

# Análisis crítico de la educación centrada en competencias desde el pensamiento poliano

*Critical Analysis of Competencies-based Education from Polo's Thought*

**SIDNEY FRESNEDA**

Facultad Eclesiástica de Filosofía  
Universidad de Navarra  
ORCID: 0000-0001-6339-3700  
sidnei.herrera@gmail.com)

RECIBIDO: 11 DE JUNIO DE 2020  
VERSIÓN DEFINITIVA: 2 DE SEPTIEMBRE DE 2020  
DOI: 10.15581/013.23.151-175

**ENRIQUE MOROS**

Facultad Eclesiástica de Filosofía  
Universidad de Navarra  
ORCID: 0000-0002-6295-9327  
enmoros@unav.es

**Resumen:** La educación tiene un objetivo principal según las principales regulaciones educativas estatales e internacionales: la consecución de una serie de competencias. Aunque quepa pensar de competencias sociales, cívicas o éticas, la idea central de esta perspectiva es que la educación debe servir en primer lugar para el desempeño de una profesión, que definirá el éxito social de los educandos. El objetivo principal de este artículo es cuestionar filosóficamente la validez de ese objetivo. Sostenemos que la adquisición de competencias debe permanecer, pero basarse y quedar supeditada a la adquisición de las virtudes. Esta respuesta remite al pensamiento de Leonardo Polo y permite una comprensión de la educación basada en su cultivo.

**Palabras clave:** Competencias, Virtudes, Educación, Leonardo Polo.

**Abstract:** The main objective of education, as it is maintained nowadays, is the achievement of a series of competences. Although it is possible to think about of social, civic or ethical competences, the central idea of this perspective is that education must serve first of all for the performance of a profession, which will define the social success of students. The main objective of this article is to philosophically question the validity of this objective. We argue that the acquisition of competences must be based on and subordinated to the acquisition of virtues. This response refers to the thinking of Leonardo Polo and allows an understanding of education based on its cultivation.

**Keywords:** Competences, Virtues, Education, Leonardo Polo.

## 1. EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS

En la actualidad tanto las políticas estatales como las recomendaciones de la Unesco insisten en introducir la educación por competencias en los sistemas educativos nacionales<sup>1</sup>. El término “competencia” es complejo y suele emplearse con ciertas vacilaciones e incoherencias. En cualquier caso, la definición más aceptada es “saber hacer en un contexto”<sup>2</sup>. La alusión al contexto es decisiva. Una competencia es la capacidad que permite a la persona actuar con sentido en una realidad social y material sumamente compleja. La complejidad se refiere no sólo al alumno, sino también al profesor y a la escuela: en todos los casos tendrán que “decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia”<sup>3</sup>.

Una competencia es, así, una capacidad abarcante, compuesta de muchas subcompetencias o habilidades. Podemos enumerar algunas de las macro competencias: saber conocer, saber pensar, saber compartir, saber sentir, saber ser y saber convivir<sup>4</sup>. Como puede colegirse por los ejemplos el concepto es amplio, elástico y flexible. La noción de competencia se orienta a superar la brecha entre trabajo intelectual y manual. Por eso, las competencias movilizan, integran y orquestan: conocimientos, valores, actitudes y habilidades. Requieren, por tanto, impartir una formación integral y amplia. Adquirir una competencia exige una actividad cognitiva compleja que aúne saber y saber hacer en situaciones particulares muy diferentes. La principal tarea del hombre competente es saber cómo plantear y resolver problemas para después actuar de manera inteligente y crítica en las situaciones concretas, comúnmente enredadas. Las competencias expresan los diferentes grados de desarrollo perso-

<sup>1</sup> Los documentos de la Unesco insisten en un “Renovado hincapié en la pertinencia del aprendizaje: Otro aspecto innovador del ODS 4 - Educación 2030 es la importancia que otorga a la pertinencia del aprendizaje, tanto en términos de competencias técnicas y profesionales para un trabajo docente (Meta 4.4) como para el ejercicio de la ‘ciudadanía global’ en un mundo plural, interdependiente e interconectado (Meta 4.7)”, en *Guía. Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*, publicado en 2016, 2017 y consultado en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa), 11, visitado 26 de febrero de 2019.

<sup>2</sup> Cfr., por ejemplo, en PAUL HAGER, ANDREW GONCZI, “What is competence?”, en *Medical Teacher*, 1996 (18/1), 15.

<sup>3</sup> PHILIPPE PERRENOUD, *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*, Graó, Barcelona, 2004, 4.

<sup>4</sup> Cfr. RODOLFO POSADA ÁLVAREZ, “Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 2004 (35/1), 27.

nal y de la capacidad de participación activa en los procesos sociales. Conforman pues una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente<sup>5</sup>.

Además, el carácter comunitario de la educación por competencias es central ya que esta asume el reto de ayudar a la sociedad formando personas capaces de adquirir y poner en práctica habilidades técnicas que puedan ser comercializables y demostrar un comportamiento ético basado en principios. Los estudiantes deben adquirir una visión general del mundo que los ayude a entender la necesidad de una acción prudente y apoyada en principios éticos para actuar en consecuencia cada vez que haga falta<sup>6</sup>. La educación por competencias implica un aprendizaje continuo, el desarrollo de nuevas habilidades y la reflexión sobre situaciones cambiantes<sup>7</sup>.

La educación por competencias hace suyas las principales líneas de la crítica de la educación tradicional: superar el pensamiento memorístico, desarrollar un pensamiento complejo y sistémico, crítico y cuestionante. La educación antigua al valorar excesivamente los contenidos posee poca flexibilidad y capacidad de adaptación a los constantes desafíos. De ahí la importancia de educar por proyectos, la valoración del trabajo en equipo, el desarrollo de la creatividad, iniciativa, innovación. No basta la interdisciplinariedad, sino que hace falta también la transversalidad de los temas. Requiere la autonomía en el pensar y en el actuar en una sociedad democrática e igualitaria. La actual sociedad de la comunicación exige competencias de interpretación, de argumentación, de expresión; las nuevas tecnologías de la información son recursos muy estimados a todos los efectos. La enseñanza debe ser personalizada, reconocer las diferencias y adaptarse a cada caso particular; se deben evaluar la optimización alcanzada y la excelencia adquirida. Todas estas características favorecen que la determinación del currículo escolar se base en las competencias. Además, como éstas deben adaptarse a los cambios constantes, representan un horizonte de acción más que una experiencia consolidada y no permiten ninguna acomodación.

<sup>5</sup> Cfr. ANDREW GONCZI, "Competency-Based Approaches: Linking theory and practice in professional education with particular reference to health education", en *Educational Philosophy & Theory*, 2013 (45/12), 1290-1306.

<sup>6</sup> Cfr. JOHN STEVENSON, "The Political Colonisation of the Cognitive Construction of Competence", en *Vocational Aspect of Education*, 1995 (47/4), 353-364.

<sup>7</sup> El pensamiento reflexivo consiste en "darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias", en JOHN DEWEY, *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona, 1989, 21.

Por otra parte, el papel de la familia en la educación es secundario porque el contexto familiar se considera “incompetente” para educar en la variable complejidad actual. La tarea educativa debe ser realizada por expertos y la familia colabora, como un factor más de complejidad<sup>8</sup>. A pesar de estar centrada en el alumno, la educación por competencia exige mucho del profesor, tanto o más que de sus alumnos. No sólo tiene que ser competente él mismo, sino que tiene que favorecer el desarrollo de competencias variadas en cada uno de sus alumnos. Además, el profesor no detenta el poder sino que debe hacerse querer. Los contenidos y las actividades escolares deben ser determinados por consenso entre todos los participantes y estar centrados en las necesidades de los alumnos respecto a su futuro desempeño laboral. Al centrarse en los resultados, las evaluaciones y autoevaluaciones se realizan continuamente y son recíprocas, tanto para formadores como para formandos<sup>9</sup>.

Philippe Perrenoud puede ser considerado uno de los principales divulgadores de este nuevo tipo de educación. Su pensamiento ha sido modelado por la filosofía de Edgar Morin, considerado el padre del pensamiento complejo. Sostiene que la educación constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio del pensamiento “simple” al “pensamiento complejo” tanto de la sociedad como de cada persona<sup>10</sup>. Porque nuestro tiempo se caracteriza por la complejidad. Para este autor, el hombre actual está en crisis por la incapacidad de contextualizar su papel dentro del mundo, porque no sabe lo que es su humanidad ni qué es la “Humanidad”, por eso propone una “pedagogía compleja” como instrumento capaz de transformar el mundo y evitar la hecatombe a que, supuestamente, nos dirigimos<sup>11</sup>. Las tareas laborales contemporáneas exigen una alta eficacia, para lo cual hace falta una enorme capacidad de comprensión de los nuevos contextos siempre cambiantes y

<sup>8</sup> “Quinto factor de complejidad: la escuela no tiene el monopolio de la preparación para la vida. La educación familiar y otras formas de educación informal lo hacen desde el nacimiento”, en PHILIPPE PERRENOUD, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Graó, Barcelona, 2012, 176.

<sup>9</sup> Cfr. EVANGELINA AMAYA CHACÓN, “La evaluación desde la mirada del constructivismo en la Escuela de Psicopedagogía”, en *Quaestiones Disputatae*, 2013 (6/13), 59-73.

<sup>10</sup> “Así, una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y el estudio de la complejidad humana”, en EDGAR MORIN, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona, 2001, 74.

<sup>11</sup> Cfr. EDGAR MORIN, CARLOS JESÚS DELGADO DÍAZ, *Reinventar la educación: Abriendo caminos a la metamorfosis de la humanidad*, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México, 2014, 8-10.

exige una gran agilidad de actuación. El fracaso escolar, la pasividad de los alumnos, la indiferencia de éstos ante los problemas sociales, la falta de creatividad son los frutos de una escuela ineficaz donde demasiados abandonan los estudios y los que resisten puede que acaben sin saber nada que tenga realmente valor para su vida. Para muchos la educación tradicional separaba el pueblo y la élite, ya que distinguía entre el saber práctico del pueblo y el saber teórico heredado sin otro interés que el saber mismo<sup>12</sup>.

En la nueva visión educativa se destaca que lo único constante en la interpretación de la realidad contemporánea es la incertidumbre. El constante desarrollo tecnológico y la posibilidad de una mayor manipulación de la información exigen habilidades más sofisticadas. El crecimiento de las grandes ciudades y la democratización de la enseñanza apremian por el desarrollo de capacidades que permitan sobrevivir en un contexto globalizado. Por lo tanto, la escuela debe formar hombres capacitados para prevenir sus posibles fracasos y formarlos para la vida<sup>13</sup>.

El triunfo social del economicismo según el cual las leyes del libre mercado sólo permiten que sobreviva el más fuerte, ha consolidado la cultura de la búsqueda de la “excelencia” también dentro de los muros escolares. Por eso la escuela se centra en los resultados, medidos en términos de capacidad de acción. La educación por competencias se acerca así a los intereses concretos de la empresa y de la sociedad en general: el aprendiz formado por el instituto debe ser competente, es decir, útil para las necesidades laborales cada vez más complejas y competitivas.

Corroborar esta tesis el hecho de que educación por competencias empezó a ser tratada teóricamente a partir de los años 1930, en Estados Unidos y en Inglaterra, especialmente aplicada al mundo del trabajo<sup>14</sup>. A partir de los años 90 ganó más fuerza, aplicada ahora a todo tipo de educación formal, quizá por la globalización cultural. Un estudio sobre el sistema de educación ba-

<sup>12</sup> Puede leerse una descripción tópica de la escuela tradicional en DANIÈLE PÉRISSET, “¡Mi escuela ni tocarla!” Permanencia y cambio en la organización de la enseñanza” en MÓNICA GATHER THURLER, OLIVIER MAULINI (Eds.), *La organización del trabajo escolar: una oportunidad para repensar la escuela*, Graó, Barcelona, 2010, 55.

<sup>13</sup> Cfr. PHILIPPE PERRENOUD, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Graó, Barcelona, 2012, 208.

<sup>14</sup> Cfr. ROGER HARRIS, HUGH GUTHRIE, BARRY HOBART, DAVID LUNDBERG (Eds.), *Competency-based education: Between a rock and whirlpool*, McMillan, Melbourne, 1995; y ANTONIO ARGÜELLES, ANDREW GONCZI (Eds.), *Competency Based Education and Training: A World Perspective*, Limusa, México, 2000.

sada en competencias en varios países<sup>15</sup> –Australia, Inglaterra, Escocia, Nueva Zelanda, Alemania, Estados Unidos y Canadá– apunta que, en todos ellos, las reformas educativas fueron establecidas para asegurar que las necesidades del sector industrial fuesen satisfechas por la educación. Esos cambios educativos forman parte de una amplia reforma macroeconómica que busca asegurar que el sector industrial sea competitivo en la economía global.

La educación por competencias penetró también en el mundo universitario. Por ejemplo, la Conferencia mundial sobre la educación superior, convocada por la UNESCO en 1998<sup>16</sup>, estableció que, en el contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, debe reforzar y renovar los vínculos entre enseñanza superior y el mundo del trabajo. De ahí arrancó la necesidad de revisar los planes de estudio para adaptarlos a las prácticas profesionales e integrar la teoría y la formación en el trabajo.

## 2. ALGUNAS CONSECUENCIAS

Los cambios en los sistemas educativos son frecuentes en la historia porque la formación de las nuevas generaciones es un reto que siempre exige mucho esfuerzo y el resultado nunca está asegurado. Ahora bien, la propuesta de educación por competencias se precia de disponer de mayores recursos teóricos y prácticos. A ello se une el descontento de muchos educadores ante los resultados de su trabajo, y reclaman de los colegios reformas con la esperanza de obtener mejores frutos, como promete la educación por competencias. Incluso países enteros adoptaron este nuevo modo de enfocar la enseñanza<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Cfr. ANDREW GONCZI, “Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación basadas en normas de competencias”, en ANTONIO ARGÜELLES, ANDREW GONCZI (Eds.), *Competency Based Education and Training: A World Perspective*, Limusa, México, 2000, 19.

<sup>16</sup> Cfr. UNESCO, “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Informe final”. Conferencia mundial sobre la educación superior. París, octubre de 1998, en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa). Consultado el 26 de febrero de 2019.

<sup>17</sup> En Brasil, por ejemplo, surgen los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), aprobados en 1997 en complementación a la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) de 1996 (Ley Federal 9.394), donde son positivadas oficialmente las prerrogativas para el desarrollo de competencias en todo el sistema educativo brasileño. Casi simultáneamente, Argentina adoptó también un modelo muy parecido.

La nueva práctica educativa<sup>18</sup> ha estimulado una nueva organización de la escuela. El objetivo es la eficacia, por eso se mira “al futuro”, para preparar a los estudiantes de cara a la vida problemática que enfrentarán más adelante<sup>19</sup>. Tendrán que saber hacer, lo cual exige saber enseñar a saber hacer; las competencias consisten, en definitiva, en aplicar la técnica adecuada. Ya no son necesarias las asignaturas ni los contenidos programáticos consolidados. El cambio implica que no puedan ya aplicarse las normas que regían la educación y surge una apariencia de mayor libertad.

Las competencias serán herramientas potentes y adaptables para ser utilizadas cuando haga falta. Por eso, es fácil comprender por qué la Organización Internacional del Trabajo (OIT) asume el concepto de competencia laboral como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente, con las requeridas certificaciones para ello<sup>20</sup>. En este caso, competencia y calificación laboral se asocian fuertemente dado que esta última certifica una capacidad adquirida para realizar o desempeñar un trabajo. Además, muchos otros organismos internacionales han impulsado la educación por competencias, entre ellos están la OCDE<sup>21</sup> y el Banco Interamericano de Desarrollo - BID<sup>22</sup>. En 1998 la UNESCO propone este nuevo modelo edu-

<sup>18</sup> En verdad no es tan nueva como se suele presentar. Cfr. LUZ MILA VIANCHA ABRIL, “La areté: umbral de las competencias”, en *Quaestiones Disputatae*, 2009 (2/5), 57-66.

<sup>19</sup> “En numerosos países, se justifica el énfasis puesto en las competencias por la preocupación de ver la escuela *preparar a los jóvenes para la vida que les espera*”, en PHILIPPE PERRENOUD, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*, 22.

<sup>20</sup> “Atiendan por igual los objetivos económicos y sociales, hagan hincapié en el desarrollo económico sostenible en el contexto de una economía en proceso de globalización y de una sociedad basada en el saber y la adquisición de conocimientos y *hagan también hincapié en el desarrollo de las competencias*, la promoción del trabajo decente, la conservación del empleo, el desarrollo social, la inclusión social y la reducción de la pobreza”, (el subrayado es nuestro). En *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*, 2005, 15. En <https://www.oitinterfor.org/sites/default/files/edit/doctref/rec195.pdf>, consultado en 25 de febrero de 2019.

<sup>21</sup> “El proyecto de la OCDE para la Educación y el Progreso Social tiene como objetivo comprender mejor cómo la educación y las competencias adquiridas afectan el bienestar individual y el progreso social” (<http://www.oecd.org/fr/sites/educeri/educationetprogresssocial.htm>, consultado en 26 de febrero de 2019).

<sup>22</sup> En la página del BID, explicando sus políticas sectoriales aparece el capítulo: “Meta, principios, dimensiones del éxito y líneas de acción que guiarán las actividades operativas y de investigación del Banco”, donde se encuentra el apartado: “Dimensión 5. Todos los niños y jóvenes adquieren las competencias necesarias para ser productivos y contribuir con la sociedad” (Documento de marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano - BID, 2013, en <http://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/politicas-operativas-sectoriales,6194.html>, consultado en 26 de febrero de 2019).

cativo a la educación superior<sup>23</sup>. Asimismo, en el Foro Mundial sobre la Educación de 2015, se reafirma la propuesta de la educación por competencias como estrategia de calidad<sup>24</sup>. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior - EEES, el llamado también *Plan Bolonia*, está basado en la educación por competencias y ha engendrado entusiasmo por parte de algunos pedagogos<sup>25</sup>.

Concretamente en España, la calificación profesional hoy se mide en términos de competencias adquiridas. El Instituto Nacional para el Empleo - INEM sostiene que en las competencias laborales se concreta el ejercicio eficaz de las capacidades para el desempeño en una ocupación. Son algo más que el conocimiento técnico referido al mero saber hacer, y desde esta perspectiva, el concepto de competencia abarca no sólo las capacidades necesarias para el pleno ejercicio de una ocupación o profesión, sino también un conjunto de comportamientos, facultades para el análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc.<sup>26</sup> Asimismo, en varias escuelas y universidades americanas la educación por competencias asume el protagonismo. En México por ejemplo, la Universidad Iberoamericana, con sede en Puebla, organizó un Foro de modelos y políticas educativas centrado en el tema de las competencias<sup>27</sup>.

<sup>23</sup> “La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, *la formación basada en las competencias*, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional” (el subrayado es nuestro). En las *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, 1998.

<sup>24</sup> “Para abordar la crisis de calidad en el aprendizaje es preciso definir nuevamente para qué existen los sistemas educativos. *Las competencias, los conocimientos, los valores y las actitudes* que la enseñanza y el aprendizaje promueven han de reflejar las necesidades y expectativas de los individuos, los países, la población mundial y el ámbito laboral de hoy, y ofrecer respuestas a ellas. Y esto *no se logra sólo mediante la enseñanza de competencias básicas* como la lectura y la aritmética, sino mediante el fomento del pensamiento crítico y del deseo y la capacidad de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que se adapta a las tendencias locales, nacionales y mundiales” (el subrayado es nuestro). En <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-de-calidad>, consultado en 25 de febrero de 2019.

<sup>25</sup> Cfr. MARISA MONTERO CURIEL, “El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias”, en *Tejuelo*, 2010 (9), 19.

<sup>26</sup> Cfr. INSTITUTO NACIONAL PARA EL EMPLEO, *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional*, Subdirección General de Gestión de Formación Ocupacional, Madrid, 1995.

<sup>27</sup> Cfr. DAVID FERNÁNDEZ, *Competencias: de la intención a la acción*, en Primer Foro de Modelos y Políticas Educativas, Universidad Iberoamericana, Puebla, 2010 (<http://iberopuebla.mx/microSitios/CEAMOPE>, consultado el 26 de mayo de 2015).



Ahora bien, es claro que hay también mucha resistencia a los cambios, por un lado como actitud de defensa de los contenidos tradicionales ante la amenaza de que los nuevos programas orientados hacia las competencias pusieran en riesgo la experiencia ya adquirida; por otro lado, porque no se sabe cómo llevar a la práctica con seguridad el cambio; finalmente, quizá también se da la experiencia de éxitos del anterior plan. Se trata de una postura comprensible<sup>28</sup>.

### 3. ASPECTOS POSITIVOS

En general puede decirse que el nuevo abordaje es interesante porque es más rico (incluye muchas dimensiones diferentes de la persona) que una formación basada exclusivamente en los contenidos programáticos de las asignaturas. Además, el nuevo planteamiento no implica el rechazo completo de los contenidos, sino que pretende absorberlos y mejorarlos. Es claro también que esto exige un esfuerzo notable por parte de los agentes educativos.

Por otro lado, la educación por competencias reconoce la complejidad de las relaciones que se dan en la realidad<sup>29</sup>. Este punto es pacíficamente aceptado por todos<sup>30</sup>. La consideración sistémica de una realidad intrínsecamente interconectada es una necesidad que también defiende Polo<sup>31</sup>. Superar el enciclopedismo característico de los métodos educativos tradicionales, defender la interdisciplinariedad e incluso la transdisciplinariedad, es un intento loable porque identifica algunas de las limitaciones del método analítico y permite profundizar mejor en la riqueza de la realidad.

Además, la preocupación por educar para la vida muestra un deseo de coherencia entre teoría y práctica, entre el conocimiento y la vida. Los presupuestos mecanicistas inevitablemente dualistas no explican la vida<sup>32</sup>. La persona es una, en el sentido de que con sus acciones configuran un ser propio, individual e íntegro, y como la realidad también es consistente, la postura dua-

<sup>28</sup> Cfr. PHILIPPE PERRENOUD, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*, 26-27.

<sup>29</sup> Cfr. *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*, 195 (para las referencias a las obras de Leonardo Polo seguiremos la edición de sus obras completas).

<sup>30</sup> “Los partidarios de la reforma y aquellos que se oponían a ella no se ponían de acuerdo en nada más que en el hecho de que todo se mueve porque todo está relacionado”, en M. GATHER THURLER, O. MAULINI (Eds.), *La organización del trabajo escolar*, 25.

<sup>31</sup> Cfr., por ejemplo, en *Quién es el hombre*, 43-48.

<sup>32</sup> Cfr. *Lecciones de psicología clásica*, 34.

lista deforma la unidad interna de la persona y debilita su relación con el mundo porque impide que haya un crecimiento armónico<sup>33</sup>, capaz de acciones inmanentes que le perfeccionan y pueda entonces comunicarse y así superar la individualidad y vivir en relación.

Asimismo, la preocupación por la formación integral del alumno es otro factor relevante de la educación por competencias. Al considerar el ser humano como una realidad compleja y sistémica busca la integración de todos sus aspectos o niveles constitutivos. Además, el ser humano competente es flexible y creativo, sabe cómo comportarse en las más variadas situaciones en el mundo y busca perfeccionarlo y perfeccionarse<sup>34</sup>. También es positiva la insistencia en la actitud activa y participativa del alumno. Asimismo, es evidente que habrá mayor interés si un aprendizaje es destinado a comprender racionalmente y no sólo a memorizar maquinalmente. El profesional competente debe aprender constantemente porque sabe que sus habilidades serán siempre insuficientes para las nuevas situaciones que surgen, por eso nunca deja de formarse. El ser humano es esencialmente activo y debe crecer siempre con sus acciones y que el trabajo es la actividad humana por excelencia<sup>35</sup>.

#### 4. LIMITACIONES

Pero la educación en competencias también está expuesta a versiones unilaterales. La pregunta crucial es ¿qué tipo de hombre competente se pretende formar? O, de otro modo, ¿competente para qué? El objetivo de este párrafo es ofrecer una base antropológica más rica, como la que sostiene Leonardo Polo, para evitar toda unilateralidad en la educación por competencias. Así, quizá, se pueda pensar mejor la necesidad real de las reformas y un modo más ajustado de llevarlas a cabo.

La educación en competencias, en algunas presentaciones, considera que la única perfección posible se da en el resultado. Tratar de eludir lo que

---

<sup>33</sup> La explicación de Polo es precisa: “Hay crecimiento siempre que una forma, una estructura, una organización estrictamente unitaria actúa sobre otras formas de modo tal que ella se mantiene al actualizar lo que estas últimas tienen de virtual. Actualizar equivale a perfeccionar. Mantener una unidad perfeccionante, en tanto que perfecciona efectivamente, es mucho más que durar y mucho más que progresar, o alcanzar a seguir siendo: es elevar, pues la unidad es lo más alto. El hacer suyo perfeccionante de la unidad es el crecimiento”: *La persona humana*, 57.

<sup>34</sup> Así dice Polo: “definición práctica del hombre: el perfeccionador perfectible”, en *Ética*, 298.

<sup>35</sup> Cfr. *El universo físico*, 102.

se ha recibido, considerándolo sin valor, es empobrecedor. Así se expone al peligro de un activismo sin sentido y de una falta de serenidad para la contemplación. La exageración del tema del éxito, la pelea constante para ser un triunfador, la insistencia de que lo importante es el resultado oscurece lo dado, lo estable y permanente. “El fracasado puede pensar que hacerse otro es alcanzar el éxito... Pero la diferencia entre los hombres que tienen éxito y los que no lo alcanzan no es radical. Sostener lo contrario es la insanable cordedad del pragmatismo. Los que sostienen la moral del éxito no se dan cuenta de que el éxito social sucumbe ante cualquier eventualidad. En definitiva, querer ser otro es una pretensión impertinente y veleidosa, porque tal otro no es enfocado como un verdadero yo”<sup>36</sup>. De este modo se sustituye la necesidad y el deber de crecer por una insatisfacción permanente, porque el mal está siempre al acecho o por conformarse con lo hecho. La esperanza se torna imposible<sup>37</sup>. Esto conduce naturalmente al intento de autorealización, porque se menosprecia el valor de la persona y lo que se ha recibido naturalmente. Finalmente, la persona se convierte en esclava de sus propias facultades y de sus realizaciones<sup>38</sup>.

Con la búsqueda de una seguridad total el hombre competente se cierra el propio futuro, lo desfuturiza. La vida adquiere un carácter naturalista o evolucionista-darwinista. El mundo de la competencia se vuelve salvaje, en él sólo sobrevive el más fuerte. La libertad se entiende sólo como libertad negativa porque ignora el profundo valor de la capacidad de aportar del ser humano. Así la ética ya no se rige por el principio de ser bueno para hacer el bien y *además* ser feliz, sino en la mera lucha por satisfacer los deseos naturales. Pero no

<sup>36</sup> Nietzsche, 74.

<sup>37</sup> “La esperanza no es homeostática, puesto que busca la dignidad de todos los hombres y la fomenta. De ella surge un imperativo que, modificando una frase kantiana, puede expresarse así: no te conformes con los medios. Este inconformismo con lo hecho es la insatisfacción; no una tendencia, sino una negativa a detenerse, a decir basta. También esto es agustiniano. La insatisfacción equivale al no cansarse de dar”: *Epistemología*, 62.

<sup>38</sup> Pero eso es justo lo que no se puede admitir: “Nada tiene un valor por sí mismo si el valor de todo lo decidimos nosotros. La única posibilidad de que no todo sea puro poder es que haya instancias sobre las que no tengamos poder. Pero eso no ocurre ‘del todo’ ‘con nada’ de lo que es producido exclusivamente por nosotros. Sólo ocurre con lo que no depende de nosotros. Creo que ése es el tipo de realidad viva a la que, con distintos nombres, se viene llamando persona desde hace más de veinte siglos. Y cada una de ellas vale más, infinitamente más que cualquier cosa”, M. FONTÁN, *Arraigos personales portátiles o formación de la subjetividad*, en VÍCTOR GARCÍA HOZ (Director), *Enseñanzas artísticas y técnicas (Tratado de Educación personalizada*, vol. 18), Rialp, Madrid, 1996, 59.

se advierte que buscar intencionalmente la felicidad, paradójicamente, hace que ésta se pierda o se torne imposible<sup>39</sup>.

Con frecuencia, la educación por capacidades se adhiere a una gnoseología constructivista, que es un puro equívoco. Y si el representacionismo de las ideas se convierte en relativismo, las distinciones se vuelven indiferentes por falta de un criterio objetivo y se hace imposible cualquier diálogo. Si uno defiende que hay que adquirir competencias para la “construcción” de su propio conocimiento fácilmente piensa que está construyendo su propio mundo virtual, es decir, un mundo irreal formado por un habitante único, en el cual es imposible participar con los demás.

Por otro lado, no es infrecuente su alianza con el utilitarismo y el pragmatismo<sup>40</sup>. Conocer es saber lo que podemos hacer con las cosas cuando las tenemos. Su concepto de vida tiene carácter evolucionista<sup>41</sup>: El objetivo no es crecer sino sobrevivir y la propia plenitud ya no puede ser un objetivo real. La educación se convierte, así, en un negocio, es decir, se educa por dinero y para ganar dinero. Los intereses empresariales no siempre se alinean con la formación integral de la persona, constantemente se orientan a una solución fácil, rápida y barata para los problemas de la empresa. Paralelamente los métodos de escuela se asocian con las estrategias de marketing y sus objetivos miran a formar una imagen corporativa eficiente para atender a las necesidades del mercado. Una vez más se pierde de vista en el *homo sapiens* la sabiduría<sup>42</sup>. Se olvida que el modo

<sup>39</sup> “Desde su experiencia psiquiátrica, Viktor Frankl ha advertido, como un importante principio psicoterapéutico, que la felicidad sólo puede obtenerse *per effectum*, y nunca *per intentionem*: ha de ser un efecto, un resultado, y nunca una intención”, en CARLOS CARDONA, *Ética del quehacer educativo*, Rialp, Madrid, 2001, 97.

<sup>40</sup> “Lo que hace que quien indaga sea verdaderamente un activista es el hábito de preferir las verdades que son objeto de descubrimiento a las que son objeto de revelación. El activista intelectual es más amante de descubrir la verdad que de la verdad descubierta”, en ANTONIO MILLÁN PUELLES, *El interés por la verdad*, Rialp, Madrid, 1997, 134.

<sup>41</sup> “En suma, no parece que, a pesar del prestigio de que gozan las llamadas ciencias positivas, hayan comprendido el pasado de una manera enteramente superior al mito. Por esta razón es dudoso que las ciencias positivas puedan considerarse como modos de sabiduría, si bien la técnica que de ellas nace es, evidentemente, tanto una rectificación de la magia como una cierta racionalización del mito, como se ve, por ejemplo, en la teoría de la evolución”. *Epistemología*, 44.

<sup>42</sup> “En la actualidad, el enfoque por competencias se aborda desde un paradigma educativo en el que domina lo tecnológico y económico y las competencias se ponen al servicio de la competitividad, productividad, eficacia, eficiencia, lucro permanente, utilidades inmediatas, inversión productiva, comercialización del conocimiento y capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes. Y en este sentido, aunque se intente revestir al sistema curricular de competencias, se trata en la práctica de un sistema que busca estrechar los lazos entre la formación profesional y las actividades laborales productivas”, en CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN, *Educación para la comunicación y la cooperación social*, COAN - Consejo Audiovisual de Navarra, Pamplona, 2010, 34-35.

más intenso de vivir es conocer intelectualmente y amar<sup>43</sup>. Y así se confunde el disponer y lo disponible y no se puede entender la esencia del hombre<sup>44</sup>. En nombre del cientificismo la pedagogía busca un criterio para utilizar los métodos de la ciencia experimental y las graves cuestiones morales se resuelven “científicamente”. Por ejemplo, Perrenoud defiende que, como está estadísticamente comprobado que hay muchos divorcios, la escuela debe educar para el divorcio<sup>45</sup>. El pesimismo antropológico conlleva una ética de mínimos: la defensa de los derechos humanos se reduce a la libertad como autonomía y a la exaltación del diálogo y de la tolerancia. Ahora ya no está claro qué es bueno, ni tampoco qué es común<sup>46</sup>. Por eso, su práctica presupone que la escuela es la única educadora real y el papel de la familia pasa a ser secundario. La consecuencia es que la escuela ya no es capaz de enfrentar los ataques de los manipuladores, se sacrifica la formación integral<sup>47</sup> y el educador se convierte en mero altavoz de lo políticamente correcto y de lo económicamente eficaz y no en la voz inolvidable del bien que resuena armónicamente en el corazón de los hombres<sup>48</sup>.

## 5. LA EDUCACIÓN EN VIRTUDES

El hombre necesita la educación en sociedad para ser humano. La antropología de las virtudes desarrollada desde la inspiración aristotélica y la

<sup>43</sup> “Todo lo que hacemos en este mundo tiene como fin entender y amar, porque amar también es operación perfecta”: *La originalidad*, 238.

<sup>44</sup> Éste es el error capital, que fuerza el grito de Polo: “¡Persona, ten compasión de tu esencia!, ¡respetar tu esencia!, ¡no abuses de tu esencia!. ¿Pero cómo se puede abusar de la esencia? Confundiendo el disponer con lo disponible, lo cual se puede hacer en una doble dirección, creyendo que lo disponible es el disponer (lo cual es la tontería de la moral del éxito), o creer que con mi esencia puedo hacer lo que me dé la gana, cuando, realmente, la única manera de disponer de ella es según ella, si no, voy contra ella, la vulnero, la confundo con aquello que no la debo confundir”, en “Libertas transcendentalis”, en *Anuario Filosófico*, 1993 (26/3), 56.

<sup>45</sup> Cfr. PHILIPPE PERRENOUD, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*, 33.

<sup>46</sup> Creemos que para que haya un adecuado desarrollo de la actividad política ésta debe estar ordenada por la inteligencia y hacia la vida de la inteligencia. Ya que la vida conforme el logos es la que se muestra como la más adecuada para el hombre: “la meta más alta de la sociedad y, en consecuencia, su razón más profunda de ser, la constituye el ‘bien común especulativo’ o la ‘felicidad especulativa’ de la ciudad”, en ANTONIO MILLÁN PUELLES, *La función social de los saberes liberales*, Rialp, Madrid, 1961, 139.

<sup>47</sup> “La educación del cuerpo precede a la mente, y en segundo lugar, que la formación del apetito precede a la de la inteligencia; pero la formación del apetito debe orientarse al intelecto, y la del cuerpo a la del alma”, en ARISTÓTELES, *Política*, VII, 13, 1334b.

<sup>48</sup> Cfr. GUY BOURGÉAULT, “Et s’il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d’éducation et de formation”, en *Éducation et francophonie*, 2003 (30/1), 187-198.

propuesta de los trascendentales personales de Polo ofrecen un marco más satisfactorio para afrontar los desafíos de una educación global y universalizada que la educación por competencias. Pero las teorías de la educación no se han ocupado demasiado de las virtudes. La educación es tan importante como difícil, porque el ser humano es complejo. Pero, sin duda, las dificultades se amplían si el método utilizado para comprender a la persona es inadecuado, si no está a la altura de su complejidad. La antropología de Polo ofrece amplias perspectivas para desarrollar un método más adecuado para abordar la riqueza de lo humano en su integridad, concretamente a partir de las virtudes<sup>49</sup>.

Polo trata sobre el tema de las virtudes de dos modos distintos: uno histórico y otro sistémico. El criterio histórico parte de los grandes filósofos griegos y pasa por el aporte novedoso del pensamiento cristiano, considera también el intento moderno de profundizar en la subjetividad y su olvido de la virtud, hasta llegar a una descripción de la situación crítica en nuestros días. Por otra parte, en el aspecto sistémico considera tres dimensiones principales: primero, lo que podríamos llamar una *antropología constitucional*, que explica cómo es el hombre, de qué facultades dispone o cuál es su naturaleza. En segundo lugar, una *antropología dinámica*, es decir, el estudio del operar humano, una cierta teoría de la acción, en la que se adopta el presupuesto clásico de que el modo de actuar sigue al modo de ser. Y, en tercer lugar, una antropología que podría llamarse *dramática*, es decir, que trata de plantear la pregunta sobre el sentido de la vida y del obrar del hombre. Así cabe interrogarse: ¿Para qué el ser humano está hecho así? ¿Para qué actuamos? ¿Qué sentido tiene lo que hacemos?

La filosofía griega consideró al hombre, por su capacidad de pensar y de querer, capaz de adquirir hábitos y de este modo perfeccionarse. El hombre perfecciona su naturaleza recibida hasta el punto de conquistar una segunda naturaleza, capacitada para alcanzar realidades más altas. Por tanto, el ser humano tiene que aprender cómo llegar a ser humano. Sólo la cultura hace humano al hombre. La cultura exige siempre esfuerzo por parte de cada uno y, a la vez, exige la ayuda de los demás. Después de la aportación de los grandes socráticos, conviene destacar la noción cristiana de persona. La persona es lo más digno que hay. La persona no forma parte del universo, sino que es una

---

<sup>49</sup> Las consecuencias concretas en la práctica pedagógica de una educación centrada en adquisición de virtudes son muchas, pero se escapan del objetivo de este artículo.

novedad radical que aporta siempre desde su libertad, sólo ella es y puede acrecentar con sus actos algo realmente nuevo al mundo. Cada cual es cada quién libre, persona y libertad configuran así el centro de la antropología cristiana.

Los filósofos modernos han hecho suya esta noción de persona y de libertad. Pero el método adoptado para pensarlas ha sido deficiente. El pensamiento moderno considera exclusivamente el conocimiento objetivo, creyendo que así establecía un conocimiento riguroso. Pero ni la persona, ni la libertad ni el conocimiento son objetos pensados. Por eso, la antropología moderna es insuficiente, porque se olvida de lo más propio del hombre, porque no es capaz de comprender las acciones más vitales del ser humano: conocer y amar. Ni sabe que es la virtud, que se entiende como mera práctica. Por lo tanto, es incapaz de comprender qué es la libertad. Por eso, la filosofía moderna no es capaz de descubrir quién es el hombre y, en consecuencia, se detiene en lo que hace en sentido técnico. La ética ya no trata sobre la vida, sino describe las leyes de lo factible. El valor de una acción se mide por su resultado. La pregunta sobre el bien ha sido sustituida por si tengo poder para hacerlo. Frente a esa posición, Polo sostiene que todas las acciones humanas conforman la intimidad del ser humano, y su resultado interior, la virtud, es lo decisivo. Por esa razón, la comprensión y el cultivo de las virtudes se ha vuelto apremiante: nos encontramos en el núcleo de crisis ética.

La ética, según Polo, contiene bienes, normas y virtudes. Los bienes son toda la realidad, que en sí misma es buena, aunque sea mejorable. Las normas son las reglas de la recta razón que conducen la acción humana, es decir, aplicadas por la virtud de la prudencia. Las virtudes, por su parte, son la plenitud estable en la configuración del hombre. Los hábitos son algo más que un registro interno de la historia de nuestras acciones, puesto que expresan lo que somos y conforman lo decisivo de nuestra biografía. Transmitir la cultura a los seres humanos que nacen implica empezar siempre de nuevo. El ser humano es un proyecto personal y social continuamente renovado. El hombre se hace humano por su relación con los demás y por sus acciones en el mundo, a la vez que construye también un mundo más humano. Sin embargo, nuestra actual situación educativa manifiesta graves síntomas y presenta problemas obvios, quizá como consecuencia de la absolutización de los medios y de la búsqueda de resultados. Se busca la excelencia, la eficacia, la optimización, el aprovechar el tiempo que es muy corto. Pero defendemos con Polo que la virtud es el úni-

co modo real de ganar tiempo<sup>50</sup>. Es decir, si sólo aprendemos a hacer cosas, en el fondo perdemos el tiempo.

Porque lo propio del ser humano es ordenar los medios para alcanzar los fines. Y esto es una tarea de la razón y de la voluntad. Y el perfeccionamiento de esas potencias no es cuestión técnica, sino que se alcanza a través de la adquisición de hábitos. El problema pedagógico es sobre todo una cuestión ética<sup>51</sup>. Porque la ética considera la acción entera, es decir, conecta motivos y fines. En el contexto actual es lo más necesario, ya que las cuestiones éticas han perdido relevancia social. Las acciones de gobierno se reducen a una mera estrategia, casi siempre de carácter económico. Los gobiernos ya no pretenden dirigir a personas libres, sino a productores y consumidores. Sin duda, estamos mejorando nuestra existencia física en el mundo: aumentamos el bienestar y aseguramos la continuidad de nuestra vida física. Pero muchas veces no nos parece que estemos construyendo un mundo más humano: las desigualdades persisten, las injusticias se acumulan de modo irresoluble, los conflictos aumentan en número por todo el planeta y parece que estamos inmersos en una crisis ecológica de resultados imprevisibles pero catastróficos. Además, se percibe en la situación actual el desconcierto que provocan estos problemas agravados por el olvido de los grandes fines. Esta situación permite que en la educación se presente en una medida creciente el desánimo, el desinterés, la falta de creatividad, el aburrimiento. Por eso pensamos que el cultivo sistemático de la virtud como medio de integración de las dimensiones humanas es una contribución neta al futuro de los hombres. Ya que la virtud aumenta la capacidad humana de buscar el bien, según una norma racional, permite conocer mejor dónde se encuentra el bien y ese conocimiento potencia su búsqueda. Además la virtud da la capacidad de adherirnos a él con más seguridad.

Es decir, la virtud es una forma muy especial de riqueza. La persona virtuosa posee más, se torna capaz de tener más cosas, de mayor valor y de poseerlas con más intensidad. Así, después de adquirirlas y mientras las adquiere

<sup>50</sup> “¿Cuál es el modo puro de ganar el tiempo? Para un viviente es crecer. Un ser viviente que está creciendo no pierde el tiempo de ninguna manera, sino que usa el tiempo a su favor. El tiempo no le desgasta, sino todo lo contrario: le viene muy bien”: *¿Quién es el hombre?*, 96.

<sup>51</sup> En un sentido distinto también han propuesto la primacía de la ética en la educación F. BÁRCENA, J. C. MELICH: “*La educación como acontecimiento ético surge finalmente como una educación de la natalidad, de la aparición del otro como radical novedad. Es una educación que sostiene que la configuración de la identidad es narrativa, y que la relación con el otro es un acto de hospitalidad, de acogida y de recibimiento*”: *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración, hospitalidad*, Paidós, Barcelona, 2000, 193.



el hombre puede entonces dar y aportar más de lo que le es propio. El propio paradigma de la educación por competencias permite plantear una cuestión acuciante: ¿qué es mejor: ser competente o ser virtuoso? Una persona competente es útil. Si cogemos un avión, es cierto que queremos que el piloto sea competente. Si vamos al médico, queremos que este sea lo más competente posible. Realmente ser competente es mucho mejor que ser inútil. Pero puede ocurrir que uno sea competente, por ejemplo, en una función concreta en su empresa, pero incompetente en la familia o para la amistad. Dicho drásticamente: hoy día es posible encontrar profesionales supercompetentes que están fracasando como personas. ¿Cómo podríamos alabar a un médico que con gran competencia, rapidez y a bajo coste consiga eliminar la vida de un niño no nacido?

Por eso, la educación por competencias es comparativamente débil frente a la educación en virtudes. Además de su neto carácter evolucionista, la educación por competencias es deudora del principio moderno del resultado: la vida consiste en la lucha por sobrevivir en un mundo salvaje. Y salvaje quiere decir sencillamente esto: no humano. El competente no cambia el mundo para que sea más humano, sino que sólo triunfa en él. Además, una persona competente puede estar íntimamente fraccionada, lo que le impide estar en paz consigo misma. Los hombres tenemos que especializarnos en algo, porque no hay tiempo para ser competente en todo, por eso no va a fondo en las grandes cuestiones. Al no ocuparse de la raíz, de su crecimiento interior, cada vez tiene más prisa: las competencias que ha de adquirir para que la vida resulte agradable crecen de modo irrestricto y nadie se ocupa de destacar la competencia del ser humano, de alcanzar la plenitud posible, de lograr la felicidad. Es decir, al llegar a ser competente en algo, puede suceder que se presenten a la vez serias desventajas... Es claro que las personas siguen buscando el bien. Pero si se centra en la búsqueda del éxito, habrá olvidado lo que hace bueno al hombre mismo. En otras palabras, buscamos resultados mientras descuidamos o destruimos los propios órganos que servirían para lograr el bien y todavía esperamos que sigan cumpliendo su función originaria.

Por eso, proponemos una reforma radical, que vaya a la raíz del problema: la educación en virtudes. Antes que hacer algo bien, hay que hacer el bien; o mejor dicho, hay que hacerse bueno haciendo el bien. La pedagogía no puede conformarse con una descripción de las competencias que es preciso tener hoy para satisfacer las exigencias del sistema económico vigente, porque toda educación que se precie debe ser íntimamente humana, intrínsecamente vital,

profundamente racional: debe ser educación en humanidad. Lo propio del hombre sólo crece mediante la adquisición de virtudes.

La pregunta clave en educación, o si se quiere en toda la vida en sociedad, es: ¿ayudamos a crecer con las actividades que proponemos? Crecer es lo mismo que adquirir virtudes, porque mucho más importante que aprender a producir, es aprender a vivir, aprender a gobernar nuestras facultades, saber gobernar a hombres libres, considerar el fin de la propia existencia humana. Además, la virtud es sistémica, es decir, su crecimiento es complejo y permite anudar muchas de las ventajas de la educación por competencias: amplitud, flexibilidad, transdisciplinariedad, etc. La virtud permite afrontar la complejidad cambiante de la realidad. La virtud no se conforma con el bien adquirido, sino que nos empuja siempre hacia arriba ya que nos hace capaces de nuevos actos. Asimismo, los hábitos deben llevar a que uno piense por sí mismo, que supere todo automatismo y sea protagonista de todas y cada una de sus acciones<sup>52</sup>. Así podrá él mismo corregirlas cuando sea necesario. El hábito intelectual y moral es una realidad vital incorporada al que actúa.

Por otro lado, la virtud es esencialmente social<sup>53</sup>: sólo hay crecimiento si hay relación interpersonal y si todos crecen juntos mientras crean un ambiente virtuoso. Por eso, las reformas educativas tienen siempre que mirar la ética, porque es ella la verdadera ciencia de la acción humana. La ética no puede ser como un aderezo de la educación. Esto es válido siempre, también en el ámbito de la familia, de la escuela, de la empresa, de la universidad.

Polo tiene ideas sugerentes para la educación en virtudes. Por ejemplo, que los sentimientos se relacionan íntimamente con las virtudes; las virtudes

<sup>52</sup> Polo explica como eso acontece: “El fin verdadero solamente se puede alcanzar con virtud. Desde aquí se explica por qué el hombre puede ser vicioso, y caer en la *akrasía*. La razón que da Aristóteles es que toda tendencia humana es particular respecto del logos que es universal. La virtud es justamente la mediación de ambos; la tendencia particular se hace capaz de logos, se racionaliza, con la virtud. Sino, el reflejo de la razón en la tendencia la desorienta, porque le muestra aquello que es incapaz de cumplir. Por eso sin virtud lo universal de la razón desorganiza el tender humano. Ser muy listo y no tener virtudes es una catástrofe práctica, porque las tendencias no pueden alcanzar el fin universal, e instadas por la razón enloquecen”: *La persona humana*, 109-110.

<sup>53</sup> “El fruto de este modo de co-existir es, precisamente, el perfeccionamiento de la naturaleza del hombre según la interacción y el diálogo, de los que se siguen hábitos adquiridos. El hombre es esencialmente social. Y eso quiere decir, por lo pronto, que la sociedad permite y ha de favorecer el crecimiento moral, es decir, el perfeccionamiento de la voluntad que el hombre aislado apenas podría conseguir. Sin interactuar sería muy difícil adquirir virtudes. En suma, aunque la esencia del hombre es tan plural como las personas, su naturaleza es común, y es moralmente perfeccionada por la interacción”: *Antropología I*, 234.

armonizan las diferentes dimensiones humanas, contribuyendo así a potenciar las capacidades originarias del ser humano. De ese modo hemos podido comprender que los mejores sentimientos se corresponden con la virtud: uno siente la alegría del actuar virtuoso, siente la seguridad que da su fuerza para actuar, siente la belleza de poseerla. La felicidad es el premio de la virtud, y la virtud es causada por los actos buenos. En nuestra sociedad actual, tan sentimental, se ha olvidado que es la virtud la que capacita al ser humano para los mayores y mejores sentimientos. “Los afectos se incrementan con los hábitos, a los cuales, en cierto modo, se asimilan”<sup>54</sup>.

En segundo lugar, sabíamos que la educación debe interesar, debe sacar del aburrimiento que caracteriza la vida del adolescente y de los jóvenes, para hacerlos activos en el logro de su propia plenitud. Pero Polo enseña que interesarse es de naturaleza dual: está lo interesante y el interés. Por un lado, lo interesante es la realidad captada por la inteligencia, esta que será cada vez más potente si adquiere los hábitos intelectuales. Por otro lado, la voluntad es origen del interés porque tiende a lo interesante señalado por la inteligencia. Por tanto, el interés educativo también depende de los hábitos: el que conoce mejor tiene más acceso a lo que interesa y el virtuoso moral puede mantenerse interesado a lo largo del tiempo e incluso crecer en su capacidad de interesarse.

En tercer lugar, también merece destacarse lo que Polo llama la metalógica de la libertad. Según él, nosotros no actuamos solamente guiados por la lógica, sino por algo mucho más profundo. Y justamente son las virtudes las que conforman el cauce de la libertad, el único camino por el cual la persona se hace presente en el mundo, aportando desde sí misma y transmitiendo la riqueza de su propia intimidad. “Si el hombre es una novedad radical, lo propio de su esencia es aportar. En ello reside la verdad de la voluntad”<sup>55</sup>. Por eso educar no es programar una máquina, sino ayudar a crecer por la adquisición de virtudes que dan paso a que la libertad surja y la persona –origen de toda novedad en el universo– se desvele en obras al servicio del bien común. Además, por eso también ningún éxito educativo está asegurado de antemano, porque la ayuda es libre tanto por parte de aquel que educa como del educando, y cada uno hará lo que le dé la gana.

Polo advierte que la propia intimidad de la persona tiene la estructura de una virtud: la generosidad. La persona es generosidad ontológica, o si se quiere

<sup>54</sup> *Antropología II*, 453, n. 144.

<sup>55</sup> *Antropología II*, 490.

decir de otro modo: cada uno es la generosidad en persona. El ser personal está constituido en su intimidad más profunda por una estructura donal de carácter tripartito: aceptar-poseer-dar<sup>56</sup>. La persona es una intimidad que acepta, conserva y que da, y el don son sus obras. La generosidad no es sólo una virtud de la persona, sino que, en cierto modo, es ella misma. Por eso lo más característico del ser humano es su relación con los dones recibidos y su capacidad de aportar. No es posible, por tanto, que haya una persona única: porque la generosidad personal sólo recibe y da en relación a otros que tengan la misma capacidad. En la antropología poliana la libertad personal alcanza su cumbre en el otorgamiento amoroso con la esperanza de su aceptación. La persona en su intimidad, más que alcanzar fines, busca destinarse. Y la esperanza mantiene la apertura al futuro propia de la intimidad personal. La persona busca siempre alguien que acepte sus dones. Luego, el fracaso más radical consiste en el amor no correspondido<sup>57</sup>.

Polo sostiene que las virtudes son jerárquicas y la mayor virtud humana es la amistad. Desde el control de las potencias sensibles, la virtud llega hasta las relaciones interpersonales. Todo el crecimiento es coordinado por la prudencia: desde la templanza y la fortaleza, pasando por la justicia, y alcanzada ésta, llega a la amistad. La principal finalidad de la vida social y de la educación es enseñar a ser amigos. La amistad sólo se constituye a través del diálogo, estando atento e interesándose por los demás. Por eso la buena educación desde tiempo inmemorial tiene lugar en pequeños grupos en los que pueden florecer numerosas y estrechas amistades. Finalmente, la antropología que hemos descrito en esta investigación es ella misma virtuosa, porque es muy optimista y esperanzada. Para Polo el ser humano es un adverbio, es siempre además. El ser humano, es lo más digno que hay, pero sobre todo es el único ser al que ser le resulta siempre pequeño, porque el hombre más que ser, en realidad, será. El hombre es un proyecto continuo de crecimiento.

De este modo, llegamos a la conclusión de que la educación, más que una cuestión de estrategias, surge del contacto entre personas que tienen el mismo objetivo virtuoso: ayudar a crecer. Éste es el antídoto correcto para la cultura de masas y para la hipertrofia de la valoración de los medios. Insistimos en que la educación no debe buscar directamente los resultados porque estos dependen siempre de la libertad. Educando en virtudes cada uno se hace más libre y seguramente, o mejor, libremente, también producirá buenos resultados.

<sup>56</sup> Cfr. *Antropología I*, 220.

<sup>57</sup> Cfr. *Epistemología*, 259.

## 6. CONCLUSIÓN

En nuestra experiencia personal de educadores constatamos que cuando la enseñanza se organiza por contenidos, fácilmente aparecen el verbalismo y el enciclopedismo, engendrando una actitud pasiva de los alumnos y provoca una visión fraccionada de la realidad. Creemos que la educación centrada en competencias ayuda en alguna medida a corregir estos errores, aunque no sea la panacea ni una revolución radical<sup>58</sup>. En general, es correcta su insistencia en la actitud activa y participativa del alumno y buscar que haga bien las cosas. Tampoco es fácil negar el mayor interés de un aprendizaje destinado a comprender y no sólo a memorizar maquinalmente. En esto podrían coincidir autores tan dispares como Sócrates, Santo Tomás de Aquino, Montaigne, Dewey, Paulo Freire etc. La mayoría de las nuevas propuestas prácticas son de sentido común y resumen buena parte del quehacer cotidiano de un docente que conoce bien su oficio.

Por nuestra parte queremos defender que la principal competencia es ser competente como hombre. Para esto hace falta una comprensión de sí mismo suficientemente profunda para que uno pueda dar una *orientación global*<sup>59</sup> a su vida. Ésta es la verdad esencial que buscaba Sócrates, el saber sobre quién es el ser humano. Sin duda alguna, que la escuela busque formar personas competentes es necesario, sin embargo, la vida humana es muy rica en contenidos y podemos decir con Polo que “buscar meramente triunfar en la vida”, al final, conduce a la “mediocridad”<sup>60</sup>. Normalmente la educación por competencias se orienta a la adquisición de bienes y se articula de modo utilitarista. Por su parte, la formación en virtudes no debe ser medida en función exclusiva de la eficacia práctica, porque el éxito de la vida no se mide por los resultados de las acciones sino por lo que sucede en el interior de cada uno. Por eso, se produce una inversión de valores cuando se educa para obtener resultados y la rectitud de la voluntad queda en segundo plano. “Es menester subordinar la eficacia a la rectitud de la voluntad”<sup>61</sup>.

La educación y la ética están para ayudar a crecer. “Para el hombre vivir es radicalmente, principalmente, crecer, y eso señala la medida en que es ético”<sup>62</sup>.

<sup>58</sup> Cfr. CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN, *Enseñar y aprender: una propuesta didáctica*, Eunsa, Pamplona, 2008, 42.

<sup>59</sup> Así titula Polo el último capítulo de *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*.

<sup>60</sup> *Lecciones de ética*, 109.

<sup>61</sup> *Antropología II*, 444, n. 120.

<sup>62</sup> *Quién es el hombre*, 97.

Es el mejor modo de vivir y de aprovechar el tiempo, además de una cuestión de supervivencia. El crecimiento da sentido a la vida y elimina todo tipo de monotonía. El yo humano perfeccionado por los hábitos se torna libre de los fatalismos. Más que alcanzar competencias, la educación debe buscar el perfeccionamiento intrínseco del ser humano<sup>63</sup>. Las virtudes preparan al ser humano integralmente, para que sea realmente humano, es decir, forma desde dentro para que la vida sea buena. Las competencias miran al producto exterior y se refiere a la acción y busca el final del proceso, sin atender a la intimidad del sujeto educado.

La antropología de las virtudes desarrollada desde la inspiración aristotélica y la propuesta de los trascendentales personales de Leonardo Polo ofrecen un marco satisfactorio para afrontar los desafíos de una educación global y universalizada. El concepto de unidad de las virtudes y de la libertad como capacidad de crecimiento irrestricto fundan una comprensión del florecimiento humano más ajustada de la que busca la educación por competencias. En este contexto la educación en la amistad, la principal de las virtudes, revela un horizonte profundo de cambio social.

Una manera concreta de organizar el sistema educativo es establecer de modo consciente el foco en la adquisición de virtudes, determinando cuales son las que la práctica educativa debe desarrollar ordenadamente. Un ambiente educativo virtuoso es la condición necesaria para la manifestación de la virtud de los educadores y el ámbito donde se puede siempre aprender a vivir, porque nos pone en contacto con personas excelentes que despiertan admiración y deseos de emulación. “La virtud se aprende del virtuoso y se la adquiere por la repetición de actos”<sup>64</sup>. La flexibilidad de la virtud permite integrar en su seno las diferentes propuestas de la pedagogía por competencias proporcionando un criterio para ordenarlas a fin de que contribuyan a la perfección de las personas. Los griegos tenían razón, como dijo Horacio, refiriéndose a la conquista de Grecia por Roma, al final, es la virtud como el arte del buen vivir, que vence la barbarie: “La Grecia conquistada a su fiero vencedor conquistó e introdujo las artes en el agreste Lacio”<sup>65</sup>.

<sup>63</sup> Un interesante trabajo sobre una posible pedagogía desde la filosofía de Polo puede ser encontrado en JESÚS MARÍA IZAGUIRRE, ENRIQUE MOROS, *La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo*, Cuadernos de anuario filosófico, Serie universitaria, n. 197, Universidad de Navarra, Pamplona, 2007.

<sup>64</sup> Virtudes Morales, STA.

<sup>65</sup> “Graecia capta ferum victorem cepit et artes intulit in agresti Latio”. HORACE, *Epistles* 2.1.156, in *Horace: Satires, Epistles, and Ars Poetica* (1929) edited and translated by H. R. Fairclough, 408.

BIBLIOGRAFÍA

*Obras de Leonardo Polo*

- Lecciones de Psicología clásica*, Obras Completas, Serie A, vol. XXII, Eunsa, Pamplona, 2015.
- La persona humana y su crecimiento. La originalidad de la concepción cristiana de la existencia*, Obras Completas, Serie A, vol. XIII, Eunsa, Pamplona, 2015.
- El conocimiento del universo físico*, Obras Completas, Serie A, vol. XX, Eunsa, Pamplona, 2015.
- Nietzsche como pensador de dualidades*, Obras Completas, Serie A, vol. XVII, Eunsa, Pamplona, 2015.
- Epistemología, creación y divinidad*, Obras Completas, Serie A, vol. XXVII, Eunsa, Pamplona, 2015.
- Lecciones de ética*, Obras Completas, Serie A, vol. XI, Eunsa, Pamplona, 2016.
- ¿Quién es el hombre?*, Obras Completas, Serie A, vol. X, Eunsa, Pamplona, 2016.
- La Antropología trascendental*, Obras Completas, Serie A, vol. XV, Eunsa, Pamplona, 2016.
- “*Libertas transcendentalis*”, en *Anuario Filosófico*, Universidad de Navarra, 26 (1993).

*Otros textos citados*

- AMAYA CHACÓN, E., “La evaluación desde la mirada del constructivismo en la Escuela de Psicopedagogía”, en *Quaestiones Disputatae*, 2013 (6/13), 59-73.
- ARGÜELLES, A., GONCZI, A. (Eds.), *Competency Based Education and Training: A World Perspective*, Limusa, México, 2000.
- ARISTÓTELES, *Política*, Alianza Editorial, Madrid, 2015.
- BARCENA, F., MELICH, J. C., *La educación como acontecimiento ético. Natividad, Narración y hospitalidad*, Paidós, Barcelona, 2000.
- BOURGEAULT, G., “Et s’il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d’éducation et de formation”, en *Éducation et francophonie*, XXX/1 (2003), 187-198.
- CARDONA, C., *Ética del quehacer educativo*, Rialp, Madrid, 2001.
- DEWEY, J., *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona, 1989.

- DOCUMENTO DE MARCO SECTORIAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO - BID, 2013, en <http://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/politicas-operativas-sectoriales,6194.html>, consultado en 26 de mayo de 2015.
- FERNÁNDEZ, D., *Competencias: de la intención a la acción*, en Primer Foro de Modelos y Políticas Educativas, Universidad Iberoamericana, Puebla, 2010. (<http://iberopuebla.mx/microSitios/CEAMOPE>, consultado en 26 de mayo de 2015).
- FONTÁN, M., “Arraigados personales portátiles o formación de la subjetividad”, en VÍCTOR GARCÍA HOZ (Director), *Enseñanzas artísticas y técnicas (Tratado de Educación personalizada*, vol. 18), Rialp, Madrid, 1996.
- GATHER THURLER, M., MAULINI, O., *La organización del trabajo escolar: una oportunidad para repensar la escuela*, Graó, Barcelona, 2010.
- GONCZI, A., “Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación basadas en normas de competencias”, en ARGÜELLES, A., GONCZI, A. (Eds.), *Competency Based Education and Training: A World Perspective*, Limusa, México, 2000, 5-32.
- GONCZI, A., “Competency-Based Approaches: Linking theory and practice in professional education with particular reference to health education”, en *Educational Philosophy & Theory*, 45 (2013), 1290-1306.
- HAGER, P., GONCZI, A., “What is competence?”, en *Medical Teacher*, 18 (1996), 15.
- HARRIS, R. ET AL., *Competency-based education: Between a rock and whirlpool*, McMillan, Melbourne.
- HAWKING, S., entrevista publicada en *San Jose Mercury News*, California, 23 de enero del 2000, 29A.
- INSTITUTO NACIONAL PARA EL EMPLEO, *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional*, Subdirección General de Gestión de Formación Ocupacional, Madrid, 1995.
- IZAGUIRRE, J. M., MOROS, E. R., *La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo*, Cuadernos de anuario filosófico, Serie universitaria, n. 197, Universidad de Navarra, Pamplona, 2007.
- MILLÁN PUELLES, A., *La función social de los saberes liberales*, Rialp, Madrid, 1961.
- MILLÁN PUELLES, A., *El interés por la verdad*, Rialp, Madrid, 1997.
- MONTERO, M., “El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias”, en *Tèjuelo*, 2010 (9), 19-37.



- MORIN, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona, 2001.
- MORIN, E., *Reinventar la educación: Abriendo caminos a la metamorfosis de la humanidad*, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México, 2014.
- NAVAL DURÁN, C., *Enseñar y aprender: una propuesta didáctica*, 1ª ed., Eunsa, Pamplona, 2008.
- NAVAL DURÁN, C., *Educación para la comunicación y la cooperación social*, COAN - Consejo Audiovisual de Navarra, Pamplona, 2010.
- PERRENOUD, P., *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*, Graó, Barcelona, 2004.
- PERRENOUD, P., *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, 1ª ed., Graó, Barcelona, 2012.
- PIEPER, J., *El descubrimiento de la realidad*, Rialp, Madrid, 1974.
- POSADA ÁLVAREZ, R., “Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (2004), 27.
- Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*, 2005, 15 (<http://www.oitcinterfor.org>, consultado en 5 de mayo de 2015).
- STEVENSON, J., “The Political Colonisation of the Cognitive Construction of Competence”, en *Vocational Aspect of Education*, 47 (1995), 353-364.
- UNESCO, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, 1998 (<http://www.unesco.org>, consultado en 25 de abril de 2015).
- UNESCO, <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-de-calidad>, consultado en 7 de mayo de 2015.
- UNESCO, *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*, consultado en <https://es.unesco.org> en 12 de septiembre de 2017.
- VIANCHA ABRIL, LUZ MILA, “La areté: umbral de las competencias”, en *Quaestiones Disputatae*, 5/5 (2009), 57-6.

