



VOL. 13, Nº 2 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 14/05/2009

Fecha de aceptación 20/07/2009

## LA PROBLEMÁTICA DE LOS ESTÁNDARES DE FORMACIÓN Y SUS EXÁMENES

*The problems of the educational standards and their exams*



*Heinz-Elmar Tenorth*

*Universidad Humboldt de Berlín*

*Institut für Erziehungswissenschaften*

*Abt. Historische Erziehungswissenschaft*

*Unter den Linden 6, D-10099 Berlin*

*E-mail: [tenorth@rz.hu-berlin.de](mailto:tenorth@rz.hu-berlin.de)*

### Resumen:

*A partir de un debate sobre las diferencias entre competencias y estándares, y una visión historizada de los fundamentos de estos conceptos en la teoría clásica de la formación general (Allgemeinbildung), el autor se posiciona ante del debate generado por el informe PISA en Alemania y las críticas a su concepto de competencias culturales básicas que se considera insuficiente. Para él, una teoría de la formación, no sólo cercana a la escuela sino también realista, debe desarrollar las posibilidades de los individuos desde un punto de vista orientado a la experiencia, y la escuela debe, como función obligatoria suya, asegurar una "educación fundamental" y garantizar los estándares mínimos de la persona desde el punto de vista temporal y fáctico. El principal objetivo que deben alcanzar las escuelas es cultivar las capacidades de aprendizaje y promover las capacidades de individualización del aprendizaje, al tiempo que los estándares son el medio a través del cual se pueden discutir, formular, reconocer y medir las expectativas del proceso de aprendizaje.*

---

\* El presente texto procede de dos originales del autor (en sus versiones completas o parciales) aparecidos como "Bildungsstandards und ihre Überprüfung" (en K. M. Kodalle, ed., *Der geprüfte Mensch*. Jena: Thüringische Gesellschaft für Philosophie, 2005, p13-24) y "Bildungsziel, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Kritik und Begründungsversuche" (en *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 2003, 51, p156-164).

N de la T. Para facilitar la comprensión del contenido, se ofrece una traducción libre de los títulos de las obras que no han sido traducidos al español.

*Palabras clave:* Formación general - Teoría de la formación de Wilhelm von Humboldt - Competencias - Estándares - "Estándares de formación" - "Educación fundamental", "Competencias básicas" - Formación profesional - Núcleo curricular.

**Abstract:**

*Starting from a debate on the differences between competences and standards, and an historized vision of the bases of these concepts in the classic theory of the "general education" (Allgemeinbildung), the author is positioned before of the debate generated by the PISA report in Germany, and the critics to its concept of cultural basic competences which is considered insufficient. For him, a theory of education, which should be not only near to the school but also realist, should develop the possibilities of individuals from a point of view guided to the experience, and school should, as its compulsory function, to assure a "fundamental education", and to guarantee the person's minimum standards from a temporal and factual point of view. The main objective should be reached by schools is to cultivate the learning capacities and to promote the capacities of individualization of learning, at the time that the standards are the means through which can be discussed to formulate, to recognize and to measure the expectations of the learning process.*

*Key words:* General education - Wilhelm von Humboldt's Educational theory - Competences - Standards - "educational standards" - "Basic education" / "basic Competences" - Vocational education - Curriculum essence.

## 1. Estándares de formación: contexto político y teórico-escolar

Los exámenes son hoy muy comunes en las escuelas. Con ellos se intenta afrontar una crítica sostenida sobre su propia existencia en las sociedades contemporáneas, vista incluso como una equivocación. Pero, de hecho, las escuelas llevan a cabo exámenes desde que las conocemos tal como son hoy en día; aunque no los realizan contra su voluntad, sino por su propia naturaleza y en contra de su función innata<sup>1</sup>. Los exámenes no solamente se han venido practicado regularmente, sino que su práctica ha tenido más de un objetivo y se ha dirigido a más de un destinatario. Los estudiantes eran, y siguen siendo para el profesorado, el objeto de estudio que les permite controlar los resultados de su trabajo y evaluar su rendimiento, como consecuencia de un proceso de aprendizaje tanto a nivel individual como específico de la clase. Los profesores también eran y son objeto de examen en Alemania a través de la junta directiva de profesores y de los pertinentes departamentos de la administración educativa cuando, por ejemplo, presentan su candidatura de docencia. Las escuelas son también objeto de examen ante las autoridades educativas, ya que al final de

<sup>1</sup> Acerca de este tema existe una extensa literatura que proviene de discursos históricos y resulta útil para la percepción de la concepción pedagógica de uno mismo. Véase por ejemplo el dictamen de Wilhelm von Humboldt del 11 de abril de 1810, "Über prüfungen für das höhere Schulfach" (Sobre los exámenes para la mayor de las asignaturas), en las obras de Humboldt, *Werke* (Obra), editadas por A. Flitner y K. Giel, vol. IV, 241-244. La posición de los pedagogos del siglo XIX se muestra en los siguientes títulos: "Prüfungen. Maturitätsprüfung" (Exámenes. Examen para acceder a la enseñanza superior) y "Schulprüfungen" (Exámenes escolares) de Karl Adolf Schmid, publicados en *Encyklopädie des gesammten Erziehungs und Unterrichtswesen* (Enciclopedia completa de la educación y la enseñanza) (Gotha, 1867) vol. 6, 453-504 y vol. 8, 193-205. También en la obra de Wilhelm Rein, "Prüfungen" (Langensalza, 1907) vol.7 publicada en *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (Manual enciclopédico de la pedagogía) (el autor es también Friedrich Paulsen). Los lemas mencionados siguen respectivamente los registros enciclopédicos en los que se tratan los exámenes en el ámbito específico de la profesión docente.

cada año escolar deben demostrar su mejorada capacidad de gestión a través de su rendimiento para poder así proporcionar los argumentos que permitan garantizar su financiamiento y abastecer la profesión de la enseñanza pública (los pedagogos entienden que se proporcione empleo docente a través de la financiación, aunque en cualquier caso protestan rotundamente contra un empleo indefinido y que no esté sometido a controles de rendimiento del profesorado y de su salario).

La estructura interna del sistema de educativo moderno, de la planificación de los estudios, así como el acceso a las carreras universitarias, viene determinado por los exámenes, que deciden, en última instancia, el acceso o no a las mismas, el paso hacia otro tipo de instituciones educativas o hacia la formación profesional. Los certificados escolares representan una “función de garantía simbólica” (G. Nunner-Winkler) que las escuelas aceptan siguiendo los principios de los exámenes definidos en el entorno escolar. Al mismo tiempo, los exámenes son la expresión del rendimiento de las instituciones educativas de la sociedad, ya que en la actualidad lo importante es el resultado obtenido y no la mera posesión de la acreditación (como sucedía hasta 1832, en el caso del acceso a la universidad, cuando los estudiantes sin recursos que pedían becas tenían que pasar la selectividad). Los exámenes son, por lo tanto, uno de los ejemplos más significativos de la revolución educativa de la sociedad moderna.

Los pedagogos reformistas de principios del siglo XX tachaban los exámenes de ser una equivocación. Ellos veían los exámenes y la orientación hacia lo objetivo y lo universal como algo no pedagógico y negativo, y sólo tenían en cuenta modelos y criterios de calidad individuales (al contrario de la aceptación de los exámenes por parte de los pedagogos del movimiento reformista de finales del siglo XVIII de los “filántropos”, seguidores de las ideas de Rousseau)<sup>2</sup>. A pesar de dicha crítica y de toda la problemática pedagógica relacionada con el concepto de rendimiento, el sentido del examen y de su indispensabilidad es algo consabido, incluso para los pedagogos. Hasta el momento no se ha exigido formalmente que se contrate al profesorado sin examinarlo, ni se han tenido en cuenta pequeñas aberraciones, ni se han otorgado certificaciones sin que haya una demostración del rendimiento, como tampoco se ha exigido que todos los controles de calidad de las escuelas se remitan a autoridades educativas externas.

Los estándares de formación se analizarán en profundidad en este contexto, así como su continuidad. Sin duda, la novedad que presenta la enseñanza alemana hace referencia a la forma de denominar y controlar el rendimiento individual e institucional, por lo que este aspecto es el que explicaré en primer lugar.

Aunque el debate sobre los estándares de formación se medie en un contexto conocido, se ve, sin embargo, amenazado por los opresivos resultados del informe PISA y por los de otros estudios similares, como los que comparan el rendimiento. Los resultados de estos informes son justificación suficiente para la introducción de estándares de formación, como lo son los mismos estándares, por tratarse de un instrumento adecuado para que dichos rendimientos aumenten. Este planteamiento resulta problemático y la solución ideal sería cambiar el entorno, es decir, deberían ser las escuelas a las que se les prestara la atención que se merecen, por poca que fuese, como la que se les presta a los estándares. Mis reflexiones, por lo tanto, se centran en la idea de las premisas teórico-escolares y en el debate político de la formación en el contexto global de los estándares en cuestión.

---

<sup>2</sup> La representación pública de los “méritos” de los estudiantes y los profesores pertenece a los estudios filantrópicos.

La idea teórico-escolar acerca de la particularidad de las escuelas es imprescindible para demostrar que la aplicación de los estándares en los centros educativos no supone una racionalidad ajena, sino que está ligada al rendimiento escolar. Sin entrar en un debate detallado sobre las teorías escolares o sobre las funciones de la escuela y las calificaciones, es decir, la selección, asignación e integración de sus reglas<sup>3</sup>, sí que debe recordarse cuál es la idea generalizada de las escuelas: que son imprescindibles para la sociedad. Las escuelas son los lugares de normalización y aplicación de los criterios de calidad del comportamiento, tanto a nivel general como funcional. La aplicación de técnicas cognitivas y normativas es el punto de partida para la ampliación de capacidades. La organización sistemática del aprendizaje en todas las áreas del conocimiento dificultaría o haría casi imposible que un adulto consiguiese una formación de calidad, por ejemplo, en latín, en matemáticas o incluso en alemán. Por ello, ninguna sociedad puede prescindir de las escuelas, ni de las instituciones que se cuidan de cultivar y corregir de manera pedagógica el conocimiento de lo cotidiano a través de normas de calidad específicas para las asignaturas.

Este es el significado de “normalización” en el ámbito académico, donde el aprendizaje activo y creativo se focaliza a través de pequeños grupos de trabajo, es decir, aulas, y que se lleva a cabo en presencia de unas normas y de un sistema de evaluación necesarios para poder alcanzar un resultado individual; de esta manera las escuelas se convierten en modelos de normalización de la sociedad<sup>4</sup>.

La actividad política educativa acerca de la estandarización se relaciona con los procesos formativos y su naturaleza orientada al aumento de la calidad de los mismos. Los estándares no son ajenos a la formación política ni a la pedagógica, sino que constituyen un nuevo tipo de mecanismos de control enmarcados en un sistema de cambio de formación política en el sistema educativo<sup>5</sup>. Se puede, por lo tanto, denominar al tipo de mecanismo de control elegido como *mecanismo de control externo*, al contrario que el anterior tipo de *mecanismo de control interno*. Esto sucedía en todos los centros educativos de Alemania desde el siglo XIX, como parte de la creencia de las facultades benéficas de una disposición reglamentaria pero que evidentemente ha llegado a su fin. Una parte de esta nueva estrategia se basa en las protestas formales contra los sistemas educativos que no se orientan hacia objetivos de aprendizaje con un marcado control interno, sino que se orientan hacia los estándares de formación, que únicamente definen las normas que miden los resultados del

---

<sup>3</sup> Para el contexto sistemático de mis propias reflexiones, véase Jürgen Diederich y Heinz-Elmar Tenorth, *Theorie der Schule* (Teoría de la escuela) (Berlín, 1997).

<sup>4</sup> Para profundizar en el lugar que ocupan las escuelas dentro de la organización social a nivel de normalización y censura, véase también de Heinz-Elmar Tenorth, “*Alle alles zu lernen*”. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung* (“Todos a aprender de todo”. Posibilidades y perspectivas de una formación general) (Darmstadt, 1994), especialmente desde 122 y ss.

<sup>5</sup> Para el contexto general del debate acerca de los estándares es imprescindible referirse al informe de Eckhard Klieme y Hermann Avenarius y también a *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Berlín (DIPF) 2003, Bonn (BMBF-Bildungsreform Bd.1) 2003 (Para el desarrollo nacional de los estándares de formación. Un informe experto, Instituto Alemán para la Investigación Pedagógica Internacional, DIPF) (Berlín, 2003) y Ministerio Federal para la Educación y la Investigación de la Reforma Educativa (BMMF-Bildungsreform) vol. 1 (Bonn, 2003). Para mi propio punto de vista véase Heinz-Elmar Tenorth, *Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle- Kritik und Begründungsversuche* (Objetivos y estándares de formación y modelos de competencia - Crítica e investigación argumentativa), en *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 51 (Derecho Juvenil y de la Enseñanza 51), 2003, 2, 156-164.

trabajo pedagógico. Aunque un control orientado hacia los estándares define, en cierto modo, los criterios de calidad, prescinde de las ventajas del “cómo” del rendimiento escolar. En la organización de estos procesos, cada escuela tiene que crear su propio currículo escolar y convertirse en autónoma y responsable de sí misma.

Existen claras esperanzas de que mediante esta estrategia quedaría resuelta la problemática paradójica de cómo desempeñar la labor docente y aplicar estándares simultáneamente para poder establecer sistemas de formación, ya que la evaluación constituye la parte final del sistema de trabajo. También se corresponden los controles de formación con las medidas normativas orientadas a los estándares, siempre y cuando los controles externos no conduzcan al caos.

En general, se presupone una estrategia que va más allá de los estándares. Estas expectativas adicionales en relación a la idea de un “sistema de apoyo” se han tratado ampliamente en el informe Klieme. Este sistema de apoyo lo constituyen: en primer lugar, el núcleo curricular, que supone los cimientos para la transformación de los estándares en la organización didáctica; en segundo lugar, el desarrollo y la disponibilidad de ejercicios de elección múltiple por parte de las escuelas, elaborados por el IBQ (*Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen*, Instituto para el desarrollo de la calidad en la educación), propuestos conjuntamente por la KMK (*Kulturministerkonferenz*, Conferencia Permanente de los Ministros de Cultura de los Estados Federados de Alemania) y la Universidad Humboldt de Berlín; y por último, un sistema de *asesoramiento y ampliación de estudios*, indispensables todos ellos para obtener un éxito práctico y para la aceptación de los estándares y su adaptación a la formación docente ante las nuevas expectativas existentes. Sin estas medidas de apoyo, los estándares de formación quedarían aislados y no sería posible el aumento de la calidad del sistema de educativo. Actualmente se aprecia que es en la implementación de los sistemas de apoyo donde existe un mayor déficit. Si se mantiene este déficit, se confirmará el escepticismo que el anterior ministro de cultura del estado federal de Hesse, Holzapfel, ya explicó contra las evaluaciones y medidas de rendimiento en las escuelas y que expresó como “¡Ningún perro engorda lamiendo!”.

## 2. Contexto teórico: competencias, estándares y núcleo curricular como campos de estudio

Antes de entrar en detalle en el debate de los problemas de implementación y sus riesgos, expondremos el tema a tratar y cómo se sitúa en un contexto teórico. En otras palabras, es indispensable presentar los datos no sólo en referencia a la naturaleza de las estrategias reguladoras, sino también explicar su capacidad para producir un cambio de todo el sistema educativo. Por ello, son tres los conceptos a desarrollar: las competencias, los estándares de formación y el núcleo curricular.

### 2.1 Competencias

Existen pocos conceptos en los debates políticos y teóricos acerca de la formación que se usen tan a menudo y que estén tan poco definidos como el concepto de “competencia”. Este debate no es un hecho aislado que tenga lugar solo en Alemania, sino que se trata de un fenómeno internacional de relevante importancia en el contexto de la OCDE y que proviene de la citada búsqueda para llegar a un acuerdo sobre el significado de competencia. Según esto la competencia es:

[...] La capacidad cognitiva de lograr objetivos de los individuos, ya sea adquirida o inherente, de manera que junto a la motivación, la deliberación y el entorno social los individuos hagan buen uso de ellas y les permitan resolver problemas en diferentes contextos situacionales de manera fructuosa y responsable.<sup>6</sup>

En resumen, se podría decir que una competencia es la disposición que mostramos ante las diferentes situaciones que aparecen en un ámbito de acción o estudio para poder superarlas con éxito. La definición de Franz-Emanuel Weinert demuestra que de ningún modo se trata simplemente de una dimensión cognitiva del comportamiento, sino que se trata también de otras “disposiciones” como son “la motivación, la deliberación y el entorno social”. Este concepto establece los principios fundamentales de las reflexiones sobre los estándares de formación, tal como se desarrollan en el informe Klieme, que se diferencia claramente del concepto de la OCDE sobre las “competencias clave” o “cualificaciones clave”. Se puede citar la siguiente afirmación como ejemplo:

Las competencias clave son las que se aplican de manera independiente y eficaz; son los instrumentos de comunicación y de conocimiento para afrontar diferentes situaciones con seguridad y para desenvolverse de manera eficaz en grupos sociales heterogéneos.<sup>7</sup>

En esta afirmación también se hace evidente la aproximación al concepto de competencia como formación pragmática, como aparece en el informe PISA acerca del debate alemán sobre el “alfabetismo” (*literacy*) y “enseñanza básica”, tema que ha suscitado una gran controversia.<sup>8</sup>

Como siempre, este debate teórico-escolar culmina con la conclusión de que las competencias, en el contexto de los estándares de formación, disfrutan de un estatus propio.

---

<sup>6</sup> Franz-Emanuel Weinert, “Concepts of Competence” (Contribution within the OECD Project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations - DeSeCo), (Neuchâtel, 2001), 27. [El proyecto DeSeCo está traducido al castellano: *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe, 2006), trad. de J.M. Pomares y con un estudio introductorio de A. Bolívar y M.A. Pereyra. La versión final del trabajo del desaparecido y destacado psicólogo germano Franz-Emanuel Weinert aparece, en su traducción al castellano, en el libro de ponencias de los debates previos a que dio lugar el proyecto DeSeCo: “Concepto de competencia: una aclaración conceptual”, en D.S. Rychen y L.H. Salganik, comps., *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (México: Fondo de Cultura Económica, 2004), 94-127.]

<sup>7</sup> OECD, “DeSeCo Strategy Paper - An overarching Frame of Reference for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies” (París, 2002). También citado aquí por el trabajo de la Fundación Heinrich Böll titulado *Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. 5* (De las competencias clave al currículo. Conceptos de aprendizaje para escuelas sostenibles) en *Empfehlung der Bildungskommission* (Recomendaciones de la Comisión de la Formación) (Berlín, 2003), 14.

<sup>8</sup> Las palabras “formación básica” y “competencia básica” se pueden encontrar en mi artículo “Herkunft, Bedeutung, und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung” (Origen, significado y problemas en el contexto de una formación general), publicado en *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 2004, 169-182. Al igual que la réplica argumentada de Lutz Koch en el campo de visión de la antigua Europa y la tradición formativa, “Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative?” (Formación general y formación básica. ¿Identidad o alternativa?), en la misma revista 183-191. Por último, véase en relación al discurso político acerca de la concepción de los estándares básicos en los periódicos *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* y *Süddeutschen Zeitung* y la repuesta crítica a través del artículo de Heinz-Elmar Tenorth titulado “Grundausstattung” (Equipamiento básico), publicado en el periódico *Süddeutschen Zeitung*, 19.

Las competencias en materias, áreas de aprendizaje y dominios específicos, no se entienden únicamente como cualificaciones clave multidisciplinares ni en su conocida diferenciación entre competencia en la materia, competencia metodológica, competencia social y competencia personal. Las referencias a “materia” y “dominio” también quedan implícitas cuando se habla de estándares de formación.

## 2.2. Perspectiva histórica: las competencias como formación (*Bildung*)

Las competencias, en el presente estudio, se interpretan como un sistema de capacidades, relacionadas con el concepto de formación educativa, es decir, se definen como un conjunto de propiedades adquiridas, que no provienen de la propia naturaleza de las capacidades, sino que son inherentes a ellas mismas. A parte de a estas capacidades, también nos referimos a la dimensión que hace referencia a la aptitud y predisposición para desarrollarlas. Capacidades son también las que cultivamos a lo largo de nuestra vida, durante la cual aumentan y se perfeccionan, de tal modo que también se puedan materializar de manera interna, como en el caso de una enseñanza fundamental básica o avanzada. En este último caso se trata de capacidades más alejadas, que derivan de un proceso de autoaprendizaje, ya además de adquirirse debido a un conjunto de procesos y tareas también son válidas para el futuro y no acarrear ningún tipo de problemática. Las competencias, en el sentido aquí expuesto, eran también el objeto de estudio de la teoría clásica de la formación de Wilhelm von Humboldt desde el punto de vista de la “*formación general*” (*Allgemeinbildung*), que se describe simplemente como la capacidad personal para ordenar el mundo y para adecuarse a él a través del aprendizaje. Es en esta dimensión es donde las competencias alcanzan su definición más exacta, ya que no llevan implícito ningún sentido oculto y dejan totalmente claro que las capacidades de aprendizaje se adquieren a través de un método y que permiten por tanto afrontar situaciones nuevas o aprendidas para que las personas puedan desenvolverse de manera autosuficiente en el mundo.

¿Cuáles son las dimensiones de estas capacidades? La clásica respuesta y también la más fácil, la encontramos en la Historia. Primero expondré la respuesta fácil y a continuación la difícil. La respuesta fácil proviene de Wilhelm von Humboldt, más concretamente de la conocida reforma escolar de Königsberger de 1809. Su respuesta a las tareas y funciones de una formación general en las escuelas viene reiterada en la fórmula que Wilhelm von Humboldt expone para éstas. Su estudio trata de lo que significa aprender, el “aprender a aprender”.<sup>9</sup> El “aprender a aprender” es precisamente la fórmula principal, aunque necesita del material que el mundo proporciona para que se pueda aprender este “aprender”. El camino que fluye hacia el aprender, y la dimensión de su contenido que lo distingue como una formación (*Bildung*), es precisamente lo que Humboldt describe como “conocimientos” necesarios, cuya presencia incluso hoy día es evidente, y de cuyo contenido no podemos prescindir. Esto es lo que él considera formación general (*Allgemeinbildung*). Para él las dimensiones de la formación son cuatro: “histórica”, “matemática”, “lingüística” y “estético-expresiva”. Estas dimensiones no describen ninguna materia o asignatura docente, sino que se refieren al área de aprendizaje escolar. En concreto, las del plan de estudios para el *Gymnasium* (Instituto de bachillerato), y la estructura de las asignaturas del área de aprendizaje, que en su tiempo no eran solamente éstas, sino que existían entre 12 y 16 materias en total. Aunque estas áreas de aprendizaje están claramente diferenciadas, no se

<sup>9</sup> Extracto de Wilhelm von Humboldt “Königsberger Schulplan, 1809” (Plan escolar de Königsberger, 1809), en las obras Wilhelm von Humboldt, *Werke*, editadas por A. Flitner y K. Giel, vol. IV, (Darmstadt, 1964, 170).

apoyan unas sobre otras de un modo autosuficiente, en el sentido de que llega un momento en el que el individuo es quien toma las riendas de su mundo para así desenvolverse en el mundo de todos.

A continuación las describiré brevemente.

La *Bildung* “histórica” (o formación “histórica”) significa para Humboldt que en un futuro el que aprende pueda entender no sólo el mundo haciendo uso de su propia contemporaneidad temporal y a través de sus propias tradiciones, sino también como una forma contemporánea de una estructura de poder y gobernanza. Esta manera de aprender es, de hecho, lo que cualquier escuela debe ser capaz y estar dispuesta a proporcionar a través de una formación general. Esto resume para él la dimensión “histórica” del aprendizaje. Las asignaturas que se adscriben a esta dimensión son fácilmente reconocibles. Naturalmente está la Historia, la Política, los Estudios Sociales o Sociología y la Geografía Cultural. Éstos son los que él había considerado como grupos de asignaturas, que más recientemente han sido denominadas también como “dominios”. Históricamente, el entender, en el sentido del estudio teórico de las competencias, es la dimensión que los estándares de formación tienen interés en investigar.

La segunda área la denomina “matemática”. Esto no significa única y simplemente el hacer cálculos, sino que implica tener la capacidad de entender el mundo, no como una construcción a nivel histórico creada por los hombres, sino como una matemática moldeable, como un modelo científico reproducible y que lo ayuda a construirse. Como “matemática” se entiende el complejo grupo de asignaturas relacionadas con el ámbito científico-matemático. Desde la Biología, pasando por la Física y la Química hasta las Matemáticas. Esta matemática moldeable es la que nos permite comprender el mundo y explicarlo. Cuando una persona deja la escuela, debe saber lo que significa la capacidad matemática y moldeable, en el sentido de que debe saber dominar la “naturaleza” y el “mundo”. La persona tiene que haberlo hecho, y poderlo hacer, para poder decir que ya ha adquirido dicha competencia.

La formación “lingüística”, en la versión de Humboldt, en relación al “conocimiento” necesario de una formación general, hace referencia a la situación en la que el mundo en sí existe de manera continua como realidad comunicativa. Desde el punto de vista de Humboldt, esta capacidad cuenta, al menos, con dos dimensiones. Una es la que viene dada por la existencia de un mundo propio y la otra es la de un mundo comunicativo del idioma vehicular dado, con el que la persona se comunica con el mundo. El primero es el mundo de la lengua materna y la comunicación con uno mismo, en el que uno se encuentra desde que nace. El segundo es para Humboldt el que demuestra que una persona pueda llegar a entender más de 30 idiomas y se sienta cómodo usándolos; es la experiencia de la comunicación extranjera de otro mundo y un mundo de otros. Por lo tanto, un idioma extranjero es parte indispensable y necesaria de esta área de aprendizaje “lingüístico”, para que la persona pueda experimentar no sólo la comunicación propia, sino también pueda entender otros tipos de comunicación y reconocer el valor que todo ello implica.

Finalmente, la formación “la estético-expresiva” recoge la experiencia corporal propia y la del carácter del mundo gobernado de manera individual. La formación estética es la fórmula que rige el contacto de uno mismo con el mundo como un producto de la actividad subjetiva y cultural. El grupo de asignaturas más relevante (ignoradas demasiado a menudo en el debate de la normalización) van desde la formación en música clásica e interpretación, hasta el deporte y la expresión corporal.

Éstos eran los elementos clásicos y los principios específicos de los cánones cívicos de hace 200 años, expuestos de manera simple en la tesis de Humboldt. Yo añadiría que se trata



de los mismos elementos clásicos que actualmente describen una estructura básica como formación general. Como ocurre en este caso, cuando se conduce un estudio que analiza el diseño de un plan de estudios general, a nivel global, siempre aparecen estos cuatro grupos como mínimo, aun cuando en ocasiones se les denomine de otra manera. Además, en raras ocasiones aparece alguno más, siendo la ampliación de competencias casi inexistente. En la RDA (y también en la tradición marxista) se intentaron introducir estudios politécnicos como una posible opción para ampliar las capacidades personales, pero tardaron poco en darse cuenta, a la hora de intentar construir y establecer una teoría de la formación, que los estudios politécnicos como elemento de una realidad social en la historia ya pertenecía a la dimensión social (y que no se reducía únicamente a los estudios tecnológicos). También se intentó plantear el Derecho como una asignatura propia, pero pronto se constató que la relevancia del Derecho se basa, entre otras cosas, en la normativa. Por lo tanto, lo que se desprende de esta interpretación es que existen cuatro dimensiones para calificar los “dominios” básicos de las competencias, con los cuales la persona debe poder demostrar sus capacidades, y constituyen el área fundamental en la que, en la escuela, y a través del aprendizaje, nos basamos para desenvolvemos en el mundo.

Lo que existe actualmente, como complemento a la visión tradicional, es también un debate sistemático acerca de las dimensiones de una *formación general*. Para ilustrar este hecho, Jürgen Baumert (a quien agradezco el poder reproducir a continuación su modelo), diseñó un modelo que puede tomarse como punto de partida para exponer una problemática un tanto difícil acerca de la resolución de los problemas tradicionales y clásicos (véase Fig. 1)

*Estructura base de la formación general y de los cánones*

Modos de ver el mundo Conocimiento orientativo normativo	Bases del idioma y competencias autoregulatorias (herramientas culturales)				
Instrumentos cogni-tivos moldeadores del mundo Matemáticas Ciencias naturales	Dominio del idioma vehicular	Competencia matemática	Competencia del idioma extranjero	Competencia de las TIC	Autorregulación de la adquisición del conocimiento
Formación y modo estético-expresivo Idioma Literatura Música Pintura Arte pictórico Educación física					
Desarrollo normativo- evaluativo de la eco- nomía y la sociedad Historia Economía Política Sociología Derecho					
Problemas de la racionalidad constructiva Religión Filosofía					

Baumert argumenta que estos dos conceptos, “competencia” y dimensión, tienen un nexo común de unión al que llama “conocimiento orientativo fundamental”, que apunta hacia un “canon de conocimiento orientativo fundamental”. Baumert organiza estas dimensiones en una matriz. Por una parte, la matriz determina y enumera las diferentes competencias, que constituyen las capacidades de implementación de “herramientas culturales” necesarias, y por otra las conecta con las dimensiones de los cánones. Su teoría señala que las herramientas culturales básicas, que adquirimos a nivel de la formación fundamental, son el prerrequisito necesario para el aumento de calidad de los procesos de aprendizaje. Estas herramientas culturales son las competencias en el idioma vehicular, en matemáticas, en idioma extranjero y en las tecnologías de la información actuales. Por último, está la competencia para la regulación del conocimiento, que nos recuerda a Humboldt en este aspecto, para quien todo aprendizaje “filosófico” debería ser también auto-reflexivo.

El canon de conocimiento orientativo de Baumert, se basa en los diferentes modos de ver el mundo, que muestran, por un lado, la cercanía que existe tradicionalmente a la parte identificativa del conocimiento y, por el otro, se refiere a la búsqueda ampliativa de éste. Tradicionalmente, éstos modos de ver el mundo se nombran y enumeran de la siguiente manera: los “instrumentos cognitivos moldeadores del mundo” comprenden las Matemáticas y las Ciencias Naturales; la “formación y modo estético-expresivo” son el Idioma, la Literatura, la Música, el Arte pictórico (y las otras dimensiones de la “lingüística” dirigidas a las herramientas culturales); el “desarrollo normativo-evaluativo de la economía y la sociedad” se traduce en la Historia, la Economía, la Política y el Derecho; y finalmente la Religión y la Filosofía ilustran los “problemas de la racionalidad constructiva”. Wilhelm von Humboldt fue el único que, en su época, ya se defendía contra esta última dimensión del canon, y sobre todo contra la Religión como parte de él, ya que para él, formaba parte de la disciplina de la formación histórica, por lo que no la consideraba ni como una asignatura propia ni como un área de estudio diferenciada que debiera ser explorada. Humboldt daba crédito a esta teoría ya que entre la formación y las teorías de la formación se planteaba una diferencia muy marcada, y porque según su idea, la religión no tenía nada que ver con el ámbito de la enseñanza pública y todavía menos con el ámbito superior de la formación. Para él, la religión era únicamente algo para el pueblo, algo para adoctrinarlo. A partir de este punto se podría tratar otro nuevo tema representativo de la discusión en Alemania acerca de la relación entre formación y religión.

## 2.2. Estándares de formación

Retomando nuestra contemporaneidad, para poder comprender los estándares de formación, debe especificarse el significado del concepto de las nuevas estrategias reguladoras y si éstas se podrían aplicar de manera razonable al contexto de un sistema de formación profesional (*Berufsbildung*). Para ello, volveremos a la suposición principal del informe Klieme en la que se definen los estándares de formación del siguiente modo:

Los estándares de formación, tal como se conciben en este campo, alcanzan todos los *objetivos formativos*. Categorizan las *competencias*, ya que éstas son el indicador de cuáles son las escuelas más adecuadas para que sus alumnos alcancen los objetivos formativos principales. Los estándares de formación evalúan cuáles son las competencias necesarias para que los jóvenes alcancen los niveles de grupo según su edad. Estas competencias se definen

de manera concreta para poder ser desarrolladas con la ayuda de *procedimientos de prueba*.<sup>10</sup>

Los estándares de formación figuran como la pieza principal articulada para que, dentro del conjunto de refuerzos, y a través de las reformas se aumente la calidad del rendimiento escolar y, de esta manera, tanto la escuela como la enseñanza puedan orientarse a los estándares. Los estándares de formación proporcionan al profesorado un sistema de referencia para el desarrollo de su profesión. La misión de las escuelas consiste, en la medida de lo posible, en que cuando los alumnos abandonen la escuela, teniendo en cuenta su situación y sus condiciones individuales se hayan cumplido los requisitos de las competencias. En referencia a los estándares de formación se evalúa su cumplimiento para constatar hasta qué punto el sistema de formación ha cumplido su misión y de este modo las escuelas pueden ver reconocidos los resultados de su trabajo.

También es imprescindible saber que los estándares de formación engloban un *objetivo de formación universal*, es decir, describen competencias y su gradación hacia otros *modelos de competencia* (como sucede con el informe PISA), basados en temas específicos y didácticos, además de que dan ejemplo de esta gradación a través de *tareas y procedimientos de prueba*. La principal finalidad de los estándares de formación es la de mostrar que su objetivo y su función no se limitan al marco de la enseñanza, sino que también se extienden al conjunto del “sistema educativo” en lo que se refiere al tema de formación y sus propuestas.

Las características fundamentales de los estándares de formación, y que los distinguen y muestran como estándares de formación de calidad, no son específicas de la enseñanza. Las siete características destacadas de los estándares de formación son:<sup>11</sup> *capacidad funcional, de enfoque, acumulativa, de compromiso para todo, de diferenciación, de comprensión y de implementación*. Como vemos, ninguna de estas características necesita una extensa aclaración, ya que por ejemplo queda claro el dominio que tiene el sentido de *capacidad funcional* o el sentido de *capacidad de enfoque*. De esta manera, se puede señalar que las exigencias de los estándares no se alejan totalmente del objetivo del campo del aprendizaje, sino que se centran en el núcleo de las exigencias y proporcionan libertad de acción para el asentamiento de puntos de referencia locales. Sin embargo, debe recordarse también que, a propósito de la *capacidad de compromiso para todo* y la *diferenciación*, una de las controversias fundamentales que hasta ahora sigue sin tener solución es la polémica creada entre los *estándares mínimos* contra los *estándares regulares*.

Los expertos de 2003 se decidieron por el concepto de los *estándares mínimos*, en el sentido de que es obligatorio para las escuelas que todos sus alumnos se gradúen teniendo un nivel definido. Las regiones de los estados federados del sur de Alemania, los *Länder*, se oponían a esta visión ya que la contemplaban como inadmisibles y propiciadora del descenso del nivel educativo. También existen otros paralelismos entre las capacidades y la realidad social. En relación a la característica de *capacidad de diferenciación*, ya desde un principio se hace evidente que los esfuerzos por dirigir los estándares hacia una dirección superior no tienen barreras. En lo que se refiere tanto a la *capacidad de comprensión*, que engloba a todo el mundo, tanto a padres como a estudiantes y al público en general, como a la de la *capacidad implementación*, es probablemente donde quizás existen las mayores y más claras

---

<sup>10</sup> Klieme y Avenarius, *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Para el desarrollo nacional de los estándares de formación), o. cit. 19.

<sup>11</sup> *Ibidem*, 24 y ss.

diferencias con el antiguo debate acerca de los objetivos de aprendizaje. La discusión interna que existe entre los pedagogos y los teóricos de la formación no se centra solamente en un debate sobre los estándares de formación entre expertos, sino que se dirige al futuro de la sociedad. Igualmente, tampoco se trata únicamente de fijar objetivos inalcanzables, sino de alcanzar las expectativas que garanticen un trabajo escolar responsable. Por último, debe quedar claro que ninguna de estas características está pensada para su exclusiva aplicación al campo de la enseñanza, sino que pretenden transferir los mecanismos de regulación de los estándares de formación, por ejemplo, al sistema de la formación profesional (*Berufsbildung*), en cuanto que el “cómo” se considera, en este sentido, un modo adecuado y accesible para la aplicación de la ordenación didáctica, siempre que se defina un núcleo curricular especializado.

### 2.3. Núcleo curricular

El tema acerca de los cimientos del núcleo curricular se construye entorno a sí mismo, por lo que se debe situar en el contexto de la construcción curricular y estudiar el proceso en sí desde un punto de vista teórico-escolar.<sup>12</sup> Esto sólo puede verse de un modo, y es que el diseño de un currículum viene enmarcado en el contexto del inicio a la introducción teórico-escolar y en el proceso de comprensión de la normalización, desde el punto de vista de la formación y aplicación de un canon. Tanto el canon como el currículum ponen de manifiesto la función cultural y calificadora de la escuela ya que regularizan el conocimiento, la capacidad, las expectativas, los valores y las normas, los estándares y prácticas y los temas y modelos de secuenciación. Asimismo, el currículo es el programa en el cual la escuela basa su función específica social en referencia a la expresión de los estilos de normalización obligatorios.

El núcleo curricular es la forma concreta de este tipo de programa, que debido a su corta tradición, suele ser objeto de opiniones diferenciadas. Se conocen como núcleo curricular las siguientes acepciones: a) las asignaturas específicas imprescindibles dentro de unos estándares mínimos, que pueden desarrollarse a nivel escolar o en centros de aprendizaje; b) los grados superiores de los *Gymnasien*, es decir, correspondientes a la enseñanza secundaria obligatoria; c) los currículos escolares en general, es decir, la parte obligatoria de las asignaturas específicas. Dentro del contexto teórico-escolar y de los estándares de formación las definiciones a) y c) son las que más se acercan a una definición del núcleo curricular más probable de ser aplicada. Asimismo, se pone de manifiesto la idea de que el núcleo curricular está pensado como un sistema de apoyo para dar paso simultáneamente a la selección y la liberación. La selección se evidencia a través de la aplicación de las nuevas medidas reguladoras, los estándares, que se consideran como un recurso de planificación, y la liberación se hace patente a través de la distribución del

---

<sup>12</sup> Para información detallada acerca de este tema y los resultados mi trabajo práctico en este campo realizado para la Conferencia Permanente de los Ministros de Cultura de los Estados Federados de Alemania (KMK), véase *Bände für die Oberstufen der allgemeinerbildenden Schulen* (volúmenes para los niveles superiores del sistema educativo general) de Heinz-Elmar Tenorth, publicado en *Kerncurriculum für die Oberstufe [I]. Mathematik-Deutsch-Englisch* (Núcleo curricular de los niveles superiores [I]. Matemáticas-Alemán-Inglés) (Weinheim y Basilea, 2001); ídem (como tarea regular de la KMK), *Kerncurriculum für die Oberstufe [II]. Biologie, Physik, Geschichte, Politik, Expertisen im Auftrag der KMK* (Núcleo curricular de los niveles superiores [II]. Biología, Química, Física, Historia, Política, Pericias comisionadas por la KMK) (Weinheim y Basilea, 2004).

tiempo, ya que la aplicación de los estándares permite que las instituciones educativas locales no inviertan más del 60% del tiempo escolar.

### 3. Problemas de aplicación y su controversia

Son abundantes las polémicas generadas alrededor de los estándares de formación, aunque existen al menos dos visiones sistemáticas acerca de sus dimensiones. Una es la dimensión política y la otra es la teórico-escolar. La política se enmarca en el contexto del debate sobre el federalismo de la unificación política entre los *Länder* A y B, donde el principal conflicto entre estándares mínimos y estándares regulares se ha visto exagerado. Por una parte, aunque la consolidación de los estándares mínimos se reconoce como objetivo alcanzable, existe una menor disposición hacia esta opción que hacia la de llegar a un acuerdo reglado acerca de las expectativas y posibilidades del aumento del rendimiento individual.

En este contexto político es donde precisamente aparece una nueva crítica a los exámenes que se sirve de argumentos conocidos: ya desde 1870 se puede apreciar que el uso de unos estándares mínimos implica una enseñanza transferible,

[...] el profesorado conduce [...] a la exteriorización del conocimiento de los alumnos, más bien a través de la propia capacidad cognitiva de éstos que a través del estudio que les guíe a un cierto desarrollo intelectual y a una capacidad o madurez cognitivas, facilitando simplemente las medidas externas para adquirir cómodamente un conocimiento demostrable y así disciplinarlos más que enseñarlos.<sup>13</sup>

Según los argumentos expresados en 1870, las escuelas se verían destruidas por “la batida de los exámenes” y “la vergüenza de los exámenes colectivos con su aleatoriedad y sus injusticias”, aunque actualmente se siguen leyendo opiniones renovadas en los textos de la Sociedad Görres y hasta en el GEW (*Gewerkschaft, Erziehung und Wissenschaft* –Sindicato Nacional de Educación y Ciencia–). Aunque quizás para que la pregunta tuviese respuesta ésta no debería centrarse en cómo se implementan y se ponen en práctica los estándares, sino si verdaderamente los estándares se pueden considerar legítimos dentro del sistema educativo.

También resulta reveladora, incluso para unas jornadas de filosofía en el *Thüringentag* (celebración de Turingia como estado libre alemán), la segunda parte de la polémica, la de la teoría de la formación. De este tema no solamente se habla en los círculos pedagógicos, sino también públicamente, siempre con gran elocuencia a través del periódico *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Dentro de la discusión de la teoría de la formación en el marco de la pedagogía, existen dos variantes del concepto de formación que son aparentemente excluyentes. Por una parte se puede distinguir la tradición antigua europea del pensamiento formativo, tal como ocurría en el dominio lingüístico alemán desde Humboldt hasta Hegel en relación al debate clasicista e idealista. En el polo opuesto se expone, en boca de los críticos, el concepto norteamericano de “pragmatismo”, que se inclina hacia una codificación indiscriminada y es supuestamente criticado por ello. Algunos textos entorno al informe PISA pretenden fomentar esta codificación, ya que en ellos se pone en evidencia la propia orientación a menudo vista como “pragmática” (en vez de “idealista”).

<sup>13</sup> A. Gottschick, “Schulzwang” (Escolarización obligatoria), en la obra de Karl Adolf Schmid, *Encyklopädie des gesamten Erziehungs und Unterrichtswesens* (Gotha, 1867), vol. 8, 381-392, citado en 389.

Sin embargo, se puede decir que ninguno de estos conceptos mencionados expone claramente una teoría de la formación como la expuesta aquí, sino que simplemente se trata de un conjunto de ejercicios preparatorios para procedimientos en masa.

Al examinar esta polémica con detalle puede verse que, de hecho, no se origina en el plano de dicha dualización, sino dentro de las opciones mismas de la teoría de la formación, tal como se muestran dentro del debate de discusión alemana. Por lo tanto, no se trata tanto de la controversia sobre la idea de alcanzar un objetivo, en la cual “la decisión de las personas” se ponga de manifiesto, sino que, mejor dicho, se trata de la gradación interna y la gradación de los procesos de formación. La cuestión también es ciertamente si se trata del punto de partida de un proceso de aprendizaje continuo y si se puede describir por lo tanto como “educación fundamental”.

En el contexto del informe PISA se habla de fórmulas para alcanzar objetivos, tal como se mostraba ya en los debates clásicos, y aunque en un principio parezcan poco relevantes a nivel escolar, dado que estos objetivos tienen un carácter tanto didáctico como curricular, y consecuentemente siguen una secuencia de aprendizaje, no existe la necesidad de calificarlos, según puede leerse en la obra de Wilhelm von Humboldt acerca del concepto de formación (*Bildung*). En ella se pone de manifiesto “la máxima función de nuestra existencia”, y eso significa “el concepto de condición humana dentro de cada uno, no sólo durante nuestra vida sino también después de ella, a través de las huellas del funcionamiento vivo, que en gran parte dejamos a nuestro paso para ser usadas”. Cuando Humboldt se refiere a esta “función” no piensa primero en la escuela, sino en la propia actividad del sujeto para toda su vida, ya que esta “función se desprende de la relación entre nuestro ser con el mundo en general, al más alto nivel de interacción tanto activa como libre de cada uno. Simplemente no es más que el indicador de la propia evaluación adaptada al estudio de la rama humana del conocimiento”.<sup>14</sup>

De los estudios de Humboldt podemos decir que también resultan relevantes sus reflexiones tanto a nivel curricular como institucional; y también en el campo de la construcción de un estado funcional de la sociedad que organice el modo de aprendizaje de manera ordenada a través de los estadios de la enseñanza. Éstos se conocen como: “enseñanza primaria, secundaria y universitaria”. Todos ellos deberían regirse por el principio de “formación común”, aunque después existan expectativas concretas en relación a las competencias logradas de los alumnos que no cumplan esta “formación común”. Se espera que, en este sentido enfático, la palabra *formación* (*Bildung*) vaya más allá y cumpla una función propagandística. Los primeros estudiosos de Humboldt, como por ejemplo Eduard Spranger, veían la orientación de la formación escolar y universitaria, sin duda alguna, como una fuente exacta de un método esquematizado de la teoría de la formación, que primero fue considerada como “formación fundamental”, más tarde como “formación profesional” (*Berufsbildung*) y posteriormente como “formación general” (*Allgemeinbildung*). Por eso Spranger se sorprendía de que las escuelas siempre hayan prometido desempeñar la función de lo que la vida es en sí y la orientación formativa completa del individuo conlleva, por lo tanto, una “formación general”.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup>Wilhelm von Humboldt, fragmento de *Theorie der Bildung des Menschen* (Teoría de la formación de los hombres), 1792, en la publicación de Heinz-Elmar Tenorth, *Allgemeine Bildung* (Formación general), (Weinheim y Munich, 1986), 34. [Traducción castellana en Guillermo de Humboldt, *Escritos políticos*, trad. de Wenceslao Roces (México: Fondo de Cultura Económica, 1996 2ª reimpresión).]

<sup>15</sup> Eduard Spranger, *Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung* (Formación fundamental, Formación profesional, formación general), en *Kultur und Erziehung* (Cultura y

En el marco de la polémica actual se repite exactamente lo mismo, y es que a través de los argumentos, que no son pocos, se exige en relación al informe PISA tanto una formación fundamental como la mediación de las competencias básicas. Este concepto de “educación fundamental”, tan abiertamente criticado, se orienta por una parte al debate alemán y por otra a las discusiones de la OCDE. Desde el punto de vista del debate alemán existe un objetivo de formación reafirmado por parte de la definición dada en los años 60 por el experto en enseñanza Saul B. Robinsohn:

Formación (*Bildung*) es la dotación subjetiva de una conducta frente al mundo. El hecho de que el proceso de formación en sí mismo se oriente a la preservación de la cultura y que la interpretación de la realidad se consume con ayuda de contenidos y modelos tradicionales no contradice la finalidad de este objeto de estudio, sino que forma parte implícita de él.<sup>16</sup>

Robinsohn tampoco proporciona una finalidad de formación que sea demasiado “cotidiana” sino que acepta expresamente la interpretación de dicho proceso como un aspecto razonable de la socialización. Es por ello que sus teorías sobre la formación resultan dudosas, ya que única y principalmente se inclinan a la oposición de la interpretación de socialización y consecuentemente presentan un problema: se involucran en la simultaneidad de la socialización y la individualización, tal como ocurre en la escuela. De la aceptación de este doble objeto de estudio siempre emana el concepto de “educación fundamental”.

Dentro del debate internacional, esta noción se precisa con las expectativas de un comportamiento adulto, de esta manera “[...] in terms of a mode of adult behaviour” [“en términos de un modo de conducta adulta” ], en el cual se busca describir un cuadro de la capacidad operativa del adulto, así como de los estándares mínimos, para así poner de manifiesto la inevitable validez de la función de la escuela. El conjunto de capacidades se formula como una expectativa definida: “Using printed and written information to function in society, to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential” [“Usando información impresa y escrita para funcionar en la sociedad, para lograr nuestros objetivos y desarrollar nuestro conocimiento y potencial”].<sup>17</sup> En comparación con el debate alemán existe un catálogo de “competencias básicas”, es decir, la “educación fundamental” significa la disponibilidad de las siguientes capacidades: “dominio del idioma vehicular, capacidad de modelación matemática, autoregulación de la adquisición del conocimiento, competencia con las tecnologías de la información, competencia del idioma extranjero”.<sup>18</sup>

---

Educación) (Leipzig, 1925), 159-177. [“Formaciones fundamental, profesional y general”, en *Cultura y Educación. Parte Temática*, vol. 2., trad. de Julián Marías (Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1949 2ª ed.), 33-52.]

<sup>16</sup>Saul B. Robinson, *Bildungsreform als Revision des Curriculums und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung* (Reforma educativa como revisión del currículo, y un concepto de estructura para el desarrollo curricular) (Neuwied y Berlín, 1967), citado en la 13

<sup>17</sup> OCDE, *Literacy, Economy and Society. Results of the first International Adult Literacy Survey* (Paris, 1995), 14

<sup>18</sup> Mencionado aquí por el trabajo de Jürgen Baumert, “Deutschland im internationalen Bildungsvergleich” (Alemania en comparación internacional con la formación europea), publicado en *Die Zukunft der Bildung* (El futuro de la formación), de Killius, Kluge y Reisch (Frankfurt am Main, 2002), 100-150. Para el contexto PISA véase también *PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie* (PISA 2000: Objeto de estudio, bases teóricas y aplicación de la investigación), y también de Jürgen Baumert, *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen im internationalen Vergleich* (PISA 2000: Competencias básicas de los escolares en comparación internacional con el marco europeo) (Opladen, 2001), 15-68.

Para el grupo fraccionario representado en la polémica explicada anteriormente, la comprensión de “educación fundamental” conduce a las expectativas mínimas de la escuela. Aquí sin embargo, la escuela tiene como función obligatoria la de salvaguardar la “educación fundamental” y garantizar la prioridad a nivel cronológico y funcional de la formación mínima. Asimismo, también se hacen evidentes los déficits de la función de las escuelas, ya que estas expectativas, en el caso de la enseñanza alemana, no siempre se cumplen o no proporcionan una imagen fidedigna. Como consecuencia, su estandarización y la prueba de su transformación son tanto imprescindibles como inevitables. La función pedagógica, es decir, la posición de una teoría de la formación no sólo cercana a la escuela sino también realista, debe por lo tanto desarrollar las posibilidades de los individuos desde un punto de vista orientado a la experiencia. Del mismo modo, estas posibilidades que se abren a través del estudio, y cuya capacidad de alcance y realización debe ser controladas mediante los exámenes, deben orientarse a lo que une y diferencia la orientación educativa, que abre las puertas del aprendizaje y que controla la capacidad de alcance y desarrollo a través de los exámenes, para que los adolescentes no desperdicien las posibilidades de formar una parte importante de la sociedad. Es por tanto fundamental entender que son las escuelas y su calidad y no los individuos, las que se examinan a través de los sistemas orientados a los estándares y los sistemas reguladores. Por lo que la evidencia de la capacidad de alcance de los estándares por parte de los estudiantes es el camino que se dirige hacia las instituciones educativas, y ése es el verdadero desafío pedagógico.

Esta orientación al concepto de “educación fundamental” no es, por tanto, una negativa a las fórmulas de objetivos que recuerdan la máxima de “la más alta formación de la humanidad”. Una teoría de la formación que demuestre las posibilidades del aprendizaje escolar recoge la idea de que los máximos objetivos únicamente se pueden alcanzar en las etapas de implementación. Desde el punto de vista teórico-escolar, son, de este modo, tres las propuestas para las funciones y posibilidades de la educación obligatoria desde mi punto de vista y que como punto final resumo a continuación:

- Como función obligatoria de la escuela, su deber es el de asegurar una “educación fundamental” y garantizar los estándares mínimos de la persona desde el punto de vista temporal y fáctico.
- El principal objetivo que deben alcanzar las escuelas es cultivar las capacidades de aprendizaje y promover las capacidades de individualización del aprendizaje.
- Los estándares son el medio a través del cual se pueden discutir, formular, reconocer y medir las expectativas del proceso de aprendizaje. Se hacen por tanto imprescindibles en el momento en que es necesario el aumento de la calidad de la escuela.

#### 4. Conclusión

Quisiera concluir este artículo volviendo a una temática que he abordado aquí: la conexión que se establece entre las ideas de Humboldt y la explicación acerca de los cánones del conocimiento orientativo y las herramientas culturales. Creo que esta conexión permite determinar y tratar el principal concepto de estándares de competencia y estándares de calidad. Estas dimensiones del conocimiento y sus capacidades tienen como objetivo las expectativas por las que se justifica la introducción de los estándares de formación. El concepto de las áreas específicas del conocimiento o la competencia debe demostrarse en el ámbito de estas dimensiones. La gradación de asignaturas sigue estos objetivos de contenido



y localiza los aspectos que denominamos dimensiones del conocimiento y capacidades. Jürgen Baumert inicia, por ello una crítica con una base sólida y sin ningún tipo de aprensión en relación al concepto de los cánones, una discusión sobre la cual se debe mostrar el conocimiento orientado hacia ellos. Sus deliberaciones se pueden enlazar, por lo tanto, con la teoría de la unión, la que define a las escuelas como el lugar a través del cual se establecen cánones para seguir un estilo de trabajo, es decir, son vinculantes y tangibles.<sup>19</sup> En el contexto de las competencias y de la normalización como proceso, puede finalmente identificarse, que para encontrar la respuesta al difícil problema normativo, como es el objetivo de la teoría de la formación, se debe concebir un sistema teórico y formularlo a través de la temporalidad. La indeterminación y la falta de resolución de los problemas normativos no pueden separarse de manera sustancial, porque únicamente cambia el escenario en el que se sitúan las competencias y el comportamiento de los destinatarios.

Es necesario también hacer aquí una observación, y es reconocer que la *formación* forma parte importante de nuestra sociedad, así como su validez en la carrera profesional de cada individuo, y es algo de lo que la escuela aisladamente no puede encargarse. Este es el mensaje que se encuentra en la obra de Harmut von Hentig, y lo que para él representa la norma que permita crear procesos de formación: “Lo que el hombre construye –cambiado, formado, reforzado, esclarecido, movido–, hace que pueda constatarse si el contacto..., el horror y la repulsión de las barbaridades humanas, el sentido de la felicidad, la capacidad y la voluntad de las personas, si todo ello sirve para mostrar la manera de adquirir una conciencia histórica de nuestra propia existencia, para adquirir la diligencia de hacer una última pregunta y para desarrollar un doble criterio, el de tener una buena disposición a ser responsable de uno mismo y responsable en la *res publica*.”<sup>20</sup>

Para Hentig, esta norma que permite crear procesos de formación no se aplica ni se limita únicamente al ámbito de la escuela. Para él, la escuela es sólo la causa de la formación, y no mucho más que eso, ya que él interpreta la formación como un producto de la vida, que en última instancia tiene lugar y se lleva a cabo en la polis. En este sentido, se considera la norma que permite crear procesos de formación como el criterio que rige una vida pública, social, moral y responsable. Por tanto, estas dimensiones y expectativas también pertenecen al discurso público de la formación, aunque estas normas no son “estándares de formación”, sino extensos criterios de la persona adulta y del trato con uno mismo. Harmurt von Hentig tenía razón en no pedir a los psicólogos que se encargasen de hacer una valoración acerca de este tema, y exoneró con buenos argumentos a los estudiantes y a las escuelas a alcanzar, o por lo menos cumplir con los estándares mínimos, y en cualquier caso también al criterio personal de llevar una vida exitosa. El alcance de los estándares de formación no debería ir tan lejos, aunque el hecho de que se continúen formulando preguntas acerca del discurso de la formación es algo que da esperanzas a los autores expertos en la materia.

Y, en definitiva, para concluir, la discusión sobre los resultados de las evaluaciones como las del informe PISA, retorna una vez más la consabida pregunta de “¿Qué es la formación?”. Ya sabemos que el debate sobre los datos de PISA puede interpretarse sobre todo como crítica a su concepto subyacente de *literacy* (alfabetización) de competencias culturales básicas; es decir, como objeción al concepto de formación que está en la base de

---

<sup>19</sup> Como lectura complementaria, véase Jürgen Diedrich y Heinz-Elmar Tenorth, *Theorie der Schule* (Teoría de la escuela) (Berlín, 1997).

<sup>20</sup> Más concretamente en la obra de Harmurt von Hentig, *Bildung. Ein Essay* (Formación. Un ensayo) (Munich 1996), 75

PISA y que se considera insuficiente. Pero también, habida cuenta de los datos empíricos sobre la heterogeneidad del concepto de formación en las sociedades modernas, me parece que la pregunta más urgente no es la de "¿Qué?", sino esta otra: "¿Cómo es posible la formación?".

Esta pregunta no la debemos plantear únicamente en atención a los datos omnipresentes de PISA. Ya más al margen se da uno cuenta, también, de que el tema de la formación —como asunto de la "constitución del sujeto"— constituye el tema central de todas las ciencias humanas, es decir, no puede ser pasado por alto como creen a veces los propios pedagogos. La teoría de la formación adquiere sobre este trasfondo teórico un nuevo enfoque teórico y empírico interdisciplinar, esto es, que uno debe apoyarse en todas las ciencias humanas, y la psicología ya no es ella sola la disciplina rectora en el tratamiento de estos temas y cara al desarrollo de una necesaria tecnología de la educación. Así, pues, "¿cómo es posible la educación en el campo práctico de la pedagogía?", es la pregunta esencial y aquí es donde comienza realmente —si nos mantenemos en el contexto de las preguntas "cómo", características de las modernas ciencias humanas— la reflexión genuina y sistemática de la ciencia de la educación. Las respuestas de la biología, psicología, teoría de los sistemas o de los neurólogos no pasan de ser "triviales" para esta reflexión puesto que, filosóficamente hablando, son necesarias, pero no suficientes. Son triviales porque, por supuesto, la "unidad bio-psico-social hombre", como sostiene Karl-Friedrich Wessel<sup>21</sup>, sólo funciona y puede funcionar en su trato con el mundo según sus propias posibilidades (siguiendo sus propias leyes en la captación del mundo, en sí nada fáciles de configurar, como se echa de ver especialmente en la pedagogía cuando un educador se decide a intervenir en este sistema autopoietico). Y ello por más que también penetren en este mundo los psicólogos (o los libros de texto, o las tareas matemáticas, o los tests de PISA).<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Karl-Friedrich Wessel, "Humanontogenetische Überlegunge zur Pflegewissenschaft", Zeitschrift für Humanontogenetik, 1, 2001, 22-26.

<sup>22</sup> Desarrollo estas ideas en mi estudio "Wie ist Bildung möglich? Einige Antworten - und die Perspektive der Erziehungswissenschaft" (¿Cómo es posible la educación? Algunas respuestas - y la perspectiva de la ciencia de la educación), en Zeitschrift für Pädagogik, 49. 2003, 422-431. [Véase también el estudio anterior de Tenorth traducido al castellano y aparecido en la compilación Formación general, conocimiento escolar y reforma educativa de M.A. Pereyra para la Revista de Educación, "El carácter general de la educación. Reflexiones desde la perspectiva de la pedagogía" (1988), vol. 292, 1990, 77-103.]