

DEL ESPÍRITU DE LA LEY A LA MATERIA DEL DECRETO

(FILOSOFÍA PSICOPEDAGÓGICA DE MÍNIMOS)

FROM THE SPIRIT OF THE LAW TO THE SUBJECT MATTER OF ROYAL DECREES

(MINIMUM PSYCHOPEDAGOGICAL PHILOSOPHY)

Vicente Caballero de la Torre

Profesor de Psicología Básica (Facultad de Filosofía, Universidad Complutense de Madrid).

Inspector de Educación (en excedencia). Comunidad de Madrid

Resumen

Las leyes de la educación son las primeras que recibimos, decía Montesquieu. Y son las que nos preparan para ser ciudadanos. Sin embargo, según Romanones, el reglamento jurídico hace posible que la ley funcione o se quede en una mera declaración de intenciones. Los reglamentos, en España, tienen como vehículo los reales decretos. Estos son normativa básica que, no obstante, no se sitúa jerárquicamente por encima de la

normativa del mismo rango emanada de los parlamentos de las comunidades autónomas. Desde el punto de vista de la concreción curricular, se trata del nivel situado a mitad de camino entre lo general y la práctica didáctica en el aula, donde el concepto fundamental es el de competencia. No obstante, el concepto de competencia es, como tantos otros, un concepto discutido y discutible en el plano teórico y genealógico y en el práctico. Una vez expuestos los términos de la discusión acerca de dicho concepto, cabe aproximarse a la noción de descriptor competencial operativo, que viene a sustituir al estándar de aprendizaje en la nueva legislación educativa española.

Palabras clave: espíritu de la ley, normativa básica, descriptores competenciales, Chomsky, Skinner, Scriven, Brújula del aprendizaje de la OCDE 2030

Abstract

The laws of education are the first laws we receive, said Montesquieu. And they are the ones that prepare us to be citizens. However, according to Romanones, the legal regulation makes it possible for the law to work or remain a mere declaration of intentions. In Spain, the vehicle for regulations is the royal decree. These are basic regulations which, however, are not hierarchically placed above the regulations of the same rank issued by the parliaments of the autonomous communities. From the point of view of curricular specification, this is the level situated halfway between the general and the didactic practice in the classroom, where the fundamental concept is that of competence. However, the concept of competence is, like so many others, a disputed and debatable concept on the theoretical, genealogical and practical levels. Once the terms of the discussion about this concept have been set out, it is worth approaching the notion of the operational competence descriptor, which replaces the learning standard in the new Spanish educational legislation.

Keywords: spirit of the law, basic regulation, competency descriptors, Chomsky, Skinner, Scriven, OECD Learning Compass 2030

1. DEL ESPÍRITU DE UNA LEY Y DE LA NATURALEZA DEL REGLAMENTO

A finales de 2021, la consejera de Educación del Principado de Asturias explicaba en un diario digital de dicha comunidad autónoma que “el espíritu” de la LOE, una vez re-modificada por la LOMLOE, consiste en “responder a la nueva sociedad del siglo XXI”, algo que “no puede afrontarse exclusivamente con las clases magistrales y la tiza en la mano sino con metodologías innovadoras y competenciales, en las que se aprende haciendo, en un entorno real” (Espina, 2021). Cuando se mienta el “espíritu” al referirse a una ley, sea esta la que fuere, siempre planea la sombra de Montesquieu, aquel defensor, a su vez, de la división de poderes. En efecto, Montesquieu, en el libro IV de su célebre obra –titulado, “Que las leyes de la educación deben ser acomodadas a los principios del gobierno”- escribió: “Las leyes de la educación son las primeras que recibimos. Y como nos preparan para ser ciudadanos, cada familia particular debe gobernarse conforme al plan de la gran familia que las comprende a todas” (Montesquieu, 1906 [1748], p. 50). Rosa González-Calero, al referirse a las líneas estratégicas de la ley educativa española hoy en vigor, indaga en la exposición de motivos para intentar captar dicho espíritu, cuya causa final sería lograr un aumento de las oportunidades educativas y formativas, mejorando los resultados del alumnado y ofreciendo una educación de calidad para todos (Asegurado y Marrodán, 2021, p. 29).

Se atribuye a Álvaro de Figueroa y Torres (1863-1950), Conde de Romanones, la expresión por la que se dio a entender que es en el trabajo de corte y confección al que se conoce como desarrollo del reglamento donde se puede ver en qué queda (y lo que da de sí) el diseño inspirador de la ley. Los reglamentos, en España tienen como vehículo los reales decretos. Con excepción de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla -y

de, obviamente, la Acción educativa en el exterior- las competencias en Educación están transferidas a las comunidades autónomas. En consecuencia, los reales decretos sobre el currículo son reales decretos de mínimos. Y, por lo tanto, son normativa básica que, no obstante, no se sitúa jerárquicamente por encima de la normativa del mismo rango emanada de los parlamentos de las comunidades autónomas. En efecto, basta con que no entren en contradicción entre sí ni con la Ley orgánica de la que emana.

Los artículos que constituyen el monográfico de este número de la revista son una herramienta útil para facilitar al profesorado la comprensión de este nivel de concreción, situado a mitad de camino entre lo general y la práctica didáctica en el aula. Se trata de lo que López Rupérez denomina "nivel meso", es decir, "un nivel subnacional que, según los países y sus respectivos repartos competenciales, puede corresponder a jurisdicciones diferentes: municipios o región, estado, provincia o comunidad autónoma (en los sistemas federales o similares). En este nivel, la calidad de la gobernanza constituye un factor decisivo de impacto" (2020, p. 113).

2. LA COMPETENCIA, ESE CONCEPTO DISCUTIDO Y DISCUTIBLE

En dicho "nivel meso", el concepto fundamental es el de competencia. Las competencias movilizan el conocimiento (Levin, 2008, p. 11) como se movilizan las tropas en los despliegues estratégicos. Los efectos de dicho despliegue solo pueden constatarse en el medio y largo plazos. No obstante, el concepto de competencia es, como tantos otros, un concepto discutido y discutible en el plano teórico y genealógico y en el práctico.

Desde un punto de vista teórico e histórico, es discutible por su enorme ambigüedad o falta de definición, puesto que su origen estriba en la lingüística y tiene más que ver con algo que no puede adquirirse. La competencia (supuestamente innata) se desarrolla con estímulos externos que hacen que aquel despliegue su potencial mediante conductas

observables. Pero no se adquiere por aprendizaje. Es célebre el pseudo-debate que pretendió abrir Chomsky (Munger, 2003 [1959]) en relación con las (supuestas) tesis de Skinner (1957) sobre este asunto. Ahora que desaparecen los "estándares de aprendizaje" (cuya determinación correspondía en exclusiva al Gobierno, por el artículo 6 bis introducido en la LOE por la LOMCE), es tarea de las administraciones educativas (a través de los decretos de desarrollo del currículo) y de los centros educativos (a los que se ha dotado de una mayor autonomía al respecto) determinar cómo puede interpretarse en qué grado la "virtual" competencia se "manifiesta" a través de una conducta públicamente observable (tanto en el aula como en los demás espacios donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje). Esto sucedería del mismo modo en el que la competencia lingüística proporcionada por el dispositivo de adquisición del lenguaje (LAD, por sus siglas en inglés), propuesto por Chomsky, se evidencia para cualquiera en el temprano dominio de la lengua materna. Al fin y al cabo, los estándares de aprendizaje no dejaban de ser una traducción a un lenguaje conductista (*behavioralista*, casi en un sentido radical, skinneriano) de un concepto etéreo, sutil y casi escolástico bizantino como el de "competencia". Como rezaba el derogado Real Decreto 1105/2014, en su artículo 2, "concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables". El estándar de aprendizaje, si bien rígido y molesto para el docente, se encontraba perfectamente inserto en el paradigma de rendición de cuentas (RdC), basado en pruebas estandarizadas: "En términos generales, la RdC remite a los procesos, mecanismos y/o instrumentos que hacen que las organizaciones (pero también los individuos que integran las organizaciones) cumplan con sus obligaciones y se vuelvan más sensibles a sus públicos específicos" (Parcerisa y Verger, 2016, p. 21). Y este paradigma requiere de una evaluación orientada al cliente, inspirada en Scriven, donde

“cliente” se debe entender en el sentido más amplio posible y no solo en el comercial: la “clientela” es el alumnado en su potencial formativo, no entendido como un contenedor de deseos caprichosos. En efecto, para Scriven, desde el punto de vista ético, y cada vez más desde el punto de vista político, la perspectiva del consumidor debe considerarse primordial (Scriven, 2007, p. 8). Con la nueva reforma, en cambio, se vuelve al espíritu de la Ley de 2006, que pretende ser también paidocéntrico, pero centrado en las competencias entendidas en un sentido más abierto y, por lo tanto, más interpretable para el docente. Sin embargo, a pesar de esta apertura, la intención clara es que esta vez el enfoque competencial sea tomado decididamente en serio y no quede reducido a un mero apartado (redactado por imperativo legal) en un rincón de la programación anual de cada asignatura. Sea como fuere, las competencias, tal y como son concebidas desde 2006 en nuestras leyes educativas, tienen más que ver con las destrezas o habilidades (*skills*) comprendidas en el marco de la teoría de la agencia que con la competencia lingüística chomskiana. En efecto, según la Brújula del aprendizaje 2030 de la OCDE (OECD, 2018), el concepto de agencia del estudiante es fundamental. Sin embargo, asumir dicho paradigma, aun resultando sanamente paidocéntrico, conlleva también sus riesgos en educación. Estos riesgos son semejantes a los que presenta en economía comportamental, puesto que “el factor incertidumbre, es decir, la incompletitud de la información, es un problema del que no se hace cargo la Teoría de la Agencia, la cual asumiría un prejuicio de la Economía clásica, la racionalidad completa del agente, como si éste poseyese toda la información de forma consciente (...) Ignoraría la capacidad de los individuos para asumir prejuicios de forma inconsciente; prejuicios formados por señales que flotan en el ambiente y que, de ser traídos a la conciencia, el individuo podría llegar a rechazar” (Caballero, 2009, pp. 347-348).

Pero hay otra segunda razón, esta vez de orden práctico, por la que el paradigma competencial es discutido y discutible para los docentes: el

hecho de que las competencias no son exigibles solo al alumnado sino también y, sobre todo, al profesorado. Esto último ha quedado evidenciado en el tratamiento especial que forzosamente se está dando a la adquisición de la competencia digital (*DigCompEdu*): "A grandes rasgos, el profesorado cuenta con un nivel intermedio, habiendo algunas áreas donde sus competencias son más elevadas (...) especialmente aquellas que son de carácter más básico (...) Son más habilidosos en competencias instrumentales esenciales (...) teniendo mayores dificultades para la creación de contenido (...), la seguridad y la solución de problemas (...) o la creatividad y la innovación" (Gabarda *et al.*, 2022, p. 14). Si antes nos encontrábamos con otra cuestión problemática (¿es el enfoque agencial demasiado optimista en relación con la capacidad de metacognición de los estudiantes?), ahora, en cambio, nos encontramos con la transmisión del *habitus* por parte del profesorado veterano al profesorado novel. Se entiende aquí "*habitus*" en el sentido sociológico preciso expuesto por el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1979): "La dominación se basa en mecanismos muy sutiles de control. Los compañeros no van a imponer su forma de entender el centro, sino que van a mandar mensajes seductores, que entrañan que se cumpla su voluntad (Barba y González, 2013, p. 139). Por lo anterior, es conveniente que los docentes nuevos intenten "familiarizarse con casos de éxito que resulten inspiradores para su trabajo cotidiano" (López, 2020, p. 162).

Como conclusión, podría decirse que la noción de competencia podría comprenderse y manejarse mejor desde su opuesto. Es más sencillo determinar qué docente o qué estudiante es parcialmente incompetente que graduar objetivamente el nivel de competencia.

3. LA NUEVA MATERIALIDAD DE LA LEY. DEL ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE AL DESCRIPTOR OPERATIVO COMPETENCIAL

Tomadas, pues, las necesarias precauciones -y hechas, también, las debidas aclaraciones-, cabe ahora acercarse al modo en el que los reales decretos de mínimos de Secundaria y Bachillerato convierten el espíritu de la nueva LOE en currículos de mínimos sobre las materias. Esto se ha conseguido sustituyendo los estándares de aprendizaje por los descriptores operativos. Tales descriptores están vinculados a las competencias específicas de cada materia. Esta denominación ("descriptor operativo") alude directamente a los rasgos manifiestos que debe presentar una conducta "espontánea" (no condicionada) y públicamente observable. Presenta, por tanto, un aire de familia con las "operantes" en sentido skinneriano. Sin embargo, un vistazo rápido a la definición de cada uno de esos descriptores recuerda más a la enumeración de objetivos, propia de la LOGSE -que evocaba, todavía, la taxonomía de Bloom (1956).

Valga como ejemplo decisivo, por su compromiso con el espíritu de la ley, el descriptor CCL3. Según este descriptor, al acabar la enseñanza básica con éxito (Anexo I del Real Decreto 217/2022), el alumnado localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual. Puede compararse tal descriptor con el estándar de aprendizaje 1.5 para Lengua Castellana y Literatura del último curso de Secundaria en la versión anterior de la LOE (la de la LOMCE, derogada): el alumnado distingue entre información y opinión en mensajes procedentes de los medios de comunicación y entre información y persuasión en mensajes publicitarios orales, identificando las estrategias de

enfaticación y expansión (Real Decreto 1105/2014, hoy derogado). Comparemos ahora el descriptor CCL3 para último curso de la Secundaria obligatoria con su correspondiente en el Bachillerato: CCL3: Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual. ¿Dónde está la diferencia? En la expresión "de manera clara y rigurosa" referida al modo de comunicación de la información. Esta sería, entonces, la tarea de los profesionales cuyo cometido sea la adquisición de dicha competencia en relación con este descriptor: su trabajo consiste en conseguir que lo que sabía hacerse en la Secundaria pase a hacerse con claridad y rigor. Así que, compete -nunca mejor dicho- a los departamentos didácticos implicados y a las comisiones de coordinación pedagógica establecer formas precisas para la determinación de las condiciones que hacen públicamente observable dicha "operante". Y, por ende, cómo sería efectivamente evaluable y medible en su grado de ejecución, mediante rúbricas, registros de observación en el aula, formularios de autoevaluación, etc.

Visto lo anterior, queda a juicio de los docentes si se ha perdido concreción y rigor para entrar en el terreno de la vaguedad, o bien si se ha ganado autonomía para los departamentos didácticos. En buena lógica, dependerá, como siempre, de la buena voluntad de los profesionales. En concreto, de la buena voluntad de los docentes decanos para con los noveles y de los noveles para con su alumnado. Esto será así, al menos, hasta que llegue un Pacto de Estado por la Educación. Mientras tanto, confiemos en los auténticos especialistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y NORMATIVAS

- Asegurado Garrido, A. y Marrodán Gironés, J. (2021). *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*. Anele-USIE.
- Barba, J. J., & González, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: la socialización del maestro novel entre el "habitus" y la investigación-acción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (78), 137-144.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook, 1: The cognitive domain*. David McKey.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Espina, L. (2021) El reto de la educación asturiana: que cada estudiante alcance su proyecto de vida. [En línea]: <https://www.elcomercio.es/opinion/reto-educacion-asturiana-20211106000929-ntvo.html> [consulta: 13/12/2022]
- Levin, B. (2008). *Thinking About Knowledge Mobilization. A discussion paper prepared at the request of the Canadian Council on Learning and the Social Sciences and Humanities Research Council*. [En línea]: http://en.copian.ca/library/research/ccl/knowledge_mobilization/knowledge_mobilization.pdf [consulta: 12/12/2022]
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Méndez, V. G., Monzonís, N. C., Magaña, E. C., y Ariza, A. C. (2022). Competencias Clave, Competencia Digital y formación del profesorado: Percepción de los Estudiantes de Pedagogía. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 7-27.
- Montesquieu (1906). *El espíritu de las leyes*. Librería general de Victoriano Suárez.
- Munger, M. P., *The history of psychology: Fundamental questions* (pp. 408–429). Oxford University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*.
- Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 15-51.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
- Rupérez, F. L. (2020). *El currículo y la educación en el siglo XXI: la preparación del futuro y el enfoque por competencias*. Narcea Ediciones.

- Scriven, M. (2007). *The logic of evaluation*. OSSA Conference Archive, 138. [En línea]: <https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA7/papersandcommentaries/138> [consulta: 13/12/2022].
- Skinner, B. (1957) *Verbal Behavior*. ProQuest.