrenoud, op. cit. Pág. 11

cxix<sup>[41]</sup> Perrenoud, op. cit. Pág 34.

cxix<sup>[42]</sup> Perrenoud op. cit. Pág. 41.

cxix<sup>[43]</sup> Lasnier, F. 2000. *Réussir la formation par compétences*. Guérin Éditeur Itée. Montreal.

cxix<sup>[44]</sup> Lasnier (2000) op. cit. Cap. 6. Págs. 158-184.

cxix<sup>[45]</sup> Lasnier (2000) op. cit. Pág. 291.

cxix<sup>[46]</sup> Xavier Roegiers. 2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. DeBoeck Université. Bruxelles. Pág. 66.

cxix<sup>[47]</sup> Hay que considerar el concepto de integración como «une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de la faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné» .Roegiers op. cit. Pág. 22.

cxix<sup>[48]</sup> Roegiers (2000). Op. cit. Pág. 63.

cxix<sup>[49]</sup> Roegiers, Xavier. 1999. Savoirs, capacités et compétences à l'école: une quête de sens. *Forum-Pédagogies*. Mai 2000. pág. 24-31.

cxix<sup>[50]</sup> Xavier Roegiers. 2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. DeBoeck Université. Bruxelles. Pág. 64.

cxix<sup>[51]</sup> Le Boterf, Guy. 1995. De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris. Editions d'Organisation.

cxix<sup>[52]</sup> Le Boterf, G. 2000 *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. Gestión.

cxix<sup>[53]</sup> Le Boterf G. op. cit.

cxix<sup>[54]</sup> *World Declaration on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. World Conference on Education, 1990.* [http://www.unesco.org/education/efaed\\_for\\_all/background/jomtien\\_declaration.shtml](http://www.unesco.org/education/efaed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml) .

cxix<sup>[55]</sup> Linda Darling-Hammond.(2001) *El derecho de aprender*. Barcelona. Ariel.

cxix<sup>[56]</sup> Citados como referencia en el marco teórico de la DeSeCo. Canto-Sperber, M., and Dupuy, J.P. 2001. Competencies for the good life and the good society. En D.S. Rychen and L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (págs. 67-92). Göttingen, Germany. Hogrefe y Huber. OECD. 2001.

cxix<sup>[57]</sup> Dirección General de Educación y cultura. 2002. *Competencias clave*. Estudio 5. Comisión Europea. Red Europea de Información en Educación EURYDICE. Madrid. mail.udlp.mx/-ciedd/RIIC/BIB/CompetenciasClave.pdf

cxI<sup>[58]</sup> Comisión Europea. 2001. *Report on the concrete future objectives of education and training systems*. [http://europa.eu.int/comm/education/objet\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/objet_en.pdf)

cxI<sup>[59]</sup> OECD. 2000. *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy surveys. IALS*. Paris.

cxI<sup>[60]</sup> *Programme for International Student Assessment PISA*. (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. OECD. 2001.

cxI<sup>[61]</sup> B. Rey. 1996. *Les compétences transversales en question*. Collection pédagogie. Paris. ESF éditeur.

cxI<sup>[62]</sup> B. Rey. 2000. ¿Existen las competencias transversales? *Educar*. Nº 26. Págs. 9-17.

- cxlv<sup>[63]</sup> *Definition and Selection of Competencias: Theoretical and Conceptual Foundation*. OCDE.
- cxlvi<sup>[64]</sup> Weinert, F. E. 2001. *Defining and Selecting Key Competencies*. Paris. OECD.
- cxlvii<sup>[65]</sup> DeSeCo- OCDE. 2002. *Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations*. DeSeCo Background Paper.
- cxlviii<sup>[66]</sup> Jonnaert, Philippe. 2000. La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'oeil épistémologique ? Montréal : Université du Québec à Montréal.
- cxlix<sup>[67]</sup> Milos, et. al. 2003. op.cit.
- cl<sup>[68]</sup> *Curriculum de Enseñanza básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Ministerio de Educación. Mineduc. 1999. Pág. 5.
- clj<sup>[69]</sup> El marco curricular relativo a Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica se estableció en el decreto supremo 40 de 1996, y en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), y las consideraciones incorporadas por el decreto 240 de junio de 1999, junto a las determinación del marco general conceptual y procedimental para la Educación Básica (NB3, NB4, NB5 y NB6).
- clii<sup>[70]</sup> *Curriculum de Enseñanza básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Ministerio de Educación. Mineduc. 1999. Pág. 5.
- cliii<sup>[71]</sup> Mineduc. 1999. op. cit..Pág. 5.
- cliv<sup>[72]</sup> Mineduc. 1999. op. cit..Pág. 5.
- 2<sup>[73]</sup> Mineduc. 1999. op. cit..Pág. 6.clv<sup>[74]</sup> Mineduc. 1999. op. cit. Pág. 5.
- clvi<sup>[75]</sup> Mineduc. 1999. op. cit. Pág. 85.
- clvii<sup>[76]</sup> *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media*, Revista de Educación, Mineduc, págs. 4 – 5, Santiago, 1990.
- clviii<sup>[77]</sup> Jacqueline Gysling. 2003. Reforma curricular: itinerario de la transformación cultural. En *Políticas educacionales...* Cristián Cox edit. Pág. 228.
- clix<sup>[78]</sup> Gysling, 2003 op. cit. Pág.234.
- clx<sup>[79]</sup> *Planes y Programas de Historia y Ciencias Sociales para Tercero Medio*. Mineduc, pág. 12.
- clxi<sup>[80]</sup> Domínguez, Consuelo, Jesús ESTEPA; José María CUENCA (1999) "Museo, currículum y formación de profesorado en Ciencias Sociales". En *El museo, un espacio para el aprendizaje*, Domínguez, C.; Estepa, J. y Cuenca, J. M. Editores. Págs. 15- 34. Universidad de Huelva.
- clxii<sup>[81]</sup> Fernández, Magda, *Gabinetes didácticos, servicios pedagógicos, servicios educativos... ¿Para qué? Íber*, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, vol. 15, págs. 51 – 56, Barcelona, 1998.
- clxiii<sup>[82]</sup> Santacana Mestre, J. y N. Serrat Antoli, Editores (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona Ariel.
- clxiv<sup>[83]</sup> Bolívar, Antonio. 1999. Diseño, disseminación y desarrollo del currículum: perspectivas actuales. En Juan Escudero y otros. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Síntesis.
- clxvi<sup>[84]</sup> *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Alfaguara, S.A. Argentina, 2004.
- .
-















