

Las competencias clave y los tiempos de crisis, ¿es necesaria una competencia existencial?

Juan Manuel Monfort Prades

*Universidad Cardenal Herrera-CEU, CEU Universities
Castellón, España*

El Covid-19 nos ha recordado nuestra fragilidad y nuestra condición vulnerable. Ha puesto a prueba nuestra capacidad para soportar la frustración, nos ha obligado a mirar el mundo con sentido trascendente y a romper con nuestra «normalidad». Nos ha obligado a sentirnos interdependientes y ha hecho temblar los cimientos de nuestra existencia. Nos ha colocado cara a cara ante esas cuestiones relativas al sentido, la vida o la muerte, que habitualmente evitamos. Ante ello podemos preguntarnos si nuestro sistema educativo basado en competencias se ocupa también de este tipo de cuestiones y de si sería necesaria una competencia existencial.

Nuestros conciudadanos no eran más culpables que otros, se olvidaban de ser modestos, eso es todo, y pensaban que todavía todo era posible para ellos, lo cual daba por supuesto que las plagas eran imposibles. Continuaban haciendo negocios, planeando viajes y teniendo opiniones. ¿Cómo hubieran podido pensar en la peste, que suprime el porvenir, los desplazamientos y las discusiones? Se creían libres y nadie será libre mientras haya plagas (Camus, 1991, p. 40).

Este texto de *La peste*, obra cumbre de Albert Camus publicada en 1947, parece escrito en estos meses en los que la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19 ha obligado al confinamiento de la población y ha provocado una reflexión sobre nuestros proyectos vitales.

A finales del mes de mayo de 2020 se cuentan ya más de trescientos mil fallecidos y cerca de seis millones de infectados. Ciertamente no es algo nuevo, de la peste negra a la gripe española, de la erupción del Vesubio en Pompeya o el gran terremoto de Lisboa de 1755 al tsunami de 2004 en Indonesia, de las Guerras Mundiales al Holocausto en el siglo XX, del crack del 1929 a la crisis económica de 2008, la historia de la humanidad está flanqueada por grandes catástrofes naturales, biológicas, sociales o económicas. Estas situaciones límite, obligan a los seres humanos en general a desarrollar ciertas habilidades y a poner en marcha ciertos recursos intelectuales y vitales que en épocas de bonanza o de estabilidad suelen permanecer acalladas.

La pandemia nos ha recordado nuestra fragilidad como especie y nuestra condición vulnerable. Ha puesto a prueba nuestra capacidad para soportar la frustración y, o bien ha llevado a muchos hogares la presencia de la muerte, o bien ha hecho sentir en muchas familias la cercanía de ésta. Más aún, esta situación extraordinaria nos ha obligado a tomar distancia respecto de la realidad, a mirar el mundo con sentido trascendente, a romper con

nuestra «normalidad» y movernos hacia un territorio desconocido. Ha puesto a prueba nuestra capacidad crítica ante el aluvión de informaciones que han llegado por una gran variedad de canales, ha potenciado nuestra capacidad para ponernos en la piel de los que sufren y a ponernos en marcha por el bien de los otros incluso poniendo en juego la salud personal. Nos ha obligado a sentirnos interdependientes, a sabernos conectados entre nosotros y con lo que nos rodea. En definitiva, ha hecho temblar los cimientos de nuestra existencia y nos ha puesto cara a cara ante esas cuestiones relativas al sentido, la vida o la muerte, que habitualmente tratamos de evitar.

Nos engañaríamos al pensar que este tipo de habilidades, conocimientos y actitudes que acaban de enumerarse sirven únicamente para momentos de crisis global. Nada más lejos. Estos momentos de naufragio colectivo simplemente nos desvelan la condición humana en su completa desnudez, pues a nivel personal abundan los terremotos, las crisis biológicas y las crisis existenciales. Si en el plano social o comunitario se dan este tipo de situaciones cada cierto tiempo, en el plano personal pueden resultar recurrentes e incluso, en ocasiones, algunas personas viven en una constante crisis existencial porque la vida no les da tregua. Para ilustrar esto basta con echar un vistazo a las cifras de suicidios que se dan en un país como el nuestro. Diez personas al día acaban con su vida de media en los últimos años en España¹, más de tres mil quinientos al año, sin embargo estas muertes quedan ocultas tras el frenético ritmo de vida que acompaña las sociedades supuestamente avanzadas.

Desde el punto de vista de la enseñanza se hace necesaria una reflexión sobre el tratamiento de estos asuntos en el currículo de

1. <https://www.lavanguardia.com/vida/20190909/47260236571/dia-mundial-prevencion-suicidio-espana.html>.

nuestro sistema educativo. El sistema educativo supuestamente busca preparar ciudadanos competentes, preparados para abordar todos los desafíos del siglo XXI, para tener capacidad de adaptación a los escenarios que están por venir y tener éxito en nuestra sociedad. La educación actual nos provee de potentes herramientas y habilidades para hacer frente a los desafíos que están por venir: el lenguaje, la tecnología, la ciencia, la capacidad de aprender permanentemente, el conocimiento permanente, etc. Todo son grandes recursos, todos son necesarios. Ahora bien, ¿son suficientes? Un breve repaso a los documentos que hoy son la base de nuestros sistemas educativos quizá nos permitan hacer una reflexión sobre la educación en esta época de crisis sanitaria.

1. El marco europeo para una educación a la altura del siglo XXI

La documentación sobre educación en los últimos años se ha multiplicado tanto a nivel nacional como a nivel europeo, para poder ofrecer una visión global de la propuesta actual fijaremos la atención en el informe Faure y el informe Delors en primer lugar, en los documentos del proyecto DESECO, en la Recomendación del parlamento Europeo sobre las competencias clave de 2006 y la iniciativa Educación y formación 2020. Este es el marco europeo en el que se asienta nuestra actual ley educativa, veamos algunas de sus claves.

El informe Faure *Aprender a ser. La educación en el futuro* de 1972 mostró un gran interés sobre las consecuencias del uso de las tecnologías y los riesgos de una sociedad deshumanizada, ante lo que proponía una educación donde se potenciara la ciencia y la tecnología pero sin perder de vista la centralidad del hombre. Proponían una educación que defendiera un conocimiento profundo de la realidad natural y social que permitiera a la vez acceder a un

profundo conocimiento del ser humano, de sus capacidades y de sus posibilidades.

El informe insiste en que el objetivo es desarrollar «el hombre completo» (Faure, 1972, p. 236), todos los componentes de su personalidad, y no cabe duda de que resulta muy interesante poder precisar eso que llama las «actitudes complejas del individuo» (Faure, 1972, p. 235). Si bien el informe presenta la necesidad de trabajar las dimensiones física, ética, afectiva y artística (Faure, 1972, pp. 235-236), no es menos cierto que queda mucho por concretar en referencia a esas «actitudes complejas».

Años más tarde, ya a finales del siglo XX, el informe Delors *La educación encierra un tesoro* de 1996, marcó un antes y un después en el futuro de la educación y se ha convertido con el tiempo en una referencia fundamental en el ámbito educativo. Estableció la base de lo que hoy son las competencias clave, cuatro pilares sobre los que debía asentarse la educación en el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Afirma el documento en cuanto al objetivo general de la educación que esta:

debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida (Delors, 1996, p. 106).

Esta propuesta de Delors parece estar en continuidad con la de Faure, y cuando antes se ha hablado de unas «actitudes complejas» no cabe duda de que en cierta forma se pueden entender los textos como complementarios. Además de las dimensiones ética,

física, afectiva y artística, podemos entender que la educación del hombre completo pasa por desplegar también la sensibilidad, la espiritualidad, el pensamiento crítico, el juicio propio, etc.

Tras estos informes se han desarrollado programas de investigación y proyectos de trabajo a nivel europeo que han intentado ir dando forma a estas propuestas. Hoy es fundamental tener unos criterios muy claros referidos a las competencias que los alumnos deben haber adquirido al finalizar la etapa de educación obligatoria, por lo que las grandes instituciones europeas llevan muchos años promoviendo la investigación en esta línea y los propuestas resultantes se han convertido en directrices fundamentales que están en el corazón de los actuales sistemas educativos de Europa.

Es a finales de los noventa cuando cristaliza en el marco europeo el proyecto más importante para la definición de las que deben considerarse competencias clave para la vida en la sociedad del siglo XXI. La OCDE, a través del proyecto DESECO, va estableciendo las líneas de trabajo para la definición y selección de las competencias clave. Los resultados pronto fueron públicos a través de diferentes documentos cuyo contenido puede verse en síntesis en el resumen ejecutivo de 2005². La pregunta clave es: ¿qué competencias necesitamos para el bienestar personal, social y económico?. El primer desafío es establecer los límites de lo que se consideran competencias y su definición queda establecida en estos términos: “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandoo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, p. 3).

2. <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>.

Las competencias son algo más que conocimientos y destrezas, también son actitudes y DESECO las clasifica en tres grandes categorías (OCDE, 2005, p. 4). En primer lugar, competencias para comprender y usar herramientas como el lenguaje y la tecnología en función de los propios fines en su interacción con el ambiente. En segundo lugar, competencias para interactuar y comunicarse con éxito en grupos heterogéneos en un mundo plural y diverso donde las personas son interdependientes. Por último, competencias para tomar la responsabilidad de la propia vida, situar la vida en un contexto social amplio y actuar de manera autónoma.

Una vez establecidas estas grandes categorías profundiza en cada una de ellas, resultando muy interesante para este trabajo, cómo se concreta la tercera categoría. Cuando el documento profundiza en su análisis muestra una doble línea de trabajo (OCDE, 2005, pp. 14-15). Estas competencias deben potenciar, por un lado, la habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales; y por otro, la habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades. Todo parece indicar que «aquellas actitudes profundas» de las que venimos hablando desde el informe Faure, encuentran aquí el contexto adecuado para su desarrollo.

En el 2000 se acordó en Europa la Estrategia de Lisboa, cuyas conclusiones fueron el establecimiento de unos retos para los países europeos a través de los cuales se hiciera frente a la globalización. En este contexto se desarrolló el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación llamado *Educación y Formación 2010* y posteriormente el *Educación y Formación 2020*³ (ET2020). Los cuatro objetivos fundamentales que se plantearon en la educación fueron los siguientes: hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad; mejorar la calidad y la eficacia de la

3. https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en.

educación y la formación; promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; por último, incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Para que estos programas tuviesen éxito y los países pudiesen completar el marco de trabajo común en cuanto a las competencias a desarrollar en ámbitos educativos, se publicó la Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006⁴ sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En esta recomendación quedaron establecidas las competencias clave que cualquier estado europeo debería asumir en su legislación educativa: competencia lingüística en lengua materna y en lengua extranjera, competencia matemática y en ciencia y tecnología, competencia digital, competencia en aprender a aprender, competencia social y cívica, competencia en sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y, por último, competencia en conciencia y expresión cultural. Estas competencias son el núcleo de la LOMCE y su aplicación quedó desarrollada en el Boletín Oficial del Estado el 29 de enero de 2015⁵.

Recordemos brevemente lo destacado en el informe Faure, Delors, el proyecto DESCO y el marco ET2020: la importancia de educar al hombre completo y el pleno despliegue de las actitudes complejas del individuo; desarrollo del cuerpo y de la mente, de la inteligencia, la sensibilidad y el sentido estético; potenciar la responsabilidad individual, la espiritualidad, el pensamiento autónomo y crítico; ganar habilidades para formar y conducir proyectos personales y afirmar derechos, intereses, límites y necesidades; por último, promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.

4. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.

5. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>.

¿Se adquieren estos objetivos con las competencias clave propuestas? No cabe duda que las competencias clave definidas por el Parlamento Europeo son el fundamento de una educación profunda y sólida para el siglo XXI, pero también es posible que se alberguen dudas sobre algunos aspectos. ¿Se responde adecuadamente a los objetivos propuestos por la documentación indicada con el cultivo únicamente de estas competencias? A nuestro modo de ver, elementos que resultan fundamentales hoy para una educación del hombre completo no se abordan con estas competencias, o al menos no se abordan ni de forma directa ni de forma concreta. Parecen poco visibles y tienen una presencia más difusa que clara y más residual que protagonista.

Un breva análisis de las competencias propuestas nos permitirá ser más claros sobre esta cuestión. ¿En qué medida se visibilizan en las competencias las propuestas que estamos destacando? Puesto que todas las propuestas educativas citadas están vinculadas con el desarrollo y educación de la persona, con el conocimiento interpersonal o con el cultivo del interior, son competencias que tienen un fuerte carácter humanístico. Las competencias en lenguas, en matemáticas, en ciencias y tecnología, o la competencia digital, no parecen hacer referencia directa a estos aspectos, aunque no cabe duda que en algún sentido indirecto podrían tener alguna relación. Por ello centraremos nuestro análisis en las competencias que parecen tener un componente más humanístico. Veámoslas por separado.

La competencia aprender a aprender concentra su atención en una característica muy concreta de la persona, el aprendizaje aunque permite un mayor conocimiento de uno mismo. La autonomía se torna fundamental en esta competencia, pero siempre en vistas al aprendizaje permanente.

En la competencia social y cívica se recogen elementos fundamentales para el desarrollo de la persona, está relacionada con

el bienestar personal y colectivo, la comprensión del otro y de sus conductas para una comunicación de mayor calidad, la empatía, gestión de estrés y frustración, la voluntad de colaboración, la valoración y el respeto por la diversidad social, el compromiso social con la justicia, la participación democrática, etc. Sin embargo el objetivo principal sigue siendo la sociedad, la comunidad, es un estudio de lo personal con miras a la sociedad y a la convivencia.

La competencia en sentido de la iniciativa y espíritu de empresa potencia la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos, lo cual es verdaderamente importante para el desarrollo personal, sin embargo el peso de esta competencia recae directamente en el ámbito del trabajo. Si bien es cierto que presentan esta competencia como algo básico en la vida a todos los niveles, también es cierto que se lleva fundamentalmente no al terreno de lo personal sino al laboral y empresarial.

En la competencia en conciencia y expresión cultural encuentra su lugar la expresión de ideas, emociones y experiencias a través de las diferentes disciplinas artísticas. La apreciación y disfrute estético así como su producción, el desarrollo de la creatividad, la comprensión de la cultura propia y la participación en la producción cultural de la , etc. Efectivamente esta competencia se preocupa por el desarrollo del sentido estético y la creatividad, por el conocimiento de la cultura pero de nuevo el centro de la competencia no es la persona en sí misma, sino las aportaciones que las personas pueden sumar al acervo cultural, por ello el protagonismo recae en las producciones personales, en la cultura.

Aunque algunos de los elementos que se han destacado están presentes, ¿es suficiente este tratamiento difuso y transversal de los elementos destacados?

2. La inteligencia existencial, avanzar en la interioridad y en el conocimiento de uno mismo

Howard Gardner en los años ochenta lanzó su conocida teoría de las inteligencias múltiples, entre las que destaca la inteligencia intrapersonal. Pronto percibió el autor americano que además de la inteligencia intrapersonal sobre el conocimiento de uno mismo, podría enunciarse otra que tuviese una vinculación directa con aspectos muy profundos de la persona: la inteligencia existencial.

Con la inteligencia intrapersonal se refiere Gardner a los conocimientos internos de una persona, la comprensión y el acceso a la propia vida emocional y sentimental para interpretar y orientar la propia conducta. “Una persona con una buena inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo”, afirma Gardner (2012, p. 48). Es una inteligencia fundamental en la toma de decisiones en la vida y se ha desvelado como muy necesaria en el siglo XXI: “Si el pasado milenio trajo más democracia, el próximo deberá traer más individuación, pero no en el sentido de egoísmo o interés personal, sino en el sentido de conocer y respetar a cada persona” (Gardner, 2010, p. 280).

A las primeras siete inteligencias, pronto fue sumando otras. En primer lugar se añadió a la lista la inteligencia naturalista, pero también con el tiempo gozó de reconocimiento la inteligencia existencial, que si bien obligó a Gardner a hacer matizaciones y revisiones, no ofrece hoy dudas de su pertenencia a los tipos de inteligencia reconocidos: “mi conclusión es que la variedad de inteligencia espiritual que he definido de una manera restringida y que he denominado existencial, puede ser aceptable” (Gardner, 2010, p. 89). La inteligencia existencial tiene que ver con la inquietud por las cuestiones esenciales:

la capacidad de situarse uno mismo en relación con las facetas más extremas del cosmos -lo infinito y lo infinitesimal-, y la capacidad

afín de situarse uno mismo en relación con determinadas características existenciales de la condición humana, como el significado de la vida y de la muerte, el destino final del mundo físico y del mundo psicológico, y ciertas experiencias como sentir un profundo amor o quedarse absorto ante una obra de arte [...] De lo que hablo es de la capacidad de la especie para interesarse en cuestiones trascendentales, capacidad que se puede despertar y desplegar en unas circunstancias determinadas. Esta capacidad ha sido apreciada en todas las culturas humanas conocidas. Cada cultura ha desarrollado sistemas religiosos, místicos o metafísicos para abordar las cuestiones existenciales; y en épocas más modernas o en entornos laicos, muchas obras y sistemas de carácter estético, filosófico y científico se han dirigido a este conjunto de necesidades humanas (Gardner, 2010, p. 84).

Howard Gardner asentó las bases de la inteligencia existencial, el punto de partida, para que posteriormente otros autores desarrollaran el contenido de este modo de inteligencia. Zohar y Marshall en el Reino Unido publicaron *Inteligencia espiritual*, en el cual pretendieron reforzar con estudios sobre la corteza cerebral la base científica de la propuesta del profesor americano, potenciar su aspecto principal, la pregunta por el sentido, y también algo que resultó novedoso, conectar esta inteligencia con la capacidad creativa (Zohar y Marshall, 2001, p. 27).

La inteligencia espiritual nos lleva a la integración de lo intrapersonal y lo interpersonal, nos permite desarrollar la persona que somos, superar nuestro ego y alcanzar niveles de mayor profundidad de cada uno y de lo que nos rodea, reflexionar sobre los problemas acerca del bien y del mal, la vida y la muerte, el sufrimiento, a practicar una religión o a tener grandes cualidades espirituales sin ser religiosos. La inteligencia espiritual se torna fundamental cuando hablamos de situaciones de dolor y sufrimiento, en especial cuando se vive en la propia carne y se pone en tela de juicio todo el proyecto personal (Zohar y Marshall, 2001, p. 28).

En España ha sido Francesc Torralba quien con su publicación de 2010 *Inteligencia espiritual* ha recogido con rigor y con precisión todos los avances que en la primera década del siglo XXI se han dado respecto a esta inteligencia. Para él es clave también la búsqueda y la interrogación por el sentido que emerge del fondo de cada ser humano. Esta idea de «sentido» debe entenderse al menos de tres formas según Torralba (2011, p. 81): la vida humana tiene una lógica, un sentido, sus acontecimientos están conectados lógicamente; también puede entenderse como dirección, en cuanto que la vida se representa como una historia de acuerdo a un principio y un fin; por último, sentido tendría el significado de valor, lo que hace que la vida valga la pena.

Ser inteligente en relación a la espiritualidad es la capacidad para responder a preguntas fundamentales como: ¿para qué estoy en el mundo? ¿Qué sentido tiene mi existencia? ¿Qué puedo esperar después de mi muerte? ¿Qué sentido tiene el mundo? ¿Para qué sufrir? ¿Para qué luchar? No disponemos de respuestas sencillas a todo esto, pero su planteamiento constituye un estímulo al desarrollo de la filosofía, la ciencia y la tecnología. Un estímulo que permite mantener el sentido de misterio que alberga la realidad. Que la realidad exterior e interior sean un misterio ante el cual nos asombramos es el principal motor impulsor de la ciencia y del progreso. La realidad nos interpela y nos invita a tomar distancia para ver las cosas con profundidad y en especial a mirarnos a nosotros mismos con mirada trascendente y desarrollar quiénes somos. Todas estas cuestiones forman el corazón de la inteligencia espiritual, la cual exige también hacer una cierta pedagogía de la paciencia (García Baró, 2012, p. 40), pues ante el carácter misterioso de la realidad y de las personas, no cabe otra actitud que una cierta paciencia o esperanza de alcanzar algo de luz en la inmensidad de dicho misterio.

3. Propuesta de una competencia existencial para nuestro contexto educativo

Los estudios sobre una inteligencia espiritual no son razón necesaria, pero sí pueden resultar ser una razón suficiente para proponer una competencia espiritual que recoja los aspectos fundamentales del desarrollo de la inteligencia espiritual y que se añada a las competencias establecidas como claves en la educación del siglo XXI.

Como se puede ver, la inteligencia existencial o espiritual tiene un contenido bien definido que resulta de gran relevancia desde el punto de vista de las ciencias humanas, desde las relaciones interpersonales y, en especial, desde el conocimiento propio, el cual condiciona por completo las acciones personales e interpersonales, la convivencia e incluso la capacidad investigadora.

El proyecto DESECO insistió en una definición de competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Una competencia implica una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, actitudes, valores, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Buscando ser sintéticos y teniendo en cuenta cómo ha concretado el Ministerio de Educación⁶ la conformación de cada competencia, se dirá que cada una posee una triple dimensión: saber, saber hacer y saber ser; o en otras palabras: conocimientos, habilidades y actitudes. Cada una de las competencias se desenvuelve en estas tres líneas que en esencia no son nuevas. Pestalozzi ya afirmaba que la educación debía revelarse en la triple actividad de la cabeza, la mano y el corazón (1931, p. 12), al igual que se afirma en Dt. 6, 4 que el *Shemá Israel* debe llevarse

6. <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave.html>.

siempre presente en la cabeza, atado en las manos y cerca del corazón, si queremos de verdad que el aprendizaje de la ley de Dios sea completa. En esto mismo ha insistido también el Papa Francisco en estos últimos años cuando recuerda que la importancia en la educación del lenguaje de la mente, de las manos y del corazón (Otero, 2018, p. 91). Las competencias no son más conocimiento en acción, esta es su esencia.

Y en estos momentos de crisis sanitaria actual ¿qué debemos entrenar? ¿Qué se necesita para superar las crisis económicas, culturales, biológicas o existenciales? ¿Qué competencia nos prepara para superar la frustración, para ser más resilientes o para superar la fragilidad de nuestra sociedad y de nuestros planes? ¿Tenemos que vivir preparados para la sociedad del futuro y atender a sus demandas, pero qué pasa si esa sociedad del futuro nos muestra su cara más frágil? No cabe duda de que es necesario fortalecer la dimensión más profunda del ser humano, sus entrañas, sus preguntas más profundas. De lo contrario ¿cómo va a desarrollar competencias tecnológicas o científicas para acabar con una pandemia si su vida completa no se sostiene más que en la indeterminación?

Partiendo de esta propuesta deberá valorarse la posibilidad de establecer como necesaria una competencia llamada existencial. La elección de esta nomenclatura no es arbitraria, se ha hablado de competencia espiritual (Varela, 2014) o de competencia en religión (Artacho, 2009; Esteban y Prieto, 2015), pero en un contexto amplio, en el que encajen diferentes propuestas existenciales, es posible que la nomenclatura más acertada sea la indicada, pues la amplitud de su significado permite albergar también propuestas concretas que pueden ir desde una religión concreta a una determinada visión filosófica u otras propuestas menos formales.

¿Cómo podría formularse una competencia existencial? En 2008, por iniciativa de Escuelas católicas de Madrid, se llevó a cabo quizá el que ha sido en España el mayor esfuerzo por siste-

matizar el contenido de una competencia espiritual: *Reflexiones en torno a la competencia espiritual*, una profunda investigación que intentó poner de manifiesto la necesidad de integrar esta competencia en el currículo escolar. Su propuesta cristalizó en forma de cuatro competencias en la que la más amplia incluye a otras más concretas: una competencia espiritual básica, una competencia espiritual trascendente, competencia espiritual religiosa y competencia espiritual cristiana (González, 2008, pp. 73 y ss.). Doce años después, en el contexto de crisis sanitaria generada por el COVID-19, quizá la competencia espiritual básica se gane un espacio en el mundo educativo, o al menos vuelva a hacerse visible la necesidad de sistematizar e integrar sus contenidos en los sistemas educativos europeos. La competencia espiritual básica es la que mejor recoge la propuesta de Gardner de inteligencia existencial, por lo que bien podría llamarse competencia existencial y por su amplitud podría hacerse un hueco entre las competencias clave que son la medida de nuestro sistema educativo.

A partir de la documentación que se ha comentado hasta ahora, las tres dimensiones de la competencia existencial podrían concretarse inicialmente de la siguiente forma:

En cuanto a sus contenidos (saber): distinguir y clasificar diferentes propuestas de sentido global de la existencia: respuestas filosóficas, respuestas religiosas y otras propuestas más allá de estas; identificar diferentes comprensiones de ser humano, de la naturaleza, de la historia y del Universo; analizar diferentes significados del bien, la verdad y la belleza; interpretar y examinar cómo se hace presente en la vida humana el mal, el dolor, el sufrimiento y la muerte y cómo afectan estos hechos a las personas; comparar diferentes proyectos personales de vida en los que se responda a preguntas existenciales; inferir los valores que rigen nuestra sociedad y otras sociedades; adquirir y conformar una imagen de uno mismo con las posibilidades y limitaciones personales; conocer,

comparar y contrastar diferentes escalas de valores que se han forjado en diferentes comunidades humanas y entender las consecuencias que se derivan para la convivencia.

En cuanto a sus habilidades (saber hacer): establecer las líneas de un proyecto vital, salir de uno mismo y poder ver la realidad desde otros puntos de vista; contemplar la realidad y degustar la belleza, saber dar razón de lo que se considera digno o valioso, bueno o malo; forjar un pensamiento crítico y desarrollar la capacidad de discernimiento, distinguir entre valores incuestionables y valores pasajeros; analizar diferentes historias de vida y discriminar sus ideas, creencias, actitudes, sentimientos y emociones; ejercitar la meditación como modo de acceder a las cuestiones fundamentales de la existencia.

En cuanto a sus actitudes (saber ser): descubrir las propias posibilidades y ponerlas en marcha con autonomía y afán de superación; interiorizar el valor del compromiso; desarrollar la capacidad para afrontar rupturas y fracasos emocionales, desarrollar el sentido de pertenencia e interdependencia mutua; reconocer el sentido de lo sagrado; desarrollar la virtud de la paciencia; trabajar la resiliencia; descubrir la fragilidad y vulnerabilidad de los seres humanos; practicar la capacidad de asombro.

4. Conclusión. ¿Se justifica la necesidad de esta competencia en los sistemas educativos?

A modo de justificación podemos enumerar una serie de razones por las que parece que esta competencia es necesaria en el marco educativo general.

1. Responde al espíritu y a demandas explícitas de los informes y proyectos que se encuentran en la base de los sistemas educativos europeos.

2. Responde a problemas concretos de la vida ordinaria y en especial a momentos de crisis globales sanitarias, sociales, económicas, etc.
3. Sus contenidos, habilidades y actitudes pueden definirse con precisión.
4. La lista de la Recomendación del Parlamento Europeo en la que se definen las competencias no necesariamente es una lista cerrada, es un documento que permite seguir pensando y avanzando en la propuesta de competencias.
5. Permite hacer más explícito unos contenidos que en las competencias actuales aparecen parcialmente y de forma difusa. Con esta competencia ganan visibilidad y con ello hace más conscientes a los educadores de su importancia.
6. Es una competencia especialmente importante en momentos de crisis personal o global, que nos recuerda la vulnerabilidad del ser humano y la fragilidad de sus obras en un mundo que cuando está caracterizado por la bonanza económica y la seguridad hace olvidar al ser humano cómo es en realidad.
7. Es una competencia fundamental, y no sólo en momentos de crisis, es clave para establecer un proyecto de vida personal donde puede enraizar mi proyecto laboral, social, artístico, moral, etc. Sin trabajar ese proyecto personal básico el resto de competencias pueden resultar insuficientes e insustanciales para llevar una vida social exitosa y participativa.
8. Si bien es cierto que no existe una correlación entre competencias y áreas o asignaturas, si que es cierto que muchas competencias aunque son esencialmente transversales tienen un área que sirve de referencia y que trabaja una competencia de forma organizada y sistemática: es el caso de lenguas, de matemáticas, de ciencias, de sociales, etc. La existencia de una competencia existencial o espiritual

darían consistencia a áreas que en la historia de Europa han sido fundamentales en la formación intelectual de sus ciudadanos y que hoy están en clara retracción respecto al resto como son la filosofía y la religión. Tanto una como otra tendrían en la competencia existencial o espiritual una referencia y una razón para permanecer en los currículos.

Bibliografía

- Artacho, R. (2009), *Enseñar competencias sobre la religión*. Bilbao: Desclee.
- Camus, A. (1991), *La peste*. Barcelona: Edhasa.
- Delors, J. et al. (1996), *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Unesco.
- OCDE (2005), *La definición y selección de competencias clave*. OCDE.
- Esteban, C. y Prieto, R. (2015), *Alumnos competentes en Religión*. Madrid: PPC.
- Faure, E. et al. (1996), *Aprender a ser. La educación en el futuro*. Madrid: Alianza/Unesco.
- García Baró, M. (2012), Una mirada sobre la educación ¿la competencia espiritual? *Padres y maestros*, n.º 348, p. 38-40.
- Gardner, H. (2012), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2010), *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Madrid: Paidós.
- González, p. (coord.) (2008), *Reflexiones en torno a la competencia espiritual*. Madrid: FERRE.
- Otero, H. (2018), *Queridos educadores. Protagonistas de una nueva educación*. Madrid: PPC.

- Pestalozzi, J.E. (1931), *Antología de Pestalozzi*. Madrid: Revista de pedagogía.
- Torrallba, F. (2011), *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma.
- Varela, M. (2014), No está muerta, está dormida. *Pastoral y despertar religioso. Educadores. Revista de renovación pedagógica*, n.º 250, pp. 38-51.