Colección: **Diálogo Educativo**

# La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas

**José Moya Otero y Javier M. Valle López**
*(Coords.)*

**Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza**
*- ANELE -*

Colección: **Diálogo Educativo**

# La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas

**José Moya Otero y Javier M. Valle López**
*(Coords.)*

**Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza**
*- ANELE -*

REDE
RED POR EL DIÁLOGO EDUCATIVO

anele

Colección: Diálogo Educativo
**La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas**
© de los textos, sus autores
© de las imágenes:

Iª edición

© ANELE - REDE, 2020.

Esta obra no puede ser reproducida parcial o totalmente sin la
autorización escrita del autor

ISBN: 978-84-86141-75-2
Depósito Legal: M-28034-2020
Descargar online: https://anele.org/pdf/libros/Libro-reforma_curriculo_escolar.pdf

Impresión: PODiPrint
Impreso en Andalucía – España

# Índice

**Capítulo 1. ..... 7**
**Introducción a un modelo de currículo escolar**
Jose Moya y Javier M. Valle

## BLOQUE I. MARCO DEL MODELO Y CONTRIBUCIONES DE ORGANIZACIONES DE REDE

**Capítulo 2.**
**Perspectivas y retos del currículo escolar de la educación obligatoria: la propuesta de REDE ..... 15**
Red por el Diálogo Educativo

**Capítulo 3.**
**Una nueva competencia: la competencia global. ..... 31**
COTEC (Ainara Zubillaga)

**Capítulo 4.**
**El currículo global de la sostenibilidad desde el eje Escuela-Familia-Comunidad..... 35**
Proyecto Atlántida (Antonio Bolívar y Florencio Luengo)

**Capítulo 5.**
**Soñando un currículo que conecte. ..... 53**
Escuelas Católicas (Eline Lund)

**Capítulo 6.**
**Un currículo para nuestro presente. ..... 63**
Fundación Promaestro (Jorge Úbeda)

**Capítulo 7.**
**El currículo de la educación obligatoria. ..... 71**
Colectivo Lorenzo Luzuriaga

## BLOQUE II. CONTRIBUCIONES DE FIRMAS PERSONALES INVITADAS

**Capítulo 8.**
**¿Nuevas competencias para la vida o competencias para una nueva vida? La renovada visión de la Unión Europea en las Competencias Clave 2.0. ..... 83**
*Javier M. Valle (Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales de la Universidad Autónoma de Madrid)*

**Capítulo 9.**
**La brújula del aprendizaje (Learning Compass) ..... 111**
*José Moya (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)*

**Capítulo 10.**
**Currículo integrado. Descripción de una propuesta estratégica de integración curricular.....123**
*María Pacheco (Centro de Estudios Superiores Don Bosco)*

CAPÍTULO 1

# Introducción a un modelo de currículo escolar

**José Moya y Javier M. Valle**

Nuestro país tiene una reforma pendiente desde hace tiempo: la reforma del currículo correspondiente a la enseñanza obligatoria.

Si bien la LOE (2006) supuso la incorporación de las competencias clave al currículo, aportando, de este modo, una nueva visión europea del perfil común de una persona educada, no vino acompañada de una actualización adecuada de los contenidos curriculares; es decir, dejó de resolver uno de los problemas curriculares por excelencia: la transformación de la cultura socialmente relevante en contenidos escolares. La LOMCE de 2013, por su parte, tampoco ha resuelto ese grave problema e incluso su planteamiento curricular ha podido agravarlo.

La reforma que ahora necesitamos, por tanto, debe ser más amplia que las anteriores, dado que debe incorporar una actualización relevante tanto de las competencias como de los contenidos que las constituyen. Se trata, por tanto, de una reforma de envergadura, de una reforma integral. Una reforma que ya no se puede realizar bajo el paraguas de la simplificación del contenido curricular. Debe tratarse, en todo caso, de una actualización global del currículo que afecta a la propia definición de éste, a su organización estructural en ejes competenciales y a los contenidos que constituyen esos ejes.

La finalidad de este libro es facilitar esa reforma señalando algunas líneas de trabajo y, por supuesto, proponiendo algunas ideas concretas que podrían contribuir al éxito de una tarea que, pasado el tiempo, se ha convertido en ineludible.

Dada la naturaleza de la cuestión, y la tendencia, cada vez más frecuente en nuestro país, a polarizar los debates para dar la razón a uno u otro enfoque, quienes concebimos la idea inicial de este libro, siempre nos planteamos la necesidad de comenzar el debate desde una perspectiva amplia que incluyera, sobre todo, las grandes aportaciones internacionales. En consonancia con este propósito inicial, una de las singularidades de este libro son las referencias permanentes a las grandes aportaciones de los organismos internacionales (OCDE, UNESCO, Unión Europea…). La otra, como no podría ser menos, son las aportaciones nacionales. De modo que, bien podría decirse, que este libro recoge y actualiza los grandes temas que podrían ayudarnos a encuadrar la reforma curricular que España tiene pendiente desde hace algunas décadas.

Como el resto de obras que componen esta colección “Diálogo Educativo”, este libro se organiza en dos bloques. El primero recopila, en torno al marco propuesto por la Red por el Diálogo Educativo (REDE), algunas contribuciones complementarias a ese marco realizadas por organizaciones que pertenecen dicha red. En el segundo se incluyen tres capítulos correspondientes a otros tantos expertos que aportan visiones más personales sobre esta cuestión.

Así, el libro presenta en su capítulo 2 una de las aportaciones nacionales que, a nuestro juicio, mayor interés puede tener para la futura reforma del currículo escolar: el documento elaborado en el seno de REDE. Se trata de un documento fruto de un amplio debate, cuyo resultado es el respaldo por consenso de un amplio conjunto de organizaciones y significativas personalidades académicas muy autorizadas. Ello le otorga una representatividad muy relevante en estos momentos.

El documento parte del reconocimiento de algunos condicionantes que pueden orientar la construcción del nuevo currículo. A juicio de las entidades que han suscrito el documento, la construcción de un nuevo currículo nos obliga a realizar una profunda revisión de la cultura socialmente relevante que ha servido de base para la selección y definición de los elementos prescriptivos del currículo escolar, especialmente del contenido; al tiempo que refuerza la idea de las competencias clave como eje vertebrador. Asimismo, nos obliga a realizar un gran esfuerzo de comprensión sobre el marco teórico y conceptual que ha fundamentado esas decisiones y sobre los factores que han favorecido u obstaculizado las mejoras necesarias. Nos obliga también a revisar en profundidad la distribución de la capacidad de decisión entre las administraciones públicas, los centros educativos, el profesorado, las familias y otros agentes sociales

Estos condicionantes pueden, en cierto modo, dibujar el cuadro en el que encajar las diferentes propuestas que aparecen en el resto de los capítulos de este primer bloque y que matizan o complementan la propuesta de REDE.

En el primero de ellos, el Capítulo 3, escrito por la Directora de Educación y Formación de la Fundación COTEC, centra su atención en un documento aportado por la OCDE. Su escrito parte del reconocimiento de que la última edición de PISA 2018 ha introducido, uniéndose así a las áreas más académicas -lectura, matemáticas y ciencias-, la competencia global. Esta se entiende como la capacidad de analizar asuntos globales e interculturales, valorar distintas perspectivas desde el respeto por los derechos humanos, para interrelacionarse con personas de diferentes culturas, emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible.

A juicio de la autora, la competencia global forma parte de ese conjunto de nuevas competencias, y surge como necesidad de sistematizar en parte esa relación entre mundo exterior y escuela que en ocasiones vive en paralelo sin encontrarse en ningún momento. La globalización también impacta en el terreno educativo, y evidencia la necesidad de no sólo conocer el fenómeno y sus consecuencias, sino que anima a la escuela a promover acciones específicas dirigidas a contribuir a la construcción de un mundo mejor.

En el Capítulo 4 se sigue con cuestiones globales y su relación con la escuela. En dicho capítulo, dos de los miembros más destacados del Proyecto Atlántida (el catedrático Antonio Bolivar y el coordinador Florencio Luengo) se hacen eco de la aportación al currículo global realizada por otro organismo internacional relevante, la UNESCO, y conectan esta aportación con su propia trayectoria como movimiento de innovación educativa.

En las últimas décadas se ha ido acrecentando, en general, la idea de que la escuela sola no puede afrontar los grandes retos de nuestro tiempo, incluida la reforma del currículo, sino que es preciso conectar las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, con las familias y el municipio. En este sentido, desde el Proyecto Atlántida, se ha venido desarrollando un trabajo innovador con las escuelas y el profesorado como para, volviendo la vista atrás, extraer lecciones aprendidas y señalar por dónde podrían proseguir nuevos senderos. Ahora, con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU ese contexto se amplía y en él adquiere una especial relevancia la propuesta curricular global de la UNESCO.

El IBE (International Bureau of Education) de la UNESCO, radicado en Ginebra, como rama académica de la UNESCO que promueve que los sistemas educativos adopten currículos competenciales transformando la experiencia de aprendizaje de los niños para dar respuesta a los grandes retos globales, ha articulado un conjunto de documentos de apoyo, impulsados por su actual directora, Mmantsetsa Marope, para completar la integración del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación dentro de un enfoque basado en competencias, para el desarrollo de Educación 2030 –ODS 4-. El IBE ofrece una guía normativa global para currículos basados en competencias que pueden apoyar el logro de la Agenda Educación 2030. Articula competencias futuras y el futuro de los planes de estudios, y propone un mecanismo institucional para mantener competencias actuales.

El Capítulo 5, presenta una de las primeras reflexiones nacionales sobre la situación del currículo escolar y plantea de una forma muy original la necesidad de plantear profundas transformaciones en el currículo actual.

Esta aportación, presentada por la red de Escuelas Católicas, se hace eco de una situación paradójica: estamos constantemente llamados a recordar las características excepcionales de los tiempos que vivimos, cambios exponenciales, revolución digital, globalización, polarización, cambio climático, crisis ecológica… Si nuestro momento histórico fuera estable, previsible y sencillo, seguramente no habría tanto debate sobre lo que debería suceder en la escuela. En consecuencia, según la autora, el currículo no puede pasar por alto la evolución del mundo en el que se inscribe la escuela, y un análisis sistémico de la realidad debe ser el punto de partida cuando cuestionamos cómo ha de ser el mapa que oriente a la escuela.

Aunque no sea fácil acertar con "la clave de lo que debe aprender un buen ciudadano del siglo XXI desde varios campos y a pesar de las incertidumbres (¿o en respuesta a ellas?), vamos alcanzado un cierto consenso sobre lo que necesitan las personas para desenvolverse en este mundo cambiante". En este capítulo se presentan algunos de los elementos que conforman una respuesta consensuada al problema planteado.

Continuando con las aportaciones y reflexiones nacionales, el Capítulo 6 presenta la aportación del profesor Úbeda, Director de la Fundación Promaestro, para quien la cuestión central está clara: el currículo debe regresar al centro del debate educativo frente al protagonismo adquirido, en la última década, por la cuestión de las metodologías educativas. Nuestro contexto escolar necesita que se recuperen dos preguntas clave, ¿qué hay que aprender? y ¿por qué?, para que la cuestión acerca de ¿cómo enseñar y aprender? encuentre los cauces más adecuados de respuesta.

En este capítulo se argumenta a favor de este regreso en tres momentos diferenciados: (1) cómo se ha producido el desplazamiento desde la cuestión del currículo -qué aprendemos-a la cuestión de las metodologías —cómo enseñamos—; (2) se presentan unas posibles finalidades del currículo -por qué educamos- y se propone una comprensión dimensionada del enfoque competencial en el contexto escolar; y (3) esboza una propuesta de cambio curricular centrada en la etapa de ESO.

Cierra el bloque de las aportaciones de las organizaciones pertenecientes a REDE el Capítulo 7, donde se recoge una amplísima reflexión del Colectivo Lorenzo Luzuriaga sobre la situación actual y la evolución histórica del currículo escolar en nuestro país. Fruto de esta reflexión, los autores llegan al convencimiento de que, para orientar el debate curricular, será preciso aportar algunos criterios y propuestas que permitan elaborar un nuevo currículo de la educación obligatoria que sea más abierto, flexible y aceptable para la mayor parte de nuestra sociedad, en concordancia con los fines constitucionales de la educación.

Una de las aportaciones de este colectivo es el reconocimiento de dos modelos curriculares: el modelo académico-disciplinar y el modelo integrador y comprensivo. En el primero predominan los conocimientos a través de las diversas disciplinas, mientras que el segundo pone el acento en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, organizando los conocimientos de manera interdisciplinar, por áreas o por proyectos. Esta distinción puede ser muy relevante en la configuración de una nueva propuesta curricular.

El bloque de las aportaciones realizadas por expertos de reconocido prestigio en el ámbito del currículo se inicia con el Capítulo 8, que corre a cargo del profesor Valle. En dicho capítulo se realiza un detenido análisis de la nueva versión de las Competencias Clave que alumbró la Unión Europea en 2018 actualizando la propuesta de 2006. En el desarrollo curricular de esas competencias están trabajando con enorme énfasis las instituciones europeas.

Lo relevante en este sentido es que, como nos recuerda el profesor Valle, las ocho competencias planteadas entonces sufrieron un complejo proceso de actualización. Esta nueva propuesta habría que situarla dentro de las orientaciones propias de la política educativa de la Unión Europea; singularmente, en la iniciativa Espacio Educativo Europeo–2025, que surge en la cumbre social de Gotemburgo de 17 de noviembre de 2017 y se ratifica con la primera cumbre europea de educación de 25 de enero de 2018. En esta nueva propuesta de Competencias Clave de 2018 hay cambios aparentemente sutiles, pero que suponen ajustes pertinentes. Ese marco curricular será, sin duda, el marco de Educación Supranacional ineludible para la educación española de la próxima década.

Trascendiendo a la propia Unión Europea, la OCDE es, sin lugar a dudas, uno de los agentes más activos en la elaboración de propuestas que orienten las políticas educativas en los diferentes países que la conforman. Algunos de sus proyectos, como el proyecto PISA o el proyecto PIACC, se han convertido en referencias permanentes para el cuestionamiento de los sistemas educativos, aunque no siempre se utilicen de la forma que sería deseable. Sin lugar a dudas, los documentos que publica este organismo sobre currículo escolar son una de las grandes referencias internacionales.

A ese organismo se dedica el Capítulo 9, donde el profesor Moya presenta una amplia reseña sobre el último documento elaborado por la OCDE con el fin de avanzar en la definición y selección de las competencias clave.

En el año 2018 la OCDE dio a conocer un documento titulado *El futuro de la educación y las habilidades. Educación 2030*, cuyo subtítulo era *La Educación que queremos*. En este documento, el organismo internacional se hacía eco de las dificultades a las que tendrían que enfrentarse las políticas educativas en todos los países miembros si quisieran superar con éxito las incertidumbres provocadas por el acelerado proceso de cambios que estamos viviendo como consecuencia de la globalización.

El objetivo de ese documento era ayudar a los países a encontrar respuestas para dos grandes cuestiones:

- → ¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesitarán los estudiantes de hoy para prosperar y dar forma a su mundo?
- → ¿Cómo pueden los sistemas de educación desarrollar estos conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera efectiva? (OCDE, 2018)

El documento dejaba claro que las respuestas más adecuadas para esas dos cuestiones tenían que transcender el estrecho marco de las necesidades del mercado, para atender a las necesidades derivadas de equipar a los estudiantes con las habilidades que necesitan para convertirse en ciudadanos activos, responsables y comprometidos.

En este contexto de búsqueda de una respuesta adecuada a las dos cuestiones ya formuladas, surge un nuevo proyecto denominado *Learning Compass 2030* y que bien podríamos traducir como la *Brújula para los Aprendizajes en 2030*.

El proyecto *Learning Compass 2030* define el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos necesitan para alcanzar su potencial y contribuir al bienestar de sus comunidades y del planeta. Este proyecto se ha concebido como un marco orientativo para diseñar políticas educativas centradas en el diseño y de desarrollo del currículo.

Finalmente, en el Capítulo 10, nos encontramos ante una cuestión de enorme relevancia y a la que no siempre dedicamos la atención debida: la integración curricular. La profesora María Pacheco centra su aportación en esta cuestión y nos recuerda que, a pesar del uso cada vez más frecuente de términos como globalización, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y transversalidad, el problema de avanzar en la construcción de un currículo integrado sigue siendo una cuestión pendiente de resolver. Nuestra autora ofrece en este capítulo algunas pautas que pueden ser de gran utilidad.

En conjunto, este libro puede ayudar, lo esperamos al menos, a orientar por el camino adecuado la reforma del currículo escolar que nuestro país necesita. Incluso, podríamos afirmar, que nos permite dar los primeros pasos en la buena dirección.

**BLOQUE I**

# MARCO DEL MODELO Y CONTRIBUCIONES DE ORGANIZACIONES DE REDE

CAPÍTULO 2

# Perspectivas y retos del currículo escolar correspondiente a la enseñanza obligatoria.

**Red por el Diálogo Educativo**

## Introducción

Los sistemas educativos, sea cual sea su configuración, tienen como finalidad lograr que cualquier persona pueda lograr su máximo desarrollo integral mediante un uso efectivo de su derecho a la educación, entendido, básicamente, como el derecho a una efectiva igualdad de oportunidades para el aprendizaje. De modo que, el problema por excelencia que debe resolver cualquier política educativa es el siguiente: *¿cómo ordenar el sistema educativo para alcanzar este propósito?*, o lo que es lo mismo, *¿cómo disponer de un sistema educativo que logre que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades para aprender y alcance su máximo desarrollo posible?*

Planteado el problema, debemos avanzar en la búsqueda de las soluciones, orientados, eso sí, por una visión amplia y realista de lo que es posible y deseable. Sabiendo que alcanzar esta finalidad no resulta nada fácil, porque exige, entre otras cosas, dos condiciones.

I. Que el sistema educativo pueda co-evolucionar con el sistema social del que forma parte, superando sus limitaciones y aprovechando sus oportunidades.
II. Que los diferentes componentes del sistema educativo (modelo de profesión, modelo de organización de centros, modelo de currículo, modelo de evaluación, modelo de financiación…etc.) también puedan co-evolucionar juntos de modo que no generen disfunciones que impidan que el sistema educativo cumpla la primera condición.

El documento que ahora presentamos está centrado en el currículo correspondiente a la educación obligatoria o para ser más precisos, en la definición del consenso más amplio posible sobre el modo en que un nuevo sistema educativo debería ordenar este componente para que pueda contribuir a la finalidad general del sistema educativo tal y como ha quedado definida.

Lo cierto es que el proceso de co-evolución del sistema educativo, en relación con el resto de los sistemas sociales y de la sociedad, en su conjunto, adquiere una especial relevancia cuando se producen cambios importantes en los modos de vida de las personas y cambios sustanciales en la cultura. En este contexto cobra una especial relevancia, precisamente, el debate sobre los contenidos que son socialmente más relevantes de la cultura. Es necesario interrogarse en torno a qué conocimientos debe incluir esa cultura, quién los decide y qué dinámicas de poder esconden esas decisiones.

En situaciones de este tipo se puede producir una enorme laguna que afecta profundamente al currículo escolar (tanto en la selección de los aprendizajes necesarios como en la selección de la cultura relevante), como consecuencia de esta laguna el alumnado no encuentra en el sistema educativo la oportunidad de aprender todo aquello que le puede permitir desarrollar el modo de vida que considera mejor, ni participar activamente en el desarrollo de la sociedad que puede considerar más justa. Pues bien, creemos que esta es precisamente la situación que estamos viviendo en nuestro país y en otros muchos países de la Unión Europea.

Pues bien, esta situación, conviene recordarlo, no es nueva. Al menos en dos ocasiones Europa se ha enfrentado a la necesidad de modificar los contenidos que debían ser transmitidos por las instituciones educativas como consecuencia de cambios profundos en la cultura relevante. La primera de esas ocasiones supuso la creación del primer currículo escolar reconocido: la *Ratio Studiorum* (siglo XVI). La configuración de este primer currículo logró salvar la cultura grecolatina y la cultura derivada de la nueva doctrina eclesiástica, centrada en la transmisión de las enseñanzas de los llamados padres de la Iglesia católica. La segunda ocasión, siglo XVIII, permitió la incorporación al currículo anterior de la cultura ilustrada, especialmente, de las ciencias naturales. El reto actual, que tiene una dimensión muy similar a los dos retos anteriores, será incorporar al currículo escolar los cambios derivados del cambio en los conocimientos y en los comportamientos que son propios de una cultura de la sostenibilidad.

Desde que se produjo la primera modernización de los sistemas educativos, éstos se han caracterizado por una lógica basada en el cumplimiento de tres funciones, todas ellas igualmente importantes:

*a.* *dotar a las personas de las competencias que les permitan* reconocerse como un ser con suficiente autonomía para definir su propio proyecto de vida y actuar en consecuencia para alcanzar con él su máximo desarrollo integral posible;
*b.* *Socializarlas* dentro de una determinada cultura de modo que puedan asumir sus responsabilidades sociales y cívicas; y,
*c.* *capacitarlas* para ocupar un determinado puesto de trabajo de modo que pudieran contribuir a generar la riqueza necesaria para que la sociedad pueda progresar.

La consecuencia directa de esta triple función para el ordenamiento de los sistemas educativos es bastante clara: se pueden entrecruzar tres lógicas distintas y el resultado puede ser muy diferente en cada uno de los sistemas educativos. Así, cada ordenamiento puede dar prioridad a una función sobre la otra en cada una de las etapas o puede dar prioridad a una de ellas en el conjunto del ordenamiento.

Este mismo problema se reproduce, aunque con elementos diferentes, en los centros educativos y en las aulas, hasta el punto de que el conocido debate sobre si en la escuela debemos *educar* (en toda la extensión de la palabra) o solo *enseñar* (como mera transmisión de contenidos culturales relevantes) no deja de ser una forma de expresar la existencia de esta triple lógica. En el mismo sentido se puede entender el problema de si lo importante son los contenidos o el sujeto que aprende y el marco social en que lo hace.

Situados en este contexto debemos incorporar elementos nuevos que complejizan esas tres funciones: por un lado, una perspectiva supranacional y global; y, por otro, la perspectiva de un desarrollo humano sostenible. En este momento, la humanidad se enfrenta a un reto sin precedentes, un reto que obliga a re-pensar los términos en los que se integrarán las tres funciones educativas.

A nuestro juicio, el alcance y la profundidad de este reto obliga a todos, pero especialmente a los poderes públicos, a un replanteamiento y una actualización del currículo escolar. La construcción de este nuevo currículo nos obliga a realizar una profunda revisión de la cultura socialmente relevante que ha servido de base para la selección y definición de los elementos prescriptivos del currículo escolar, especialmente del contenido. Asimismo, nos obliga a realizar un gran esfuerzo de comprensión sobre los marcos teóricos y conceptuales que a lo largo del tiempo han fundamentado esas decisiones y sobre los factores que han favorecido u obstaculizado las mejoras necesarias. Obliga también a revisar en profundidad la distribución de la capacidad de decisión entre las administraciones públicas, los centros educativos, el profesorado, las familias y otros agentes sociales. Obliga, finalmente, a revisar las metodologías que han ido procurando transmitir esos contenidos, debido a una nueva sociedad, la digital, que empieza ya a imponerse a la sociedad de papel. Este cambio metodológico resulta crucial, pues si bien el acento curricular suele ponerse en el contenido, las cuestiones metodológicas constituyen un núcleo sustancial del currículo. Lo es igualmente la reflexión sobre el necesario cambio en los métodos de evaluación, elemento curricular también determinante, sobre todo si queremos trabajar una diferenciación —que debe ser tenida en cuenta en los procesos educativos— entre calificación y evaluación

Nuestra intención al elaborar este primer documento para el diálogo, como ya lo hemos hecho en otras ocasiones, es crear un marco común que permita una solución razonable para los retos que plantea la construcción de un nuevo currículo escolar, de modo que, debe quedar claro, este primer documento para el diálogo sólo cumple una función: formular una primera hipótesis de trabajo y plantear abiertamente los múltiples interrogantes que esa primera hipótesis general deberá ayudarnos a responder.

Dada la finalidad del documento, creemos que la mejor forma de iniciar un proceso de diálogo, apoyado exclusivamente sobre una ética de la comunicación, es hacer explícitos los interrogantes que centran nuestra atención:

- → ¿Cuál es la situación actual del currículo escolar en España? ¿Cuáles serían sus fortalezas y sus debilidades? ¿Qué valoración se hace sobre los modelos de diseño y desarrollo curricular que han orientado durante las últimas décadas la construcción del currículo escolar?
- → ¿Qué cambios sociales, culturales y económicos son mas relevantes como definitorios del mundo actual y, sobre todo, qué consecuencias podrían tener en el currículo escolar?
- → En consonancia con estos cambios, ¿qué características debería tener un modelo curricular que nos permitiera afrontar con éxito los retos que plantea la transformación del mundo actual sin dejar a nadie atrás?
- → Finalmente, ¿qué estrategia podría resultar más eficaz para incorporar el nuevo modelo de currículo escolar al sistema educativo? ¿Cuáles son los retos y barreras que pueden surgir en este propósito?

## 1. Diagnóstico y valoración inicial del currículo escolar

### 1.1. Un modelo de diseño y desarrollo curricular “reglamentista” que debilita la profesión y la profesionalidad docente

El currículo, entendido como el conjunto de experiencias educativas que un centro ofrece a su alumnado, es, según Sthenhouse, el campo en el que se produce el auténtico desarrollo profesional docente. No

en vano enfrentado a las incertidumbres que genera la necesidad de seleccionar las mejores experiencias educativas el profesorado se enfrenta a la razón de ser de su profesión: proporcionar la ayuda que los alumnos necesitan para alcanzar su pleno desarrollo.

Pues bien, a nuestro juicio, en España ha prevalecido una visión excesivamente reglamentista del currículo escolar, más preocupada por el control de las decisiones y por su estandarización que por su contribución al desarrollo personal del alumnado. Esta visión ha debilitado la profesión docente, considerando que sólo un currículo prescrito muy detallado, con poco margen de elección, puede garantizar que todo el profesorado haga lo que debe hacer.

Esta perspectiva del currículo nos parece limitada. Creemos que, lejos de lograr la "uniformidad" de las prácticas educativas, como parecía que era su propósito, sólo ha generado una desconfianza sobre la auténtica capacidad profesional del profesorado y ha dificultado considerablemente que cada alumnado o alumna pudiera disponer del tipo de ayuda educativa que necesita.

### 1.2. Un marco conceptual incompleto

La construcción actual del currículo escolar ha estado condicionada por el uso generalizado de un marco conceptual incompleto del término currículo desde la LOGSE y que se ha mantenido, con pequeñas modificaciones, hasta el día de hoy. Esta definición incompleta genera dos problemas importantes:

- → No se puede distinguir entre dos realidades que son claramente diferentes porque se utiliza para denominarlas el mismo término, a saber: se utiliza el término currículo para denominar el documento que contiene las decisiones adoptadas por las administraciones públicas, y al conjunto de experiencias educativas que un centro puede ofrecer a sus alumnos. El problema se puede identificar fácilmente si tenemos en cuenta que siguiendo los dos usos del término podemos concluir que todos los centros educativos de una misma Comunidad Autónoma tienen el mismo currículo (porque tienen las mismas prescripciones normativas) y, a la vez, un currículo diferente (porque su alumnado vive experiencias educativas diferentes).
- → Resulta difícil relacionar el nuevo concepto de "currículo" con los conceptos ya tradicionales de "enseñanza" y "aprendizaje". Establecer esa conexión podría no ser necesaria si el nuevo concepto incluyera a los anteriores, pero no es así. De hecho, la irrupción del concepto de currículo ha favorecido un uso poco afortunado de la expresión enseñanza-aprendizaje, que parece evidenciar una relación muy directa, incluso causal, entre la enseñanza y el aprendizaje. Pero nada podría estar más lejos de la realidad. Si entendemos el currículo como conjunto de elementos prescritos por las administraciones públicas, éste precede a la enseñanza; pero entendido como conjunto de experiencias educativas, el currículo se encuentra entre la enseñanza y el aprendizaje.
- → De modo que, si queremos construir un nuevo currículo escolar, dentro de un nuevo ordenamiento del sistema educativo, tendremos que mejorar el marco conceptual enriqueciéndolo con nuevos conceptos y precisando el uso que vamos a hacer de cada uno de ellos.

### 1.3. Barreras para construcción del currículum desde los centros

Entre los factores que se oponen a un desarrollo actualizado del currículum y adaptado a las demandas de cada estudiante, podemos destacar:

1. Un *currículo demasiado académico, rígido y disciplinar*, que fragmenta el conocimiento y lo presenta de manera descontextualizada, en el que se priman los contenidos académicos sobre las competencias clave con programas excesivamente sobrecargados.
2. La *pérdida del sentido de cada etapa educativa*, que se convierte en una mera preparación de la etapa siguiente, sin tener en cuenta todo lo que sería necesario las características propias de la edad del alumnado en su desarrollo. En muchos centros públicos no hay la coordinación deseable entre las etapas de primaria y secundaria, que sería fundamental, puesto que los alumnos tienen que cambiar de centro, con lo que sufren un nuevo proceso de adaptación, mientras que el profesorado no dispone inicialmente de la información necesaria sobre las características personales, familiares y sociales de sus alumnos.
3. Unos *centros docentes que no tienen reconocida en la práctica suficiente autonomía curricular y organizativa* debido a la rigidez de las normas administrativas y porque el profesorado tiene dificultades para ejercerla por falta de tradición. Este debería reivindicar la realización de su trabajo en un marco de mayor autonomía profesional, que permita la innovación educativa y la experimentación de nuevos proyectos, al mismo tiempo que debe estar dispuesto a comprometerse a rendir cuentas de su trabajo, sometiéndose a una evaluación con garantías.
4. Una *falta de liderazgo pedagógico*, tanto en el interior de los centros, como en las administraciones educativas. No hay un proyecto educativo de renovación escolar compartido por las instancias universitarias encargadas de la formación inicial del profesorado, las administraciones educativas y los centros, que son los que en definitiva concretan el currículo en la práctica. El refuerzo del liderazgo pedagógico está relacionado, precisamente, con la autonomía de los centros docentes que acaba de mencionarse en el epígrafe anterior.
5. Un *enfrentamiento entre dos concepciones políticas de la educación*, una más basada en la selección del alumnado según sus capacidades, que apuesta por un currículo más academicista y abstracto, y otra más centrada en la búsqueda de la igualdad, que pone el acento en un currículo más funcional y accesible para todos y que compense las diferencias. Ambas concepciones no encuentran el consenso necesario para estabilizar el currículo, de modo que la evolución del mismo viniera dada fundamentalmente por el desarrollo que de él hicieran los profesionales, con el apoyo de los investigadores y asesores.
6. Unas *condiciones que dificultan la formación permanente* y que obstaculizan la adquisición de competencias profesionales docentes que son ineludibles hoy, emergiendo ante nuevas realidades sociales que antes tenían menor presencia en la escuela (digitalización, gamificación, interculturalidad, inclusión…). Así, resulta crucial relacionar las cuestiones curriculares con la formación adecuada del profesorado, tanto en lo que concierne a su formación inicial como a la que debiera producirse en los procesos de inducción a la profesión y durante todo su ejercicio profesional.

## 2. Una visión compartida del nuevo currículo escolar

No hay duda de que el currículo es una construcción social en la que intervienen distintos sectores con diferentes enfoques e intereses, con diversas concepciones de la educación y de la enseñanza. El proceso de construcción de un currículo escolar, por tanto, es complejo, no sólo porque incluye diferentes agentes, sino por cada uno de esos agentes toma sus decisiones a partir de una visión parcial de la realidad y condicionado por otros agentes.

### 2.1. La necesidad de repensar el currículo escolar actual

La paradoja de toda educación es que **tratamos de educar a las personas para un futuro que en buena medida no conocemos**, de aquí la dificultad de saber qué tipo de experiencias merece la pena vivir en la escuela y fuera de ella. Sabemos, eso sí, que la educación será siempre el puente entre el presente y el futuro y que desempeñará un papel decisivo en el logro de futuro mejor.

Las incertidumbres del futuro inmediato son tantas que será difícil realizar en este documento una caracterización adecuada de cada una de ellas. Baste señalar ahora algunos acontecimientos relevantes que ineludiblemente debemos tener en cuenta: una profunda revolución tecnológica, un proceso de globalización de la economía, una creciente desigualdad en los países desarrollados a la par que una reducción constante de la pobreza en los países en vías de desarrollo, nuevos modos de gobernanza supranacionales, escenarios de diversidad creciente, y un serio riesgo de las condiciones de habitabilidad del Planeta.

No sabemos con certeza cómo será el mundo que vivirá nuestro alumnado actual, pero sí sabemos muy bien, como nos gustaría que fuera y, en consonancia, tenemos el deber de prepararlos para ese mundo.

### 2.2. Un nuevo marco conceptual para orientar la práctica educativa

Desde hace algunas décadas la enseñanza se concibe, ante todo, como una forma de desarrollo del currículum. Para ello, es necesario delimitar el significado del término currículo. La irrupción del término "currículo" se produjo, en nuestro país, de una forma que, dadas sus consecuencias, no debemos ignorar. El término currículo aparece definido como concepto en el marco de una ley orgánica (Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo, 1990), en esa ley se definía el currículo como:

> *".....el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente" (artículo 4, apartado 1)*

Esta misma definición, con ligeras variaciones, es la que se mantuvo en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2003), y también, con alguna variación importante que analizaremos en otro apartado en la Ley Orgánica de Educación (2006) y en la Ley de Orgánica de Mejora de Calidad Educativa (2013). De tal modo que es muy probable que los problemas que ahora vamos a plantear persistan.

Pues bien, a nuestro juicio y teniendo en cuenta los problemas generados por el marco conceptual anterior, el nuevo modelo de currículo escolar, siguiendo el ejemplo seguido por la *IAEA (Asociación Internacional para*

*la Evaluación del Rendimiento Escolar)* debería distinguir, al menos, entre el ***currículo prescrito*** por las administraciones públicas, el ***currículo enseñado*** en y por los centros educativos y el ***currículo aprendido*** por el alumnado. Esto es lo que se hace, por ejemplo, en las evaluaciones internacionales de diagnóstico que realiza la *IAEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar)*: la evaluación *PIRLS* (evaluación de la competencia lectora) y la evaluación *TIMSS* (evaluación de la competencia matemática y científica). En ambas evaluaciones se distingue entre el "currículo pretendido", el "currículo logrado" y el "currículo evaluado"

## 2.3. La distribución de los elementos que conforman el currículo prescrito: recorrido histórico

En la breve historia del currículo en nuestro país hemos conocido tres modelos de diseño y desarrollo del currículo: a) un currículo basado en un diseño cerrado y exclusivo de la Administración General del Estado, b) un currículo basado en un diseño curricular abierto, compartido por las diferentes administraciones públicas de forma vertical, c) un currículo escolar basado en un diseño curricular de forma horizontal con distintos tipos de asignaturas.

a. *Un currículo escolar basado en un diseño curricular cerrado y centrado en la selección del contenido (hasta al Ley General de Educación, 1970):* En un primer momento, todas las decisiones referidas al currículo prescrito eran adoptadas por la Administración General del Estado (Ministerio de Educación). Este tipo de diseño curricular, representado por los antiguos planes de estudio, era un diseño curricular tematizado, en el que la relación de temas marcaba la selección del contenido, pero no prescribía ningún tipo de aprendizajes (en ninguna de sus formas). Este modelo se mantuvo hasta la aparición de la LOGSE, dando lugar a un nuevo modelo.
b. *Un currículo basado en un diseño curricular abierto, compartido por las diferentes administraciones públicas de forma vertical:* el modelo curricular definido en la LOGSE era un *modelo vertical* en el que los diferentes agentes educativos tomaban decisiones en cascada que condicionaban siempre las decisiones de los niveles inferiores. De acuerdo con este modelo la Administración General del Estado (representada por el Ministerio de Educación) y las Administraciones Autonómicas (representadas por las Consejerías de Educación) asumían la responsabilidad compartida de distribuir el tiempo escolar según una determinada proporción de tiempos: la Administración General del Estado se reservaba entre el 65% y el 55%, mientras que las Administraciones autonómicas dependiendo de si tienen o no lengua propia se distribuyen el resto. En este modelo las dos administraciones públicas pueden ampliar elementos del currículo.
c. *Un currículo escolar basado en un diseño curricular de forma horizontal con distintos tipos de asignaturas.:* la LOMCE mantiene este modelo para las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, pero lo modifica en el resto sustituyéndolo por un modelo horizontal basado en distinto tipo de asignaturas y en el que la administración general se reserva la mayor parte de la capacidad de decisión. Corresponde al Gobierno el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica. Pero lo que puede resultar más importante en este cambio de modelo curricular es que el modelo de la LOMCE introduce, por primera vez en nuestro país, una doble titulación al concluir la enseñanza obligatoria y que está titulación sólo podrá obtenerse una vez superadas unas evaluaciones externas (reválidas).

### 2.4. La integración de los dos enfoques o modelos tradicionales

El papel asignado al currículo como medio para conseguir los fines educativos es el de organizar las actividades escolares y aportar informaciones sobre el qué enseñar, que supone concretar cuáles son los objetivos y los contenidos; cuándo enseñar, cómo ordenar y secuenciar los contenidos; cómo enseñar, cómo estructurar las actividades escolares y por último; qué, cuándo y cómo evaluar, con el propósito de comprobar cuáles son los resultados obtenidos en los aprendizajes del alumnado, si los mismos son coherentes con las intenciones educativas y proponer lo que sea necesario para que el aprendizaje mejore.

En los sistemas educativos de nuestro entorno se pueden reconocer, simplificando, dos modelos curriculares: el **modelo académico-disciplinar** y el modelo **globalizador, integrador y comprensivo**.

El primero se caracteriza por poner el acento en la enseñanza de asignaturas preparatorias para adquirir los conocimientos de las diversas disciplinas, más que en el desarrollo de las capacidades del alumnado, y se presenta el conocimiento de una manera fragmentada, que tiende a la abstracción y a la acumulación enciclopédica del mismo.

El segundo modelo se caracteriza por poner el acento en el sujeto de la educación, para desarrollar en él todas sus capacidades y potencialidades, poniendo a disposición de esta finalidad la selección, organización y presentación de los contenidos curriculares. Se organiza el currículo de una manera más práctica y funcional, por áreas de conocimientos, para favorecer el desarrollo de las capacidades básicas de todos los alumnos.

Nuestro sistema educativo ha tenido en el pasado un currículo más integrador en la educación primaria y más fragmentado por disciplinas en la educación secundaria, aunque posteriormente las diferentes leyes educativas de nuestra historia democrática han ido poniendo el acento más en un modelo que en otro, de manera alternativa, según las fuerzas políticas dominantes.

## 3. Características y elementos del nuevo modelo para el diseño y el desarrollo del currículo escolar

A partir de la visión que acabamos de presentar es posible avanzar en un conjunto de características y elementos que, a nuestro juicio, debería incorporar un nuevo ordenamiento del currículo escolar.

En primer lugar, consideramos necesario que el nuevo modelo del currículo escolar defina el papel que cada una de las administraciones educativas tendrá en la selección y definición de los elementos curriculares, así como la que podrían realizar los propios centros educativos. Para ser más precisos, consideramos necesario que las decisiones que adopten las administraciones públicas no comprometa todo el tiempo escolar, de modo que pueda quedar tiempo efectivo disponible para que los centros educativos puedan responder mejor a las necesidades educativas de su alumnado y avanzar en un currículo cada vez más inclusivo.

De acuerdo con la definición del currículo que se ha incorporado al ordenamiento educativo, los elementos que configuran el currículo escolar -el que hemos denominado currículo prescrito- son esencialmente tres: los **aprendizajes relevantes**, los **contenidos** y los **criterios de evaluación**.

### 3.1. Una selección y definición de los aprendizajes relevantes basada en las competencias clave

La incorporación de las competencias a los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea, siguiendo la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial de la Unión Europea, serie L, nº 394 de 30.12.2006] se convirtió en un gran reto, no sólo para los países europeos. Más recientemente, la publicación en mayo de 2018 de una nueva Recomendación sobre Competencias Clave [Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, nº 189 de 04.06.2018] supone una propuesta aún más firme acerca de cuáles deben ser los elementos articuladores sobre los que puede organizarse un currículo para integrar ambos modelos.

De hecho, la Recomendación pretende *respaldar el derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad y garantizar las oportunidades para que todas las personas puedan adquirir competencias clave*. Las competencias aparecen definidas con claridad, en un consenso internacional, asumible como marco general para que cualquier país pueda adaptarlo a su contexto y a sus pluralidades regionales y locales de manera cómoda.

En la medida en que las competencias representan la primera visión compartida por los países europeos del perfil de una persona educada, nos enfrentábamos a un reto más en el proceso de convergencia europea. Un reto que cada país tendría que resolver aprovechando las oportunidades que ofrece su propio sistema educativo y tratando de evitar algunas de sus limitaciones. La definición de un perfil de persona educada a partir de una selección de competencias contribuía a resolver las diferencias culturales entre los países miembros de la Unión Europea, así como entre sus respectivos sistemas educativos. No era, por tanto, una mala solución, pero no era una solución fácil.

En nuestro país la controversia sobre las competencias clave puede seguirse detenidamente gracias a excelentes trabajos elaborados y publicados por Coll y Martín (2006), o las realizadas por Bolívar (2007), Pérez Gómez (2007), Escudero (2008), o Gimeno Sacristán (2008) o el trabajo publicado por Moya y Luengo (2011) o por Tiana, A. Moya, J, y Luengo, F (2011). Más recientemente, Valle y Manso (2013) hacen una buena síntesis del camino recorrido en esta cuestión y dibujan un mapa orientativo para desplazarse por el paradigma competencial con criterios muy clarificadores. Y, finalmente, Luengo y Valle (2017) han puesto en conexión el modelo competencial precisamente con el currículo.

Asumimos que, bien entendidas, la incorporación de las competencias clave representa una solución innovadora a un problema antiguo. El problema en cuestión es el siguiente: *¿cómo definir los aprendizajes necesarios para lograr que una persona pueda ser considerada una persona educada, esto es, una persona preparada ?*

Así pues, lejos de considerar que la controversia sobre las competencias ha quedado sin resolver, consideramos que el resultado actual de la disputa se podría resumir así: la definición de las intenciones educativas en términos de competencias es, a nuestro juicio, preferible a otras formas de definición de las intenciones educativas. Es preferible ya que convierte en innecesarias algunas de las limitaciones en las condiciones para el aprendizaje que conforman los actuales modelos de escolarización, y porque abre la posibilidad de nuevas condiciones de la misma, mucho más consonantes con las necesidades y exigencias de las sociedades democráticas desarrolladas.

Entre otras cosas, las competencias clave hacen innecesaria la fragmentación del contenido y facilitan su integración; hacen innecesario el aislamiento de la escuela de la comunidad y hacen posible la integración

del currículo formal, no formal e informal; hacen innecesaria una simplificación y el consiguiente empobrecimiento del currículo y contribuyen al enriquecimiento del currículo mediante su vinculación a prácticas sociales. Desde esta propuesta la incorporación de las competencias clave integra las otras formas de definición de los aprendizajes relevantes: las capacidades (presentes en los objetivos de etapa) y los comportamientos (presentes en los objetivos de área y en los criterios de evaluación).

No obstante, y siguiendo la definición de competencias clave que asumimos, alineados con la de los documentos de la Unión Europea mencionados, no es posible abordar las competencias sin unos contenidos que las sustenten. Por ello, sigue siendo radicalmente imprescindible abordar la cuestión de la selección y definición de los contenidos.

### 3.2. Una selección y definición de los contenidos que evite la sobrecarga actual y que permita incorporar una nueva cultura para el desarrollo humano sostenible

Las normas que regulan el currículo escolar y que conforman lo que hemos dado en llamar el currículo prescrito, realizan una selección de aquella cultura que se considera socialmente relevante y formulan esta selección recurriendo a diferentes formatos (asignaturas, áreas curriculares, temas, bloques de contenido, etc.).

En nuestro país, se viene adoptando como base de la ordenación del contenido las *áreas curriculares* y/o *las asignaturas*, si bien, desde la LOGSE pueden venir acompañadas de *temas transversales*, que pueden incluir elementos de distintas áreas curriculares y/o asignaturas, pero que, en no pocas ocasiones, son la puerta de entrada de nuevos contenidos.

Las *áreas curriculares y las asignaturas* se han configurado a partir de tres elementos: *los objetivos del área*, *los bloques de contenido y los criterios de evaluación*. Esta configuración difiere sustancialmente de la configuración existente en los *planes de estudio* que se venían elaborando desde la Ley General de Educación (los currículos prescritos anteriores), sobre todo por la sustitución de un listado de temas por un conjunto de bloques de contenido y por la incorporación de criterios de evaluación.

La estructuración del contenido en áreas curriculares tiene como finalidad facilitar al profesorado la ordenación y planificación de su actividad docente, así como seleccionar los elementos culturales más relevantes que es preciso dar a conocer a las nuevas generaciones (contenidos científicos, metodológicos, técnicos y actitudinales). Las disciplinas científicas, técnicas y artísticas se encuentran en la base de esa selección, pero las áreas curriculares no coinciden con ellas, dado que tienen en cuenta otros elementos.

Los bloques de contenido son agrupaciones de elementos diferenciados (conceptos, procedimientos, valores, normas y actitudes) que presentan al profesorado la cultura con la que se debería trabajar en el aula, ya sea en forma de temas o en cualquier otra forma. En todo caso, una cosa es clara: los bloques de contenido no son la forma en la que el contenido debe llegar al alumnado, sino que es la forma en la que el profesor lo recibe.

De acuerdo con lo establecido en los diseños curriculares vigentes, estos bloques de contenido no constituyen un temario. No son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas. Los bloques de contenidos no son tampoco unidades didácticas, su estructura responde a lo que se quiere que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares y las Programaciones. Más aún, los bloques de contenido no sólo no son un producto terminal, sino que ni siquiera son el producto básico. El producto básico

son los diferentes contenidos de cada uno de los bloques. Son los diferentes tipos de contenido lo que el profesorado deberá tener en cuenta, y no el bloque en su conjunto. De modo que los bloques de contenido sólo son una forma de "embalar" los diferentes tipos de contenido que luego el profesorado tendrá que "desembalar"

El profesorado, para la configuración de sus proyectos y programaciones, considerará simultáneamente los bloques e irá eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica o el tema que en ese momento vaya a desarrollar. Los bloques de contenido tampoco están secuenciados de modo que el número que aparece junto a ellos, sólo es un indicativo para su localización, pero no un índice de su ordenación.

Todo lo expuesto anteriormente hace que podamos afirmar que los bloques de contenido son uno de los elementos de los diseños curriculares que requiere para su incorporación al proceso didáctico un mayor trabajo previo de selección, ordenación y secuenciación, pudiendo adoptarse en este trabajo previo distintos modelos.

Pues bien, a nuestro juicio, las profundas transformaciones culturales, sociales y económicas hacen inaplazable una reforma profunda de los contenidos. Una reforma centrada en nueva selección y definición de los contenidos relevantes, así como en la definición de la forma en que estos contenidos se agrupan. Para ponerlos, siempre y en cualquier caso, al servicio de la adquisición de competencias clave.

### 3.3. Una selección y definición de criterios de evaluación que permita valorar en su totalidad todos los aprendizajes adquiridos por una persona a lo largo del curso escolar

La evaluación en cualquiera de sus formas y sea cual sea su objeto, plantea al profesorado múltiples interrogantes. No en vano, la decisión de promocionar o no a un estudiante constituye una de las decisiones más críticas que se ven obligados a adoptar.

En nuestro país es de sobra conocido que la evaluación de las competencias clave presenta dificultades propias, aunque no son mayores ni menores que las dificultades que plantea la evaluación de comportamientos, o la evaluación de capacidades o incluso la evaluación del dominio del contenido. Lo cierto es que, todos estos posibles objetos de la evaluación se presentan siempre juntos en el mismo sujeto y que la mayor dificultad se encuentra siempre en reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos por el sujeto y la contribución de estos a su desarrollo personal, así cómo el aporte a la mejora social próxima y global. En cualquier caso, dados los retos, las dificultades y los múltiples interrogantes que plantea la evaluación de los aprendizajes, bueno será dotarnos de algunos recursos conceptuales, técnicos y prácticos que aumenten nuestra capacidad de respuesta como educadores.

En primer lugar, nos gustaría presentar una visión de la evaluación que debería ser la referencia a cualquier elección que se haga dentro del currículo prescrito.

A nuestro juicio, la evaluación de los aprendizajes debería cumplir dos condiciones: a) debe ser continua y b) debe ser individualizada. La evaluación continua se extendería a lo largo de todo el proceso educativo e incluiría tanto una evaluación inicial como una evaluación final. Siendo así, es evidente que la cuestión central es cómo se relacionan esas dos ideas con la existencia de un elemento didáctico como los criterios de evaluación y/o con los estándares de evaluación.

Con la incorporación de los criterios de evaluación, el mecanismo de individualización debe ser otro, dado que se compara la evolución del aprendizaje con unos criterios externos. Para facilitar la evaluación individualizada y continua en el marco de una evaluación criterial - término comparativo es una norma estandarizada o un criterio-, se hace necesario utilizar como rasgo de individualización una combinación diferenciada de los criterios de evaluación propios de cada una de las áreas curriculares.

Esta combinación diferenciada de criterios de evaluación, debería ser la base sobre la que construir instrumentos cualitativos que permitan reconocer el dominio alcanzado en cada uno de los tipos de aprendizaje. Uno de esos instrumentos podrían ser las rubricas, sin embargo, tanto la elaboración de las rubricas como la configuración diferenciada e inclusiva de los criterios de evaluación debe formar parte de las atribuciones propias de los centros educativos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, debemos señalar que la evaluación de las competencias clave plantea un serio problema, la selección de los criterios de evaluación para cada una de ellas, dado que en los diseños curriculares esta decisión no se ha adoptado.

Podría ayudar, a nuestro entender, tomar en consideración las propuestas en relación con la evaluación de competencias clave que han sido diseñadas desde la propia Unión Europea en numerosos ámbitos. Por un lado, ya en 2012 se propuso el documento *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. (Strasbourg, 20.11.2012). Más recientemente, y en el marco de la revisión que se hizo de la Recomendación de 2006 y que ha dado lugar a la de 2018, se han producido marcos concretos de referencia para evaluar la *competencia emprendedora* (2016) y la *competencia digital* (2017). A todo ello hay que añadir los nuevos descriptores para la *competencia lingüística* de 2017, los magníficos trabajos que permiten acercarse a la evaluación de la *competencia cívica* desarrollada no sólo por la UE (2015) sino también por el COE (2016). Y, por último, acaba de publicarse el marco de referencia para la competencia *personal, social y de aprender a aprender* (2020).

### 3.4. Una propuesta pluralista e integradora para la configuración de las prácticas docentes

Las decisiones sobre métodos o modelos de enseñanza se han considerado, hasta ahora, como el campo propio de los centros educativos y del profesorado. De acuerdo con nuestro propuesta esta situación debería cambiar: los centros educativos deberían ampliar su ámbito de decisión reservándose para ellos un porcentaje de tiempo escolar.

La metodología, entendida como el conjunto de actividades que un determinado profesor(a) propone a sus alumnos y los recursos didácticos necesarios para su realización, ha sido el reducto tradicional de la profesión docente y la búsqueda del método de enseñanza más apropiado uno de sus problemas más importantes. La búsqueda del método era la búsqueda de un camino seguro y cierto para lograr que todas las personas pudieran aprender todas las cosas.

Sin embargo, durante las últimas décadas nuestro planteamiento de esta cuestión se ha modificado sustancialmente: hemos dejado de confiar en la elaboración que permita aprender a todas las personas en cualquier situación. La búsqueda de un método de enseñanza definitivo ha sido sustituida por la mejora continua de cada una de las formas de enseñanza. Este cambio obedece a dos razones.

**En primer lugar**, la metodología no es una decisión que el profesorado pueda tomar independientemente del modo en que viene expresadas sus intenciones educativas en los objetivos y contenidos. Esto significa que los objetivos y contenidos condicionan tanto la metodología posterior que se nos plantea un dilema: o bien consideramos el contenido y los objetivos como parte del método, o bien dejamos de considerar que el método es una decisión que sólo depende del profesor. En todo caso, la resolución de este dilema ha favorecido que la idea de método de enseñanza quede reducida a casos muy concretos y que se utiliza como expresión general "modelos de enseñanza" entendiendo como tal la forma singular que adopta la conjunción de objetivos, contenidos y actividades tal y como son diseñados y desarrollados por un profesor(a) o un equipo de profesores(as).

**En segundo lugar**, la variedad de formas y estilos de aprendizaje del alumnado pone en evidencia las dificultades que presenta la selección de un solo método. Por el contrario, el profesorado consciente de esta dificultad va configurando su práctica educativa con elementos aportados desde distintos métodos de enseñanza. Esta forma de configuración de la práctica ha provocado que algunos autores definan la práctica de enseñanza como una práctica ecléctica, es decir, compuesta con elementos diferentes pero sin quedar comprometida con ninguno de ellos.

Es cierto que es posible encontrar en la práctica educativa de un profesor(a) elementos propios de distintos métodos yo modelos de enseñanza, sin embargo, la configuración concreta que adopta esa combinación no tiene porque ser el resultado de un eclecticismo ajeno a cualquier principio o criterio rector. Por el contrario, a nuestro juicio, la práctica educativa siempre pone de manifiesto un compromiso de los educadores con determinados valores e ideas que son los que terminan por cristalizar en una determinada práctica.

El cambio en las experiencias educativas que un centro puede ofrecer a sus alumnos depende directamente de la estructura de tareas que establecen sus profesores dentro del aula. Esta estructura puede ser condicionada por la existencia de un nuevo currículo prescrito, pero también lo está por elementos relacionados con el ambiente escolar, las propias creencias, etc. de modo que la clave del desarrollo del currículo se encuentra, a nuestro juicio, en la configuración de proyectos curriculares de centro bien fundamentados, compartidos en redes de centros y ampliamente consensuados con la comunidad educativa.

## 4. Una estrategia compartida para la construcción del nuevo currículo escolar

A las administraciones educativas les corresponde conseguir un difícil equilibrio entre la tradición y la modernidad, entre el academicismo y la funcionalidad, entre una visión local y nacional del mundo y una mirada global e internacional, sin perder de vista al alumno, centro de toda acción educativa.

Para transformar el currículo en la práctica es necesario la confluencia de varios factores, en primer lugar un buen diseño curricular, basado en las competencias clave que permita que los centros lo puedan adecuar a las diferentes características de su alumnado, en coherencia con la formación inicial y permanente del profesorado, con la disposición de materiales didácticos innovadores y variados, y sobre todo, con la implicación del profesorado en un trabajo coordinado, como un equipo docente comprometido con la comunidad educativa y social.

Los cambios significativos del currículo que realizan los centros se producen o bien por el desarrollo de proyectos de innovación o por la incorporación a los programas educativos que se les ofrecen desde las administraciones educativas. Por tanto, los centros deberían tener un mayor grado de autonomía curricular

y organizativa, siempre que se garanticen unos mínimos comunes, lo cual les permitiría adaptarse mejor a la diversidad de su alumnado.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, a nuestro juicio, convendría avanzar en la dirección adecuada para hacer efectivas las propuestas que hemos presentado en el apartado anterior. Tal y como nosotros lo concebimos el camino que debe conducirnos a un nuevo modelo de currículo escolar podría ser el siguiente:

a. Abrir un amplio **proceso abierto de consulta** al profesorado, a las familias y a diferentes agentes sociales sobre las características y elementos del nuevo modelo curricular.
b. Compartir las **experiencias curriculares más relevantes** que se han producido en nuestro país, así como de las que se han producido en otros países, y de las que podemos aprender mucho para configurar el nuevo modelo de diseño y desarrollo del currículo.
c. Las administraciones educativas no deberían definir tanto el currículo escolar, ni homogeneizar tanto la organización de los centros, porque eso impide ejercer la autonomía que la ley reconoce a los centros y dificulta, además, un trabajo docente multidisciplinar que potenciaría una enseñanza basada en competencias clave. Al contrario, las administraciones deberían confiar más en el profesorado y en los centros a la vez que deberían favorecer e **incentivar la asunción de mayor grado de autonomía y responsabilidad**, para disolver las resistencias que todavía se oponen a ella.
d. Las administraciones públicas, deberían **permitir a los centros que se doten de una estructura organizativa adecuada** a sus propios proyectos, flexibilizando las normas administrativas. De esta manera se podrían diseñar programaciones poniendo el acento en dar respuesta a las características del alumnado y realizar propuestas didácticas más globalizadoras o interdisciplinares.
e. El profesorado debe poder **contar con los recursos y los tiempos necesarios para poder diseñar un proyecto curricular propio**, elaborar los materiales necesarios para poder llevarlo a la práctica y participar en redes educativas comprometidas en proyectos curriculares asumidos por sus respectivas comunidades educativas. Es necesario que se reconozca y valore su capacidad para innovar y experimentar nuevos proyectos, al mismo tiempo que se comprometen a ser evaluados y rendir cuentas de su trabajo.
f. Convendría avanzar en la creación de una **red de organismos públicos dedicados al desarrollo del currículo**. Se trataría de crear una red de organismos públicos conectados entre sí, a distintos niveles (estatal, autonómico y local), encargados de proponer las modificaciones necesarias de los currículos oficiales basándose en investigaciones previas y experiencias piloto.
g. El centro de nivel estatal o **Instituto Nacional de Desarrollo Curricular**, estaría integrado por representantes de la Administración del Estado y de las Administraciones Autonómicas, y debería contar con la participación de las fuerzas sociales interesadas, además de trabajar en colaboración con los Institutos de Evaluación y las Universidades con el fin de coordinar sus actuaciones en este campo. Este organismo debería tomar como modelo de referencia el Instituto Nacional para las cualificaciones (INCUAL), incluyendo la creación de centros de referencia nacional en todas las Comunidades Autónomas, y asumir la responsabilidad de actualizar permanentemente los elementos que deben conformar el currículo prescrito, a la vez que orienta las posibles especialidades del profesorado y su relación con las áreas y/o las asignaturas.
h. Las administraciones deberían hacer un gran esfuerzo para alinear las competencias en todas las enseñanzas tanto universitarias y no universitarias, siguiendo el paradigma de Aprendizaje Permanente, de modo que las personas puedan diseñar un itinerario formativo acorde con sus aspiraciones y, a la vez, crear sinergias entre las instituciones formativas y las empresas y los servicios públicos esenciales.

## 5. BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA Y RECOMENDADA

Coll, C. y Martin, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006. Documento no publicado.

Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie L, nº 394 de 30.12.2006.

Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 sobre Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 189 de 04.06.2018

Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Red U. *Revista de Docencia Universitaria*, numero monográfico 2 http://www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf.

Gimeno , J y Pérez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Gimeno , J. (1999). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Goodson, I.F. (2000). *El cambio del curriculum*. Barcelona: Octaedro.

Goodson, I.F. (2003). *Estudios del currículo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Luengo, F. y Valle, J.M. (2017). El modelo competencial y el currículo. En J. Moya y F. Luengo (coord.), *Mejoras educativas en España* (pp. 161- 196). Madrid: Anaya.

Ministerio de Educacion y Ciencia (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE).

Ministerio de Educacion y Ciencia (2002). *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE).

Ministerio de Educacion y Ciencia (2006). *Ley Orgánica de Educación* (LOE).

Moya Otero, J. (2007). Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía. En Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.). *Educación y cultura democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Praxis.

Moya, J, Luengo, F. (Coords.) (2017). *Mejoras educativas en España*. Madrid: Anaya

Moya, J. y Luengo, F. (Coords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Madrid: Grao.

Navio, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.

OCDE-DeSeCo (2002). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo. http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

Pérez Gómez, A. (2007). *Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria: *Cuaderno de Educación* nº 1.

Rychen, D.S. y Salganik L.H. (Eds.) (2006). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*: Madrid: Morata.

Tiana, A. Moya, J, y Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 3

Valle, J. M. y Manso, J. (2013). Competencias Clave como tendencia de la política educativa de la Unión Europea. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 12-33.

CAPÍTULO 3

# Una nueva competencia: La competencia global

**Fundación Cotec para la Innovación**
Ainara Zubillaga (Directora de Educación y Formación)

La necesidad de no reducir el proceso educativo que se produce en las escuelas a la mera transmisión de contenidos no es un tema nuevo en educación. Desde el informe *Aprender a Ser* de la UNESCO (1972), el *Informe Delors* (1997), hasta los actuales desarrollos legislativos de la gran mayoría de los sistemas educativos, y en consonancia también con el marco de las Recomendaciones de la UE, es evidente la referencia a integrar como parte de los procesos educativos otras dimensiones competenciales más allá de las tradicionalmente escolares, vinculadas con la distribución de las materias, y con un corte academicista muy marcado.

La competencia global forma parte de ese conjunto de nuevas competencias, y surge como necesidad de sistematizar en parte esa relación entre mundo exterior y escuela que en ocasiones viven de paralelo. La globalización también impacta en el terreno educativo, y evidencia la necesidad de no sólo conocer el fenómeno y sus consecuencias, sino que anima a la escuela a promover acciones específicas dirigidas a contribuir a la construcción de un mundo mejor.

En este contexto, la última edición de PISA 2018 ha introducido, uniéndose así a las áreas más académicas -lectura, matemáticas y ciencias-, la competencia global entendida como "*la capacidad de analizar asuntos globales e interculturales, valorar distintas perspectivas desde el respeto por los derechos humanos, para interrelacionarse con personas de diferentes culturas, emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible*" (OCDE, 2018, p.9).

PISA no sólo tiene la capacidad de "sacudir" los sistemas y políticas educativas de los países -de algunos más que otros-, sino que también permite colocar en primera línea no sólo mediática ni política, sino también curricular y escolar, competencias que comienzan a ser igual de importantes que las más estrictamente académicas.

La inclusión de la competencia global en el paquete de evaluación de PISA, implica algunas premisas que resultan relevantes para el panorama educativo actual:

→ En primer lugar, la demanda de un necesario cambio curricular: la rapidez del mundo, la globalización y su impacto en el proceso educativo como argumentos para introducir esta nueva competencia (OCDE, 2018), es la evidencia más clara de que la educación no puede vivir al margen de la sociedad y su evolución. Hasta ahora el gran salto se había producido en la manera de afrontar que era educar, no sólo transmitir contenidos, sino evolucionar hacia un aprendizaje competencial

que permita, a partir de los conocimientos adquiridos, su aplicación en la resolución de problemas (Valle, 2019). Pero este contexto de partida presenta implicaciones prácticas y políticas importante, y la más relevante es la reforma del currículum: es necesario integrar los elementos derivados de dicha rapidez y globalización en el diseño curricular, tanto en contenidos como en procesos. Hablamos de "*contenidos, competencias, metodologías y valores que han de tener una presencia clara y central en el currículum, y que debe llevarnos no únicamente a una cuestión de qué y cuánto estamos enseñando en la escuela, sino cómo organizamos y estructuramos todo ese nuevo conocimiento hacia nuevos formatos más flexibles que permitan integrar un proceso de actualización permanente como parte del propio proceso de diseño y desarrollo del currículo*" (Zubillaga, 2020).

→ En segundo lugar, fortalece la evaluación educativa, proporcionando un marco de medición cualitativo riguroso y bien fundamentado. La diversidad de un mundo global, también pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia la diversidad de indicadores, y una visión diferente y ampliada del desempeño educativo reclama un nuevo marco de evaluación que nos permita tener una visión de los resultados en todas sus dimensiones. La introducción de las competencias en la escena curricular tiene su impacto en los modelos de evaluación, que se abren a nuevos marco, indicadores y herramientas que permitan incorporar dichos elementos en los resultados del proceso de aprendizaje del alumno.

  La evaluación de la competencia global, tal y como está diseñada en PISA 2018, introduce en la evaluación aspectos tan complejos y multidimensionales como la capacidad de los alumnos para analizar de manera crítica los problemas globales, para identificar y empatizar con otras visiones del mundo, para comunicarse en contextos culturales diversos, o para comparar distintas líneas de actuación dirigidas a abordar las cuestiones globales. Y lo evalúa desde una doble perspectiva: el alumno -en qué etapa del desarrollo de la competencia se encuentra-, y el centro -en qué medida adopta medidas dirigidas al desarrollo eficaz de dicha competencia-.

→ Y por último, pero no menos relevante, supone el reconocimiento de la capacidad de la educación como herramienta de lucha contra las desigualdades, y su rol en la reducción de brechas sociales y en la construcción de un mundo más justo e igualitario. En definitiva, y en consonancia con el marco de los ODS, supone una clara aproximación práctica a la meta 4.7, "*garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible*" (UNESCO, 2016).

Pero la competencia global no nace con PISA. Es la consecuencia de un mundo cada vez más abierto, conectado y multicultural. Boix Mansilla y Jackson (2011), lo han abordado en profundidad. Para los autores, la competencia global implica no sólo la conciencia sobre las cuestiones globales, sino "aprender sobre el mundo y cómo funciona" e integrar "ideas, herramientas, métodos y lenguajes que son centrales en cualquier disciplina [...] para comprometerse con los temas candentes de nuestro tiempo".

En el año 2013 la OCDE ya puso en marcha un proyecto dirigido a identificar los conocimientos, competencias y valores que los estudiantes de hoy necesitan para la futura década -2030 es concretamente el año que marca el informe como horizonte-., así como analizar cómo los sistemas educativos están desarrollando

dichos elementos de manera eficaz. En definitiva, identificar los retos a los que se enfrenta la educación del futuro, y el impacto de los mismos en el diseño curricular. Y uno de esos retos es la necesidad de generar nuevas soluciones para afrontar los desafíos ambientales, económicos y sociales derivados de un mundo cada vez más cambiante: impacto de la innovación, desigualdad, gestión de datos y sus riesgos, migraciones, conflictos, nuevos modelos económicos y laboral, etc.

La vinculación de la competencia global con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es otra de las dimensiones importantes de este nuevo constructo. Para Schelicher (OCDE, 2018), es precisamente esa nueva área la llave para garantizar que los ODS se convierten en un contrato social real con la ciudadanía. La visión derivada de los ODS de la interacción de los tres sistemas - natural, económico y social-, entendidos como las tres dimensiones de un único modelo de desarrollo humano (Moya y Zubillaga, 2020), se plasman en la construcción del marco de evaluación del concepto desde la perspectiva de PISA, que identifica como elementos de los escenarios que configuran la prueba -dominios - las siguientes dimensiones:

→ *Cultura y r*elaciones interculturales, y Derechos humanos vinculado con el sistema social.
→ Desarrollo económico e interdependencia, vinculado con el sistema económico.
→ Y Sostenibilid*ad ambiental*, vinculado con el sistema natural.

Desde el punto de vista de las metodologías didácticas, el marco de evaluación propuesto también cuenta con menciones específicas a las formas de trabajar en el aula. Así, en lo que el documento denomina "pedagogías de la promoción de la competencia global" (OCDE, 2018) se hacen propuestas muy específicas como el trabajo por proyectos cooperativos, los debates o el aprendizaje-servicio, como ejemplos de pedagogías centradas en el alumno que pueden contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en cuestiones globales.

Pero quizá lo más interesante de incluir referencias al marco metodológico está en el propio diseño de la prueba, que integra, a través de diferentes formatos, no sólo los escenarios descritos anteriormente, sino también la variedad de contextos y papeles en los que el alumno puede escenificar su conocimiento, destrezas y actitudes sobre los problemas globales y su aplicación práctica. La prueba ofrece cuatro formatos diferentes en los que el estudiante actúa como investigador, como reportero, como miembro de un equipo y/o mediador, o como polemista. Esta diversidad de roles constituye una manifestación más de la necesidad de impulsar cambios curriculares que no sólo permitan introducir nuevos contenidos que respondan a este contexto global e intercultural, sino metodologías activas que permitan el desarrollo de competencias más allá de las estrictamente académicas y memorísticas.

Es común escuchar que lo que no se mide no existe. Por ello, la apuesta de PISA por integrar la competencia global como un área más de su marco de evaluación internacional, ofrece no sólo una aportación teórica al ámbito de las competencias y de la evaluación educativa, sino un impulso más -ni el único ni el según que casos posiblemente tampoco el más relevante- a las prácticas docentes y los centros para avanzar hacia modelos educativos más complejos que integren de manera sistemático el aprendizaje socio-emocional y cívico en los procesos educativos.

## REFERENCIAS

Boix Mansilla Boix, V. & Jackson (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Nueva York: Asia Society.

Moya, J. y Zubillaga, A. (2020). Un nuevo currículo para una nueva sociedad. En Moya, J. y Zubillaga, A. (Coords.). *Un currículo para un mundo sostenible. #ODS2030*. Madrid: Anaya.

OCDE (2019). *Marco de competencia global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Valle, J. (2019). Hacia un currículo realmente competencial…¡ Una nueva oportunidad!. *Cuadernos de Pedagogía*, 502 (octubre), pp. 113-117.

UNESCO (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa

Zubillaga, A. (2020). *El futuro de la educación: la necesidad del presente. Ed21, La educación que nos une*. Fundación Santillana.
Disponible en https://www.fundacionsantillana.com/ed21/presente-y-futuro-de-la-educacion/

CAPÍTULO 4

# El currículo global de la sostenibilidad desde el eje escuela-familia-comunidad

**Proyecto Atlántida**
Antonio Bolívar y Florencio Luengo

## Introducción

Tratamos en el presente capítulo, una vez planteadas algunas claves del nuevo y necesario enfoque para la mejora del currículo desde la propuesta de sostenibilidad, de enfatizar la importancia de la "agenda pendiente" para conseguir los objetivos de desarrollo sostenible (ODS-4/Educación 2030), como ha destacado un excelente informe de la UNESCO (2018), es otro modo de "gobernanza" en la educación. Esto equivale a decir: otros modos de llevar o conducir la educación, más horizontales o participativos e implicando, en la sociedad de la información, a otros agentes, las familias y la comunidad más cercana en primer lugar. El cambio de gobierno (alguien manda de arriba abajo) a "gobernanza", es un cambio más centrado en las personas y en la participación de diversos interesados. De este modo,

> *"Las organizaciones de base comunitaria desempeñan un papel importante en la gobernanza local y el funcionamiento de las escuelas. [...] Importa un enfoque participativo de la gobernanza en el que todos los interesados pertinentes en la educación lleguen a un consenso sobre el programa de educación," (Unesco, 2018, p. 44 y 49).*

Es verdad que el neologismo "gobernanza" se ha empleado ligando modos postburocráticos, de descentralización y control de resultados, donde prima la perspectiva del cliente. En educación nos vemos obligados, como hemos destacado en otro trabajo (Bolívar, 2020), a girar de clientes que eligen lo que prefieren en un mercado competitivo, a ciudadanos que cumplen con sus deberes de participación en contribuir a hacer de la escuela el proyecto educativo común que quieren para sus hijos. La Agenda de Educación 2030 no puede delegarse a la educación, y ésta recluirla a los centros escolares; es evidente que requiere un enfoque de una escuela abierta y en interacción con el municipio, el barrio y la comunidad en general.

En las últimas décadas se ha ido acrecentando, en general, que la escuela sola no puede, por lo que un conjunto de movimientos de innovación hemos compartido que, en el *espacio educativo ampliado actual*, la acción educativa de los centros escolares no puede ser recluida como una isla, se precisa conexionar las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, con las familias y el municipio. Desde el "Proyecto Atlántida[1]", en este sentido, hemos desarrollado un trabajo innovador con las escuelas y el profesorado como para, volviendo la vista atrás, extraer lecciones aprendidas y señalar por dónde

1 Se aconseja ver, los recursos y documentos incluidos en las páginas web del Proyecto Atlántida, tanto en temas de convivencia, como en ciudadanía, o desarrollo competencial, disponibles en http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/category/ciudadania

podrían proseguir nuevos senderos, ahora, con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Bolívar y Luengo, 2010; Bolívar, 2019). Al hacer este nuevo ejercicio de integración de las propuestas de cambio que se le sugiere abordar a la educación, Atlántida extendió el campo de juego al eje comunitario, ya fuera al tratar los temas candentes de convivencia y clima de aula, en los años 90, como los relacionados con el enfoque de ciudadanía de los años 2005-2010, o el desarrollo del modelo competencial, muy presente desde el 2006 al 2014 (diluido en la "distraída" propuesta LOMCE de 2013), que en estos momentos es preciso rescatar. Tratemos pues de reforzar el apoyo al enfoque competencial , al analizar las posibilidades de éxito con la apuesta por la sostenibilidad.

Educar para el Desarrollo Sostenible, es evidente, no concierne sólo a los educadores y profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada a lo largo de la vida es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Recuperar un sentido comunitario de la educación supone apelar a una nueva gobernanza o "pacto educativo", para asumir una *corresponsabilidad*. El asunto se liga a la tarea de revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil, para compartir la educación de los ciudadanos, más ampliamente, en el ámbito de la familia y de la ciudad (Bolívar, 2006). Escuela-Familia, servicios sociales y municipales, sociedad en general, están llamados a recorrer un camino compartido en el que también estamos integrando a los responsables de hábitos de trabajo, horarios y modos de consumo que inciden en los valores de ciudadanía que es preciso reeducar.

Los desafíos que enfrentamos, representados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, nos afectan a todos, y exigen que todos actuemos. Cada uno de nosotros puede y debe aportar su granito de arena a través de cambios en el estilo de vida individual, como comer menos carne, usar menos plástico, consumir menos energía y extender el campo de las alianzas. Si bien fue un buen lema "Piensa globalmente, actúa localmente", hoy pensamos que es poco probable que esto sea suficiente. Además de pensar globalmente, se necesita también "actuar globalmente". Se precisa de una acción colectiva, concienciada por la educación, coordinada dirigida por los gobiernos, informada por expertos y apoyada y consultada por las organizaciones de la sociedad civil, la educación, las empresas y el público en general.

## Reposicionar y reconceptualizar el currículum escolar

El *currículum para un desarrollo sostenible*, tiende a dirigirse a un *paradigma ampliado o holístico de la cultura escolar*, donde –como educación global– la dimensión cognitiva debe conjugarse con la afectiva y con otras dimensiones o ejes que configuran la educación por la que apostamos. Por eso, frente a la tradicional división parcelada o compartimentada de la cultura escolar, se tiende a incluir otras dimensiones que habitualmente se han excluido del currículum formal; al tiempo que una *integración curricular e interdisciplinariedad* en la educación obligatoria. La nueva apuesta educativa debe permitir *integrar las distintas materias y áreas en torno a los aprendizajes o competencias clave para un desarrollo sostenible*. Un currículum para ODS supone, al tiempo, conectar personas (escuela y comunidad) y disciplinas (reposicionar el currículum y la enseñanza) para afrontar los grandes desafíos del mundo Inspirado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, en un mundo transformado digitalmente y las ciudades sostenibles.

Como hemos defendido en el Proyecto Atlántida, una escuela comprometida con los ODS se compromete, junto a familias y municipios, a conseguir que todos los estudiantes, más allá de sus condicionamientos sociales, alcancen la cultura imprescindible para el ejercicio activo de su papel como ciudadano, sin riesgo de exclusión.

El IBE (*International Bureau of Education*) de la UNESCO, radicada en Ginebra, como rama académica de la UNESCO que promueve que los sistemas educativos adopten currículos competenciales transformando la experiencia de aprendizaje de los niños para dar respuesta a los grandes retos globales, ha articulado un conjunto de documentos de apoyo[2], impulsados por su actual directora, (Mmantsetsa Marope) para completar la integración del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación dentro de un enfoque basado en competencias, para el desarrollo de Educación 2030- ODS-4. El IBE ofrece una guía normativa global para currículos basados en competencias que pueden apoyar el logro de la Agenda Educación 2030. Articula competencias futuras y el futuro de plan de estudios, y propone un mecanismo institucional para mantener competencias actuales.

De un currículum basado en competencias hemos de tender a una transformación educativa, porque el elemento más importante del cambio educativo no es sólo responder al contexto, sino generar personas que aprendan como cambiar el contexto para mejorarlo, afirma Marope.

En el primer documento (Marope, 2017) dedicado al tema (*Reconceptualización y resituar el currículo en el siglo XXI: propuesta de cambio de paradigma*) se defiende que, en este nuevo paradigma, el currículo se reconceptualiza y reposiciona para cumplir mejor los desafíos y oportunidades actuales y futuros. Las conceptualizaciones actuales del currículum limitan su contribución potencial a los ODS. Esto supone una reconceptualización que implica un reposicionamiento del currículum. El currículum es la primera herramienta operativa para garantizar la relevancia del desarrollo sostenido de los sistemas de educación y aprendizaje. Esto obliga a reposicionar los currículos en el centro del diálogo y los programas de desarrollo nacionales y mundiales. La IBE-UNESCO (2018), en su Glosario, define el currículo como

> *"una articulación dinámica y transformadora de las expectativas colectivas de una sociedad respecto al propósito y la pertinencia de la educación y el aprendizaje, que tiene por objeto fomentar un mundo holístico, inclusivo, justo, pacífico y sostenible y contribuye al bienestar y la realización de las generaciones actuales y futuras" (p. 22)*

El currículum no se limita a las instituciones educativas. Más bien se aplica a todos los niveles y tipos de educación y aprendizaje, a todos los tipos de alumnos y a los entornos que apoyan la transición de los alumnos a lo largo de su trayectoria de aprendizaje permanente, y se describen motores clave del cambio en el siglo XXI que impulsan esa reconceptualización. El documento ofrece una nueva definición de currículo que lo libera de sus limitaciones actuales y lo alinea mejor con el nuevo paradigma: la calidad y la relevancia de educación y aprendizaje holístico, inclusivo, justo, orientado hacia la paz y sostenible.

Lejos de considerar en un segundo orden la relevancia de los programas y del currículo en general, el IBE considera que es la primera herramienta operativa para garantizar la relevancia sostenida para el desarrollo de sistemas de educación y aprendizaje. Al tiempo es un catalizador para la innovación, la disrupción y la transformación social. Dado que las conceptualizaciones y el posicionamiento actuales de las materias que configuran el currículum en la escolaridad obligatoria limitan el potencial, el IBE presentó un cambio de paradigma que reconceptualiza y reposiciona el currículo. Reconceptualiza el currículo en diversas dimensiones, la primera de las cuales la reconoce como la primera herramienta operativa para garantizar la pertinencia del desarrollo sostenido de los sistemas de educación y aprendizaje. El IBE sostiene que la aceptación de esta dimensión exige el reposicionamiento del currículo en el centro del diálogo y los programas de desarrollo nacionales y mundiales. En el documento se argumenta (Marope, 2017) que, en la actualidad, el plan de estudios se sitúa casi exclusivamente

2 Ver la web http://www.ibe.unesco.org/es/recursos

dentro del sector de la educación, en estrecha relación con la Educación Obligatoria, con los niños en edad K-12 y con las escuelas. Esto limita su importancia, su papel y su impacto.

También requiere un cambio en los procesos de desarrollo curricular para anclarlos mejor en sus contextos de desarrollo. Estos contextos son complejos y multidimensionales, e incluyen dimensiones individuales, sociales, nacionales, regionales, mundiales, temporales y sectoriales. Los procesos de elaboración de planes de estudios deben sustentarse en una comprensión estructurada de los contextos a los que deben responder los planes de estudios, así como en un cambio para mejorarlos. Esa comprensión es lo que debería informar la selección de las competencias que deben reflejarse en los planes de estudio.

En la anterior nueva definición del currículo se aboga por la reconceptualización y el reposicionamiento de los planes y programas de estudios en los planos sectorial, nacional y mundial en torno a las ocho dimensiones clave siguientes:

→ Como primera herramienta operativa para mantener la pertinencia de la educación para el desarrollo;
→ Como catalizador de la innovación, disrupción y la transformación social;
→ Como fuerza para la equidad social, la justicia, la cohesión, la estabilidad y la paz;
→ Como núcleo integrador de los sistemas educativos;
→ Como facilitador del aprendizaje a lo largo de toda la vida;
→ Como determinante de la calidad de la educación y el aprendizaje;
→ Como determinante de los principales factores de costo de los sistemas de educación y aprendizaje; y
Como un sistema de aprendizaje permanente por derecho propio.

El documento reconoce que la articulación de los currículos es un proceso político y técnico, que determina qué, por qué, cuándo y cómo aprende la gente, y por tanto influye en el futuro de los individuos, las comunidades, los países y el mundo. Se aconseja que la elaboración de los planes y programas de estudios sea un proceso inclusivo y consultivo de participación de las partes interesadas para buscar la apropiación y el apoyo más allá de los límites del sector de la educación. Considera que el mantenimiento de la pertinencia de los planes y programas de estudios para el desarrollo es una exigencia:

1. la articulación de los planes y programas de estudios basados en las competencias que necesitan los educandos (jóvenes y mayores) para sobrevivir y prosperar en contextos de desarrollo del siglo XXI rápidamente cambiantes y perturbadores;
2. la adaptación continua de los planes y programas de estudios a los cambios contextuales; y
3. el mantenimiento de la pertinencia para el desarrollo de los planes y programas de estudios en tanto que holísticos, inclusivos, justos y sostenibles.

Para apoyar su implementación, los currículos deben permitir a los estudiantes (jóvenes y mayores) adquirir competencias para aprovechar eficazmente las oportunidades y abordar con eficacia los desafíos en contextos de desarrollo del siglo XXI que cambian rápidamente y a veces son perturbadores. El currículo del futuro debe ayudar a desarrollar competencias que ayuden a los estudiantes a prosperar y a realizarse en el siglo XXI. La cuarta revolución industrial 4.0 es imparable y esto impone más demandas a los planes de estudio para mantener la relevancia de competencias dentro de contextos de este cambio tan rápido.

## Competencias del futuro y el futuro del currículum

La reconceptualización anterior del currículum obliga a adoptar un enfoque basado en las competencias, al que se dedica el documento 2 (Marope, Griffin y Gallagher, 2017). Es a través del currículo que las sociedades identifican y agrupan las competencias requeridas en experiencias de aprendizaje pertinentes y satisfactorias para los niños, los jóvenes y los adultos. De ahí que una mayoría de países ha emprendido o está en proceso de emprender reformas de sus respectivo currícula hacia enfoques basados en las competencias, que permiten a los alumnos (jóvenes y viejos) desarrollar competencias para hacer frente a los desafíos actuales y futuros, lo que -paralelamente- exige que los currículos sean sistemas de aprendizaje permanente, capaces de renovarse e innovar constantemente.

Si bien, existen diversas y a veces contradictorias interpretaciones de la competencia, al tiempo contamos con una gran confusión entre la competencia y sus dimensiones constitutivas. Dada la confusión actual por el término y lo que cada uno entiende e incluye en él, al término de cómo lo quiere utilizar, la Oficina Internacional de Educación, a través del Documento 2, ofrece una guía normativa mundial para los currículos basados en competencias que puede apoyar la consecución de la Agenda Educación 2030, y que puede preparar a los educandos (jóvenes y mayores) para la Industria 4.0 (cuarta revolución industrial). *La competencia se define* como

> *"la capacidad de desarrollo para movilizar interactivamente y utilizar éticamente la información, los datos, los conocimientos, habilidades, los valores, las actitudes y la tecnología para participar eficazmente y actuar en diversos contextos del siglo XXI a fin de lograr el bien individual, colectivo y mundial" (Marope, Griffin y Gallagher, 2017, p. 27)*

No basta adquirir conocimientos, aptitudes, valores, de modo discreto o aislado. En la perspectiva de un mundo sostenible (Educación-2030), es fundamental que puedan establecer inteligentemente conexiones entre los elementos de una competencia, integrarlos y aplicarlos interactivamente para responder a las demandas contextuales, así como para cambiar sus contextos. Lo que aprenden los alumnos es necesario, pero ya no es suficiente. Lo más importante es cómo pueden aplicar lo que han aprendido en los contextos rápidamente cambiantes, impredecibles e incluso perturbadores del siglo XXI en general, y de la Industria 4.0 en particular. Como resalta el referido informe, se trata de saber si los alumnos pueden utilizar lo que han aprendido para demostrar adaptabilidad, agilidad para adaptarse y capacidad de recuperación. En resumen, los futuros planes de estudio deben reflejar las competencias que preparan a los alumnos para un futuro desconocido. Por eso, las principales características de un currículum basado en competencias son las que aparecen en la Tabla 1.

| **Fundamentado Contextualmente** |
|---|
| → *Primer paso indispensable*. El contexto es complejo, multidimensional y diverso.<br>→ Dotar a los estudiantes de las *competencias que les permitan adaptarse a esos retos y afrontarlos con eficacia*, así como aprovechar y crear oportunidades que aporten un bien/beneficio individual, colectivo y mundial.<br>→ En los currículos habituales, basados en asignaturas, se puede ser insensible al contexto, hasta el punto de tener los mismos programas en diferentes contextos. En nuestro caso, esto no seria posible |

| **Centrado en el alumno** |
|---|
| → Estructurar *entornos de aprendizaje* que motiven a los alumnos a adquirir y utilizar las competencias.<br>→ Los entornos como contextos reales en los que los alumnos puedan demostrar sus competencias, en la capacidad de utilizar lo aprendido.<br>→ La adquisición de conocimientos es importante pero no suficiente. También importa lo que los alumnos *son capaces de hacer con lo que han adquirido.* |
| **Énfasis en los resultados e impactos deseados** |
| → La aplicación de la competencia no es un fin en sí mismo. El fin es el *resultado previsto* o el impacto deseado (productividad, eficiencia, realización, disfrute de la vida, sostenibilidad, etc.)<br>→ Un significado de relevancia mucho más profundo va más allá de la capacidad de utilizar lo aprendido y *qué se hace de su uso* |
| **Énfasis en la transversalidad** |
| → Las competencias (por ejemplo, la resolución de problemas) puede adquirirse a través de una serie de disciplinas o materias; por lo que los currículos basados en competencias son necesariamente multidisciplinarios. Esto contrasta con los planes de estudio basados en asignaturas, en los que, en el peor de los casos, las asignaturas se enseñan como disciplinas únicas y, en el mejor de los casos, como campos amplios Pensamiento sistémico |
| **Especial consideración a la estructura y secuencia del currículum** |
| → Los currículos se estructuran en torno a las competencias y no en torno a las asignaturas, y la progresión se relaciona con la competencia y no con la dificultad de la asignatura. Las materias se utilizan como instrumentos mediante los cuales se puede facilitar la adquisición de competencias, y no como contenido que los alumnos deban dominar como un fin en sí mismo |

Tabla 1. Características distintivas de un Currículum Global basado en competencias

En el documento se sostiene que, para apoyar el desarrollo, los currículos deben permitir a los estudiantes adquirir una serie de competencias que les ayuden a navegar por las oportunidades y los desafíos de los contextos del siglo XXI, que cambian rápidamente y son perturbadores, en los que la cuarta revolución industrial (Industria 4.0) es un formidable acelerador del cambio y la complejidad. Esto tiene implicaciones significativas para los currículos. Este documento (Marope, Griffin y Gallagher, 2017) ofrece una guía normativa mundial para apoyar la elaboración de planes de estudio basados en las competencias, con el fin de ayudar a preparar a los alumnos (jóvenes y mayores) para la Industria 4.0 y la consecución de la Agenda de Educación 2030. Dados los rápidos cambios, contextos impredecibles, e incluso perturbadores del siglo XXI en general; lo importante es si los alumnos pueden usar lo que han aprendido para demostrar su adaptabilidad, sostenibilidad y resiliencia. Los marcos de competencias deberán servir como punto de referencia global para la futura transformación de los currículos, incluyendo la propuesta de un mecanismo institucional para mantener las competencias actualizadas.

**El currículo es un continuo, con potenciales brechas filosóficas y de recursos entre ellos: (i) el currículo oficial, tal y como está previsto y especificado a nivel nacional (ii) el currículo tal y como se interpreta y planifica a nivel escolar; (iii) el currículo tal y como lo interpretan y enseñan los docentes a nivel de aula; (iv) el currículo tal y como lo evalúan internamente los docentes y lo examinan externamente los organismos oficiales; y (v) el currículo previsto y el no previsto tal y como lo experimentan y lo interiorizan los alumnos. En el documento se destaca que, si no se realizan intervenciones adecuadas en cada nivel, las intenciones y**

**las repercusiones del desarrollo curricular pueden disminuir en cada etapa posterior, a menudo debido a la fragmentación de los procesos de reforma de los programas y a la falta de recursos suficientes a largo plazo para apoyar la comprensión, la traducción, la aplicación y la evaluación de la implementación del currículum.**

Las oportunidades, recursos y agentes potenciales de aprendizaje siempre han trascendido los muros de la escuela. En un tercer documento (Griffin y Gallagher, 2017) se describe la transformación de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación para apoyar la elaboración de currículos basados en las competencias, y considera algunos de los principales obstáculos y factores facilitadores del cambio. Examina el efecto, a menudo inhibidor, de la evaluación sumativa y los exámenes sobre las intenciones del currículo planificado. Por razones de costo, tiempo y conveniencia, los sistemas suelen evaluar lo que es fácil mediante formatos de lápiz y papel, con el resultado de que la evaluación externa no suele estar suficientemente alineada con las intenciones curriculares más amplias. Puesto que a menudo se juzga y responsabiliza a los docentes y alumnos por su desempeño en las evaluaciones y exámenes externos, es comprensible que los docentes se sientan inclinados a "enseñar para el examen" y que los alumnos tiendan a centrarse en lo mismo. Por consiguiente, el plan de estudios evaluado y examinado puede tener un efecto inhibidor en las intenciones del plan de estudios. Muchos de estos problemas ya los hemos destacado en el desarrollo de las competencias clave en España (Moya y Luengo, 2011).

## Otro modo de llevar a cabo ("gobernanza") la educación

En un interesante texto (UNESCO, 2018) sobre cómo avanzar y conseguir los ODS, se plantea, si podemos razonablemente esperarlos de una nueva ley o sólo con más recursos y apoyos externos de la política educativa. Desengañados de que los modos gerenciales, verticales o racionales puedan provocar, por sí mismos, el cambio educativo, paralelamente, se requiere favorecer la emergencia de *dinámicas laterales* y locales de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de sostenibilidad.

Alcanzar los ambiciosos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para 2030, es obvio, requiere muchas reformas y políticas innovadoras. La UNESCO, en el marco del Programa de Desarrollo Sostenible para 2030, emprendió una serie de análisis comparativos destinados a mostrar el potencial de las palancas políticas existentes, aunque a menudo mal utilizadas, para el desarrollo educativo, a saber, la gobernanza, el liderazgo escolar y la supervisión y evaluación, como hemos resaltado en otro texto (Bolívar, 2020). El ODS-4 no se va a conseguir, aparte de otros factores de apoyo, sin una *nueva gobernanza* de la educación, que incluye un liderazgo pedagógico de la dirección escolar y un seguimiento y evaluación basada en la evidencia de mejora. Junto a ellos, si no se implica a la comunidad (familias, comunidad local), poco lejos se puede ir en la mejora de la sostenibilidad. No se trata pues, de nuevos marcos novedosos, sino utilizar mejor y de manera más estratégica la gobernanza, donde el liderazgo pedagógico para la mejora, de acuerdo con las mejores experiencias, tiene que comprometer a la familia y a la comunidad local. El Proyecto "Atlántida", al respecto, tiene experiencias acumuladas y lecciones aprendidas de modo situado, que pueden servir, como conocimiento situado, para avanzar.

De hecho, cambiar gobierno (política central, de arriba-abajo) por "gobernanza", supone girar la mejora "hacia una mayor participación y diálogo sociales y, por consiguiente, para una mayor identificación local con las políticas educativas y su estabilidad y continuidad a lo largo del tiempo" (Unesco, 2018, p. 12). Así, como muestran investigaciones recientes, un liderazgo escolar centrado en el aprendizaje no puede limitarse al interior de la escuela, si quiere marcar la diferencia en el aprendizaje de los estudiantes, además de haber hecho de

la escuela una comunidad profesional, deberá haber puesto al servicio de un propósito común a las familias y al municipio. "Esta interacción de una multiplicidad de agentes requiere un cambio de paradigma en la gobernanza de la educación" (p. 13). Requiere formas de gobernanza más horizontales que supongan la participación de todos los interesados, no solo para los ámbitos directamente relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, sino también a todos los que puedan tener una influencia pertinente en la calidad del aprendizaje, como la gobernanza, la dirección de las escuelas y la supervisión y evaluación (p. 17).

Los ODS, en un contexto de lo que se ha llamado "nuevas ecologías del aprendizaje", ha cambiado radicalmente dónde, cuándo, cómo, con quién y qué aprendemos (Coll, 2019). En este sentido, los tiempos y espacios educativos son hoy más presentes, múltiples; más transfronterizos, líquidos y flexibles. La educación deja de estar reducida a la etapa obligatoria y recluida a la escuela; para entender la educación como algo compartido e interconectado donde se reconoce los contextos, prácticas y experiencias de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida de los aprendices.

En fin, en este nuevo modo de gobernar la educación, para asegurar el ODS-4, como destacamos en este documento, supone entender más horizontalmente la educación, sin limitarla al espacio y tiempo escolar, lo que requiere construir por cada escuela sus respectivas *redes socioeducativas*, comprometiendo a las familias, municipios y comunidad en general.

## Nuevo localismo y propuesta de municipios y comunidades sostenibles

Incrementar el *capital social* al servicio de la educación de los ciudadanos supone, en primer lugar, conexionarla con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales. Necesidad de reconocer el carácter temporal (a lo largo) y espacial (al ancho) del aprendizaje, el valor educativo que tienen entidades educativas formales, del ocio, artísticas, socioculturales, educativas-familiares, redes y recursos digitales. Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que interseccionen y solapen, tendrán sus efectos en la educación de los alumnos (Bolívar, 2006; Luengo, 2006).

La expresión "piensa globalmente, actúa localmente", en un contexto de mundo sostenible, ha de plantearse de otro modo: actuar pensando en los efectos globales. No se trata sólo, aunque sea un primer paso, de lograr mayores cotas de colaboración de las familias o de la comunidad, sino de constituir comunidades locales con *redes* que puedan hacer más sostenible (en sus distintos objetivos) nuestro mundo. Por decirlo de otro modo, se trata de hacer una globalización desde la base, solidaria o dialógica, constituida por redes estratégicas entre actores e instituciones en cada comunidad local. La acción local ya piensa en sus efectos globales. Si bien la educación para un mundo sostenible ha de construirse, en primer lugar, localmente, construyendo espacios de participación y lugares donde trabajar conjuntamente. Una perspectiva radical de la democracia, en el contexto actual, supone basarla en los contextos inmediatos, como son los municipios y los barrios de las grandes ciudades. De ahí el auge actual del movimiento de nuevo "localismo", como contexto para desarrollar las políticas de bienestar, la educación y los vínculos comunitarios.

En España tenemos escasa tradición de territorialización de la educación, frente a la municipalización de los países anglosajones aquí el papel de los municipios ha sido residual y periférico. Pero también estamos, en la mayoría de países occidentales, dentro de una tendencia general a la descentralización y la transferencia de competencias a nivel local. Al respecto, desde el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras ce-

lebrado en 1990 en Barcelona y la Declaración de "Carta de Ciudades Educadoras", son cada vez más comunes las iniciativas de *Ciudades Educadoras* por parte de los Municipios, entendidas como ciudades que, siendo conscientes de su función educativa, planifican actividades para potenciar sus recursos culturales en beneficio de la educación de todos sus ciudadanos. Al tiempo se están estableciendo *Proyectos Educativos de Ciudad*, como plan de acción (objetivos y líneas prioritarias) de las políticas educativas en el ámbito de la ciudad en beneficio de la ciudadanía. Estos proyectos son un compromiso para extender la educación más allá de las aulas, estableciendo nuevas relaciones entre escuela y comunidad. Dado que en el ámbito comunitario no sólo existen recursos formativos sino espacios y actores protagonistas de la educación, comenta Subirats (2005, 193-94),

> *"la escuela (junto con el resto de agentes formativos) ha de poder encontrar en la comunidad local, en la ciudad, el marco esencial en el que integrar su trabajo, proyectar toda su potencia formativa, aprovechando las grandes potencialidades educadoras del entorno local y comunitario, y corresponsabilizándose unos y otros de los problemas comunes y de sus posibles soluciones".*

En fin, es dentro de todo este amplio movimiento de "nuevo localismo" donde se inscriben las acciones promovidas por el Proyecto Atlántida. Los problemas educativos y, en sentido amplio, la educación de la ciudadanía, desbordan el ámbito escolar, requiriendo establecer acciones conjuntas con el entorno comunitario del centro.

En último extremo, educar para un desarrollo sostenible es una tarea compartida y comunitaria, por lo que es preciso abandonar la soledad de la escuela para corresponsabilizar a toda la comunidad, teniendo los centros educativos que establecer pactos, redes y alianzas con familias, ayuntamientos e instituciones sociales de la comunidad en la que se insertan. En tiempos complejos como los actuales, nuevas formas de implicar a la comunidad educativa son posibles. Como hemos propuesto, desde el "Proyecto Atlántida" y como volvemos a planificar, se trata de favorecer experiencias de sostenibilidad en Municipios y barrios, establecer redes intercentros, acuerdos con las familias, municipios y otros actores de la comunidad, lo que sin duda fortalece el tejido social, construye "lateralmente" la capacidad para mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos.

## Una propuesta comunitaria: Articular familias, escuelas y municipios

El Proyecto Atlántida abogó, desde el primer momento, como nota distintiva de su propuesta, por querer implicar a las comunidades locales en la tarea educativa con una nueva articulación de la escuela y sociedad. Por eso, hablamos de corresponsabilidad y denominados al proceso ciudadanía comunitaria (Luengo, 2006). Como defienden Collet y Tort (2017) en su libro: "para educar hoy es imprescindible un trabajo en red entre familias, docentes y comunidad" (p. 14). En este objetivo, es imprescindible la participación de las autoridades públicas locales, los ayuntamientos y los socios necesarios para facilitar la implicación en los espacios, agentes y oportunidades educativas. En algunas de las mejores experiencias desarrolladas en Cataluña en los últimos tiempos, como el horizonte educativo 360, la escuela y el ayuntamiento deben trabajar bajo el concierto polifónico de las familias, entidades y agentes locales disponibles. Sin embargo, la co-responsabilización y participación en proyectos compartidos sólo es factible si al mismo tiempo hay distribución de roles y funciones claras y específicas, al tiempo que una visión y valores compartidos como vivimos en las mejores experiencias del Proyecto Atlántida (Luengo, 2006; Bolívar, 2016).

Como ya hemos aprendido de experiencias pasadas, no se puede "cargar" o responsabilizar a la escuela y sus docentes de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ni incluso solo del ODS-4. En cierta medida, los ODS

"desescolariza" a la Educación, abre el aula sin muros, pues ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los exclusivos agentes de educación. Ahora ya, es evidente, no es posible asumir aisladamente la tarea educativa, por lo que se requiere articular familia, escuela y medios de comunicación. Educar para un mundo sostenible no es posible ignorar el protagonismo de los otros agentes formativos. Si bien, por un lado, esto merma el potencial educativo de la escuela; por otra, la fuerza a actuar paralelamente en estos otros campos, para no hacer recaer en ella responsabilidades que también están fuera. Como señala Jordi Plana (2019):

> *"El aprendizaje conectado, el que llega mediante las redes, y el aprendizaje local, el que deriva del conocimiento experiencial de cada uno, se fusionan generando nuevos itinerarios educativos que traspasan los límites entre aprendizaje formal, informal y no formal. El aprendizaje ya no puede permanecer encerrado entre paredes ni constreñido a unas horas del día" (p. 89).*

Partimos de que en el "espacio educativo ampliado" actual, no es posible mantener la acción educativa recluida como una isla en los centros escolares; se precisa conexionar las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, con las familias y el municipio. Una inhibición implícita de estas otras instancias sociales no puede servir de excusa para cargar a la escuela con obligaciones que también están fuera de ella. Por ello, las lógicas co-participadas (alianza compartida pero también local) no es algo extraordinario, una nueva ola o moda, sino un camino obligado en el que las entidades educativas formales históricamente (escuelas, institutos, universidades), de organización política pública (Ayuntamientos, Diputaciones, Administraciones públicas), redes de entidades deportivas y musicales, entidades sociales y culturales, movimientos de ocio, redes de infancia y del tercer sector, tienen que repensar su contribución y, especialmente, articularse para caminar juntas.

Si la capacidad educadora y socializadora de la familia, progresivamente, se ha ido eclipsando (Bolívar, 2006), en lugar de delegar la responsabilidad al centro educativo, se precisa más que nunca la colaboración de las familias y de la "comunidad educativa" (barrios, municipios) con el centro educativo. Establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad incrementa el capital social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía. Como dicen los teóricos del capital social, si no hay redes de participación, las posibilidades de la acción colectiva son escasas. Familia, escuela y municipio son tres esferas que, según el grado en que intersecciones y solapen, tendrán sus efectos en la educación y aprendizaje de los alumnos y alumnas. Pero el grado de conexión entre estos tres mundos depende de las actitudes, prácticas e interacciones, en muchos casos sobredeterminadas por la historia anterior.

En el Proyecto Atlántida, en congruencia con algunas de las líneas más prometedoras para el cambio educativo, hemos intentado establecer redes, acuerdos o consorcios entre centros escolares, familias y municipios. Dependiendo de cada lugar, nuestras experiencias aportan un potencial inexplorado para la mejora de la educación. Las redes generan unas obligaciones y expectativas recíprocas de apoyo mutuo, al tiempo que un potencial de información y recursos, derivadas de la relación de confianza establecida. La acción educativa, de este modo, mejorará al tender puentes entre los diversos agentes e instituciones de la zona, contribuyendo a la incrementar el stock de capital social en sus respectivos contextos. Establecer confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales, son formas de potenciar el tejido social y la sociedad civil. Conseguir una mejora de la educación para todos, en los tiempos actuales, es imposible si no se movilizan las capacidades sociales de la escuela.

La educación democrática, en las escuelas en que se lleva a cabo el Proyecto, aspira a ampliarse y conjuntarse en el ámbito de la familia (Escuelas de padres y madres, Asociaciones de Padres), el barrio (Asociaciones), organizaciones no gubernamentales (acciones educativas conjuntas), y la ciudad ("ciudades educadoras", "Proyecto educativo de ciudad", "pacto cívico" de Ayuntamiento). Sólo reconstruyendo una comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y – más ampliamente– en la comunidad educativa y social) cabe –con sentido– promover una educación acorde con los ODS. En su momento Atlántida propuso y realizó experiencias de "Comités de Ciudadanía" u otros órganos que permitían conjuntar el eje Escuela, Familia, y Agentes locales y municipales. Actualmente, todo ello se inscribe en "la toma de conciencia de la transversalidad y amplitud de la acción educativa, y por otro, la toma de conciencia de la interacción e interdependencia de los diferentes agentes implicados en la acción educativa. Así, la conceptualización del barrio educador, el pueblo educador, la comunidad educadora o el territorio educador responde a esta idea de la dimensión territorial como espacio y agente educador" (Diaz-Gibson, Civis, Riera, Longas, 2017, p. 23),

## La experiencia concreta que Atlántida inicia con Municipios Sostenibles

Como comentamos en el inicio del documento, siguiendo el habitual trabajo y contextualizacion de las propuestas de cambio, Atlántida ha iniciado experiencias que se van multiplicando y diseñando en diferentes comunidades en este caso relativas al cambio generado por la apuesta de sostenibilidad, dentro del ámbito de municipio o barrios. Desde esta idea inicial, después de haber elaborado materiales básicos para la reconceptualización del currículo en nuestro pais en experiencias de innovación e investigación con grupos de docentes y centros cercanos (Moya J, Zubillaga A., 2020), ya se desarrollan las claves que venimos desgranando en Municipios y barrios, hasta conferir la gobernanza final del proceso a un estamento superior como el que empezamos a denominar Consejos o Comisiones de Sostenibilidad de un Municipio.

Tomando como referentes los trabajos de Atlántida en relación con los Consejos de Ciudadanía, en su caso Convivencia, y posteriormente de desarrollo competencial, Atlántida promueve experiencias que gestionen el cambio de paradigma que describimos de nuevo desde la gobernanza comunitaria. Hemos recogido aportaciones de las iniciativas de *Ciudades Educadoras* por parte de los municipios, entendidas como ciudades que, siendo conscientes de su función educativa, planifican actividades para potenciar sus recursos culturales en beneficio de la educación de todos sus ciudadanos. Hemos observado el desarrollo de *Proyectos Educativos de Ciudad*, como planes de acción (objetivos y líneas prioritarias) de las políticas educativas en el ámbito de la ciudad en beneficio de la ciudadanía. Y es desde nuestra permanente reflexión sobre la necesaria reformulación del currículo, y en contacto con este amplio movimiento de "nuevo localismo" y "permanente globalidad" donde se están gestionando las acciones promovidas por el Proyecto Atlántida. Los problemas educativos -y, en sentido amplio, la educación de la ciudadanía sostenible- desbordan una vez más el ámbito escolar, requiriendo establecer acciones conjuntas con el entorno comunitario del centro.

Estamos fortaleciendo relaciones de confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, deseamos promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales, para potenciar el tejido social y la sociedad civil, que necesitamos para hacer frente al reto de sostenibilidad promovido desde la ONU.

Atlántida por tanto ha vuelto a invitar a crear *Comités y/o Consejos de Ciudadanía en este caso Sostenible*, en aquellos lugares donde el compromiso con la Agenda 2030 es evidente. Se trata de experiencias pioneras y en fase de planificación que deseamos extender como procedimiento de investigación, una vez más sumando teoría y práctica.

La propuesta de asesoramiento ha tomado en cuenta variables como estas

→ Se ha conectado con focos de innovación en el municipio o barrio, de forma que estos grupos de docentes, a veces con familias, sirvan de apoyo a la iniciativa externa de asesoramiento, consolidando el conocimiento claro del entorno. La formación inicial de estos grupos pioneros dentro del contexto ha sido y es pieza clave del proceso. Empezamos por describir las que podemos denominar claves de una Fase de sensibilización inicial
→ El Ayuntamiento, y el Gobierno del mismo desde su responsabilidad institucional, ha sido invitado a coordinar junto a los centros el reto de sostenibilidad y los proceso de coordinación del plan. Se han realizado de forma ágil encuentros y charlas dentro del propio Ayuntamiento, con los equipos directivos para compartir la apuesta. La necesaria flexibilidad de este tipo de encuentros, que solo persiguen animar y visibilizar el esfuerzo de todos los activos, es una clave del éxito. Ya sea a través de Consejos Escolares Municipales, o de charlas con equipos directivos, comentar el reto sostenible y acordar encuentros de experiencias, está resultando motivador y fácil de gestionar.
→ El profesorado como ya realiza experiencias de sostenibilidad y agradece ser reconocido, ha sido invitado por Ayuntamientos y técnicos de Atlántida a poner en común sus iniciativas y participar en jornadas municipales donde exponer sus experiencias. En paralelo se ha extendido la invitación a APAS, de forma que las familias integren sus esfuerzos en el trabajo de aula, y en paralelo tengan pautas para generar experiencias propias en el currículum informal.
→ La apuesta de visibilidad de las iniciativas en marcha se ha extendido al ámbito socioeducativo para integrar escuelas de adultos, casas de la juventud, centros culturales, etc.
→ Para concluir estas fases iniciales se ha llegado a conectar con propuesta de sostenibilidad desde el ámbito empresarial, para poner en común los trabajos propios.
→ Todas las instituciones mencionadas, han compartido lugares de visibilidad del trabajo de mejora espontáneo que cada entidad favorece.
→ A estas iniciativas se ha sumado la de invitar a colaborar a las entidades responsables de la formación o la investigación del entorno, de modo que centros del profesorado (apoyando con reconocimiento de trabajos a los docentes, o jornadas de innovación, seminarios intercentros…) o departamentos universitarios (nuevos asesoramientos sumados a los de Atlántida), compartan y sumen a la experiencia.
→ Una clave más de la iniciativa Atlántida es la de la transversalidad de la propuesta para superar la gobernanza politica de un signo o de otro, de modo que dispongamos de experiencias en municipios de todas las corrientes. De forma voluntaria por tanto estamos proponiendo experiencias de innovación en este ámbito de sostenibilidad, con municipios gobernados en la actualidad por el Partido Populara, por el Partido Socialista… ynos dirigimos a contextos particulares en que Compromis, Partido Nacionaista Galego, Ciudadanos, etc. tengan responsabilidad de gobierno. Esta necesaria acción educativa Atlántida ha llegado a hacerla evidente a través de la Red Por el Diálogo Educativo y la creación de REDE, 2017.

Dada la importancia que para nosotros conlleva la reconceptualización del currículo, que en estos niveles y dentro de estas fases de sensibilización no deben abordarse, Atlántida va introduciendo una serie de materiales ya elaborados en relación con la renovación del modelo de aprendizaje competencial, para la mejora de la sostenibilidad, que si se realiza de forma paulatina puede llegar a modificar prácticas intuitivas, y en su caso ser sustituidas por otras justificadas por las claves del cambio de modelo de vida que este enfoque dinamiza. Dada la importancia de estos procesos, detallamos los pasos dados aprendidos en la experiencia de estas décadas, con la mejora basada en la práctica de los centros.

- → Hemos investigado en estos pasados años los conocimientos que se requiere movilizar para abordar retos de sostenibilidad, que ahora podemos administrar. Por un lado profundizamos en ello, para disponer de un material base que entregar a responsables de diseño de currículo en los próximos meses, y por otro hemos desmenuzado materiales sencillos que pueden favorecer en centros y municipios organizados el plan de mejora.
- → Como material sencillo hemos descrito la fuerza de los miniproyectos o retos de sostenibilidad que la propia WWW propone, para ayudar a organizar, estructurar la actividad del aula, de la familia o del ámbito social comunitario. Estos retos han dado lugar a motivadores calendarios que los describen día a día (desplastifica tu comedor escolar), y sirven de guía, ficha a cada actividad que el centro desea presentar en público. Ver ejemplificación en el Anexo.
- → Este reto o ficha da lugar a las primeras intervenciones del equipo de asesoramiento para hablar de secuencia de aprendizaje, conocimientos nuevos, conocimientos de curriculo actual, necesidad de recursos variados ... y en fases segundas a cursos o congresos de metodologías activas, evaluación por rúbricas de desempeño, etc. Saltos de reflexión que solo podrán darse desde una modelo participativo en la secuencia de acciones compartidas.
- → La disciplina generada por fichas iniciales, sencillas como la de RETOS, nos está permitiendo disponer de datos reales sobre lo que se hace en las aulas, para analizar la intensidad del trabajo sobre ciertos ODS, la debilidad del tratamiento de otros, y finalmente la posibilidad de aprobar alguna experiencia de plan de mínimos compartidos, que ese contexto necesite especialmente, tras un sencillo DAFO socioeducativo del entorno.
- → La clave de esta primera fase de sensibilización con la propuesta de sostenibilidad, acaba en la creación después de iniciativas de Jornadas compartidas, y análisis de datos pro grupos externos, en que el propio Ayuntamiento facilite y otorgue carta institucional, a la creación de un Consejo o Comisión de Sostenibilidad, que coordinará los análisis de expertos, y a partir de esos trabajos, y la colaboración de todas las entidades invitadas, apruebe planes anuales o bianuales, y que como incluso alguna iniciativa ya desarrolla por colaboradores de Atlántida, se atreva a abordar temáticas como en Mapa de la Felicidad en un barrio que trabaja la sostenibilidad.

Y sensibilizado eL entorno, estructurada la actividad a partir de retos sencillos, puesta en marcha la Comisión de Sostenibilidad, con su protocolo de actuación, es cuando se establecerá la fase de profundización, en la que Atlántida deseará integrar las claves de desarrollo del currículo que en estos momentos estudia, para

compartir sus trabajos con otros grupos de innovación con quienes estén interesados en el cambio general que se propone, y con los responsables políticos que deben promover la actualización de normativas. Pero esa fase, ya forma parte de otro tiempo que se está escribiendo en estos momentos. Daremos cuenta de ello

## El reto continúa: comunidades que educan e incrementan el capital social

Establecer redes interescuelas, con las familias y otros actores de la comunidad incrementa el capital social, fortalece el tejido social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía. Desde el marco teórico del capital social, si no hay redes de participación, las posibilidades de la acción colectiva son escasas. Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que intersecccionen y solapen, tendrán sus efectos en la educación de los alumnos. Pero el grado de conexión entre estos tres mundos depende de las actitudes, prácticas e interacciones, en muchos casos sobredeterminadas por la historia anterior.

Entre los principales movimientos de innovación se encuentra actualmente establecer redes dentro de la escuela, entre escuelas, familias y comunidad, que -en esta cuestión de la sostenibilidad- más que en otros, eduquen a tiempo completo, como proclama la "Aliança Educació 360". Las nuevas tareas y demandas educativas están exigiendo espacios y tiempos flexibles, en una profunda reestructuración de las estructuras organizativas tradicionales con una versatilidad mayor, vinculando los espacios y tiempos dentro y fuera de la escuela (lectivos y no lectivos), conectando los aprendizajes de la escuela con los de fuera de la escuela, en el municipio y trabajando en red con otros agentes. Como señalan en un texto dedicado al tema (Diaz-Gibson, Civis, Riera, Longas, 2017, p. 10), "todo ello apunta a la idea de una educación en red, teniendo presente la vertiente relacional -colaboración-, pero también la globalidad del sistema -comunidad-, para dar respuestas conjuntas a retos educativos compartidos". Esta filosofía va contracorriente que rompe con la individualidad y la fragmentación que ha dominado la "gramática" o reglas que tradicionalmente han gobernado la educación escolar.

Como manteníamos en otro lugar (Bolívar, 2006), abordar esta problemática desde las teorías del "capital social" provee de un marco útil para renovar el tejido social de las escuelas, dentro de una movilización de la sociedad civil por una mejora de educación para todos. Como señalan Hargreaves y Fullan (2014, p.119), el capital social se refiere a "cómo la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas afecta a su acceso al conocimiento y a la información". Por eso, un buen capital social incrementa el conocimiento, expande la red de influencias y oportunidades educativas. Además de la confianza, expresada en normas de reciprocidad, las redes comunitarias de intercambio social son origen y expresión del desarrollo del capital social, al tiempo que un medio para el compromiso cívico, donde los ciudadanos aprenden a colaborar y a actuar democráticamente.

La teoría del "capital social" postula que las relaciones sociales proveen de acceso a recursos que pueden ser intercambiados y movilizados para facilitar la consecución de los objetivos deseados. Por eso, el método más utilizado para medir el capital se concentra en la estructura de la red de relaciones sociales que se derivan de la integración de relaciones entre los miembros de la red existente. Los patrones de interacción social y profesional entre las personas en las organizaciones definen sus transacciones de capital social y la distribución de los recursos mediante la creación de distintas configuraciones de red que dependen de la fuerza y la densidad total de las relaciones existentes.

Si la colaboración entre los docentes, en sus diversas variantes, se ha convertido en los últimos años en el nuevo clima cultural de la mejora escolar, desde la perspectiva de los ODS-Educación 2030 se focalizan las redes de colaboración en las escuelas y de estas con otros actores externos como las familias. Establecer confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información son formas de incrementar el tejido social y la sociedad civil. El problema de partida es, en general, el escaso stock de "capital social" comunitario que, en general, suelen contar los centros escolares. Así, el aislamiento de los colegas, reticencias entre familias y profesorado, limitaciones de tiempo, estructuras fragmentadas o aisladas para coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, falta de conexión entre escuela y comunidad, limitan gravemente el desarrollo de una comunidad.

La acción educativa, sin embargo, mejorará al tender puentes entre los diversos agentes e instituciones de su zona, contribuyendo a la incrementar el stock de capital social en sus respectivos contextos. Establecer confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales, son formas de incrementar el tejido social y la sociedad civil. Conseguir una mejora de la educación para todos, en los tiempos actuales, es imposible si no se movilizan las capacidades sociales de la escuela. En este contexto, trabajar de modo conjunto, dentro de la escuela y con las familias y otros actores de la comunidad, facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que se promocione un reconocimiento mutuo entre familias y profesorado. El capital social se desarrolla a través de la confianza, en la familia y en la educación, por medio de redes comunitarias que comparten y refuerzan valores comunes. Como señalan Hargreaves y Fullan (2014):

> *"Un elevado capital social genera un incremento de capital humano. Los individuos ganan confianza, aprenden y consiguen retroalimentación por tener a su alrededor a la clase adecuada de personas y disponer de las apropiadas interacciones y relaciones en su entorno. […] Pero, al igual que necesitamos mucho más capital social en nuestras escuelas –de colega a colega- es necesario entre ellas" (pp. 24-25).*

El stock de capital social viene dado por el sistema de redes, basadas en la confianza mutua, que facilitan la coordinación y cooperación para el beneficio mutuo. Las redes generan unas obligaciones y expectativas recíprocas de apoyo, al tiempo que un potencial de información y recursos, derivadas de la relación de confianza establecida. La acción educativa, de este modo, mejorará al tender puentes entre los diversos agentes e instituciones de la zona, contribuyendo a la incrementar el stock de capital social en sus respectivos contextos. Establecer lazos de confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales, son formas de potenciar el tejido social y la sociedad civil. Conseguir una mejora de la educación para todos, en los tiempos actuales, es imposible si no se movilizan las capacidades sociales de la escuela.

Educar para un mundo sostenible ha de plantearse de nuevos modos. No se trata sólo, aunque sea un primer paso, de lograr mayores cotas de colaboración de las familias o de la comunidad, sino de constituir comunidades locales como redes cívicas que puedan contribuir activamente a hacer sostenible el mundo. Como ya aprendimos de propuestas anteriores, en lugar de relegar la tarea educativa a la soledad de la escuela, se incide -en este nuevo modo de gobernar la educación- en corresponsabilizar a toda la comunidad, teniendo los centros educativos que establecer pactos, redes y alianzas con familias, ayuntamientos e instituciones sociales de la comunidad en la que se insertan. En tiempos complejos como los actuales, nuevas formas de implicar a la comunidad educativa son posibles. Establecer redes intercentros, acuerdos con las familias, municipios y otros actores de la comunidad fortalece el tejido social, construye "lateralmente" la capacidad para mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar en un mundo sostenible, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos.

## REFERENCIAS

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, núm. 339, 119-146. Disponible en:

Bolívar, A. (2019). Escuela, familia y municipio. El proyecto Atlántida de educación democrática. En I. Carrillo Flores et al. (eds.) (2019): *Aprender a participar en los centros de Secundaria. Inclusión y calidad democrática* (pp. 49-71). Barcelona: Editions Universitat de Barcelona.

Bolívar, A. (2020). Otra gobernanza para dinamizar la organización de los centros. En M. Fernández Enguita (Coord.). *Cambiar la organización escolar.* Madrid: ANELE.

Bolívar, A. y Luengo, F. (2010). La historia del Proyecto Atlántida: desarrollo basado en la escuela, currículum democrático, ciudadanía y competencias básicas. En J. Moya y Luengo, F. (coords.), *Estrategias de cambio para mejorar el currículo escolar.* Guadalajara: Proyecto Atlántida, pp. 9 y ss.

Coll, C. (ed.) (2019). *La personalización del aprendizaje*. Dossier Barcelona: Graó.

Collet, J. y Tort, A. (2017*). Escuela, Familias y Comunidad*. Barcelona: Octaedro.

Díaz-Gibson,J., Civís, M., Longás, J, Riera, J. (2017). *Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes.* Barcelona: Fundación Bofill, Informes

Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Transforming Teaching, Learning and Assessment for Competence-Based Curricula*. Geneva: UNESCO IBE.
http://www.ibe.unesco.org/en/news/transforming-teaching-learning-and-assessment-global-paradigm-shift

Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela.* Madrid: Morata.

IBE- UNESCO (2018). *Curriculum Glossary Terminology.* Ginebra: IBE International Bureau of Education (UNESCO)
http://www.ibe.unesco.org/en/news/ibe-unesco-global-consultation-revised-curriculum-glossary

Luengo, F. (2006). El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.

Marope, M. (2017). *Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st Century: A Global Paradigm Shift*. Ginebra: IBE International Bureau of Education (UNESCO)
http://www.ibe.unesco.org/es/news/reconceptualizing-and-repositioning-curriculum-21st-c-global-paradigm-shift

Marope, M.; Griffin, P.; Gallagher, C. (2017*). Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. Ginebra: IBE International Bureau of Education (UNESCO)
http://www.ibe.unesco.org/es/news/future-competences-and-future-curriculum-global-reference-curriculum-transformation

Moya, J. y Luengo, F. (Coords.) (2011*). Teoría y práctica de las competencias básicas*, Barcelona: Graó.

Moya J. Y Zubillaga A. (Coords) (2020) Un curriculo para el desarrollo sostenible. Madrid, Anaya

Plana, J. (2019). El ecosistema educativo local como un espacio de personalización del aprendizaje. En C. Coll (ed.) (2019). *La personalización del aprendizaje* (pp. 89-90). Barcelona: Graó,

Subirats, J. (2005). Escuela y municipio. ¿Hacia unas nuevas políticas educativas locales? En J. Joaquin Gairín (coord.), *La descentralización educativa*. Barcelona, Praxis, 177-207.

UNESCO (2018). Activating Policy Levers for Education 2030: The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation Policies. Paris. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951

Anexo I: modelo de retos para estructurar la actividad sostenible

Anexo II: una ejemplificación de la nueva reconceptualización del curriculo y sus contenidos, desde el seminario atlántida

Anexo III: ejemplificación de la secuencia de investigación-acción de atlantida junto a cotec y cuatro organizaciones de innovación

CAPÍTULO 5

# Soñando con un curriculum que conecte

**Escuelas Católicas**
Eline Lund

Si queremos que la escuela sea una institución que garantice la igualdad de oportunidades y el lugar donde cada uno pueda empezar a soñar y a construir su proyecto de vida, necesitamos una base normativa que establezca unas directrices comunes y que hagan posible que todos los alumnos tengan una educación de calidad respetuosa de su individualidad. Además, necesitamos un curriculum basado en el entendimiento de que equidad no es dar a todos lo mismo, sino dar a cada uno lo que necesite, cuándo lo necesite y cómo lo necesite. ¿Cómo, entonces, debe ser el curriculum? ¿Y qué implicaciones tendría para lo que sucede en el aula?

En la publicación *Pensamiento de Innovación Educativa (PIE) de Escuelas Católicas*, ofrecemos la siguiente definición: "El currículo es el eje que guía las programaciones y planificaciones de un centro educativo y de la vida docente. Señala los objetivos, bloques de contenidos, criterios de evaluación y estándares, así como sugerencias didácticas, etc. De todos ellos, el currículo tiene algunos elementos que son prescriptivos, de obligado cumplimiento legislativo, y otros que no. Gracias a la autonomía de centro, el equipo docente puede decidir organizarlos y plantearlos de la mejor manera para el desarrollo óptimo y el aprendizaje de los alumnos." (FERE-CECA, 2019b)

El curriculum es "el enlace entre la sociedad y la escuela" (Gimeno Sacristán, 1998), y si en la actualidad es un tema que preocupa y genera debate en la comunidad educativa, puede ser porque en su configuración actual está en cierta medida desconectado tanto de la evolución de la sociedad, por una parte, como de las necesidades de los alumnos y de la escuela, por otra. Su evolución histórica lo ha convertido en fuente de frustración para profesores y alumnos: inabarcable, obsoleto, aburrido, no vinculado a los intereses de los alumnos, basado en la repetición de contenidos y llevando a un aprendizaje superficial, sin poder profundizar y generar un aprendizaje realmente significativo (Martín, 2019). Demasiado detallado, debilita la confianza en el criterio profesional del docente y convierte el proceso educativo en una frustrante carrera para cumplir objetivos que no siempre nos acercan a la meta.

## 1. La transformación del curriculum

### 1.1. Buscando rigor en las fuentes

¿Por qué es necesario un cambio pedagógico hoy? Antes de plantear nuevas soluciones en educación, nos tenemos que preguntar dónde estamos y qué factores entran en juego, para avanzar con rigor y visión panorámica. A modo de brújula, podemos consultar cuatro fuentes (Hernando, 2015) que nos orientan y nos

ayudan a esbozar las necesidades y la razón de ser de la escuela: la fuente psicológica, la fuente pedagógica, la fuente epistemológica y la fuente sociológica.

> *La fuente psicológica tiene que ver con las investigaciones sobre el comportamiento humano y el aprendizaje derivados de los campos de la Psicología y de la Neurociencia. Lo que sabemos sobre cómo aprenden los alumnos y sobre cómo potenciar su bienestar psicológico debería informar el curriculum, ajustando su contenido en función del desarrollo cognitivo propio de cada edad, por ejemplo.*
>
> *La fuente pedagógica recoge el conjunto de investigaciones en materia de metodologías de enseñanza, métodos y prácticas educativas. La Pedagogía, como ciencia humana, cuenta con marcos teóricos y evidencias que nos orientan sobre cómo desarrollar aprendizaje y competencias en contextos educativos.*
>
> *Consultamos la fuente epistemológica para determinar qué nuevos conocimientos y descubrimientos científicos deben formar parte del curriculum. Los avances de la tecnología y la revolución digital generan nuevas formas de acercarse al conocimiento e impactan en esta fuente: hoy se pueden crear plataformas por medio de la tecnología donde se pueda crear, manipular, almacenar información, y formar a todos los miembros de una red.*
>
> *La escuela también responde a las necesidades de la sociedad. La fuente sociológica contempla qué base cultural compartida genera la escuela en respuesta a las características propias de cada generación de alumnos, así como el futuro imaginado para el que se han de preparar con vistas a poder ser ciudadanos activos y socialmente responsables el día de mañana.*

Estas fuentes, interconectadas entre sí, nos ayudan a formular preguntas clave y buscar elementos de respuesta para orientar el curriculum. ¿Cómo aprenden los alumnos? ¿Qué conocimientos necesitan para entender el mundo que les rodea? ¿A qué demandas del mundo laboral les tiene que preparar la escuela? ¿Cómo se pueden desarrollar en el entorno escolar las competencias que necesitan?... Además, "cuestionarse el porqué, desde estas fuentes, no solo es el primer paso de un proceso sino una mentalidad de búsqueda continua y de enriquecimiento del criterio pedagógico. Es el alimento de la curiosidad constante del aprendiz, que ayuda a la comunidad educativa a tener rigor en sus dudas y en sus certezas." (FERE-CECA, 2019b)

Entre otras cuestiones, la fuente psicológica nos orienta hacia un uso de herramientas variadas y adaptativas para una mayor personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, respetando los ritmos y procesos madurativos de los alumnos y en concordancia con los procesos cognitivos de construcción del aprendizaje. Según la fuente pedagógica, el curriculum debería ofrecer experiencias reales para un aprendizaje significativo, combinando teoría con práctica, mientras que la fuente epistemológica busca un curriculum conectado donde el conocimiento se contempla de forma holística e interdisciplinar. Para un aprendizaje relevante para el mundo real, la fuente sociológica apunta hacia un curriculum que conecte tanto con los centros de intereses de los alumnos, resultado del momento histórico, cultural y social en el que viven, como con la realidad, teniendo en cuenta la evolución del mercado laboral que requiere ciertas competencias y *soft skills*, y las necesidades que derivan de un mundo altamente globalizado, digitalizado y cambiante. En definitiva, la escuela no es una entidad impermeable que no sienta los cambios del tiempo, ni de las ciencias, ni de nuestra sociedad.

### 1.2. Definiendo las finalidades educativas con mirada institucional

El contexto que nos dibujan las cuatro fuentes, así como el curriculum en sí, se deben mirar con gafas institucionales, haciendo una lectura de ellos que los conecte con la misión, visión y valores de cada institución. Esta lectura es la que permite definir las finalidades educativas y dibujar el perfil competencial del alumno necesario para lograrlas. Desde Escuelas Católicas entendemos la importancia de que sean los colegios y entidades titulares quienes definan sus *para qués* educativos y emprendan procesos de innovación con sentido y con rigor, entendiendo "innovación" como un proceso contextualizado, fundamentado y planificado de mejora. Así, las cuatro fuentes tienen que impregnar el Proyecto Educativo de Centro y las unidades didácticas, porque "la finalidad de cualquier institución escolar no es solo enseñar una serie de disciplinas, sino llevar al alumno a su pleno desarrollo. [ ] Por medio de las diferentes materias escolares se transmite una visión de [las distintas] realidades desde unas posiciones ideológicas o principios determinados. Es ahí, ya que ninguna educación es neutra o aséptica, donde se sitúan los criterios axiológicos que determinan la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, de toda la actividad escolar" (Alvira, 2019).

La escuela católica se concibe como un "instrumento al servicio de la misión evangelizadora de la Iglesia y, en ese sentido, llamada a ofrecer la novedad cristiana a través de la educación en nuestro tiempo" (FERE-CECA, 2019a). Desde esa identidad, los centros educativos católicos buscan una innovación que apoya a la vez la formación integral de la persona y la transformación de la sociedad desde los valores del Evangelio, traduciéndose en un rico abanico de realidades en función de la esencia del carácter propio de cada institución.

"La educación integral de la persona es la finalidad educativa primera. Se trata de un proyecto que propicia procesos que ayuden a nuestros alumnos a desarrollarse como personas de una forma integral y plena. No solo ha de atender a todas las dimensiones de la persona contemplada en sí misma, sino que hablar hoy de educación integral adquiere un significado amplio desde la perspectiva de la *Laudato Si'*, donde se afirma que *la educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura también difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza* [LS 215]" (FERE-CECA, 2019a).

### 1.3. La transformación curricular en el *modelo 4x4*

En su libro *La nueva educación*, Ferrán Ruíz (2007) nos propone un modelo de cuatro transformaciones, concepto acuñado por Jasp Westbroke años antes y que busca la acción en cuatro dimensiones de transformación. Para un cambio sostenible en educación, son necesarias varias transformaciones coordinadas: una transformación del currículo, metodología y evaluación, transformación de los roles, transformación de la organización y transformación de los espacios. Así, modificar el curriculum debe ir acompañado de otros cambios para una evolución coherente de la educación.

Al combinar las cuatro fuentes con las cuatro transformaciones, Alfredo Hernando (2015) nos propone una tabla de doble entrada en un modelo 4x4 que ayuda a guiar las decisiones de innovación educativa. Este modelo nos ayuda a identificar qué cambios son necesarios realizar, y en la guía *Pensamiento de Innovación Educativa (PIE) de Escuelas Católicas* (2019) completamos la tabla de la siguiente manera:

**Plantilla 4 x 4**

| | Fuente pedagogía | Fuente psicológica | Fuente sociológica | Fuente epistemológica |
|---|---|---|---|---|
| Currículo, metodología y evaluación | Experiencias reales y proyectos | Herramientas variadas y adaptativas | Centro de interés y conexión con la realidad | Currículo expandido/ conectado |
| Por alumno y profesor | Guía, mentorización y transmisión <<TED>> | Diseñadores de experiencias | Comunidad de aprendices | Acuerdos y seguimiento compartido entre alumnos |
| Planificación | Comunidad | Participación | Planificación horizontal | Comunicación/ transparencia |
| Espacio y tiempo | Módulos y elección de horarios | Variedad de espacios y metáforas | Visibilidad y comunicación | Edifico digital |

(Fuente: Plantilla 4 x 4. FERE-CECA, 2019b)

En esta transformación cabe recordar que no partimos nunca de cero, sino que hay una larga tradición y trayectoria de innovación que, más que el punto de llegada, lo importante es el proceso, y nunca lo podremos realizar solos. El proceso de reflexión y de innovación en Escuelas Católicas se está haciendo junto a nuestras instituciones, como las Misioneras Hijas de la Sagrada Familia de Nazaret, Claretianos, Salesianos, Maristas, Hijas de la Caridad, Compañía de María y un largo etcétera, construyendo el conocimiento entre todos.

A continuación, seguiremos profundizando en lo que dicen las fuentes sobre las necesidades a las que debe responder el curriculum. En base a esas necesidades, esbozaremos algunos elementos de respuesta sobre cómo nos gustaría que fuera el curriculum, y por último contemplaremos qué es lo que tendría que pasar para que sea más que una base normativa y que cobre vida en la escuela.

## 2. ¿Qué curriculum necesitamos?

### 2.1. Un curriculum para el mundo real

Estamos constantemente llamados a recordar las características excepcionales de los tiempos que vivimos: cambios exponenciales, revolución digital, globalización, polarización, cambio climático, crisis ecológica Si nuestro momento histórico fuera estable, previsible y sencillo, seguramente no habría tanto debate sobre lo que debería suceder en la escuela. Del contexto *VUCA* nacen amenazas y oportunidades, tanto para el mundo, como para los alumnos y para la evolución del sistema educativo. El curriculum no puede pasar por alto la evolución del mundo en el que se inscribe la escuela, y un análisis sistémico de la realidad debe ser el punto de partida cuando cuestionamos cómo ha de ser el mapa que oriente a la escuela.

Aunque no sea fácil acertar con "la clave de lo que debe aprender un buen ciudadano del siglo XXI (en terreno cognitivo, socio-afectivo, espiritual, de valores )" (Arrimadas, 2019) desde varios campos y a pesar de las incertidumbres (¿o en respuesta a ellas?), se nos va dibujando con cierto consenso lo que necesitan los alumnos para desenvolverse en este mundo cambiante. El mercado laboral requiere que los alumnos se preparen para profesiones que todavía no existen, desplazando el foco hacia competencias transversales y habilidades blandas (*soft skills*), tales como las identificadas por el Foro Económico Mundial: resolución de problemas complejos, pensamiento crítico, creatividad... Las investigaciones también confirman que las cualidades y habilidades personales son fuertes predictores del bienestar académico, económico, social, psicológico y físico (Duckworth y Yaeger, 2015). Así, el curriculum debe mirar más allá del contenido teórico, para permitir el desarrollo holístico de la persona y dar a cada uno las herramientas para poder diseñar y llevar a cabo su proyecto de vida.

Si puede parecer un hándicap no tener claro de antemano cómo será el futuro para el que educamos, hay otro futuro que sí podemos conocer y que guía las necesidades del curriculum: "sabemos, por ejemplo, que tenemos que educar para el futuro de deseamos" (Magro, 2019). El gran valor añadido de la educación debe ser su capacidad de generar una sociedad que construya avances con el conocimiento que posee. "Necesitamos un curriculum que responda a las necesidades del contexto pero, a la vez, que ponga las bases para transformarlo" (Martín Murga, 2019).

## 2.2. Un curriculum significativo

Cuando se intenta abarcar *todo* se produce un efecto perverso: en vez de maximizar el aprendizaje de los alumnos, lo diluye. Para permitir una mayor profundización, se necesita un curriculum más ligero y en el que queden claros los temas centrales y principales objetivos a conseguir.

Para poder engendrar un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), el conocimiento se construye relacionando nuevos aprendizajes con conocimientos previos, de manera que no tiene sentido presentarlo como "un conjunto de compartimientos estancos" (FERE-CECA, 2019b), tal como contempla la arquitectura actual del curriculum. Además de ser significativo para el alumno porque conecta con sus intereses y su realidad, un curriculum interdisciplinario donde conecten los conocimientos de diferentes materias y asignaturas ayudará a dotar el aprendizaje de sentido y hacer que sea relevante para el mundo fuera del aula.

El proceso educativo debería desembocar simultáneamente para quien aprende en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de las habilidades necesarias para adquirir esos conocimientos, es decir, en el desarrollo de la competencia para aprender a aprender. El curriculum, por lo tanto, no debería ser interdisciplinar y conectado solo a nivel de los conocimientos y contenidos de las distintas asignaturas, sino también a nivel de las habilidades: deberíamos evolucionar hacia lo que Perkins llama el "metacurriculum", una segunda capa integrada en el curriculum que se centra ya no en contenidos, sino en el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje. Este "metacurriculum" ayudaría a los alumnos a adquirir los conocimientos establecidos en el curriculum de base, a la vez que desarrollaría su habilidad para pensar y aprender de manera autónoma.

El curriculum también debe recordar y respetar el aprendizaje como una actividad social, dado que "el aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo internos que pueden operar solamente cuando el niño está interactuando con personas en su ambiente y en cooperación con sus iguales" (Vygotsky, 1978).

Sería deseable que el curriculum contara con una dimensión social y socializadora, en adición a la dimensión individual e interna del aprendizaje.

### 2.3. Un curriculum competencial

Vivimos en la era del conocimiento, y además de la inmensa riqueza del saber acumulado que tiene la sociedad, el acceso a internet y los medios digitales han revolucionado nuestra forma de acercarnos a él. Es necesario tener una base de conocimientos para poder construir aprendizajes nuevos, y el conocimiento es lo que hace progresar nuestra sociedad. Sin embargo, el conocimiento sobrepasa infinitamente lo que puede aprender una persona a lo largo de su vida, y es necesario priorizar aquel conocimiento que se considera fundamental para entender el mundo y participar en él, además de dejar la puerta abierta para que los alumnos puedan profundizar más en los temas que más les interesen. "Dicha sociedad del conocimiento, por otra parte, hace que la educación pase a ser considerada como un proceso de aprendizaje permanente, a lo largo de toda la vida" (Alvira, 2019).

Además del saber por sí mismo, los contenidos son la base a partir de la cual se trabajan competencias, mentalidades, valores y otras facetas más o menos tangibles del aprendizaje y desarrollo personal. "Como justifican Judith Judd y John Dunford en el libro *Sustainable School Transformation*, no se puede enseñar contenidos eficazmente sin competencias, y las competencias no se pueden desarrollar en un entorno ausente de conocimiento" (Lund, 2017). Los contenidos se pueden trabajar de manera memorística y superficial, pero también pueden constituir la base de una enseñanza para la comprensión, centrada en procesos cognitivos superiores y desarrollando el pensamiento de los alumnos.

Las competencias ya forman parte del curriculum desde hace tiempo, sin embargo la experiencia muestra que la transición del marco normativo a la realidad del aula no ha sido automática ni intuitiva. Concretar las competencias en subcompetencias y descriptores para hacerlas tangibles y medibles, y secuenciar el proceso de adquisición son medidas que pueden ayudar a conseguir que los alumnos realmente tengan el desarrollo competencial deseado.

### 2.4. Un curriculum flexible y abierto

Tal vez haya elementos del curriculum que deban ser rígidos: unos mínimos a alcanzar, unos contenidos fundamentales, una base competencial o ética compartida, unos criterios definidos y coherentes de evaluación El curriculum debe ser un marco claro con unas delimitaciones establecidas, pero dentro del cual exista flexibilidad y libertad para adaptar, contextualizar y personalizar.

Cada centro tiene su carácter propio que debe poder colorear el curriculum. Si entendemos, además, que cada alumno es único y queremos que la escuela sea el lugar donde pueda encontrar su elemento, debemos desear un curriculum que ofrezca libertad y espacio para nutrir su curiosidad, ser creativo, aprender a conocerse, tomar decisiones... También confiamos en que un profesorado bien formado y con el apoyo necesario tiene el criterio profesional adecuado para tomar decisiones juiciosas con mejor criterio que pautas cerradas y totalmente estandarizadas.

Ponemos como ejemplo el nuevo curriculum de Finlandia, en vigor desde 2016, que se basa en un marco compartido en el que se describen los valores y objetivos generales que debe lograr la escuela, dejando libertad a cada centro para interpretar y contextualizarlo. La experiencia, tal como se conoce a día de hoy, ha dado frutos positivos, y puede dar pistas interesantes e inspiración.

### 2.5. Un curriculum consensuado y compartido

Elaborar el curriculum es una tarea compleja. ¿Quién tiene una mirada suficientemente amplia para acertar al 100% con su construcción y contenido? Para poder responder de la mejor manera posible a todas las necesidades que se plantean, es fundamental que el curriculum se elabore de manera colaborativa, consultando e involucrando a las partes implicadas.

Otro ejemplo puede ser el nuevo curriculum de Noruega que entra en vigor en el curso académico 2020-2021. Es el resultado de un trabajo participativo y colaborativo iniciado en 2014, involucrando en el proceso a toda la comunidad educativa: Ministerio de Educación, sindicatos, directores, profesores, alumnos, universidades y otros organismos relevantes. En distintas fases sucesivas se recogieron más de siete mil sugerencias que han informado el documento final, empezando por la definición del marco general (que incluye marco competencial, temas transversales relacionados con bienestar, democracia y sostenibilidad y "elementos núcleo" de cada asignatura), y llegando hasta el desarrollo detallado del curriculum.

## 3. ¿Cómo conseguir un curriculum que cobre vida?

### 3.1. El centro como *contextualizador* del curriculum

Si bien es necesario tener un marco normativo común para garantizar una educación de calidad para todos, también es crucial que el curriculum se pueda adaptar a la realidad de cada centro y permitir la personalización real del aprendizaje.

La autonomía de centro constituye "una oportunidad para concretar el currículo oficial de las administraciones educativas y adaptarlo a su realidad" (FERE-CECA y EyG, 2010). Esa autonomía es clave para poder ofrecer un proyecto educativo que dé respuestas al contexto específico del centro y de su alumnado. El documento sobre *Proyecto Educativo Institucional* elaborado por Escuelas Católicas recuerda que la lectura del contexto establece las posibilidades reales para la concreción del currículo, la síntesis de intereses, potencial y necesidades del alumnado, familias, claustro, equipo directivo, comunidades y proceso de aprendizaje y sistema educativo" (FERE-CECA y EyG, 2010).

La implicación de este postulado es doble. Por una parte, la flexibilidad del curriculum descrita anteriormente debe permitir esa contextualización. Por otra parte, los centros deben asumir su papel y su responsabilidad de interpretar y aterrizar los ejes generales en función de su contexto y variables específicas, traduciéndolos e incorporándolos en su Proyecto Educativo. Para que esto sea posible haría falta una mayor autonomía de centro, en línea con las recomendaciones de la OCDE, y debería ampliarse el ámbito de actuación y de toma de decisiones del centro y la implicación de la comunidad educativa, incluyendo a las familias.

### 3.2. El profesorado como vehículo del curriculum

Quien en última instancia tiene la responsabilidad de transformar la norma escrita del curriculum en experiencias de aprendizaje es el profesorado: un curriculum no será efectivo mientras se quede en palabras, y tan importante como el marco legal que dibuja, lo es su traducción en procesos concretos de enseñanza-aprendizaje.

Para que el curriculum consiga transformar en realidad los objetivos que se plantea, hace falta un profesorado preparado y partícipe, con una sólida formación inicial y una formación continua que lo mantiene al día de los aspectos legales y pedagógicos relevantes para su práctica, incluyendo las innovaciones educativas y métodos eficaces para trabajar en el aula (ANELE - REDE, 2019). El profesorado necesita una base metodológica sólida y usar su criterio profesional para elegir las mejores herramientas en función de los objetivos y del contexto en el que se persiguen. Para poder desempeñar su labor de forma adecuada, el profesor debe contar con formación y apoyo de la Administración educativa (Valle, 2019).

En complemento a la transformación del curriculum, es necesaria una transformación del rol del profesor, que pasa a ser un guía que acompaña a los alumnos en su propia construcción del conocimiento y desarrollo competencial, así como una transformación de la organización, según el modelo de las cuatro transformaciones expuesto anteriormente. En respuesta a todas las demandas del sistema, habría que fomentar una organización en red, potenciando el trabajo colaborativo y uso compartido de recursos.

### 3.3. Metodologías y evaluación como elementos curriculares

Una transformación curricular modifica los objetivos de la enseñanza y debe tener implicaciones a nivel de todo lo que sucede en el aula, dado que no se trata de un cambio superficial de sustituir un contenido por otro. Un curriculum centrado en competencias requiere la aplicación predilecta de metodologías activas, cuyas principales características son las siguientes (FERE-CECA, 2019b):

1. Parten de contenidos de interés relacionados con los saberes previos de los alumnos para generar curiosidad, atención, conexión, etc.
2. Hacen uso de la experiencia y observación en un contexto determinado, favoreciendo el aprendizaje por descubrimiento.
3. Generan un proceso de construcción de nuevos aprendizajes por parte del alumno, y el docente tiene un rol mediador.

Otro elemento central que condiciona la consecución de nuevos aprendizajes y del desarrollo competencial de los alumnos es la evaluación. Para ser coherente con los criterios expuestos aquí, el curriculum debe favorecer una evaluación auténtica, que según Carles Monereo ha de ser realista, relevante y socializadora (FERE-CECA, 2019b):

1. Realismo: aprendizajes contextualizados en el día a día de nuestros alumnos.
2. Relevancia: las pruebas han de ser relevantes para ellos (funcionalidad y motivación).
3. Socialización: la participación de todos es indispensable (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, en este último, familias incluidas).

### 3.4. Entornos de aprendizaje innovadores

Además de ejemplos de otros países, las "aulas creativas" (CCR, de "creative classrooms"), promovidas por la Comisión Europea, también nos pueden dar pistas para orientar la transformación del curriculum.

Las CCR son modelos de entornos innovadores de aprendizaje basados en el aprovechamiento de las TIC y de las que se identifican ocho dimensiones clave interconectadas. La primera de esas dimensiones es "el contenido y el curriculum": debe ser objeto de actualizaciones periódicas, participando activamente en ella las partes interesadas y los profesionales de la educación. En estas aulas, "el curriculum y el contenido son abiertos, lo que ofrece a los alumnos oportunidades concretas para desarrollar habilidades del siglo XXI, como la resolución de problemas, la investigación, la colaboración y la comunicación" (Bocconi, Kampylis y Punie, 2012).

Las CCR aprovechan e incorporan los resultados y evidencias de las recientes investigaciones. Entre otras cosas, reconocen la importancia de reorganizar los aspectos prácticos de la educación (como los horarios, la asignación de alumnos en las aulas, etc.) para dar más tiempo y oportunidades para un aprendizaje creativo y personalizado; y hacer un mejor uso de las TIC ya disponibles para la innovación pedagógica. Apoyan un curriculum interdisciplinar que da más prioridad a la profundización que a la amplitud, que integra habilidades y *soft skills*, que toma en cuenta los conocimientos previos, habilidades e intereses de los alumnos y que valoran tanto la educación formal como la informal.

## Mirando hacia adelante

La educación, al igual que la sociedad, está llamada a evolucionar y cuando soñamos la sociedad que queremos, soñamos también la escuela que la hará posible. Así, dibujamos en nuestra mente un curriculum capaz de dar a cada alumno lo que necesita, como un andamio en el que cada uno se puede apoyar para construir su proyecto de vida, con los materiales y las dimensiones de su elección. Para hacerlo realidad, creemos en la participación colectiva, en el diálogo y en una reflexión profunda y en la que se escuchen las voces de todos para llegar a una educación de la que todos nos podamos sentir partícipes y orgullosos. Porque para soñar la educación, también hace falta la tribu entera.

## BIBLIOGRAFÍA

Alvira, J. M. (2019). La educación hoy. *Educadores*, (269), 4-14.

Alvira, J. M., Arrimadas, I., Lund., E. (2019). El profesor, la pieza clave de la escuela que queremos. En J. Manso & J. Moya, *Profesión y Profesionalidad Docente*, 147-154. Salamanca: ANELE - REDE.

Arrimadas, I. (2019). Creer en la educación. *Educadores*, (269), 2-3.

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.

Bocconi, S., Kampylis, P., Punie, Y. (2012). *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. European Commission. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. Disponible en: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC72278.pdf

Comisión Europea, EACEA, Eurydice. (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). *Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes*. Educational Researcher, 44(4), 237-251.

FERE-CECA. (2019a). *Escuela evangelizadora. Una propuesta para encarnar el Evangelio en los centros educativos*. Madrid: Escuelas Católicas. Disponible en: https://www.escuelascatolicas.es/wp-content/uploads/2019/04/escuelas_evangelizadoras.pdf

FERE-CECA. (2019b). *Pensamiento de Innovación Educativa (PIE) de Escuelas Católicas. Guía para impulsar los proyectos de innovación pedagógica de centro e institución*. Madrid: Escuelas Católicas. Disponible en: https://www.escuelascatolicas.es/pensamiento_innovacion_educativa/

FERE-CECA y EyG. (2010). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Madrid: Escuelas Católicas.

Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. Londres: Pearson.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial La Morata.

Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica. Disponible en: https://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/viaje-escuela-siglo-21/

Koltko-Rivera, M. (2006). *Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification*. Review of General Psychology, 10(4), 302-317. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.10.4.302

Lund, E. (2017). Todo el mundo habla de competencias. *Educadores*, (264), 4-16.

Magro, C. (2019). El derecho a soñar. *Educadores*, (269), 16-29.

Martín, M. (2019). Un curriculum "de cine", el curriculum para el aprendizaje. *Cuadernos De Pedagogía*, (502), 86-91.

Perkins, D. (2003). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Ruiz, F. (2007). *La nueva educación*. Madrid: LID Editorial.

Valle, J. M. (2017). Competencias Clave 2.0: Una nueva oportunidad. *Educadores*, (264), 64-65.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. (Report no. REF 010116) Ginebra: World Economic Forum.

CAPÍTULO 6

# Un currículo para nuestro presente. Breve esbozo y justificación

**Fundación Promaestro**
Jorge Úbeda[1]

El currículo debe regresar al centro del debate educativo frente al protagonismo adquirido, en la última década, por la cuestión de las metodologías educativas (*sic*.). Nuestro contexto escolar necesita que se recuperan dos preguntas clave, *¿qué hay que aprender?* y *¿por qué?*, para que la cuestión acerca de *¿cómo enseñar y aprender?* encuentre los cauces más adecuados de respuesta[2].

En este artículo se argumenta a favor de este regreso en tres momentos diferenciados: (1) explicamos cómo se ha producido el desplazamiento desde la cuestión del currículo —*qué aprendemos*—a la cuestión de las metodologías (*sic*.) —*cómo enseñamos*— y ofrecemos argumentos para la recuperación de la centralidad del currículo; (2) situamos unas posibles finalidades del currículum —*por qué educamos*— y proponemos una comprensión dimensionada del enfoque competencial en el contexto escolar y (3) esbozamos una propuesta de cambio curricular centrada en la etapa de ESO.

## 1. Que vuelva el currículo

Si fuéramos capaces de establecer una relación explicativa entre la formación que recibe nuestro profesorado y el estado actual de la educación escolar, veríamos que nuestros docentes están centrados en aprender lo que hemos llamado, con enorme imprecisión, metodologías educativas (*sic*.)[3], mientras que otros elementos centrales del aprendizaje docente quedan supuestos, soslayados o, directamente, marginados. Esto es solo un botón de muestra de la preeminencia de la pregunta acerca de *cómo enseñamos* frente a otras preguntas, también claves, para el desarrollo de la educación escolar, entre las que destacamos, *¿qué hay que aprender?* —cuestión sobre el currículo— y *¿por qué hay que aprender?* —cuestión de la finalidad educativa—. La preeminencia de la metodología en el debate educativo obedece, al menos, a tres razones:

1 Doctor en Filosofía. Director de la Fundación Promaestro y profesor asociado en la Facultad de Filosofía (UCM).
Correo-e: jubeda@promaestro.org

2 Hay más preguntas que también es necesario responder (quiénes, cuándo, dónde), pero reivindicamos para la cuestión escolar el protagonismo nodal de la cuestión curricular.

3 Para que un conjunto de procedimientos intencionales que produce unos resultados esperados pueda llamarse "método" precisa de *replicabilidad*, es decir, que con los mismos procedimientos se llegue a los mismos resultados. ¿Cuánta replicabilidad estamos en condiciones de mostrar respecto de las distintas estrategias didácticas desplegadas en el aula? A pesar de mi confianza en la racionalidad de la práctica docente, debo confesar mi poca confianza en que se logre tal replicabilidad por lo que considero que la práctica docente debe abandonar el lenguaje grandilocuente de las "metodologías" y acogerse a lenguajes más modestos vinculados a la praxeología.

1. **Razón científica** vinculada al desarrollo de la psicología educativa y a sus consensos básicos centrados en lo que podemos llamar, con precisión, el paradigma constructivista. El constructivismo educativo es una teoría del aprendizaje que ha dado enormes frutos en la comprensión y explicación del aprendizaje humano en cualquier contexto fijándose, sobre todo, en los procesos de aprendizaje y en los desempeños resultantes. Desde un punto de vista descriptivo los *qués del aprendizaje* son decisivos para el paradigma constructivista, pero no son explicativos ni de los procesos ni de los desempeños. Dado que es en éstos donde radica la fuerza explicativa de la teoría, parece natural que la cuestión acerca de *qué aprendemos* pase a un segundo (o tercer) plano en el debate educativo frente al *cómo* y a las *condiciones socioemocionales* en las que debe ocurrir el aprendizaje.
2. **Razón política** vinculada a la conversión del currículo en un espacio de disenso y lucha ideológica sustanciada en la disputa política partidista. El currículo no es más que un medio a través del cual las distintas opciones políticas logran expresar, para sus votantes, su propia identidad política lo que desincentiva cualquier posición de partida que busque acuerdos y consensos en este asunto[4]. Asimismo, las distintas administraciones educativas, estatal y autonómica, han utilizado el currículo como una herramienta de control de los centros educativos y los docentes desde posiciones siempre maximalistas. Es decir, buscando una definición de máximos del currículo en el que el ejercicio de la autonomía profesional de los docentes apenas tuviera margen de acción. Tal acción política provoca que el cuerpo profesional docente identifique las metodologías educativas (*sic*.) como el único espacio de autonomía profesional, desvinculándose progresivamente del currículo como el espacio central de definición del desempeño profesional, de la relación con los alumnos y de legitimación de la institución escolar.
3. **Razón sociológica** relacionada con los diagnósticos de nuestra sociedad como una sociedad de la información (Castells, 1996), del conocimiento (Stehr, 1994), del riesgo (Beck, 1992), líquida (Bauman, 1999) en el que la revolución digital está transformando nuestras vidas en todas las dimensiones civilizatorias. En este contexto se ha establecido el tópico de que no sabemos cómo será el futuro ni qué saberes y habilidades serán necesarias, por lo que no tiene sentido un aprendizaje escolar basado en disciplinas fijas, sino que es preciso formarse en competencias (de nuevo, procesos y desempeños) que nos permitan aprender durante toda la vida. De este modo se desplaza la pregunta del *qué aprender* a segundo plano, pues las condiciones sociales en las que se despliega nuestra vida hacen imposible responder a tal cuestión, dirigiendo la mirada, entonces, a otras cuestiones, destacando entre ellas las del *cómo aprendemos* y *para qué*.

Sin embargo, la cuestión del currículo la seguimos considerando central mientras la institución escolar siga siendo el espacio social de educación más relevante, junto con la familia, en nuestra sociedad. Y tal relevancia se puede mostrar ofreciendo respuestas a las tres razones que acabamos de describir:

1. El paradigma constructivista explica, efectivamente, cómo aprende el ser humano en general pero su capacidad explicativa queda muy mermada cuando pretende explicar cómo aprende el ser humano en el contexto escolar pues el número de variables a tener en cuenta se multiplica, las variables individual y contextual introducen mayor complejidad y, además, se muestra incapaz de ofrecer una adecuada traducción, en términos teóricos y prácticos, de cómo se enseña a un "aprendiz

4 En el caso español, el consenso que significó el artículo 27 de la Constitución Española en torno a las cuestiones del derecho a la educación y la libertad de enseñanza no lograron que en las distintas legislaturas no aparecieran los disensos como expresiones de las diferentes ideologías educativas. El currículo ha sido una de estas cuestiones adscritas al disenso, generando la comprensión de que las distintas opciones políticas que logran gobernar están legitimadas para desarrollar su proyecto curricular. No podemos detenernos en el análisis de esta cuestión ni en su relación con la política territorial de nuestro estado.

constructivista" en un contexto escolar. De hecho, su mejor propuesta suela ser que los docentes miren la realidad desde el paradigma constructivista como "creencia cierta" frente a las "creencia erróneas" acumuladas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pozo et al, 2006). En definitiva, este paradigma parece olvidar que el espacio escolar no solo queda definido por la presencia en él de aprendices pues lo que define al aprendiz y al docente en el espacio escolar es, precisamente, lo que debe ser aprendido en la escuela y es a partir de esta definición, desde la que se plantean los *cómos*, *dóndes*, *quiénes y cuándos*. Es decir, que sin el currículo es muy difícil siquiera comprender en qué consiste aprender y enseñar en un contexto escolar. Y, lo que es todavía más importante, que desde el paradigma constructivista nunca se podrá hacer una propuesta curricular sustantiva para un sistema escolar. Si la crisis de un paradigma científico viene marcada por la acumulación de anomalías no explicadas por el paradigma (o, explicadas solo *ad hoc*, como que el problema es siempre de la formación del profesorado), quizá lo que acabamos de describir sea una anomalía más que muestra las (normales) grietas por las que el constructivismo se debilita como paradigma.

2. Aunque es natural que existan pesos ideológicos en educación, sin embargo, necesitamos encontrar elementos de estabilidad de un sistema que desde que logró, en España, el consenso educativo básico reflejado en el artículo 27 de la Constitución española, no ha hecho más que enfatizar los disensos educativos, incluido el currículo entre ellos (Puelles, 2007; Foces, 2017). Además, es ya insoportable la muestra continua de desconfianza profesional hacia el cuerpo docente que supone el control férreo y maximalista de las disposiciones curriculares que hacen que el currículo, en vez de ser el núcleo de la identificación del papel docente, sea un obstáculo que saltar, cincunvalar y engañar con metodologías (*sic*.), por un lado y papelos varios por el otro. La razón política exige una mayor presencia del cuerpo docente en la definición curricular, así como un punto de partida no maximalista ni solo vinculado al disenso.
3. Por último, la razón sociológica yerra en algo nuclear: el conocimiento no es un mero medio que se mide su utilidad por la capacidad que tenga de resolver problemas, al modo en el que un martillo mide su utilidad por la capacidad que tenga de clavar clavos. El conocimiento no solo responde a un orden de medios-fines pues es también expresivo del modo humano de afrontar la realidad en el que no todo lo que sabe responde, exclusivamente, a factores de adaptación o supervivencia. Además, el cambio tecnológico, por muy explicativo que nos parezca de todo cambio social, no modifica sustancialmente el campo epistémico de una sociedad, es decir, el conjunto de saberes establecidos (y probados) sobre los que se ha basado, en gran medida, toda transformación tecnológica. Nos admiran, con razón, las últimas tecnologías que dejan obsoletas en poco tiempo a las actuales, pero más debería admirarnos que no haya habido un cambio sustancial teórico ni en física, ni en química, ni en biología ni en matemáticas en los últimos cien años. Incluso los supuestos saberes actuales, como las neurociencias, dependen en gran medida del avance teórico en los saberes que acabamos de enumerar. Es decir, sigue siendo necesario adquirir conocimientos —el *qué*— en determinados saberes sobre los que se siguen basando tanto el avance teórico como el tecnológico. Lo que plantea la actual situación social a los saberes establecidos, más bien, es el de la integración multidisciplinar en torno a cuestiones complejas y a la redefinición de los proyectos humanistas que estén a la altura de los tiempos (Morin, 1991).

## 2. ¿Por qué aprender algo en la escuela?

La discusión sobre la finalidad educativa —*por qué y para qué aprendemos los seres humanos*— se produce, siempre, en un contexto de pluralidad de visiones del mundo y del ser humano. Sin embargo, cualquier ser

humano aprende para estar en los mundos a los que pertenece y para que este *estar* sea propiamente humano. Por tanto, todo currículo ha de atender, por un lado, al carácter plural en el que se dan las distintas vidas humanas y, por otro, a la necesidad de que el currículo esté coordinado con lo que sabemos acerca de la naturaleza humana tal como se ha ido desplegando en su historia evolutiva.

Además, los seres humanos, y con él los sistemas educativos en los que aprende, han de asumir las transformaciones que acontecen en nuestro presente y que están en relación con la revolución digital y la transformación del conocimiento. En este contexto se pone de manifiesto que los aprendizajes complejos como la indagación, la comprensión y la decisión se convierten en procesos imprescindibles para abordar humanamente el mundo.

La escuela, como parte del mundo institucional, también necesita una recreación tanto del lugar que ocupa en la sociedad como del papel que ha de desempeñar. Nos parece que la orientación que ofrece el humanismo ilustrado, moderado por los aprendizajes de la tardomodernidad[5], puede servir como punto de partida para definir, de un modo plural, las finalidades recreadas de la escuela. La escuela no solo es un dispositivo de vigilancia, control y castigo vinculado a formas de poder (Foucault, 1975); de hecho, la escuela no es solo un dispositivo ni una tecnología. Es un espacio de interacciones humanas mucho más plural y mucho menos reproductivo de lo que determinadas críticas, también tardomodernas, han querido ver.

La naturaleza humana, la actual realidad social y el papel ilustrado de la escuela encuentran en el actual marco de competencias definido en el Consejo Europeo (UE, 2018) la posibilidad de integrarse bien en el currículo, siempre y cuando se dimensionen las competencias a la escuela de modo muy preciso[6]. Dos consideraciones son necesarias a la hora de abordar esta integración:

1. Si las competencias se definen a partir de tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) es preciso afirmar que la dimensión cognitiva adquiere un protagonismo destacado en la definición escolar de las competencias. La escuela es un lugar en el que se han de seleccionar los aprendizajes necesarios que solo se pueden dar, con éxito, entre sus muros y para ello es imprescindible partir de la dimensión cognitiva.
2. Las competencias señalan los aprendizajes que permiten seguir aprendiendo a lo largo de la vida, pero no nos ayudan a seleccionar cuáles son los contenidos precisos (vinculados a saberes) que permiten la adquisición de tales competencias en el contexto escolar. Es necesario ofrecer un programa curricular que contribuya a tal selección, dotando al aprendizaje escolar de concreción y flexibilidad.

## 3. Breve esbozo de un programa curricular para la ESO

Como acabamos de afirmar, el enfoque por competencias es una propuesta que incide en el cambio curricular poniendo el acento tanto en los procesos de aprendizaje como en sus resultados. Aunque esto es necesario para abordar nuestro presente y futuro será insuficiente si no aborda una nueva ordenación y selección de los conocimientos que son necesarios adquirir para poder aprender a lo largo de toda la vida.

5 He profundizado en la recuperación tardomoderna de la Ilustración en *¡Que muera la Ilustración!* (2019). Madrid: La Huerta Grande.
6 La Recomendación del Consejo del 22 de mayo de 2018 insiste, en varios de sus artículos, que las competencias no se adquieren, exclusivamente, en el contexto escolar y recomienda que en los distintos contextos de aprendizaje se puedan facilitar las transiciones y la cooperación desde una visión compartida de las competencias. Se puede consultar la Recomendación en: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en

El nuevo orden de conocimiento que se propone en este proyecto curricular, que está en una fase de discusión y definición de estrategias, pretende ofrecer los criterios necesarios que orientan el proceso de aprendizaje, valoran los resultados y abren las puertas a nuevos aprendizajes.

### 3.1. ¿Por qué nos centramos en la ESO?

La etapa de ESO es en la que se concentra el mayor desafío curricular de la enseñanza obligatoria y en el que la presión disciplinar es más fuerte; ya sea desde el sistema educativo, ya sea desde el cuerpo docente formado por especialistas en diversas disciplinas del conocimiento. Además, en la ESO se consolidan gran parte de los problemas futuros relativos al aprendizaje a lo largo de la vida y a la inserción en la vida social desde una base de conocimientos adecuada, suficiente y relevante desde el contexto en el que ya vivimos.

No obstante, creemos que esta propuesta curricular habrá de informar tanto la revisión curricular de la etapa infantil y primaria como la reforma del Bachillerato.

Planteamos cuatro fines educativos de esta propuesta curricular de etapa que se pueden ver enriquecidos por otros fines que puedan plantearse en los distintos contextos educativos:

1. Aprender a vivir en el cambio y la incertidumbre.
2. Indagar para aprender a lo largo de toda la vida.
3. Comprender bien para decidir mejor.
4. Integrar los saberes y superar la dicotomía entre ciencias experimentales y saberes humanistas.

Aunque las orientaciones pedagógicas y los enfoques didácticos no se pueden decidir de antemano sin contar con los docentes que desarrollan el currículo, nuestra propuesta incide en tres orientaciones pedagógicas que nos parecen clave en esta etapa escolar:

1. *Visión sistémica de la racionalidad para desarrollar el pensamiento desde la razón ampliada:* experimental, ética, estética, estratégica, política, tecnológica y hermenéutica.
2. *Desarrollo óptimo de la argumentación* que permita incorporar habilidades argumentativas en la comunicación oral y escrita integrando otros idiomas, nuevos medios y canales.
3. *Proceder en una lógica pedagógica que vaya de las experiencias a los conceptos*: partir de las experiencias y los casos reales para llegar a los conceptos y teorías.

## 3.2. Estructura de la propuesta curricular

### a. El centro del currículo: la razón ampliada

La razón ampliada es la integración de modos diversos de acceder a lo real para poder afrontar la complejidad desde un pensamiento abierto, plural, verdadero y respetuoso con las realidades. Para ello es necesario **aprender a pensar mejor**, lo que implica incorporar la complejidad como rasgo dominante de nuestro acceso racional al mundo.

La razón ampliada ayuda a desarrollar las 8 competencias, *con especial énfasis en: competencia personal, social y metacognitiva, ciudadana y expresión y conciencia cultural.*

### b. Los Talleres

Son saberes que forman parte de cualquier aproximación al conocimiento pero que, en la etapa secundaria, no deben jugar un papel disciplinar sino constructivo del proceso de aprendizaje. Estos talleres son Matemáticas, Expresión Oral y Argumentación en Lengua vernácula y extranjeras, Expresión Corporal y Deporte y Proyecto/Ensayo personal. Desarrollan, sobre todo, las competencias lingüística, multilingüe, STEM (con especial énfasis en las matemáticas y la experimentación), digital y emprendedora. Se programan en relación con las Áreas Productivas de Conocimiento:

→ *¿Qué herramientas lingüísticas y matemáticas necesito para responder a estas cuestiones?*
→ *¿Cómo puedo expresar a través de disciplinas corporales los aprendizajes que voy incorporando?*
→ *¿Qué puedo integrar a mi proyecto personal?*

## La Áreas Productivas de Conocimiento (APC)

Son conjuntos de fenómenos que desbordan, en su presentación, los diversos intentos de reducirlos a saberes ya establecidos y exigen ampliar la capacidad comprensiva del ser humano desde la complejidad. En la siguiente tabla se describen brevemente las seis APC:

| Áreas Productivas de Conocimiento | |
|---|---|
| **Nombre** | **Descriptor** |
| **Biohumanidad** | La cuestión sobre el ser humano vista desde lo cuántico hasta lo genético, de lo genético a lo neuronal, lo mental, lo cultural, lo social y lo histórico. |
| **Cultura, literatura y arte digital** | La revolución digital está dando lugar a formas diversas de narrar el mundo. El actual dominio de la imagen audiovisual ofrece el marco para situar la indagación sobre las nuevas poéticas. |
| **Antropoceno y Ciudades** | La presencia masiva y urbana del ser humano es global y el presente y el futuro del planeta para el ser humano y las diferentes especies nos urge en esta indagación. |
| **Geoética** | Las decisiones individuales tienen efectos más allá del entorno que cada ser humano puede controlar y prever. No tomamos decisiones fuera de una estructura geográfica, social y política ni tampoco de las posibilidades valorativas en las que estamos inmersos. |
| **Cuidado de sí y felicidad** | En las últimas décadas se han multiplicado supuestos saberes que prometen una vida más auténtica, feliz, plena y sana. |
| **Energías, materia y universo** | El ser humano es materia y es capaz, también, de modificar la materia y lograr con ella materiales y energía para mantener en movimiento la vida humana. |

Hasta aquí el primer esbozo que tiene que desarrollar otros elementos igualmente decisivos como la evaluación, la transformación del título de ESO, la organización y el liderazgo escolar, los perfiles profesionales docentes y la coordinación con el currículo actual para hacer una transición adecuada. Todo ello no hace más que confirmar la necesidad de que el currículo regrese al centro de nuestro debate educativo para que podamos tener un currículo adecuado a la altura de nuestro tiempo.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

Bauman, Z. (2012). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (1998). La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós.

Castells, M. (1997). La era de la información. Madrid: Alianza.

Foces, J. A. (2017). Política y educación en el Estado autonómico. Madrid: CEPC.

Foucault, M. (1996). Vigilar y castigar. Madrid: Siglo XXI.

Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. México: Gedisa.

Pozo, J. I. et al. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Grao.

Puelles, M. de (2007), Política y educación en la España contemporánea. Madrid: UNED.

Stehr, N. (1994). Knowledge societies. London: Sage.

Úbeda, J. (2019). ¡Que muera la Ilustración! Madrid: La Huerta Grande.

CAPÍTULO 7

# El currículo de la educación obligatoria:

**Responder a la sociedad actual y a un futuro cambiante**

Colectivo Lorenzo Luzuriaga

## 1. Introducción

El Colectivo Lorenzo Luzuriaga ha venido reflexionando sobre el sistema educativo español y sobre una pieza tan importante dentro de él como es el currículo escolar de la enseñanza básica en distintos momentos. Fruto de los análisis hechos han sido diversos documentos y publicaciones. La primera publicación fue realizada al hilo de la celebración de un seminario sobre el tema con el título "El currículo escolar. Una renovación necesaria". Posteriormente a la publicación de la LOMCE se hizo una revisión de nuestra posición en "Papeles del Colectivo Lorenzo Luzuriaga: Logros, problemas y retos del Sistema Educativo Español. El currículo de la Educación Obligatoria" publicado en la página Web del Colectivo.

El artículo que ahora presentamos para REDE recoge las reflexiones realizadas hasta la fecha, partiendo de una revisión histórica de los currículos que ha tenido la enseñanza obligatoria hasta llegar a la situación actual y planteando nuestras reflexiones como aportaciones al necesario debate social y político que, será preciso tener, contribuyendo con algunos criterios y propuestas que a nuestro juicio son necesarios tener en cuenta para elaborar un nuevo currículo de la educación obligatoria que sea más abierto, flexible y aceptable para la mayor parte de nuestra sociedad, en concordancia con los fines constitucionales de la educación.

El papel asignado al currículo como medio para conseguir los fines educativos es el de organizar y aportar informaciones sobre el *qué, cuándo y cómo enseñar, cuándo y cómo evaluar.* El currículo es una construcción social en la que participan multitud de agentes personales e institucionales, donde confluyen intereses contrapuestos y perspectivas teóricas e ideológicas diferentes, por lo que no puede considerarse un proceso neutral y libre de valores.

Simplificando, se pueden reconocer dos modelos curriculares: el modelo *académico-disciplinar* y el modelo *integrador y comprensivo*. En el primero predominan los conocimientos a través de las diversas disciplinas, mientras que el segundo pone el acento en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, organizando los conocimientos de manera interdisciplinar, por áreas o por proyectos.

Además del *currículo prescrito* por la legislación vigente, cabe distinguir el *currículo impartido* por cada profesor en los centros escolares, así como el llamado currículo *oculto*, que engloba las prácticas de todo tipo que se desarrollan en la escuela, que no se encuentran explícitas en los currículos oficiales pero que contribuyen a configurar la experiencia escolar del alumnado.

## 2. Evolución del currículo de educación básica

La evolución del currículo de la educación básica en España no ha estado exenta de conflictos en el que han intervenidos distintos agentes, con diferentes propósitos e intereses. El peso de la política ha sido y sigue siendo importante, variando la configuración curricular en distintos momentos históricos al estar condicionada por las fuerzas políticas en juego.

El modelo de currículo construido en la primera mitad del XIX se consolida con la ley Moyano de 1857. Posteriormente, el Real Decreto de octubre de 1901 enumeró las materias que debían enseñarse sin especificar los contenidos concretos ni la metodología, siendo el currículo de las niñas más limitado que el de los niños.

En el primer tercio del siglo XX la situación empezó a cambiar, aunque lentamente. Se organiza el currículo en grados sucesivos aplicando un esquema cíclico, se publican algunos libros de texto para los diversos grados y se difunden las enciclopedias que durarían hasta los años setenta.

En 1937, se produjo un cambio curricular relevante que se aplicó sólo en la zona republicana. Se aprobó un plan de estudios para la educación primaria con materias que se debían enseñar en seis grandes áreas, orientando la relación entre ellas. Además, se sustituyó el concepto tradicional de materia por el de área, subrayando la importancia de desarrollar la personalidad infantil y no sólo trasmitir conocimientos. Se revisaron también los mecanismos de control curricular existentes, con una distribución horaria semanal detallada. Este cambio de currículo se basó en principios pedagógicos del movimiento de la Escuela Nueva y de la pedagogía progresista estadounidense, combinada con los planteamientos laicistas republicanos y los fundamentos de la escuela unificada de la Constitución de 1931. Fue un intento riguroso de modernización curricular de la España contemporánea pero el corto periodo de tiempo que estuvo vigente impidió su consolidación.

Tras la guerra civil se aprobó, en 1945, una nueva ley de Educación Primaria. En lo que se refiere al currículo, la ley estableció un plan cíclico con una clasificación de las materias en grandes grupos: *instrumentales*, *formativas* y *complementarias*. Se continuó con la tradicional distinción curricular para niños y para niñas. En 1953 se publican los primeros cuestionarios nacionales para la educación primaria las dificultades que presentó su realización fueron en realidad desplazados por la práctica escolar que regía las aulas.

Con la etapa tecnocrática de los años 60 comenzó un proceso de desarrollo del sistema educativo español que continuaría hasta nuestros días. La ley de 21 de diciembre/1965 modificó la de Educación Primaria de 1945 introduciendo, entre otras cosas, la obligatoriedad y gratuidad de ocho cursos -de los 6 a los 14 años- excepto para los que a los 10 años pasaran a cursar la educación secundaria, reorganizó las Escuelas Normales y reguló el acceso al magisterio, así como, creó el cuerpo de directores escolares. El ámbito curricular abandonó el carácter enciclopédico de la educación primaria, sustituyendo las antiguas materias por *áreas didácticas*, se elaboraron nuevos manuales escolares y se crearon sistemas de control para los alumnos como *los niveles mínimos de adquisición*.

Dentro del proceso de modernización pedagógica se creó en 1958 el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) encargado de elaborar y difundir los niveles mínimos que comenzaron a aplicarse en 1964, basados en los cuestionarios de 1953, con modificaciones que los mejoraron pedagógicamente, introduciendo conceptos modernos de la Escuela Nueva como el de *metodología activa*, el de *situaciones de aprendizaje* y epígrafes dedicados a *hábitos* y *destrezas* rompiendo con el énfasis exclusivo en los conocimientos transmitidos.

Los cuestionarios publicados en 1965 son los primeros de carácter nacional -obligan a las escuelas públicas y privadas-, pues los del 53 sólo obligaban a las públicas. Introdujo entre las novedades la *unidad didáctica* como organizadora de la enseñanza para algunas áreas, entendida como "un grupo de conocimientos y actividades aprendidas y realizadas en la escuela, en torno a un tema central de gran significación y utilidad para el niño". Otras novedades fueron la introducción de *hábitos* y de la *globalización* en los primeros cursos escolares.

Este proceso de modernización del final del franquismo culminó con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 de Villar Palasí, que introdujo la Educación General Básica (EGB), como una etapa obligatoria e idéntica para todos los españoles, que comprendía 8 años de estudios divididos en dos, la primera para niños de 6 a 10 años con unas enseñanzas de carácter globalizado, y la segunda para niños de 11 a 13 con una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento. Introdujo la *evaluación continua* insistiendo en que "se tendrán en cuenta los progresos del alumno en relación con su propia capacidad" (art. 19.1). La ley encomendaba al Ministerio de Educación una reglamentación curricular detallada y uniforme, orientaciones pedagógicas para los planes y programas de estudio, así como objetivos generales de etapa y específicos para cada materia. Introdujo conceptos como la *educación personalizada*, *áreas de expresión* y *áreas de experiencia*. En los años 81 y 82 se revisó la EGB con la publicación de los *Programas renovados*. La mayor novedad fue la organización de la etapa por ciclos y no por cursos. Se estableció una redistribución en tres ciclos de dos o tres años de duración, con objetivos finales para cada área y ciclo, definiendo *niveles básicos de referencia*.

En 1989 se presentó el *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, que sirvió de base para la elaboración de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), ley que acometió una importante reforma curricular. La LOGSE, como a su manera lo había hecho la LGE, proponía un modelo curricular flexible que permitiera su adaptación a las características de cada alumno, con unos contenidos que incluían conocimientos, experiencias y valores, coherentes con los objetivos formativos propuestos, una metodología adecuada a esos contenidos, más amplios y globalizados, apta para conseguir unos objetivos que no se limitaban al aprendizaje de las materias tradicionales. El modelo se completaba con un sistema de evaluación personalizada y flexible que atribuía a los equipos de evaluación competencia para decidir la promoción de los alumnos a la vista de sus características personales. El modelo implica una enseñanza obligatoria hasta los 16 años, común para todos los estudiantes, una enseñanza *comprensiva*, que no suponía una completa uniformidad porque introducía el principio de atención a la diversidad y ciertas parcelas de *optatividad* en los últimos cursos. Reconocía también el carácter educativo de la Educación infantil aportando una denominación para esta etapa que no existía anteriormente en España y que ha llegado a arraigarse.

El modelo curricular se plasmaba en el denominado Diseño Curricular Base. En él se establecían las condiciones del currículo por parte del Gobierno, con competencia para determinar las *enseñanzas mínimas* o contenidos básicos curriculares que debían desarrollar las Comunidades Autónomas y los propios centros docentes, poniendo el énfasis en el máximo despliegue de las capacidades del alumnado como medida del logro escolar. Finalmente, la concreción curricular se distribuía en tres niveles: nacional, comunidades autónomas y centros escolares.

En 2002 se aprobó la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE). En ella no se modificaba la estructura general de la LOGSE pero introducía itinerarios en la educación secundaria obligatoria distorsionando el principio de comprensividad. El currículo acentuaba su carácter tradicional y retrocedía a concepciones anteriores. La ley no llegó a aplicarse en su aspecto normativo, aunque sí se introdujeron algunos cambios en el currículo. La LOCE se derogó en 2006 aprobándose la Ley Orgánica de Educación (LOE), en la que se intentaba un currículo de consenso, de compromiso en algunos aspectos, para proporcionar la mayor estabilidad posible en el funcionamiento cotidiano de los centros.

En el Real Decreto 1631/2006 se incorporan al currículo oficial las *competencias básicas* que provienen de las recomendaciones de la Unión Europea. Según la LOE son "aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida".

En consecuencia, la LOE definió el currículo como "el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas" (art. 6.1.). Las competencias básicas que se concretan, tanto para Primaria como para Secundaria, son las de Comunicación lingüística, Matemática, Conocimiento e interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y la competencia digital, Social y ciudadana, Cultural y artística, Aprender a aprender, Autonomía e iniciativa personal.

Con el cambio de gobierno de 2011, en diciembre del 2013, vuelve a publicarse una nueva ley de educación, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) que apuesta por un currículo mucho más académico-disciplinar que el de la LOE y que sigue en vigor hasta la fecha.

Los cambios producidos en el currículo introducidos por la LGE, la LOGSE y la LOE, han tratado de implementar un modelo de currículo integrador-comprensivo, pero no puede decirse que se haya logrado. Las novedades que algunas reformas han tratado de introducir para modernizarlo, equilibrarlo y hacerlo accesible a todos los alumnos se han visto disminuidas o tergiversadas por la inercia escolar o por las contrarreformas siguientes, especialmente por la irrupción de la LOCE y posteriormente la LOMCE. Esta ley retoma el modelo curricular tradicional de la LOCE e introduce cambios significativos en la estructura de la ESO y en algunos aspectos del currículo, como los siguientes:

- → *En ambas etapas s*e incrementan de una manera enciclopédica los conocimientos, reforzando el empleo de una metodología transmisiva. *Se deshacen las áreas* dividiéndolas en materias y *no se consideran los ciclos* volviendo a los cursos como unidad organizativa.
- → Se modifica el *diseño comprensivo* de la ESO adelantando a 2º y 3º de la ESO los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento y en 4º de la ESO se diseñan dos itinerarios segregados dirigidos a los estudios de Formación Profesional y Bachillerato, con diferentes pruebas externas y titulaciones. Las pruebas externas fueron eliminadas por la presión social ejercida.
- → Se vuelven a considerar las *calificaciones numéricas* e individuales del profesorado, en vez de las colegiadas con mayor margen de discrecionalidad. Se refuerza la concepción sancionadora de la evaluación y las repeticiones escolares y se establecen evaluaciones externas al final de cada etapa con estándares sobre los resultados del aprendizaje evaluable, que impiden al profesorado evaluar al alumnado teniendo en cuenta su proceso personal.
- → Se debilita *la participación de la comunidad educativa* en los Consejos Escolares y se suprime la exigencia de realizar Proyectos curriculares de centro, lo cual incide negativamente en la coherencia interna del currículo impartido y en la autonomía curricular.
- → *En la educación infantil el currículo* planteado para el segundo ciclo (el primer ciclo no está regulado por el Ministerio de Educación) no parte de las necesidades y formas de aprender características de estas edades, sino que parece estar pensado para preparar a los niños para la primaria.

Actualmente el nuevo gobierno del Estado quiere presentar ante el Congreso de los Diputados un proyecto de ley educativa, en el que se recuperan aspectos de la LOE que modificó la LOMCE y en el que se refuerza un modelo curricular más integrador y comprensivo de la educación básica, buscando la inclusión de

todo el alumnado y atendiendo a la diversidad del mismo. En el proyecto de ley los principales cambios respecto al currículo son:

- → Se hace una *nueva redacción del currículo*, de su definición, sus elementos básicos y la distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas. El Estado define los aspectos básicos del currículo que conforman las enseñanzas mínimas: objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación. Las administraciones educativas establecen el currículo desarrollando las enseñanzas mínimas y fijando los horarios.
- → En *Educación Infantil* se establece el carácter educativo de toda la etapa que se ordena bajo principios pedagógicos, fijando los requisitos mínimos de los centros del 1º ciclo y las titulaciones de sus profesionales.
- → En *Educación* Primaria se recuperan los tres ciclos anteriormente existentes y se hace hincapié en la atención personalizada y la prevención de las dificultades de aprendizaje. Se regula la evaluación y se establece que haya un informe personalizado sobre los objetivos alcanzados y las competencias adquiridas. En 4º curso se establece una evaluación de diagnóstico sobre las competencias con carácter informativo, formativo y orientador para la comunidad escolar.
- → En *Educación Secundaria Obligatoria* se resalta un aprendizaje competencial, autónomo y reflexivo. Se considera la opción de hacer trabajos monográficos o proyectos de colaboración con la comunidad. En 2º de la ESO se establece una evaluación de diagnóstico. Se recuperan los Programas de diversificación curricular desde 3º de la ESO y se establecen los Ciclos formativos de carácter básico, orientados a alcanzar el título. Se suprime la titulación dual al finalizar la secundaria obligatoria.
- → Se incorpora a cada etapa educativa el *área de Educación en Valores éticos y cívicos* y se considera a la religión como una asignatura cuya evaluación no se tiene en cuenta a efectos de promoción de curso o titulación en secundaria.
- → Se recupera la *evaluación colegiada* del equipo docente en todas las etapas y se establece que al finalizar la ESO cada alumno debe tener un Consejo Orientador, con informe sobre los objetivos y competencias logrados y una propuesta de opción para continuar su formación.

## 3. Reflexiones y criterios para un nuevo currículo en la educación obligatoria

### 3.1. Reflexiones para la elaboración de un currículo oficial

El currículo escolar debería ser:

**a. Coherente con los fines de la educación**. El Colectivo asume los siguientes fines de la educación:

- ↘ Cumplir con lo que determina nuestra Constitución: "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, enmarcado en el respeto a los principios democráticos y en los derechos y libertades fundamentales" (art. 27.2).
- ↘ Llevar a la práctica lo que establece el artículo 2.1 de la LOE, no modificado por la LOMCE, que asigna dos finalidades a la educación: "La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte" (apartado h), junto con "la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales" (apartado i).

- ↘ Partir de los principios constitucionales que deben inspirar el sistema educativo**:** la igualdad en el acceso a la educación y en el ejercicio efectivo de este derecho, así como la educación para la libertad y en la libertad**,** desarrollados en el seminario realizado por el Colectivo y publicado en el año 2002.

**b.** **Estable**, fruto de una negociación o pacto educativo de carácter académico, político y social. Un acuerdo que parta de unas bases fundamentales para todos podría encontrar equilibrio entre los dos polos en los que se mueven los cambios curriculares -el modelo curricular academicista y el integrador o interdisciplinar- y podría conseguir que haya coherencia entre todos los elementos del currículo. Dicho currículo ha de garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, buscando el pleno desarrollo de su personalidad.

**c.** **Flexible**, para que pueda responder a las necesidades de una sociedad cambiante. Aunque la institución escolar posee una inercia que la hace asumir lentamente los cambios, es al mismo tiempo una pieza insustituible para impulsarlos, por lo que es necesario favorecer los nuevos retos que se presentan en este siglo, empezando por el de la digitalización de manera igualitaria para que no se produzca una nueva brecha social. De igual manera la escuela debe estar abierta a otros cambios sociales y políticos, como el de un desarrollo sostenible del planeta, la igualdad entre hombres y mujeres, los movimientos migratorios o la globalización de la economía.

Esto nos hace repensar en las siguientes preguntas: ¿qué se aprende? ¿cómo se aprende? ¿cuándo se aprende?, ¿y de qué manera se renueva el currículo para el futuro? De manera sumaria, respuestas a las preguntas anteriores pasan por considerar:

- → La necesidad de una *actualización permanente* de los conocimientos, habilidades y criterios (aprendizaje a lo largo de la vida).
- → La mayor relevancia del *dominio de los procesos, estrategias y metas cognitivas* frente al de los contenidos (aprender a aprender).
- → Un cambio en la enseñanza que debe enlazar con la *transformación del concepto de alfabetización*. El analfabeto, en nuestra sociedad. no es ya aquel que no lee ni escribe. El nuevo perfil sería el de “analfabeto digital”, con respecto a la lectura, no solo clásica, sino de la imagen, el sonido, la gráfica, etc.
- → *Un aprendizaje comunicativo* de una o dos lenguas extranjeras, sin que se haga a costa del aprendizaje de la lengua española y de la lengua oficial de cada Comunidad, son fundamentales para incorporarse a la cultura de nuestro mundo.
- → *Una evolución del aprendizaje individual hacia el que se realiza en grupo*, donde el conocimiento se construye socialmente, y que sea especialmente comprometido con un desarrollo económico y social igualitario y sostenible.

### 3.2. Criterios para la elaboración del currículo oficial

Partir de que el *centro de la acción educativa es la persona*, concebida como un sujeto con derechos y deberes y que tiene una vida personal pasada, presente y futura. Por tanto, la tarea del centro escolar debe estar centrada en el desarrollo de su personalidad para su desenvolvimiento en sus entornos personales, familiares y sociales.

Mejorar la calidad de la educación requiere hacer cambios y ajustes curriculares acordes con los *cambios científicos*, *tecnológicos y sociales* actuales, de modo que se sobrepase el mero aprendizaje de conceptos y habilidades específicos Las áreas o materias en una educación básica deben ofrecer interconexiones entre todos los campos de conocimiento, de comunicación y de comportamiento ético.

Buscar un *núcleo mínimo central***,** que comprenda las competencias imprescindibles en la educación de todos y para todos, acompañado de propuestas de conocimientos complementarios adecuados en cada etapa, pero que no se establecen como básicos y obligatorios, permitiendo con ello las modificaciones que se estimen necesarias según las circunstancias, en función de los cambios sociales o culturales, pero sin afectar al núcleo fundamental aceptado por todos.

*Los currículos de área o materia* deben tender siempre a una validez cultural, que sobrepase el mero aprendizaje de conceptos y de habilidades específicas de cada área o materia, de forma que el alumnado pueda utilizar su aprendizaje cotidianamente, lo que implica adquirir las competencias básicas para ser ciudadanos preparados.

Considerar que las áreas o materias en una educación básica no han de estar aisladas. Habrá que decidir qué es *lo fundamental* en relación con los conocimientos y las destrezas que todos deben dominar y buscar las interconexiones entre todos los campos de conocimiento, de comunicación y de comportamiento ético que permitan a los ciudadanos manejarse en sus vidas y afrontar mejor todas aquellas cuestiones que les afecten personalmente, a su entorno y al conjunto de la sociedad.

Tener en cuenta que la *política social educativa* ha de asegurar que el conjunto de la ciudadanía consiga una educación general básica de calidad que garantice la igualdad de oportunidades y que responda a los retos de la sociedad del conocimiento. Enseñar para todos y a la vez preparar hacia estudios y trabajos futuros son dos posibilidades complementarias y no contradictorias.

La descentralización curricular no puede suponer *la especialización* de algunos centros, lo que puede llevar a la selección de los alumnos y a mutilar la concepción comprensiva de las etapas obligatorias, con gran riesgo para la equidad y la igualdad de oportunidades. La implantación de centros bilingües o trilingües en estas etapas de la educación básica debe ser controlada para que no suponga una segregación implícita del alumnado con mayores dificultades. El Colectivo ha hecho una reflexión sobre este tipo de centros en la Comunidad de Madrid recogida en un documento publicado en su Web, en el que se analiza su implantación y se realizan propuestas para su mejora

La *evaluación* es una parte fundamental del currículo, por lo que, si se priman unos contenidos y se evalúan otros, se da origen a una contradicción en el proceso de enseñanza. Las pruebas externas estandarizadas han de ser acordes con el modelo curricular, so pena de desvirtuarlo, pues pueden acabar por dirigir y delimitar el currículo, no en su planteamiento prescriptivo, pero sí en su aplicación en los centros.

La incidencia de los *libros de texto* sobre el currículo realmente impartido está fuera de toda duda. Cualquier cambio curricular que quiera llevarse a la práctica pasa por adaptar los materiales escolares a dicho cambio para lo cual se hace preciso volver a establecer con claridad unas pautas para las editoriales. Y lo que es más importante, poner a disposición del profesorado, materiales curriculares innovadores en distintos soportes, utilizando redes de profesores y de centros para su difusión.

Por último, la modificación de los currículos no tendrá efectividad si no va unida a una *formación adecuada del profesorado* en los cambios planteados. Solamente una reconversión profesional desde la formación inicial a la permanente producirá efectos duraderos. Otra cuestión a tener en cuenta es que la revisión de los currículos para poner el acento en las competencias e implantar áreas interdisciplinares requiere modificar las especializaciones docentes.

## 4. Propuestas para estabilizar unas bases curriculares

El Colectivo considera necesario seguir intentando conseguir un consenso social y político respecto a los fines de la educación obligatoria, las características generales de un modelo de currículo estable y flexible y los cambios que se deben introducir en nuestro sistema educativo en cuanto a la formación del profesorado y sus especializaciones, la organización de los centros y la participación de la comunidad escolar, además de la necesaria adecuación de las instalaciones escolares, el calendario y los horarios.

En consecuencia, consideramos que el nuevo currículo escolar debe formularse sobre las siguientes bases:

1. **El currículo** ha de ser:

   a. *Coherente* con los fines de la educación y definir los aprendizajes básicos en términos de competencias que toda persona necesita para su incorporación a la sociedad como ciudadano de plenos derechos y deberes.
   b. *Flexible*, manteniendo un núcleo central mínimo para todo el Estado, que permita ser complementado por las Administraciones educativas correspondientes en función de sus peculiaridades culturales y sociales. Los centros educativos han de tener la autonomía curricular necesaria para concretar las bases curriculares estatales y autonómicas y adaptarlas a las características particulares de su alumnado.
   c. *Comprensivo* en todos los cursos de la educación obligatoria, salvo casos muy excepcionales y con toda clase de garantías de retorno al currículo ordinario, con un enfoque globalizador, centrado en el desarrollo personal y social de cada alumno y alumna en Primaria y con un enfoque integrador de las materias de la Secundaria obligatoria, además de presentar una oferta gradual de optatividad más amplia en los cursos finales de la ESO, y siempre dentro del mismo centro. El último curso de la ESO deberá tener un carácter orientador, para favorecer la adecuación a los intereses y capacidades del alumnado. Las adaptaciones curriculares significativas deben estar justificadas por las necesidades educativas especiales que tengan algunos alumnos.
   d. *Evaluable*, el currículo oficial además de establecer los puntos básicos comunes y las enseñanzas mínimas, debe diseñar mecanismos para evaluarlo y modificarlo siempre que se considere necesario, para adaptarlo a los tiempos científicos, económicos y sociales, acordando que todo ello no dependa de la voluntad política de los distintos gobiernos, si no que sea por el acuerdo de las fuerzas sociales y políticas.

2. **Las disciplinas de la educación secundaria obligatoria** deberán seguir un modelo de *áreas interdisciplinares* para desarrollar proyectos vinculados a aspectos prácticos, lo que conllevará bien la reducción del número de profesores que impartan la enseñanza en cada grupo de alumnos, bien la atención por dos o tres profesores al mismo grupo de alumnos, así como la revisión de las actuales especializaciones del profesorado de secundaria.

3. **La educación obligatoria** debe tener siempre *vías abiertas para acceder a etapas posteriores*. La Administración educativa tiene que proporcionar a los alumnos un certificado sobre el grado de adquisición de las competencias básicas y dar orientaciones para la realización de estudios posteriores. Se deben habilitar acciones y estructuras curriculares que permitan la recuperación del nivel adecuado para continuar con otros estudios y no ser expulsados del sistema educativo al final de la educación obligatoria.
4. **En los Programas de formación profesional básica** el currículo ha de hacerse combinando siempre los *intereses y capacidades del alumnado* con las necesidades de los sectores profesionales con los que estén vinculados, mediante referencia a las cualificaciones profesionales y deben permitir la continuidad para seguir estudios posteriores.
5. **El desarrollo del currículo** exige favorecer la *formación en el centro* del equipo de profesores vinculada a un proyecto de innovación o mejora del mismo y el cumplimiento de las diversas formas organizativas y de participación que faciliten la coordinación y el trabajo en equipo de la comunidad educativa. Los *Consejos Escolares* de los centros deben recuperar sus competencias en la elaboración del proyecto educativo y en el seguimiento de los planes de actuación.
6. **La evaluación de los alumnos** ha de ser *coherente* con el desarrollo de los objetivos y de las competencias del modelo curricular y por ello, respecto a las evaluaciones externas es indispensable siempre que su elaboración sea preparada por equipos de profesores con una formación pedagógica y didáctica adecuada. El análisis de los resultados por la Administración ha de hacerse teniendo en cuenta las diferentes circunstancias de los centros y de los alumnos y ha de dirigirse a tomar las medidas necesarias para la corrección de las deficiencias encontradas.
7. **La Administración educativa** ha de garantizar la *calidad de la formación didáctica y pedagógica* inicial y permanente del profesorado y *modificar las especialidades* adecuándolas a las necesidades de los currículos. También la Inspección educativa debe prepararse para que pueda asumir adecuadamente el análisis y la función asesora de los proyectos pedagógicos de los centros.
8. **A la Administración educativa central** le corresponde establecer mecanismos de *colaboración con las Administraciones autonómicas*, para garantizar el desarrollo adecuado del currículo en todos los centros escolares y una razonable homogeneidad de la formación básica de los ciudadanos en todo el Estado. Puesto que en cada Comunidad ya existen unidades administrativas o centros dedicados a establecer el currículo propio o a apoyar el desarrollo del currículo, se trataría de coordinar todos esos esfuerzos hasta crear una red de organismos públicos conectados entre sí, a distintos niveles, encargados de diseñar programas educativos innovadores, formar al profesorado, hacer el seguimiento y asesoramiento de las innovaciones educativas que realizan los centros, llevar a cabo experimentaciones e impulsar investigaciones, y finalmente, proponer las modificaciones necesarias de los currículos oficiales.
9. Se requiere crear un **Instituto Nacional de Desarrollo Curricular**, con las funciones de estudiar la modernización del currículo básico, así como su actualización periódica, con la capacidad de hacer propuestas para su modificación normativa. Estaría integrado por representantes de las administraciones educativas del Estado y de las Comunidades Autónomas, y debería contar con la participación de las fuerzas sociales interesadas, además de trabajar en colaboración con los Institutos de Evaluación y las Universidades con el fin de coordinar sus actuaciones en este campo.

1 Juárez, Helena (Coord.): "El currículo escolar. Una renovación necesaria", Biblioteca Nueva 2011
2 Torreblanca, José (Coord.): "Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda", Biblioteca Nueva, 2002
3 Colectivo Lorenzo Luzuriaga, "La enseñanza de las lenguas extranjeras. Los modelos de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid", Diciembre 2018.

**BLOQUE II**

# CONTRIBUCIONES DE FIRMAS PERSONALES INVITADAS

CAPÍTULO 8

# ¿Nuevas competencias para la vida o competencias para una nueva vida? La renovada visión de la Unión Europea en las Competencias Clave 2.0 (2018).

**Javier M. Valle**
Coordinador del Grupo de Investigación sobre "Políticas Educativas Supranacionales" (GIPES)
Universidad Autónoma de Madrid

## 1. Nueva era y currículo competencial

Nadie duda ya que la segunda mitad del siglo XX supone un cambio de era en la historia de la humanidad. La *edad contemporánea* que se abrió paso desde la *Ilustración* y la *Revolución Francesa* agotó su recorrido con el término de la Segunda Guerra Mundial. Muchos hitos hablan de esa mutación en las relaciones personales y sociales para nuestra especie. Básicamente, un nuevo orden internacional basado en el multilateralismo de los nacientes Organismos Internacionales, el desarrollo de las tecnologías digitales (que permiten la llegada del Ser Humano a la luna y la aparición de la *internet*) y la globalización. Son fenómenos que se complementan y retroalimentan, haciendo difícil establecer separaciones entre ellos más allá de las que podamos hacer meramente por divertimento conceptual. A todo ello se suma una nueva conciencia ampliamente compartida, por una necesaria sostenibilidad que, de no producirse, tendría unas consecuencias irreversibles para todos. Conciencia que ya se pone de manifiesto a principios de los años 70 con el informe *Los límites del crecimiento* (Meadows, D.H. et al., 1972) y que desde 2015 ha cobrado un protagonismo omnipresente, gracias al papel de la ONU y sus *Objetivos para el Desarrollo Sostenible*[1], difundidos de manera masiva por todos los medios al alcance de esta sociedad hiper conectada.

Esta nueva era *posmoderna* (Lyotard, 2006) coloca a los humanos, personal y colectivamente, ante retos nuevos cuya complejidad impide que sean útiles las viejas herramientas (intelectuales o emocionales), válidas desde que la ilustración provocó el último *giro de torno* histórico sobre la arcilla humana. Hoy las creencias consolidadas, los usos y costumbres establecidos, indiscutidos y universales, se vuelven más *líquidos*, más *volátiles* y menos comprensibles que nunca… Ante esa *sociedad de la incertidumbre*, saciada hasta el hartazgo de información pero hambrienta de certezas, hace ya mucho tiempo que la UNESCO propuso un nuevo papel para la escuela: "Aprender a ser" (UNESCO, 1972):

> *Como la era científico-tecnológica implica la movilidad de los conocimientos y la renovación de las innovaciones, la enseñanza debe consagrar un esfuerzo menor a la distribución y al almacenamiento del*

1 Toda la información al respecto puede recuperarse de https://onu.org.gt/objetivos-de-desarrollo/

> *saber adquirido ( ) y prestar una mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición (aprender a aprender) (UNESCO, 1972, pág. 36).*

Desde entonces, numerosos Organismos Internacionales han asumido el paradigma de la *Educación Permanente* como la "clave de arco" (UNESCO, 1972, pág. 265) de las políticas educativas. En ese paradigma, las propuestas de educación supranacional se focalizan en la enseñanza por competencias. Esa corriente de enseñanza por competencias ha emanado de dos fuentes principales.

Por un lado, la OECD, que desde principios de este siglo ha desarrollado constantemente proyectos relacionados con la selección y definición de las competencias que debían ser más esenciales para la vida (OCDE, 2001) y que actualmente tiene en marcha el proyecto "Futuro educativo y competencias – 2030"[2] (OECD, 2018).

Por otro, la Unión Europea; que, por ser nuestro marco geopolítico inmediato, debe ser para España el Organismo Internacional de referencia en esta cuestión. Dedicaremos este capítulo al análisis de las *Competencias Clave* tal y como las propone este organismo para proponer, desde esa concepción, algunas ideas que alumbren cambios curriculares para aplicar en el sistema educativo español.

La Unión Europea inicia su estrategia al respecto de la enseñanza competencial ya en el año 2000, con la *Estrategia de Lisboa*, donde la educación adquiere una importancia capital para hacer de Europa "la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social" (Consejo Europeo, 2000, # 5º). Posteriormente, la cuestión de las competencias se incluye entre los objetivos concretos para los sistemas educativos (Consejo de la Unión Europea —Educación—, 2001).

Finalmente, en 2006 aparece una Recomendación del Consejo y del Parlamento Europeo para que todos sus estados miembros incluyeran en los sistemas educativos las que denominaron ocho *Competencias Clave* (Unión Europea, 2006)[3]. En aquel momento, las 8 competencias clave fueron denominadas como sigue:

1. Comunicación en lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas
7. Sentido de iniciativa y emprendimiento
8. Conciencia y expresión cultural

En la propuesta competencial de la Unión, ese orden no significa prelación. Todas las competencias son igualmente importantes. De hecho, todas forma parte en la misma medida del equipaje fundamental necesario para cualquier individuo en la sociedad contemporánea. Además, ninguna de ellas está asociada de manera única a una sola materia escolar. Todas las competencias deben trabajarse en cada ámbito de la escuela.

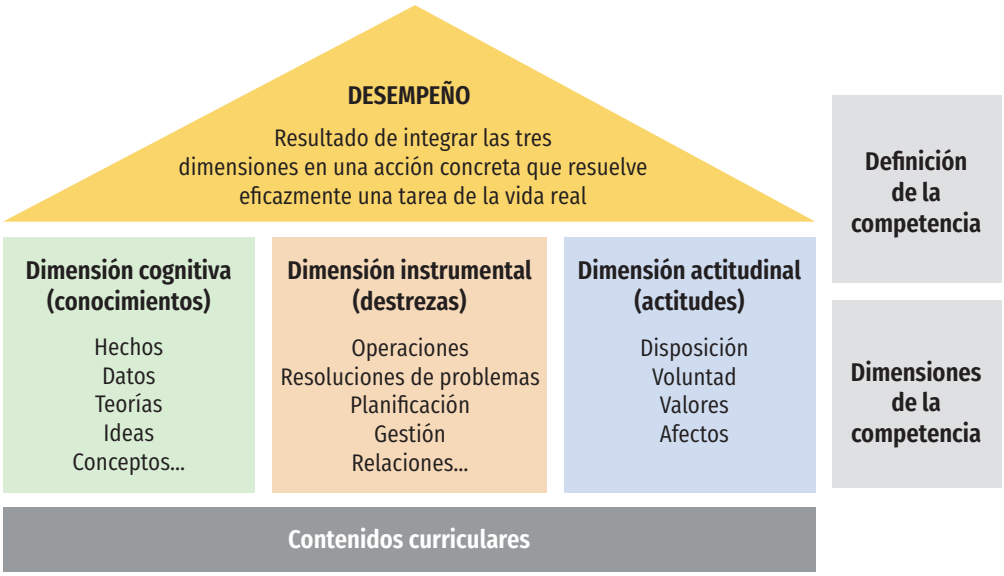
2 Toda la información al respecto puede recuperarse de https://www.oecd.org/education/2030-project/
3 Toda la información al respecto puede recuperarse de https://ec.europa.eu/education/policies/school/key-competnces-and-basic-skills_en

Conviene ahora detenerse un momento en lo que significa conceptualmente esta propuesta. Para entender el concepto de *Competencia Clave* tal y como lo entiende la Unión Europea es útil la interpretación que proponen Valle y Manso:

> *La Competencia supone una integración de conocimientos, destrezas (habilidades) y actitudes (dimensiones de la competencia "dimensión cognitiva, dimensión instrumental y dimensión actitudinal) para aplicar esa integración de forma práctica y creativa en la ejecución de una tarea que debe tener una relación clara con la vida: lo que denominamos el desempeño de la competencia. La competencia, pues, debe ser entendida como un desempeño, ya que representa una aplicación práctica de lo que se sabe.*
>
> *La competencia no es un «poder hacer», ni siquiera es exclusivamente un «saber hacer» (aunque ser competente lo implique) sino que es «hacerlo». Así, estos desempeños deben entenderse como resultados finales que se definen en términos claros y observables (de conducta) y que implican la resolución de «problemas» en situaciones (familiares o novedosas) de la «vida real». En este sentido, y esta es una última característica que se debe destacar al respecto, la competencia incluye una manera creativa y única de resolver la situación, pues la aplicación de los aprendizajes se debe ver adaptada (ubicada) a los contextos en los que se requiere el despliegue de la competencia (Valle, J.M. y Manso, J., 2013, pág. 23).*

Curricularmente, el sentido del enfoque de la enseñanza por competencias es que el aprendizaje debe trascender de los contenidos para alcanzar, desde ellos, las competencias. No se trata de abandonar los contenidos y reemplazarlos por competencias. Las competencias necesitan contenidos para desplegarse. Los contenidos son fundamentales para la adquisición y el desarrollo de las competencias. Los contenidos son el elemento esencial sobre el que se edifican los contenidos, son sus pilares. Los contenidos sostienen las competencias. Así, en este enfoque, contrariamente a lo que algunos proponen (cuando apuntan que las competencias vienen a sustituir a los contenidos), los contenidos son importantes; es más, en el enfoque competencial los contenidos son muy importantes. Pero los contenidos no son lo más importante; y, por supuesto, los contenidos no son lo único importante "como en muchos enfoques de enseñanza tradicionales, donde parece que lo único que hay que evaluar son los contenidos". Y no lo son, porque en sí mismos no son suficientes  Solo valen en tanto que están al servicio de las competencias. Por eso es tan importante en este enfoque que los contenidos estén muy bien seleccionados y sean significativos (en una sociedad donde el avance de la información se produce a una velocidad vertiginosa es imposible incluir "todo" en el currículo). Los contenidos son, así pues, los pilares de la competencia. Y son de tres tipos: cognitivos, instrumentales y actitudinales. Ellos sirven para facilitar que aparezca el desempeño, la materialización práctica de la competencia, su definición. Podríamos resumir este planteamiento en el esquema de la figura 1.

**Figura 1.- Estructura curricular sintética en el enfoque competencial**




Fte.: Elaboración propia, a partir de European Union (2018) y Valle y Manso (2013).

Desde esta concepción, para la UE las *Competencias Clave* abordan los aprendizajes ineludibles que cualquiera debe tener hoy, cuando el contexto social es de tanta complejidad. Como indican Valle y Manso:

> *Entendidas así, las Competencias Clave suponen, pues, tres áreas de realización para los educandos: personal (otorgan el "equipaje" mínimo necesario para un desarrollo individual propio), social (dotan al individuo de las herramientas para integrarse y tomar parte en la sociedad contemporánea de una forma activa y creativa, de tal manera que pueda cooperar en el desarrollo conjunto de la sociedad) y profesional (le permiten adquirir cualificaciones laborales de partida y le impulsan a seguir permanentemente mejorando su proyección profesional).*
>
> *Adquiridas en su conjunto, estas ocho Competencias Clave representan el entramado fundamental en la formación de cualquier ciudadano para que pueda seguir aprendiendo a lo largo de su vida en la sociedad del conocimiento contemporánea; son, pues, las llaves que permiten abrir nuevos caminos para vivir plenamente en el siglo XXI (Valle, J.M. y Manso, J., 2013, pág. 26).*

En el desarrollo de la política educativa de la Unión Europea en relación con las *Competencias Clave*, se preparó más tarde un documento para facilitar su evaluación (European Commission, 2012). Publicado a finales de 2012 y tomando claves de diferentes países que han realizado experiencias de buenas prácticas en diferentes competencias, establece algunos ejemplos de cómo deben establecerse indicadores para medir las diferentes dimensiones de cada competencia y juzgar el grado de dominio del desempeño final que en ella presenta un individuo.

## 2. La Unión Europea y las *Competencias Clave 2.0* (2018)

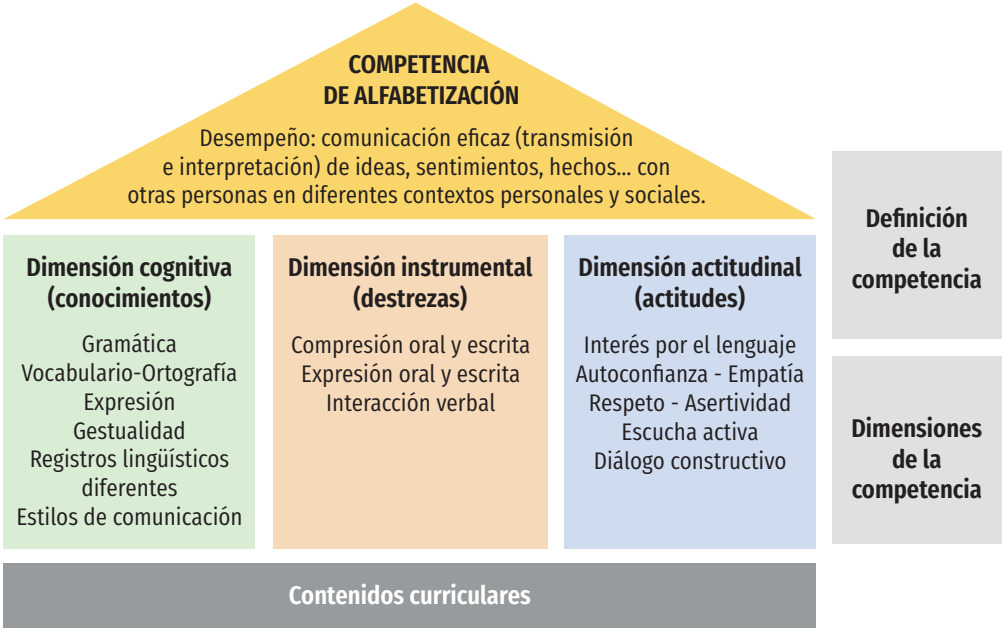
Actualmente, la recomendación de 2006 ha sido sustituida por una nueva establecida en 2018 (European Union, 2018). Las ocho competencias planteadas entonces sufrieron un complejo proceso de actualización. Es una propuesta que hay que enmarcarla en todo un nuevo paso en la política educativa de la Unión

Europea: La iniciativa *Espacio Educativo Europeo – 2025*[4], que surge en la cumbre social de Gotemburgo de 17 de noviembre de 2017 (Unión Europea, 2017) y se ratifica con la primera cumbre europea de educación de 25 de enero de 2018 (Unión Europea, 2018). Su intención es armonizar los sistemas escolares de la Unión (como ya se hizo en la Educación Superior con el *Proceso de Bolonia*). Hoy en día forma parte del programa de trabajo de la nueva Comisión surgida de las elecciones europeas de 2019 y se ha promulgado una Resolución para desarrollarlo (Unión Europea, 2019).

En esta nueva propuesta de *Competencias Clave* de 2018 (European Union, 2018) hay cambios aparentemente sutiles, pero que suponen ajustes pertinentes. Veamos cómo están ahora, partiendo del texto original reconstruido interpretativamente[5]. Tomamos como base textual algo que ha sido publicado recientemente (Valle, Algunas luces y muchas sombras en la implantación de políticas educativas supranacionales: el caso de las Competencias Clave en España., 2019) a lo que sumamos ahora, con la ayuda del esquema que se presentó en la figura 1, una síntesis gráfica de los aspectos esenciales de cada una de las ocho *Competencias Clave*[6].

1. Alfabetización

**Figura 2.- Estructura sintética de la competencia de alfabetización**




Fte.: Elaboración propia a partir de European Union (2018).

La que fuera "competencia lingüística" en la Recomendación de 2006 se ha ampliado conceptualmente. Ha sido definida como un desempeño relacionado con identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales en las distintas disciplinas y contextos. Debe entenderse ahora que incluye también las formas modernas de comunicación, tales como señales internacionales o símbolos digitales que son frecuentes en el uso de redes sociales. Por supuesto, no sólo incluye el lenguaje oral o escrito, sino la comunicación gestual, la

4 Toda la información al respecto puede recuperarse de https://ec.europa.eu/commission/news/towards-european-education-area-2025-2017-nov-14_en

5 Utilizamos el texto original en inglés, dado que en la traducción castellana hay algunos errores flagrantes.

6 Cada uno de los esquemas presentados no pretenden ser exhaustivos sino sintéticos, con el objetivo didáctico de presentar de manera sencilla lo más esencial de cada competencia.

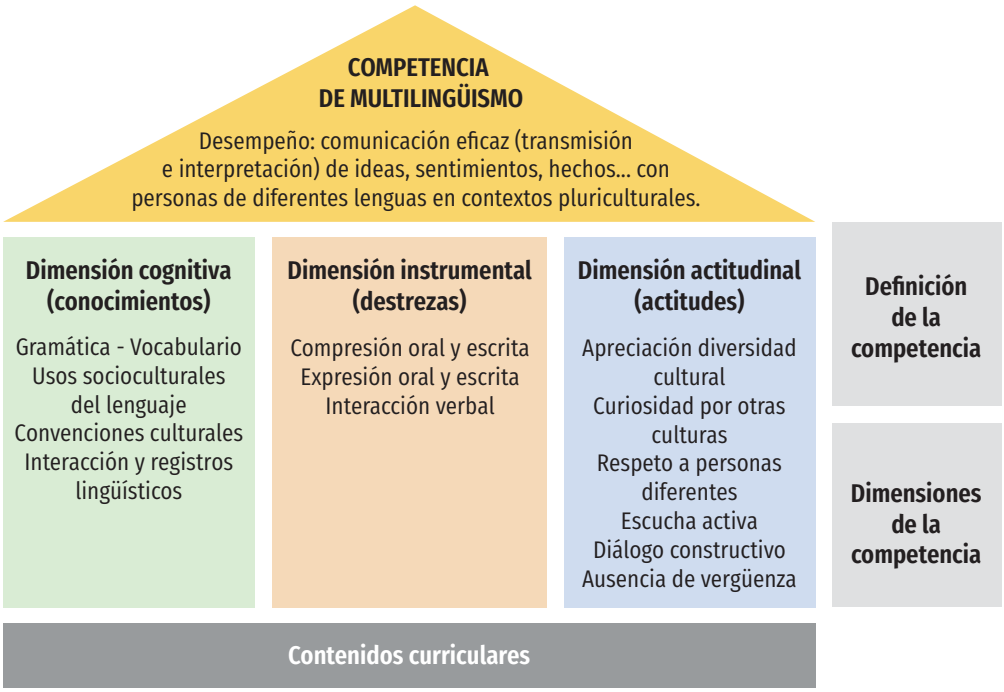
expresividad, etc. Como resultado, las personas realmente competentes se comunican eficazmente con otras personas, conectando de manera correcta y en función de los marcos normativos que establece el lenguaje en cada contexto socio lingüístico. Es importante recordar al hilo de esta competencia que no se refiere exclusivamente a un uso manual (lectura y escritura convencionales) del lenguaje, sino también a la forma en que se adquiere el lenguaje apoyándose en recursos tecnológicos.

No es menor en esta competencia el papel de la creatividad, de forma que una persona comunicativamente competente intercambia información de manera que al hacerlo creativamente consigue un impacto mayor en su interlocutor.

Se considera una competencia esencial, ya que es la base fundamental de todos los aprendizajes posteriores.

2. Multilingüismo

**Figura 3.- Estructura sintética de la competencia de multilingüismo**




Fte.: Elaboración propia a partir de European Union (2018).

Hay que señalar que esta competencia ha cambiado de nombre también en la nueva recomendación de 2018. Y no ha sido fácil nominarla, porque existe todo un debate sobre si debería denominarse plurilingüismo o multilingüismo (atendiendo a posicionamientos bien de la Unión Europea o bien del Consejo de Europa). En cualquier caso, se define como la utilización de distintas lenguas, diferentes a la materna, de forma adecuada y efectiva para la comunicación en contextos pluriculturales.

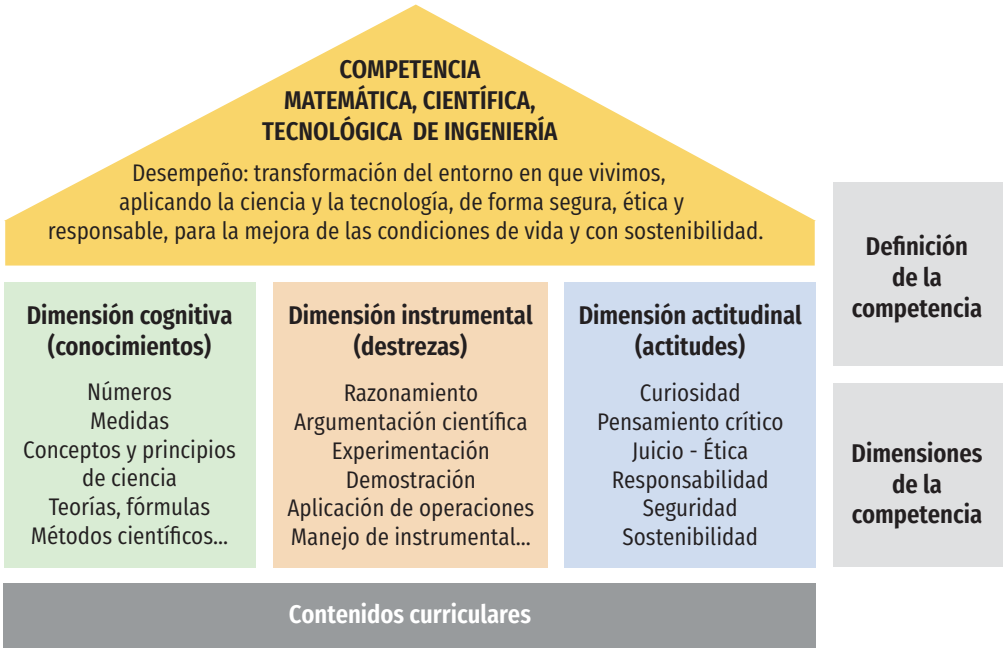
En términos de definición puede expresarse como la competencia anterior, solo que amplía su rango de posibilidades a un número diverso de idiomas y no solo la lengua nativa o la lengua oficial en el territorio en el que se reside. En un contexto global, donde las tecnologías de la información producen materiales lingüísticos

en multitud de lenguas y son todos accesibles de forma ubicua, la oportunidad de acceder a ellos es determinante para el éxito profesional y social. Se considera imprescindible, pues, dominar al menos dos lenguas además de la materna. Y es destacable que se mencione que esta competencia no debe restringirse a las lenguas vivas, sino también a las lenguas clásicas (como por ejemplo el latín y el griego) por ser estas lenguas de las que se derivan numerosos idiomas contemporáneos.

Las competencias de *alfabetización* y *multilingüismo* han sido objeto, por su importancia instrumental, de un ímprobo trabajo internacional para generar herramientas que ayuden a desarrollarlas curricularmente. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (Council of Europe, 2001), puesto en marcha por el Consejo de Europa, supuso una política educativa supranacional determinante para valorar el desempeño en estas competencias de cualquier estudiante o profesional. Recientemente, se ha establecido uno nuevo con nuevos descriptores que aumentan y mejoran los indicadores originales (Council of Europe, 2017).

3. **Competencia matemática, científica, técnica y de ingeniería.**

**Figura 4.- Estructura sintética de la competencia matemática, científica, técnica y de ingeniería.**




Fte.: Elaboración propia a partir de European Union (2018).

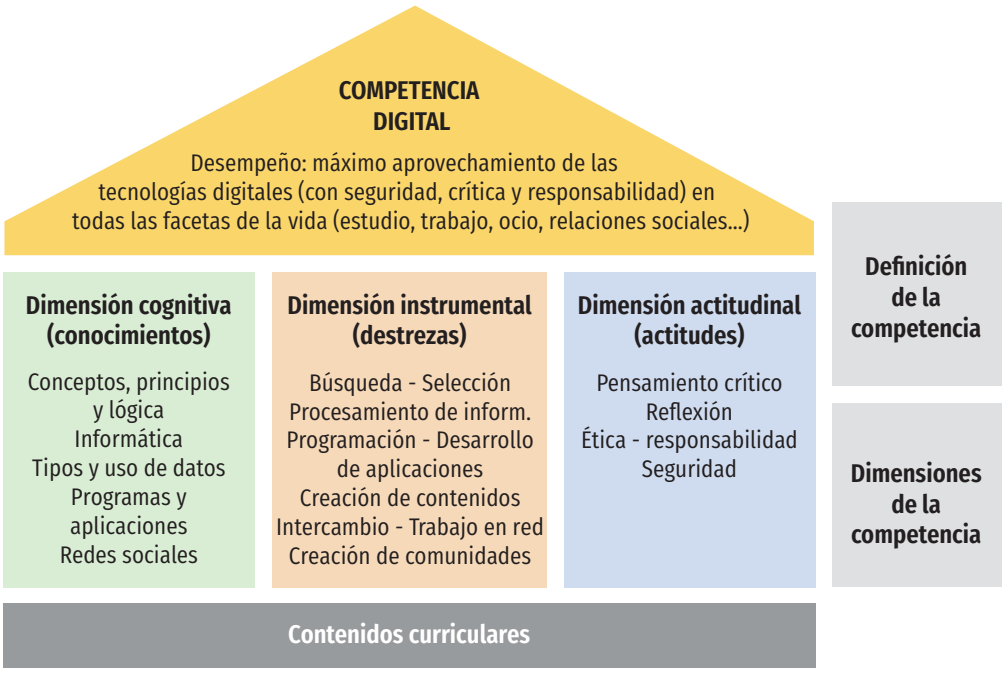
Esta competencia se ha ampliado respecto a la propuesta de 2006, ya que se ha incluido en ella la ingeniería. Es frecuente encontrarla nominada en sus siglas inglesas: STEM (*Scientific*, *Technological*, *Engineering and Mathematics*). Si la miramos de manera conjunta, se refiere al desarrollo y la aplicación del razonamiento científico para resolver problemas en situaciones cotidianas y procurar con ello la mejora de las condiciones de vida. En definitiva, es una competencia que procura la transformación del entorno en el que vivimos para hacernos más fácil la vida en ese entorno. Por supuesto, ello requiere previamente comprender ese entorno y explicarlo mediante la experimentación y el seguimiento de métodos científicos de construcción de teorías y paradigmas. La perspectiva aplicada que adquiere esta competencia al incluir la ingeniería enfatiza nuevas formas de la

ciencia contemporánea como la robótica, la inteligencia artificial o la bioingeniería, de enorme interés para el futuro del desarrollo humano. Igualmente, incorpora aspectos básicos de programación informática.

Es importante destacar que en la Recomendación de 2018 se enfatiza que el desempeño de esta competencia no puede mantenerse al margen de su ejercicio con seguridad, de un desarrollo compatible con el respeto al medio ambiente y de un fuerte compromiso ético. Todo eso es un gran avance en relación con propuestas anteriores de esta competencia donde esta visión no estaba tan explícita.

4. Competencia digital

**Figura 5.- Estructura sintética de la competencia digital.**




Fte.: Elaboración propia a partir de European Union (2018).

Esta competencia digital supone el uso, con el máximo aprovechamiento, de las tecnologías digitales en todas las facetas de la vida (trabajo, ocio, participación ciudadana, interacción con otros ). Debe ser un uso seguro, crítico y responsable, lo que incluye toda una alfabetización sobre los riesgos que implica la nueva sociedad digital y las condiciones éticas mínimas que deben garantizarse durante su empleo.

Una persona competente en estos términos está alfabetizado en medios de información, en manejo de datos, en creación de material digital de manera individual y colectiva, y crea contenidos digitales sin dificultad así como aplicaciones que considera oportunas porque las necesita para solucionar un problema concreto de su vida real.

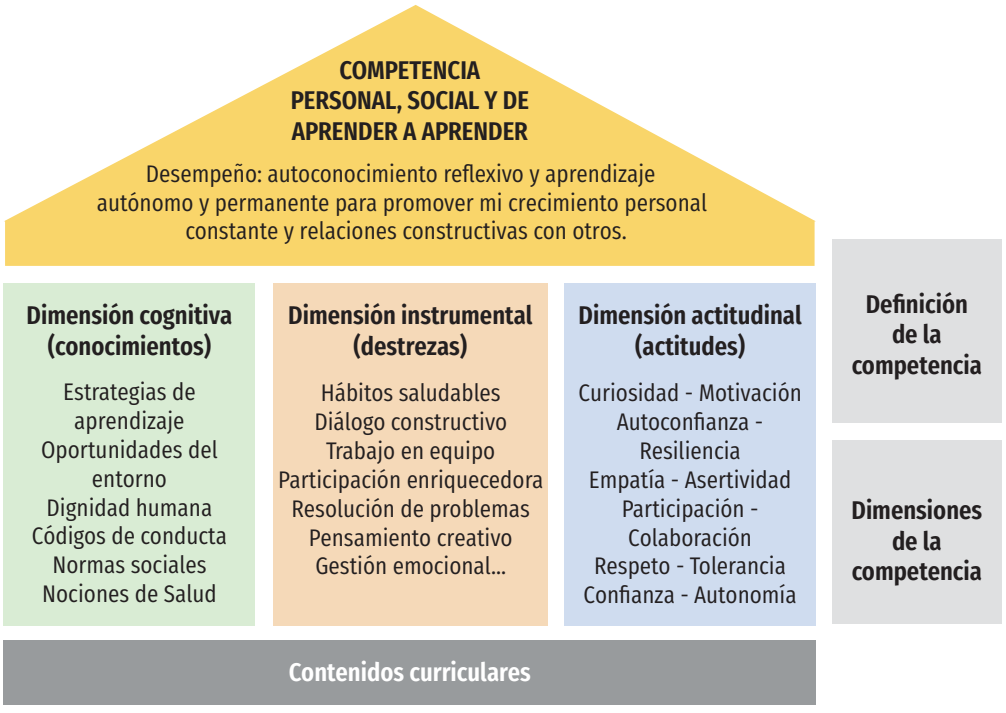
Si nos damos cuenta del poder actual de estas tecnologías digitales (sobre todo entre niños, adolescentes y jóvenes), que permiten llegar de modo inmediato a una cantidad masiva de personas (potencialmente una información puede llegar a todo el mundo en el mismo instante que se lanza), hay que llamar la atención sobre la necesidad de enmarcar esta competencia entre tres coordenadas de enorme importancia: el uso seguro, el uso responsable y el uso crítico. Lo primero es vital para garantizar que se minimizan los riesgos de abusos

o malos usos relacionados con información personal sensible o con la propia imagen. El uso responsable es determinante para no caer en conflictos con otras personas o con instituciones en relación con la apropiación indebida de información y para generar una cultura del respeto en el intercambio de información por medios digitales. Y el uso crítico es el único recurso que queda al pensamiento propio e individual para evitar caer en adoctrinamientos masivos que pueden surgir de la apropiación del pensamiento de otras personas (identificadas o anónimas) sin la suficiente reflexión sobre el origen y la intencionalidad de esos pensamientos.

El impacto enorme de la digitalización en todos los órdenes de la vida, especialmente entre la población de edades menores, personas en pleno desarrollo educativo, ha llevado a la política educativa supranacional a desarrollar indicadores claros para valorar si la adquisición de esta competencia se realiza con los niveles adecuados no sólo de eficiencia sino de seguridad, responsabilidad y crítica. Así, se han desarrollado en 2017 ocho niveles competenciales para la que ha sido denominada coloquialmente la *DigiComp* (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017).

5. Competencia personal, social y de aprender a aprender

**Figura 6.- Estructura sintética de la competencia personal, social y de aprender a aprender.**




Fte.: Elaboración propia a partir de European Union (2018) y Caena y Punie (2019).

En la Recomendación de 2006 esta competencia se restringía a "aprender a aprender". Su ampliación actual al relacionarla con los ámbitos de desarrollo personal y social es un acierto por cuanto de un adecuado

1 Juárez, Helena (Coord.): "El currículo escolar. Una renovación necesaria", Biblioteca Nueva 2011
2 Torreblanca, José (Coord.): "Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda", Biblioteca Nueva, 2002
3 Colectivo Lorenzo Luzuriaga, "La enseñanza de las lenguas extranjeras. Los modelos de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid", Diciembre 2018.

aprendizaje autónomo y permanente se deriva una correcta adaptación constante al entorno (personal y social) y por tanto se multiplican las posibilidades de desenvolverse con éxito en estos entornos.

Con esta nueva propuesta la competencia supone ahora, en primer lugar, una reflexión sobre uno mismo (autoconocimiento) para gestionar las mejores formas de aprendizaje. Da también la posibilidad de conocer cuáles son los campos en los que más aptitudes tengo y me permite reforzarlos, así como detectar aquellos que me generan más dificultad y tratar de superarlas con los recursos que tenga a mi alcance.

Con el desarrollo de esta competencia mejoro mis posibilidades de crecimiento personal y adquiero las herramientas para desempeñarme mejor en mis relaciones con los demás. Esa relación con los otros debe entenderse desde la perspectiva más interpersonal, a diferencia de las relaciones que con los otros deberé desempeñar más en el plano institucional y que están ubicadas en la competencia 6ª, cívica.

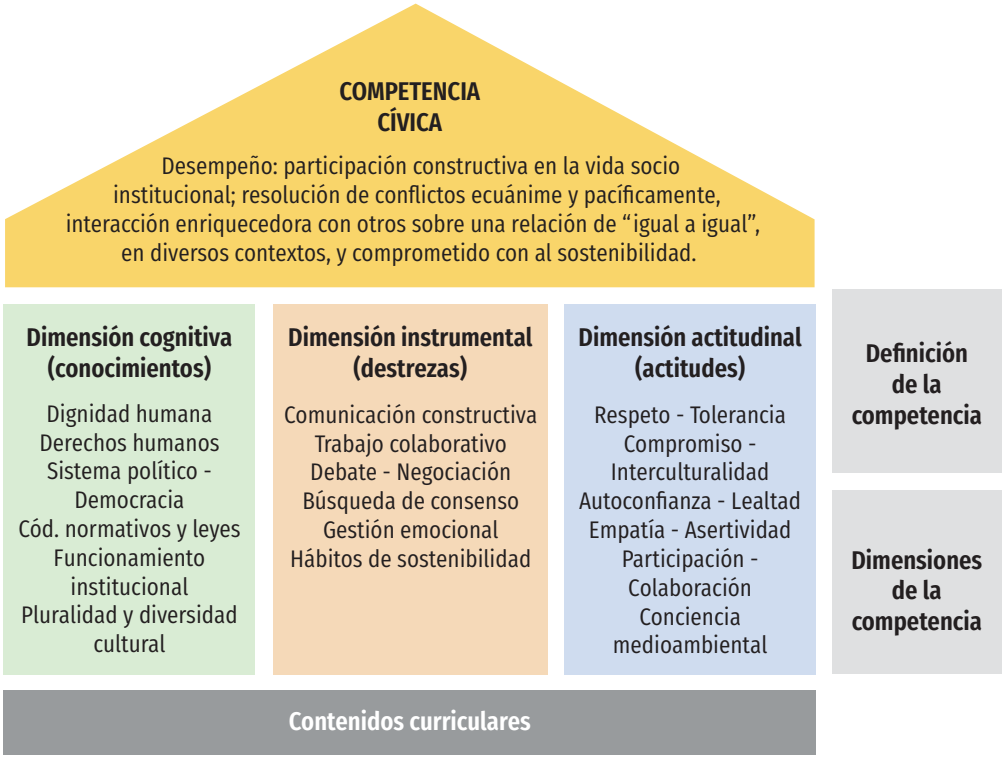
Así, esta competencia mejora mi resiliencia y me ayuda a hacer frente a la incertidumbre propia de una sociedad compleja como la actual. Incluye, y es muy importante destacarlo, porque no estaba presente tan explícitamente en la Recomendación anterior, la atención a la salud y al bienestar personal (psicológico y físico), tanto propio como de quienes están en una relación próxima. Con ello se logran mejores niveles de empatía y una gestión de los conflictos personales más constructiva y enriquecedora, promoviendo la integración y el apoyo mutuo.

Ha sido, tal vez, la competencia que mayor modificación ha sufrido en relación con la anterior versión de 2006. Por eso, desde que se publicó la nueva Recomendación se ha desarrollado mucho trabajo con el ánimo de ampliar la definición de esta competencia y concretar los componentes fundamentales de sus tres dimensiones. Como fruto de un amplísimo trabajo colaborativo de expertos de diversas nacionalidades y provenientes de culturas muy distintas, liderado por Caena y Punie, en 2019 se publicó un interesante documento (Caena & Punie, 2019). Como preludio al que ha sido publicado en este mismo año 2020 como Marco de Referencia para la implementación de esta competencia (Sala, Punie, Garkov y Cabrera, 2020).

En el planteamiento propuesto para esta competencia, igual que para la siguiente, cobra una relevancia especial la alusión a la Dignidad Humana, más allá de normas y de una conducta basada en el positivismo axiológico. Anotamos aquí este apunte, pero lo desarrollaremos más detenidamente al término de la competencia siguiente ya que afecta a ambas

6. Competencia cívica

**Figura 7.- Estructura sintética de la competencia cívica.**




Fte.: Elaboración propia a partir de European Union (2018).

Esta competencia claramente se enmarca en el contexto más social que nos afecta tanto desde la perspectiva normativa como cultural y de usos y costumbres. Se trata fundamentalmente de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social tanto en los cauces formales de las instituciones como en los canales informales.

Para ello resulta determinante conocer los fundamentos conceptuales de la sociedad en la que me muevo, así como sus estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas.

De manera muy especial se hace referencia en esta competencia a dos elementos que creo destacables: sostenibilidad y globalización.

Por un lado, la sostenibilidad entiende que proteger el medio ambiente forma parte de un componente cívico global. Así, además, la Unión Europea se alinea claramente con los *Objetivos para el Desarrollo Sostenible* otra de las políticas supranacionales de mayor impacto en estos momentos y a la que ya se hizo referencia en páginas anteriores[7].

Por otra parte, esta competencia es muy sensible a un planteamiento globalista de las problemáticas sociales. Así, la supranacionalidad planea de manera implícita en la Recomendación, dejando entrever que la institucionalización de la vida pública no sólo tiene ya lugar en los marcos políticos locales, regionales o del

7 Ver nota al pie nº 1.

estado-nación sino también en marcos que los trascienden como, por ejemplo, los Organismos Internacionales. Es digno de mención en este sentido que literalmente la Recomendación señale que "This involves an understanding of the European common values, as expressed in Article 2 of the Treaty on European Union and the Charter of Fundamental Rights of the European Union." (European Union, 2018, anexo, # 6).

En el marco de esos valores, como ya apuntamos al referirnos a la competencia anterior, hay que trabajar mucho la intersubjetividad axiológica y destacar un valor especialmente como centro de la *esfera intersubjetivada de valores* de la Unión Europea (Valle, 2008a; Valle, 2008b). Ese valor, que debe ser el eje curricular de estas dos competencias, es el valor de la Dignidad Humana.

En ocasiones, se ha intentado articular el currículo en torno a estas competencias exclusivamente desde el enfoque positivista que apuesta porque un conocimiento racional de los Derechos Humanos, como marco normativo global, y de la legislación nacional y local es suficiente para garantizar el despliegue de los desempeños asociados a estas competencias. Es un error.

En efecto, el enfoque normativo para el desarrollo curricular de estas dos competencias es claramente insuficiente. Si basamos estas competencias solo en la asunción de una norma, esta puede ser arbitrariamente cambiada e individualmente contestada. Para una fundamentación más sólida de estas competencias en los sujetos individuales debe integrarse en ellos la conciencia del valor igual e intrínseco de todos los Seres Humanos. Así, desde ese valor igual (antropológico), por su coincidencia en la misma especie natural, podemos comprender unas características antropológicas comunes que prevalecen más allá de diferencias étnicas, sexuales, ideológicas, religiosas, lingüísticas o culturales, por estar en todos los Seres Humanos. Así, después, podemos asociar a esas características naturales como especie unas necesidades fundamentales que son inalienables (vida, salud, integridad física, libertad, pensamiento, socialización ). Y entonces se entiende la construcción de un sistema jurídico de derecho y de un entramado legal que garantice la protección de esas necesidades en condiciones de igualdad. Llegamos así, precisamente a la comprensión de las Derechos Humanos y de la asunción de ese marco como un "campo de juego" sólido en el que podemos enmarcar las relaciones "de igual a igual" que exigen estas competencias. El único factor que nos permite hablar "de igual a igual", que realmente tenemos en común, es, exclusivamente, la Dignidad Humana. Somos iguales en Dignidad y maravillosamente diferentes —exclusivos—, como individuos, en todo lo demás. Toda persona es irrepetible, una combinación genética única de la especie  Pero con la misma dignidad que cualquier otro individuo de esa especie. Ahí está la clave para entender el equilibrio elemental de la educación que podríamos definir, parafraseando a las Naciones Unidas en el *Informe sobre Desarrollo Humano* (PNUD, 2016): lograr el máximo desarrollo personal de todos y cada uno de los miembros de la especie humana, en todas partes del planeta, ahora y en futuro, con la mirada puesta en el bien común

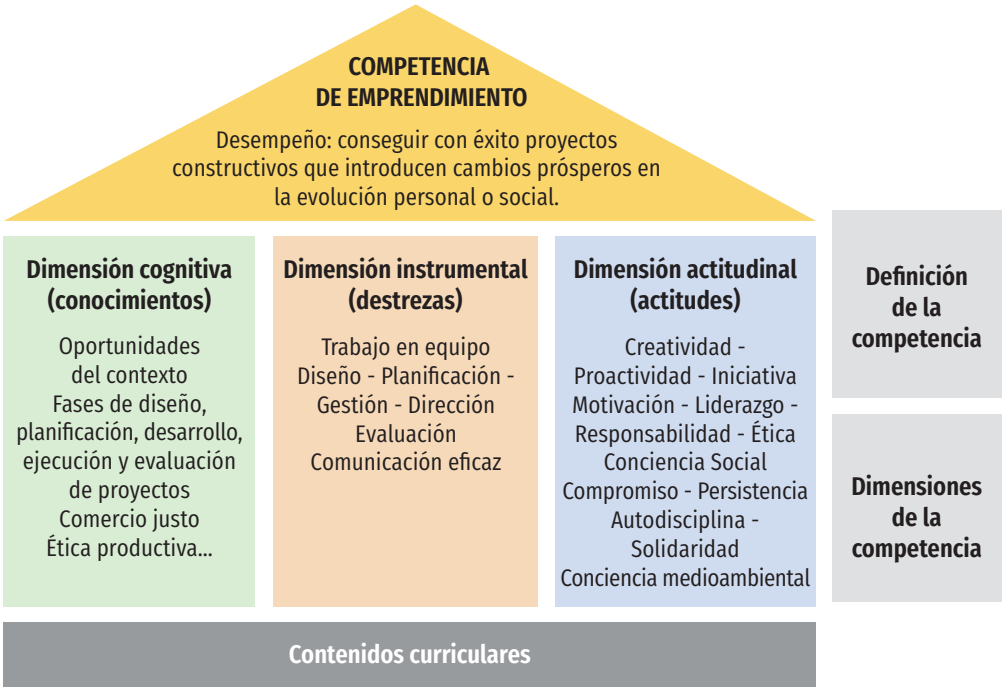
No todas las personas tienen los mismos derechos, pero todas sí tienen la misma dignidad, porque comparten la misma naturaleza, porque son de la misma especie, porque son todos Seres Humanos. Todos somos igualmente Seres Humanos. Todos somos iguales en Dignidad. Así, tenemos derechos porque tenemos dignidad y no al revés. No tenemos dignidad por el hecho de tener derechos. Los derechos reconocen en un sistema jurídico los componentes esenciales de la dignidad, pero nuestro valor como humanos reside precisamente en serlo, y no en tener unos derechos. La Dignidad es previa a los derechos y prevalece sobre estos. Nos pueden secuestrar nuestros derechos, pero nada ni nadie puede robarnos nuestra dignidad porque nada puede evitar nuestra condición de humanos y sólo a nosotros pertenece.

Este planteamiento queda claro en la propia *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, cuando lo primero que dice en su preámbulo es "Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca ( ) de todos los miembros de la familia humana" y su primer artículo señala que "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad" (ONU, 1948). Y también la Unión Europea, como decíamos, centra toda se *esfera intersubjetivada de valores* en la Dignidad Humana. La *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* señala nada más comenzar, en su preámbulo, que "Consciente de su patrimonio espiritual y moral, la Unión está fundada sobre los valores indivisibles y universales de la dignidad humana"; y dedica nada menos que su artículo 1º a la Dignidad Humana, estableciendo que "La dignidad humana es inviolable. Será respetada y protegida" (Unión Europea, 2001).

Han sido muchos los materiales que se ha generado en torno al desarrollo de esta competencia (Caena, F. & Punie, Y., 2019) (European Union Education Ministers Conference, 2015) (Council of Europe, 2016) (European Commission, 2018). A nuestro modo de ver, todos enfatizan el papel preponderante que tiene en ella la asunción de valores, la necesidad de construirlos desde un diálogo comunitario intersubjetivo, y la importancia que tiene entre ellos, como valor supremo, la Dignidad Humana.

### 7. Competencia emprendedora

**Figura 8.- Estructura sintética de la competencia emprendedora.**




Fte.: Elaboración propia a partir de European Union (2018).

Al igual que en la Recomendación de 2006, en esta de 2018 se incluye una competencia referida a la actuación planificada que, con arreglo a oportunidades, materializa ideas con éxito, suponiendo un cambio para la mejora propia y de los demás. Esta competencia se materializa es personas proactivas que tienen iniciativas valiosas para el conjunto de la sociedad.

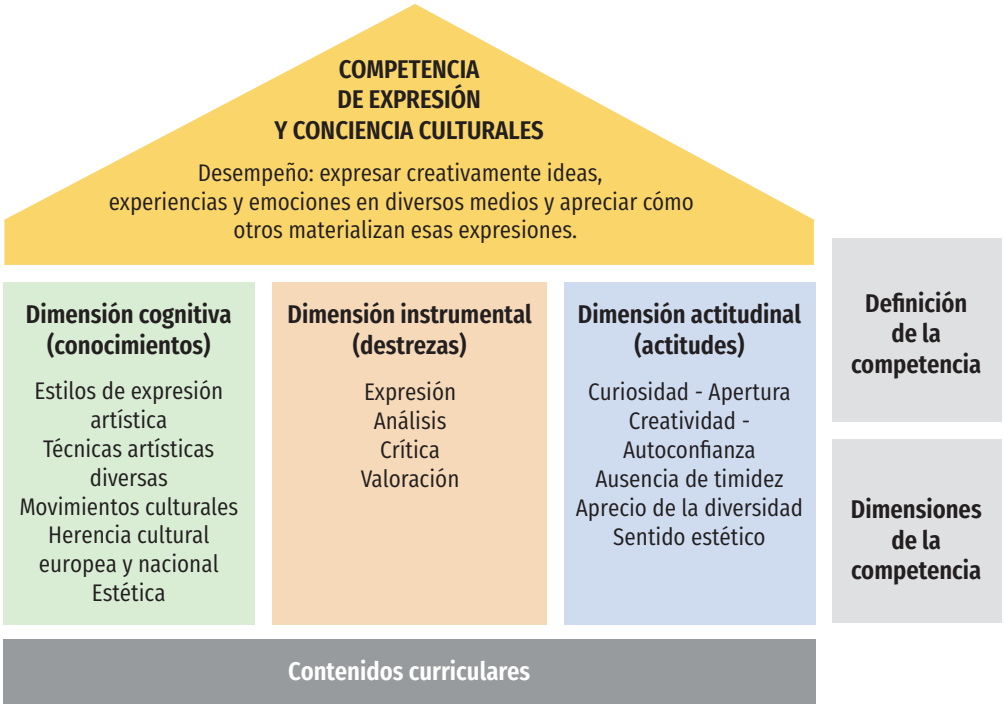
Hay que recordar que, desgraciadamente, se ha malinterpretado muy a menudo esta competencia. En numerosas ocasiones se ha visto restringida a la concepción de proyectos de carácter exclusivamente "empresarial" o que generaban una riqueza meramente económica. No obstante, debe considerarse emprendedor, y así se entiende desde esta competencia, todo el que desarrolla proyectos sean o no de ámbito económico, incluyendo, por tanto, proyectos, sociales, culturales, deportivos

Para ello es necesario desempeñarse adecuadamente en la previsión de oportunidades y riesgos, en el diseño y planificación de proyectos, en el trabajo colaborativo con otros, en la distribución y dirección de tareas, en la evaluación de resultados, etc.

La inclusión curricular de esta competencia está cada vez mejor soportada con documentación que ha tenido repercusión internacional. Un buen ejemplo es el trabajo publicado en la revista Bordón en 2015 titulado *La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea* (Manso, J. y Thoilliez, B., 2015). Otro apareció en 2016 bajo el título *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework* de 2016 (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van der Brande, 2016).

8. Competencia en conciencia y expresión culturales

**Figura 9.- Estructura sintética de la competencia de expresión y apreciación cultural.**




Fte.: Elaboración propia a partir de European Union (2018).

Por último, esta competencia, que mantiene también su nombre en relación con la Recomendación de 2006, hace referencia a la comprensión y el respeto hacia formas creativas y artísticas de expresar ideas y transmitir su significado, así como a la iniciativa de expresar las propias mediante formas personales.

La novedad en esta recomendación es una referencia más explícita al elemento de interculturalidad que debe incluir el desempeño de esta competencia, lo que significa esforzarse por conocer distintas culturas y sus formas particulares de expresión y la apertura a nuevas formas de evolución artística.

No obstante, esa interculturalidad no es límite sino impulso, para tener una conciencia de identidad cultural propia de pertenecía, lo que ayuda, precisamente, a tener un punto de partida sobre el cual valorar y comprender mejor a las culturas que son diferentes a la propia. Como si de un círculo virtuoso se tratara, la identificación con una cultura propia ayuda a la correcta interpretación de las que son diferentes en un marco de diversidad cultural, lo que a su vez refuerza y hace evolucionar mi propia concepción de la cultura a la que pertenezco.

Por otro lado, en la Recomendación de 2018 se enfatiza mucho el elemento creador de esta competencia. Ante el peso dado anteriormente a la parte interpretativa del arte, la parte de expresión propia a través de formas artísticas adquiere con esta Recomendación un peso mucho mayor.

En definitiva, estas ocho Competencias Clave abarcan, de manera integrada, las tres áreas fundamentales para la realización plena de cualquier individuo: el área personal y de relaciones íntimas, el área social y de relaciones en contextos institucionales y globales y el área profesional. Así pues, la intersección de esas áreas debiera dar a las personas algo que a veces pasa desapercibido como fin de la educación, sería como una *Meta Competencia*: promover la plenitud vital, esto es, facilitar a las personas el alcance de una vida llena, satisfecha y feliz. La figura 10 refleja ese planteamiento.

**Figura 10.- Áreas de desarrollo competencial y Meta Competencia.**

Fte.: Elaboración propia.

## 3. Las destrezas transversales

Como se dijo, cada competencia se compone de una definición (su desempeño) y tres dimensiones: los conocimientos que le son fundamentales (dimensión cognitiva), las destrezas y habilidades esenciales (dimensión instrumental) y las actitudes imprescindibles (dimensión actitudinal).

En la dimensión instrumental de las 8 competencias se da la circunstancia de que muchas destrezas requeridas lo son para el desempeño de todas ellas. Es lo que ya se había señalado en relación a las *Competencias*

*Clave* de 2006 como destrezas transversales (Sargent, 2014). Estas 7 destrezas transversales comunes a las *Competencias Clave* las presentamos a continuación a partir de como ya lo hiciéramos en el 2019 (Valle, 2019):

1. **Pensamiento crítico**. Para el despliegue de cualquiera de las 8 *Competencias Clave* es preciso discernir, desde una reflexión analítica personal, la ingente cantidad de información que fluye hoy por todos los medios disponibles. Ni toda es igualmente veraz, ni podemos abstenernos de los fines, los valores y los principios que sustentan aquellos que la ponen en circulación. Es un hecho que con los medios de información de hoy cualquiera puede llegar a todo el planeta en tiempo real. Nunca esto había sucedido en la historia de la especie humana. El riesgo pues, hoy, del adoctrinamiento masivo es mayor que nunca. Y sólo un pensamiento crítico permite liberarnos de ese riesgo.
2. **Creatividad**. También las tecnologías que globalizan la información acarrean el riesgo de uniformización cultural e ideológica. Para hacerle frente, solo podemos disponer de elementos personales de valoración y de formas originales de expresión que nos aportan la peculiaridad necesaria para no ser parte de una masa uniforme en la que no se distingue diversidad alguna.
3. **Iniciativa**. Esta destreza supone promover ideas y lanzarse a su puesta en marcha. Ser pro-activo y dinámico, aprovechando las oportunidades del entorno, implica saber leer las señales que este nos envía e interpretarlas para manejar el contexto de modo que se alinee con los procesos necesarios para llevar a efecto nuestras ideas, siempre en el entendido de que deberán ser productivas para el bien común y en el marco ineludible de la sostenibilidad.
4. **Resolución de problemas**. Ayuda en los diferentes desempeños que se asocian a las ocho competencias ya que exige aprender una serie de estrategias que interiorizamos para mejorar los análisis que hacemos de la realidad que vemos y nos permite interpretarla de una manera sintética e integradora. Los pasos necesarios para llegar a la solución de una situación problemática necesitan analizarse de manera precisa para luego poder integrase en una decisión resolutiva.
5. **Asunción de riesgos**. Hay que estar preparados, en un contexto que no es lineal y estático —sino de un dinamismo muy inestable— y lleno, por tanto, de incertidumbres, a valorar el contexto para acometer riesgos controladamente y con la mayor información fiable posible. Eso supone valorar el coste y la oportunidad de desarrollar nuevas ideas y anticiparse a los cambios a tenor de los signos que se perciben como emergentes. Una sociedad más móvil y dinámica requiere personas más adaptativas al cambio.
6. **Toma de decisiones**. En clara conexión con la destreza anterior, se deben aprender los mecanismos adecuados para que una toma de decisiones sea coherente. Los flujos de consecuencias, la previsión de escenarios, la consideración de variables que pueden afectar a cada uno de ellos son, entre otros, elementos que deben ponerse en juego de manera diestra para una buena toma de decisiones. En un mundo donde las posibilidades son muchas y crecientes, hay que estar constantemente decidiendo por una u otra de esas posibilidades y eso comporta la necesidad de estar preparados para decisiones rápidas pero reflexivas.
7. **Gestión constructiva de sentimientos**. Por último, es imposible desempeñarse adecuadamente en las *Competencias Clave* si emocionalmente no estamos en disposición de reconocer nuestras emociones y gestionarlas de manera constructiva. No se trata de esconder nuestras emociones o negarlas, sino de saber abordarlas de una manera que no sean ni destructivas para nosotros ni se tornen en agresivas para los demás. Antes al contrario, deben tenerse mecanismos para poder auto conocer las emociones que nos provocan los hechos, leerlas adecuadamente y canalizarlas para que podamos convertirlas en fuentes de positividad para nosotros mismos y de información asertiva y útil para las relaciones hacia los demás. Interiorizar rutinas en nuestras relaciones con

otras personas, así como potenciar la escucha activa y la empatía sobre los sentimientos ajenos ayuda a completar esta destreza.

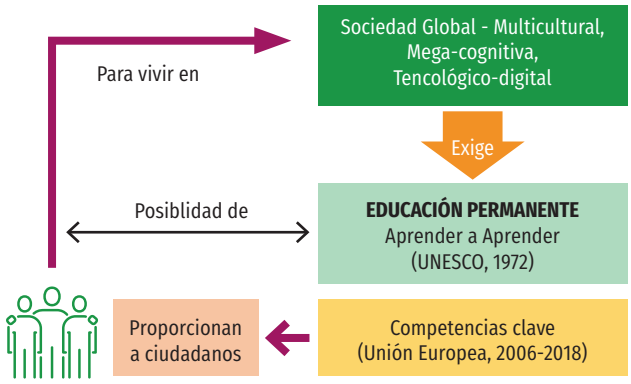
Desgranadas las ocho *Competencias Clave* y sus destrezas transversales, procede ahora aportar elementos que permitan hacer cambios en el currículo español siempre dentro de este marco.

## 4. Aportes a un cambio curricular en el sistema educativo español: Educación para una nueva vida mediante el modelo "CC 4 x 2"

Nos preguntábamos en el título de este capítulo si esta reformulación de las Competencias Clave de 2018 es realmente una propuesta de nuevas competencias o si es más bien plantearlas con más fuerza para abordar con plenitud la vida que nos toca en estos tiempos. Nuestro posicionamiento es claro. No hay cambios sustanciales; no se trata de "crear" nuevas competencias y confundir de nuevo al profesorado. Se trata de actualizarlas para adaptarlas a la realidad de quienes viven hoy la escuela; niños y niñas nacidas ya en pleno siglo XXI, y que en el siglo XXII seguirán viviendo en plenitud, dada la creciente esperanza de vida y la mejora de las condiciones en las que se vive la vejez. Preparar a los niños de hoy es afrontar la nueva vida del siglo XXII. Para hacerlo, el necesario paradigma de Aprendizaje Permanente no sólo no ha perdido vigencia desde su aparición en 1972, sino que es más imprescindible que nunca. Y en ese marco, solo las competencias clave permiten un aprendizaje de verdad permanente. Parafraseando el proverbio que dice "dame un pez y comeré un día; enséñame a pescar y comeré todos los días", podemos decir que teniendo como marco el paradigma del Aprendizaje Permanente, el enfoque de la enseñanza por *Competencias Clave*, no da peces; pero ni siquiera enseña a pescar  Enseña a construir cañas, con lo que se tenga a mano, para poder pescar con éxito en cualquier río o en cualquier mar.

En efecto, como queremos reflejar en la figura 11, solo así podremos estar preparados, como personas y como ciudadanos, para vivir en plenitud, desde una participación activa, en la compleja sociedad que tenemos ahora, globalizada, multicultural, meta cognitiva y tecnológico-digital

**Figura 11.- Competencias Clave y educación para el siglo XXII**




Fte. Elaboración propia[8]

8 Esta imagen, originariamente idea del autor, ha sido empleada en escritos anteriores (del propio autor en solitario y del autor en colaboración con otros autores) con algunas pequeñas modificaciones de formato y contenido.

Pero para alcanzar ese objetivo educativo, que debiera ser horizonte ineludible para cualquier sistema educativo contemporáneo desarrollado hay que realizar transformaciones de cierto calado. Elena Piñana recientemente ha ofrecido en su tesis doctoral una brillante propuesta, que reproducimos a continuación, para desarrollar en los centros escolares este enfoque competencial (Piñana, 2019).

**Figura 11.- Claves para el desarrollo de las Competencias Clave en un centro escolar, según Elena Piñana (2019).**

**1. Condiciones previas**

- Marcar como prioridad la implementación de las Competencias Clave en el proyecto educativo del centro.
- Cuidar el clima escolar, en especial la satisfacción docente y el clima escolar percibido por el alumnado.

**2. Formación del profesorado**

- Formación específica sobre las Competencias Clave y el paradigma de aprendizaje permanente.
- Formación sobre el cambio hacia el enfoque competencial.
- Reflexión y adaptación del enfoque competencial al centro escolar mediante asesoramiento.

**3. Explicitación curricular**

- Elaboración de un documento de centro con la concreción de las Competencias Clave a desarrollar por curso escolar.
- Inclusión de las Competencias Clave en las programaciones y unidades didácticas.

**4. Compromiso de la comunidad educativa**

- Equipo directivo: liderazgo facilitador que ofrezca apoyo a las innovaciones.
- Profesorado: asumir el rol de facilitador. Trabajar de forma colaborativa con el profesorado.
- Alumnado: asumir el protagonismo del aprendizaje (activo, autónomo y responsable).
- Familias: fomentar la implicación y la participación en los proyectos de innovación del centro.

**5. Acción docente**

- Metodología: fomentar el aprendizaje interdisciplinar y contextualizado en situaciones reales.
- Actividades: tareas o secuencias de aprendizaje.
- Recursos: portfolio o diario de aprendizaje menor protagonismo al libro de texto).

**6. Evaluación por desempeño**

- Integral, formativa y colectiva.
- Compartida.
- Instrumentos: portfolio o diario de aprendizaje y el uso de las TIC (menor protagonismo al examen escrito).
- Emitir un informe de evaluación anual que determine el nivel de desempeño competencial de cada estudiante.

Fte.: Piñana, 2019, p. 455.

Queremos ahora aportar un modelo propio para esa implantación de las *Competencias Clave* a través del currículo, teniendo en cuenta esa propuesta de Piñana, pero tratando de categorizar los factores de cambio que debieran producirse en un esquema que pueda ser muy fácilmente abordado por equipos directivos, profesores y administradores del sistema educativo. Como *Competencias Clave* se escribe con dos "C"s, y afectan

a todos los terrenos de la vida, nuestro modelo habla de cuatro categorías que también comienzan por "C" y en cada una de ellas destacamos también cuatro factores que empiezan con esa letra[9]. Así pues, quedaría un modelo denominado CC 4x4. Se refleja en la figura 12 y se describirá desarrollado a continuación.

**Figura 12.- Síntesis del Modelo CC 4x4 para la implementación de las Competencias Clave**

| **CAMBIO CURRICULAR** | **CENTRO COMPROMETIDO** | **CLAUSTRO COLEGIADO** | **COMUNIDAD CÓMPLICE** |
|---|---|---|---|
| Competencial | Compromiso Compartido | Concienciado | Consciente |
| Centrado en el alumno | Coraje | Concienzudo | Conectada |
| Contextualizado | Completo | Capacitado | Colaborativa |
| Consentido | Colegiado | Cooperativo | Consecuente |

Fte.: Elaboración propia.

Los cuatro factores que consideramos esenciales para desarrollar las *Competencias Clave* en nuestro sistema educativo son el Currículo, el Centro, el Claustro y la Comunidad Educativa. Para cada uno de esos cuatro factores existen a su vez cuatro variables que son determinantes para implementar una enseñanza basada en competencias. Veamos cada uno de ellos.

1. **Cambio Curricular**. Se hace imprescindible promover ya un cambio en el currículo que resitúe el eje central de su desarrollo y lo traslade desde los meros contenidos hacia las competencias. Los contenidos son importantes. Es más, los contenidos son muy importantes  Pero los contenidos no son lo más importante  Y, mucho menos, los contenidos son lo *único* importante, como parecen creer algunos profesores y muchos centros escolares, al hacer girar toda su acción docente en la consecución de unos resultados académicos que se evalúan sólo en función de si se han adquirido o no unos determinados contenidos. El contenido es poco significativo si no está al servicio de una de las ocho *Competencias Clave*, cuya adquisición debiera ser la *piedra angular* de todo currículo contemporáneo, el verdadero objetivo final y sentido último del currículo.

   Para ese cambio curricular la primera variable determinante es dotar a las actividades docentes, a las programaciones y a las evaluaciones de un verdadero **carácter competencial**, esto es, que trabajando en el aula –y fuera de ella, presencial o virtualmente– mediante experiencias de aprendizaje significativas para el alumno, éste sea capaz de poner en la práctica de la vida real

9 Es ineludible aclarar aquí que somos buenos conocedores del libro *Educar con tres ces* de Mar Romera que, por otra parte, nos parece un planteamiento educativo de inmenso valor para promover en los centros una deseable transformación. El uso aquí de esa letra como parte de nuestro modelo no pretende ser ninguna apropiación indebida de esa idea, sino que se debe a la circunstancia casual de que *Competencias Clave*, como hemos explicado, comienza con esa letra "C". En cualquier caso, tributamos desde aquí nuestra más sincera admiración al trabajo de transformación que esta autora está desarrollando bajo ese modelo de *tres ces* en numerosos centros de toda España (Romera, 2019).

los aprendizajes adquiridos. Para ello resulta fundamental que el currículo esté **Centrado en el alumno**, lo que significa, por un lado, emplear metodologías activas y colaborativas. Es lo que nos gusta llamar en este modelo metodologías "Triple A", en referencia a metodologías que promueven el **A**uto **A**prendizaje del **A**lumno, que también podríamos definir como "Triple A+" si nos referimos a **A**uto **A**prendizaje **A**ctivo del **A**lumno. Un marco pedagógico deseable para este tipo de metodologías es el trabajo por proyectos, que implica la realización de tareas por parte del alumno que le proporcionan competencias concretas. Es obvio que en este nuevo planteamiento ya no es suficiente la mera calificación de los trabajos, sino que se hace estrictamente necesario una buena evaluación por rúbricas que ayude a una verdadera mejora mediante la correcta definición de la escala de logro del desempeño que se buscaba con el trabajo evaluado. Al centrarse en el alumno, el currículo deberá atender, también, a sus características sociales, a su edad, a sus intereses más próximos Esto es, en definitiva, el currículo deberá estar **Contextualizado** o no estar Esa contextualización es la tercera variable que necesita el cambio curricular que precisamos con urgencia. Una misma competencia se puede adquirir con muy diferentes contenidos. Si estos se alejan del interés del alumno, si son ajenos por completo a su contexto cotidiano, es más difícil que éste perciba su aplicabilidad y el sentido competencial del aprendizaje se habrá diluido. En efecto, esa es la cuarta variable que nuestro modelo propone, que el currículo sea un currículo **Con sentido** entendiendo por tal adecuado a la realidad contemporánea. Muchos elementos que se siguen enseñando hoy en las escuelas están ya totalmente desfasados. Y, sin embargo, otros de enorme relevancia en la sociedad actual no están todavía presentes. El imperativo de la sostenibilidad o la robótica y la inteligencia artificial son sólo evidentes ejemplos de la desactualización curricular. La propia ONU, en el marco de los *Objetivos para el Desarrollo Sostenible 2030* que ya se han mencionado, se hace eco de ese imperativo de introducir en el currículo escolar cuestiones que hasta ahora están totalmente ajenas al mismo. Y, sin embargo, nos empeñamos en reproducir una serie de contenidos que ya han sido superados en términos de especie, por el conjunto de los humanos.

2. **Centro Comprometido**. Pero ningún cambio curricular puede tener éxito si su implementación se hace en un centro sin la capacidad docente adecuada. Apelamos aquí al magnífico trabajo de la Asociación Atlántida y a su modelo sobre Capacidad Profesional Docente (Moya, J. y Luengo, F., 2019), que parte de la consideración del centro como un todo sistémico cuyo pronóstico de éxito educativo (calidad para todos con equidad) no es sólo cuestión de los docentes, sino de una serie de variables que interactúan de manera compleja en un "todo" que es el centro. En efecto, el centro debe asumir, de manera sistémica, un compromiso para implementar las competencias. Y ello pasa por diversas variables. Una de ellas es **Compartir el compromiso** por parte de todos sus miembros. Esto requiere un director con un equipo directivo que crean en el enfoque competencial y tengan el suficiente liderazgo pedagógico como para ser la correa de transmisión que permita que ese enfoque penetre en el claustro y se desarrolle en las aulas. Ese liderazgo pedagógico no es solo la gestión de recursos humanos, materiales o económicos; es, ante todo, la gestión de ideas pedagógicas, de innovaciones, de proyectos docentes adecuados al trabajo por competencias. El compromiso competencial o es compartido o no se puede desarrollar, porque exige una articulación curricular multidisciplinar y multinivel en la que o se implican todos los profesores o resulta muy difícil llevarla a cabo. Una vez asumido ese compromiso compartido hace falta **Coraje**, valentía, para ejecutarlo. Porque nadie ha dicho nunca que implementar un currículo por competencias sea fácil. Es más, la experiencia de trabajo en muchos claustros demuestra que es más bien difícil y requiere esfuerzo constante y mucha determinación. Eso es el coraje Por otra parte, no puede hacerse efectivo este enfoque si no implica al centro **Completamente**. La puesta en marcha de este

enfoque de manera parcial, por un nivel del centro, pero no por otros, para unas disciplinas, pero no en todas, por parte de un grupo de profesores, pero no del claustro entero, no será eficiente. Es más, puede ser incluso contraproducente y generar "ruido" entre alumnos y familias al ver que en el centro "conviven" estilos de trabajo muy diferentes. O el centro apuesta de un modo completo por el enfoque competencial o no será una apuesta ganadora. Y en esta apuesta completa no hay que descartar una revolución en la organización del centro. El centro necesita mayor libertad pedagógica (hay quien prefiere hablar de incrementar la autonomía de los centros —pero creo que con la autonomía que ya existe se pueden hacer grandes proyectos competenciales—) para romper esquemas demasiado rígidos y muy clásicos tales como el espacio y el tiempo en relación con el currículo. Ni el grupo-clase, ni el horario, ni el aula son ya formatos pedagógicos muy compatibles con un enfoque competencial y con las metodologías centradas en el alumno que se precisan para llevarlo a cabo. Con el marco normativo actual son muchos los centros que realizan innovaciones docentes con gran flexibilidad y que les rinden enormes éxitos académicos.

La cuarta y última variable en relación con el centro es la que tiene que ver con la toma de decisiones en el centro. Como ya se habrá adivinado, un centro como el que venimos proponiendo debe actuar **Colegiadamente**. Desde un liderazgo distribuido, el asumir las decisiones de manera consensuada y grupal hará que la efectividad de su puesta en marcha sea más sostenible en el tiempo. La apuesta por este enfoque competencial en el centro no debe una imposición del titular del centro, o del director, o del equipo directivo o de innovación Debe ser una apuesta que todos deciden hacer de manera colegiada.

3. **Claustro Colegiado**. Precisamente un claustro colegiado va a ser, efecto, el tercer factor esencial para una puesta en marcha con éxito del enfoque competencial en un centro. Todo el claustro ha de implicarse en este enfoque y debe asumirlo como propio. Eso hará también que la imagen ante la comunidad educativa (a la que nos referiremos inmediatamente) sea la de un centro sin fisuras a la hora de desarrollar su trabajo competencial. La primera variable a tener en cuenta en este factor del claustro colegiado es que debe estar **Concienciado** de la necesidad del cambio de enfoque. Muchos centros fracasan a la hora de querer implementar un trabajo por competencias porque el claustro no siente la necesidad de que haya que hacerlo. Si no se ve la necesidad del cambio, se genera una enorme resistencia hacia dicho cambio. El primer paso es darle sentido al trabajo por competencias, entender que va mucho más allá de un capricho político o de una moda pedagógica. Hay que hacer comprender el verdadero origen del enfoque competencial y las claves de la sociedad contemporánea que lo justifican. Hay que concienciar al profesorado de que el cambio es imprescindible. La formación en este punto es esencial. Por eso hace falta también un claustro **Concienzudo**, esto es, que tome conciencia de la necesidad del cambio y que se prepara a conciencia para hacerlo de la manera más eficiente posible pedagógicamente. El cambio al enfoque competencial no se improvisa, requiere una adecuada formación por aparte de los docentes. Ese ha sido quizá uno de los errores más graves del sistema educativo español a la hora de implementar el enfoque competencial: la ausencia de una formación sistemática, planificada y profunda al profesorado que le aportara un sentido al cambio (concienciación) y una fundamentación científica para desempeñarlo (bases pedagógicas, programación por competencias, recursos didácticos, elaboración de materiales, evaluación por rúbricas ). Este profesorado que se sensibiliza ante en enfoque competencial y que se forma para llevarlo a cabo, deberá ser, también, un profesorado que reflexiona sobre su práctica y promueve la innovación a partir de esa reflexión. En nuestro país,

ejemplos como el del proyecto CEPEDEX[10] son modelos para estos procesos que ponen en marcha investigación-acción-reflexión-innovación para generar transformaciones educativas eficientes en los centros. Ese claustro ya concienciado y concienzudo estará **Capacitado** para implementar un enfoque de enseñanza basado en competencias. Sin un profesorado competente para desarrollar las competencias, no tendremos alumnos competentes. Capacitar al profesorado alude, de nuevo, a su formación, pero no sólo. Implica darle la posibilidad —la capacidad— para desarrollar innovaciones con mayor flexibilidad, para realizar proyectos sin programaciones curriculares tan rígidas. Es preciso aquí hacer una llamada de atención a la inspección, puesto que en numerosos centros se repite la demanda de una mayor flexibilidad, de dar más capacidad de maniobra a los docentes para que realicen su trabajo de una manera menos cerrada. Muchos son los que reclaman inspectores de modelo menos "burocrático" y de perspectivas más pedagogicistas. Con escasa capacidad para tomar decisiones curriculares el encaje competencial es mucho más difícil para cualquier profesional docente, por mucha formación que tenga. Y la última variable en este factor del claustro que destacamos en nuestro modelo es, tal vez, la más importante  Un claustro **Colaborativo**  Si el enfoque competencial exige una programación multidisciplinar y multinivel, un trabajo por proyectos, una asunción de compromisos por parte del centro en su conjunto  O se trabaja cooperativamente o no se puede implementar. El enfoque competencial no debiera ser una tarea de un profesor en solitario, debe agrupar en torno a una idea de centro, y de la educación en ese centro, a todos sus miembros y todos deben colaborar para que esas ideas se hagan realidad**.** Dicho de otro modo, es difícil un centro comprometido y un claustro colegiado si el estilo de trabajo del centro no es colaborativo.

4. **Comunidad Cómplice**. Por último, entendemos en nuestro modelo que la comunidad educativa resulta esencial si se quiere implementar el enfoque competencial. Si el currículo debe estar contextualizado, desarrollarse con sentido y debe centrarse en el alumno, la colaboración de las familias en su diseño y en el apoyo para su ejecución resultan cruciales, como también el resto de elementos institucionales que rodean al centro— Así, toda la comunidad debe ser cómplice del proyecto competencial del centro y participar de sus propuestas innovadoras. Esa comunidad cómplice debe ser, antes de nada, **Consciente** de lo que supone el cambio educativo hacia el enfoque competencial. Al igual que dijimos al referirnos al profesorado, si las familias no entienden el por qué ni el cómo del cambio, no se sentirán parte de ese cambio curricular a incluso puede que, sin entenderlo, se opongan a su puesta en marcha. Sin unas familias conscientes del proyecto educativo, el desarrollo del mismo se hace mucho más difícil, entre otras cosas, porque no habrá alineamiento entre la labor educativa de la escuela y la de la familia, y eso resulta crucial en todo proceso de escolarización formal. Una vez conscientes del cambio, las familias deben estar **Conectadas** al centro lo más posible. Deben habilitarse vías permanentes de comunicación entre las familias y el centro, bien virtuales, bien presenciales mediante asociaciones, bien directas mediante reuniones de padres o tutorías. Comunicarse con las familias resulta esencial en un enfoque donde, como se dijo, lo contextual cobra un importante protagonismo. Si se quiere que los proyectos que se proponen en la escuela conecten con la realidad de los alumnos no se puede dejar al margen a las familias, porque ellas son el primer escenario de realidad de los alumnos. Esa conexión permitirá, también, unas familias implicadas en el proyecto y que son **Colaborativas** respecto al mismo. Lo conocen, lo entienden, lo asumen y, por tanto, participan de él. Atraer a las familias a los proyectos curriculares que se propongan es un reto para los centros que quieran implantar el

10 Se trata de un proyecto desarrollado por Atlàntida, Cotec y GIPES y promovido por la Junta de Extremadura en el que la metodología implicaba la investigación-acción de docentes para promover una reflexión que indujese a la innovación docente.

enfoque competencial. Y esa colaboración deberá ser **Consecuente** con los objetivos del enfoque competencial, esto es, deberá asumir que las familias son una pieza fundamental para afianzar las competencias que trata de ofrecer el centro educativo a sus hijos. Al hacerlo, no pueden caminar en una dirección distinta y deberán asumir los modos de hacer del centro, unas evaluaciones que no siempre se corresponden con el modo de calificar al que estamos acostumbrados, unos niveles de desempeño que son más flexibles que en la enseñanza tradicional, unos "deberes" que tal vez no son las clásicas tareas escolares al uso

Nuestro modelo se centra en el terreno del centro, de los profesores, del quehacer del aula, de las familias  Pero hay todo un marco más amplio todavía sobre el que cabe reflexionar en relación con la implementación de las nuevas *Competencias Clave*. Se trata del marco político más amplio, el de la legislación educativa  A ese marco dedicamos, a continuación, el epílogo de este capítulo.

## 5. Epílogo: A modo de recomendaciones finales

La Recomendación de 2018 que aquí hemos abordado profusamente, abre una ventana de oportunidad de enormes dimensiones para llevar la luz a la escuela española definitivamente y alejarla de algunas sombras en las que se ha movido con la cuestión competencial. El actual gobierno ha anunciado para este 2020 (año en que va a ver la luz este libro) una nueva reforma educativa. Esperemos que el "Efecto Penélope" que crónicamente asola el sistema educativo español y por el cual cada gobierno aprueba una ley educativa —opuesta a la del gobierno anterior y, de nuevo, sin consenso— no se repita una vez más. El Pacto Educativo que se intentó con la ilusión de los resultados parlamentarios de 2016 ha sido un fiasco de proporciones muy dolorosas para la comunidad educativa y para la ciudadanía general. En el debe más oscuro de los políticos educativos españoles responsables —y tienen el nombre y apellido de todos los implicados en esa Comisión— queda esa nueva oportunidad histórica perdida para hacer un pacto educativo.

Una nueva reforma partidista sin contar con el consenso de la cámara será igualmente desilusionante para la inmensa mayoría de la sociedad española… Para los millones de padres con niños en edad escolar… Para los cientos de miles de profesores en todo el país  Para los profesores de los niveles universitarios  Para los empleadores  Para todos… Y, lo peor, tal vez de nuevo se enfrente al horizonte de saber que será modificada si hay un gobierno de otro signo a la vuelta de uno o dos ciclos electorales

Pero con un poco de buena voluntad política muchas cosas se podrían hacer en este asunto. Van aquí algunas modestas ideas; unas ya en otro lugar quedaron indicadas (Valle, 2019) y otras incorporo a este trabajo. Son solo sugerencias por si alguien quiere tomarlas prestadas…

1. Atender, por fin, la cuestión de las *Competencias Clave* con la dedicación política que se merece y con los recursos humanos y financieros que precisa. En este sentido, sería deseable, como también apunta REDE[11], la creación de una entidad que se ocupase del desarrollo del currículo. Desde nuestra propuesta, sería, en efecto, deseable, **contar con un *Instituto de Desarrollo Curricular*** (IDC). Este instituto, además de proponer el currículo básico en términos competenciales, debería centrarse en diversas líneas de trabajo para favorecer en España la implantación definitiva de un currículo bajo ese enfoque de las *Competencias Clave*.

11 Red por el Diálogo Educativo.

Algunas de sus tareas podrían ser:

a. Realizar investigación sobre el paradigma del Aprendizaje Permanente y el enfoque competencial

   I. Tanto de maco teórico,
   II. como de los diferentes marcos supranacionales sobre la cuestión.

b. Realizar estudios de caso, tanto internacionales como nacionales, para determinar "buenas prácticas" en la implementación curricular competencial.
c. Realizar evaluaciones propias sobre la adquisición de las 8 Competencias Clave en distintos momentos del proceso educativo de los alumnos (final de primaria, final de la ESO…).
d. Otorgar formación específica al profesorado sobre Competencias Clave (sensibilización, conceptualización, programación, evaluación ) o colaborar con la formación que imparten los centros en las administraciones educativas autonómicas sobre estas cuestiones.
e. Proponer material didáctico competencial adaptado a las 8 Competencias Clave y graduarlos en los diferentes niveles educativos.
f. Cualificar con un sello de Centro de Calidad Competencial a aquellos centros que demuestren que trabajan con éxito el enfoque competencial. Estos centros podrían ser preferentes para acoger profesores del programa de inducción, en el caso, por ejemplo, de la implantación de un modelo de acceso a la profesión docente de ese tipo en nuestro país (que la propuesta de ley también contempla).
g. Promover *Premios Nacionales a la Innovación Competencial* para aquellos equipos docentes o centros cuyos proyectos de innovación estén especialmente alineados con este enfoque.

2. Integrar las *Competencias Clave* en la política española como lo que son, una política educativa supranacional de la Unión Europea. No caben pues, ni excusas, ni excesivas adaptaciones. Cabe asumirlas e **integrarlas tal cual las formula la Recomendación de la UE de 2018** Sin más. Estamos en la Unión Europea. Tenemos que asumir también lo que eso supone educativamente. Volvamos a la esencia de las competencias y tomémoslas tal cual vienen Están bien pensadas, con un proceso complejo de 28 equipos de expertos y consultas a miles de implicados Y Hay que hacerlo con una visión política global y de alto nivel, como se ha hecho, por ejemplo, con otras políticas supranacionales como, por ejemplo, los objetivos para el desarrollo sostenible. Ello exige un planteamiento *Glocal*, esto es, siendo conscientes de su origen global y haciendo que llegue a los niveles más locales de la política educativa.
3. Realizar una reforma curricular total, absoluta, integral, definiéndolo, por fin, en 8 áreas competenciales, referida cada una a cada una de las 8 *Competencias Clave*. El concepto academicista decimonónico de disciplinas estanco no favorece el desarrollo de las competencias. Lo entorpece. Hay que **eliminar las asignaturas y establecer 8 áreas competenciales**.
4. **Flexibilizar los espacios y los tiempos en la organización de las escuelas** para que una enseñanza por proyectos pueda ser realmente llevada a cabo en las aulas. El concepto horario y el concepto aula deben redefinirse al servicio de lo que sea necesario para el desarrollo de metodologías competenciales.
5. Establecer medidas para **que los centros cuenten con mayor número de profesores** y poder así reducir el número de alumnos por grupo o, al menos, establecer así desdobles de grupos cuando sean necesarios por motivos de unas metodologías más activas y participativas.

6. Generar **sistemas de evaluación realmente competenciales, centrados en rúbricas** y menos basados en exámenes escritos y memorísticos. Estos sistemas debieran estar más centrados en la presentación de proyectos o en pruebas orales. Estas últimas tienen una escasísima tradición en nuestro país, pero no es así para nada en otras latitudes educativas.
7. Diseñar y promover un **Plan de Formación de Profesorado en *Competencias Clave***. Podría ser en el marco de los clásicos Programas de Cooperación Territorial. Todo el profesorado debiera tener una formación buena y armonizada sobre esta cuestión, sin errores nominales ni conceptuales y con énfasis en las metodologías y en las técnicas de evaluación más competenciales. El mencionado IDC podría liderar este Programa.
8. **Introducir en la formación inicial de Maestros y Profesores de Secundaria todo el enfoque competencial**. Por lo que he podido constatar en centros con profesores recién salidos de la carrera, muchos egresados hoy en día de las Facultades de Formación de Profesorado y Educación apenas han oído hablar de este enfoque y se encuentran poco capacitados para desarrollarlos en sus aulas. No es algo que afecta a la totalidad de ellos, pero sí a una gran mayoría. Esto implica revisar especialmente los contenidos que en la formación inicial están referidos a las áreas de teoría de la educación y de didáctica, pero de manera transversal supone un replanteamiento casi integral de la formación de profesorado en España.
9. **Integrar también en los procesos actuales de selección para el acceso a la profesión docente el enfoque competencial** con un peso mucho más significativo y de forma mucho más explícita. Las actuales oposiciones para el caso de la enseñanza pública, apenas tienen presente este enfoque. Y al caso de los profesores de la privada y la concertada hay que aplicar lo que se dijo en el párrafo anterior.
10. **Creación de buenos materiales de apoyo al profesor actualizados para el enfoque competencial en general y para cada una de las 8 *Competencias Clave***. No sería difícil a partir de la numerosa información que ya ha generado la propia Unión Europea, que cuenta con mucho material al respecto para atender cada competencia. Muchas editoriales se están esforzando por adaptar sus clásicos "libros de texto" al nuevo enfoque. Sin embargo, el profesorado carece de materiales que con carácter de orientación sirvan para una toma de posición de la administración pública al respecto de cómo ayudar en esto a los profesores.
11. Por último, pero sería una de las primeras medidas que habría que tomar, **hacer mucha y buena *pedagogía* sobre este enfoque de las *Competencias Clave***. Hay que explicar, sin confusiones nominales ni conceptuales, qué es eso de las competencias, de dónde vienen, porque son ineludibles en la enseñanza de sujetos que llegarán al siglo XXII, cómo se pueden implementar, cómo se pueden evaluar  Pero hay que explicarlo socialmente. No se trata ahora del Plan Nacional de Formación del Profesorado al que ya nos referimos  Se trata de explicarlo a los padres, a la sociedad en general. Hay muchas campañas en los medios de acciones gubernamentales que requieren acciones concretas (cambio climático, igualdad de género, desarrollo sostenible ). Habría que pensar en una campaña de difusión sobre las *Competencias Clave*…

Todas estas medidas debieran tomarse con cierta premura. La Recomendación de la que aquí hemos dado cuenta es de mayo de 2018… hace ya dos años  ¿Qué se ha hecho hasta estos momentos? Hay referencias en la nueva ley… Pero a mi modo de ver algo tibias…

No caigamos en el lado oscuro de nuestros viejos problemas  Ojalá este gobierno vea la fuerza de la nueva luz competencial que se ha encendido  Y la vea pronto… Si sabe hacerlo, es posible que toda España gane, por fin, con la nueva ley, al preparar a las próximas generaciones con las competencias que necesita para una nueva vida.

## REFERENCIAS

Caena, F. & Punie, Y. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp).* . Luxembourg: European Commission - Publications Office of the European Union.

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigiComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens. With Eight Proficiency Levels ans examples of Use.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Consejo de la Unión Europea -Educación-. (2001). *Informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación, de 14 de febrero [5680/91 EDU 18].* Bruselas: Unión Europea.

Consejo Europeo. (2000). *Conclusiones.* Lisboa: Consejo de la Unión Europea.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture.* Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe. (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching. Assessment. Companion Volume with New Descriptors.* Strasbourg: Council of Europe.

European Commission. (2012). *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance.* Strasbourg: European Commission.

European Commission. (2018). *On promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching.* Brussels: European Commission.

European Union. (4 de June de 2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01). *Official Jounal of the European Union, C*(189), págs. 1-13.

European Union Education Ministers Conference. (2015). *Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education.* Paris: European Union.

Lyotard, J.-F. (2006). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber* (1ª ed. 1972 ed.). Madrid: Teorema - Ediciones Cátedra.

Manso, J. y Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón*, 85-99.

Margherita Bacigalupo, Panagiotis Kampylis, Yves Punie, Godelieve Van der Brande. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework.* Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Meadows, D.H. et al. (1972). *Los límites del crecimiento.* México: Club de Roma - Fondo de Cultura Económica.

Moya, J. y Luengo, F. (2019). *Capacidad profesional docente. Buscando la escuela de nuestro tiempo.* Madrid: Anaya.

OCDE. (2001). *Defining and selecting key competencies* . Paris: OECD.

OECD. (2018). *OECD Future of Education and Skills 2030.* Paris: OECD.

ONU. (1948). *Declración Universal de los Derechos Humanos.* Nueva York: ONU.

Piñana, E. (2019). *La implementación de las Competencias Clave en educación Primaria. Un estudio de casos múltiple. Tesis doctoral.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

PNUD. (2016). *Informe sobre desarrollo Humano, 2016.* Nueva York: PNUD.

Romera, M. (2019). *Educar con tres ces: capacidades , competencias y corazón.* Itkbooks.

Sala, A; Punie, Y.; Garcov, V; y Cabrera, M. (2020). LifeComp. *The European Framework for Personal, Social and Learning to learn Competence.* Luxembourg: Joint Research Centrer

Sargent, C. (2014). *Developing Key Competences. Keyconect. Teacher Guide. Assessment of Key Competences in School Education.* Brussels: European Schoolnet.

UNESCO. (1972). *Aprender a ser.* Madrid: Alianza / UNESCO.

Unión Europea. (2001). *Carta de los derechos fundamenales de la Unión Europea.* Bruselas: Unión Europea.

Unión Europea. (30 de Diciembre de 2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea, Serie L*(394), págs. 10-18.

Unión Europea. (2017). *Cumbre social para el crecimiento y empleo justos.* Gotemburgo: Consejo Europeo.

Unión Europea. (2018). *Sentando las bases del Espacio Europeo de Educación: En pos de una educación innovativa, inclusiva y basada en valores.* Bruselas: Comisión Europea.

Unión Europea. (2019). *Council Resolution on further developing the European Education Area.* Bruselas: Consejo de la Unión Europea.

Valle, J. M. (2008). Valores en una educación para la ciudadanía desde lo local a lo universal. En J. M. Toriñan, *Educación en valores, sociadad civil y pluralismo cívico* (págs. 192-203). La Coruña: Netbiblio.

Valle, J. M. (2008). Valores y pluralismo social en la formación para la convivencia ciudadana. En SEP, *XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía* (págs. 129-149). Alicante: Sociedad Española de Pedagogía.

Valle, J. M. (2019). Algunas luces y muchas sombras en la implantación de políticas educativas supranacionales: el caso de las Competencias Clave en España. En A. de la Herrán, J. M. Valle, & J. L. Villena, *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación.* (págs. 13-38). Barcelona: Octaedro.

Valle, J.M. y Manso, J. (2013). Competencias Clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista Española de Pedagogía*(Extrardinario), 12-33.

CAPÍTULO 9

# La brújula del aprendizaje: una nueva mirada sobre las competencias

**José Moya Otero**
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

*¿Cómo podemos preparar a los estudiantes para trabajos que aún no se han creado, para enfrentar los desafíos sociales que aún no podemos imaginar y para utilizar tecnologías que aún no se han inventado? ¿Cómo podemos equiparlos para prosperar en un mundo interconectado donde necesitan comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar respetuosamente con los demás y tomar medidas responsables hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo? (OCDE, 2019)*

## Introducción

La acción educativa en las sociedades abiertas, es decir, en las sociedades surgidas del proceso de modernización de las sociedades estamentales, ha estado siempre localizada en un lugar difuso entre el pasado, el presente y el futuro como consecuencia de la búsqueda permanente de una identidad personal y social que ya no estaba marcada por el nacimiento.

Esta apertura de la sociedad había un futuro incierto, que entre todos tenemos la obligación de construir, tiene consecuencias muy importantes para el ordenamiento de los sistemas educativos, así como para las teorías y las prácticas educativas que encontraran en ellos el espacio ecológico más favorable para desarrollarse.

Las preguntas con las que comienza este artículo son un buen ejemplo de lo que acabo de formular y nos conducen a uno de los núcleos esenciales del saber educativo: la configuración del currículo escolar. La respuesta a las cuestiones que se plantean no será, en ningún caso, una respuesta sencilla, pero será, sin lugar a dudas, una respuesta que marcará el futuro de la educación durante décadas.

Mi propósito al escribir este breve ensayo no es otro que hacerme eco de algunas de las propuestas internacionales disponibles con único propósito de impulsar, en nuestro propio país, el debate sobre la reforma del currículo. Creo que la elaboración de una nueva ley orgánica, que ordene el sistema educativo heredado de la LOMCE, puede ser una gran oportunidad para abordar, seriamente, una de las reformas más importantes y urgentes: la reforma del currículo escolar.

## 1. El currículo escolar: una nueva síntesis de contenidos y competencias

Nuestro país tiene pendiente una profunda reforma del currículo, una reforma que debe ser de una profundidad y de un alcance muy similar al que tuvo su origen en la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Una de la singularidades de esta reforma, probablemente la que tuvo mayor impacto, fue incorporar al currículo prescrito buena parte de lo que ya formaba parte del currículo enseñado en los centros educativos.

No estoy seguro que las circunstancias en las que se tiene que desarrollar esta inaplazable reforma sean las mejores, pero de lo que sí estoy seguro es que no podemos dejar pasar la oportunidad ofrecer a la ciudadanía una respuesta educativa acorde con los retos y exigencias de nuestra época. El coste de oportunidad sería muy elevado.

Por aquel entonces, cuando se dio a conocer el Diseño Curricular Base (DCB, 1989), la reforma obedecía a una necesidad ampliamente reconocida: ordenar el sistema educativo para ampliar tanto las oportunidades como la oferta educativa. Esta era, sin lugar a dudas, la necesidad más sentida en ese momento histórico y así quedó expresada.

> *En la actualidad la oferta y las oportunidades educativas se compendian en la noción de currículo que abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender: no sólo conceptos, sino también principios, procedimientos y actitudes; y que abarca, además, tanto los medios a través de los cuales la escuela proporciona esas oportunidades, cuanto aquellos por los que evalúa los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje." (DCB, 1989: 7)*

En nuestros días, las circunstancias son muy diferentes. Necesitamos responder a una doble necesidad:

I. la necesidad de modificar sustancialmente los contenidos escolares, para responder a las necesidades surgidas de un nuevo modo de vida sostenible, promovido por las Naciones Unidades a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
II. la necesidad de proceder a una profunda revisión de las capacidades y competencias que las instituciones educativas deben promover para alcanzar un nuevo modelo de desarrollo económico y social, sin dejar a nadie atrás.

Para ser más precisos, necesitamos definir una nueva visión tanto de los contenidos escolares como de las competencias clave que nos permita superar con garantías de éxito los retos y las exigencias propias de los nuevos modos de vida sostenibles.

Queda claro, pues, que no estamos enfrentándonos a un problema de simplificación del currículo, con la consiguiente reducción de asignaturas y/o de contenidos. No se trata, en ningún caso, de volver a caer en la tentación de una vuelta a lo "básico" que ignore los profundos cambios culturales.

Pero tampoco nos enfrentamos a un problema de ampliación del currículo, de modo que, con la incorporación de nuevas competencias, nuevos contenidos y/o nuevas asignaturas podamos satisfacer las nuevas demandas culturales.

Tampoco nos enfrentamos a un problema exclusivamente metodológico, no se trata, en ningún caso de identificar un nuevo método de enseñanza, o de seleccionar algunos de los métodos ya disponibles, para asegurarnos del logro de los aprendizajes deseados.

El problema, insisto, es de naturaleza diferente, lo que necesitamos es avanzar en la construcción de una nueva síntesis entre contenidos escolares y competencias que pueda contar con la estrecha colaboración de los centros educativos. Esta nueva síntesis requerirá un trabajo muy serio de integración curricular, pero, sobre todo, requerirá de un trabajo muy serio y muy cuidadoso de todos los agentes educativos, incluidas, claro está, las administraciones públicas, como la comunidad científica, para alinear adecuadamente sus decisiones y sus acciones.

Para avanzar en la construcción de esa síntesis debemos dar por superado el debate sobre la incorporación al currículo escolar de las competencias básicas y orientar nuestra atención hacia nuevas vías de solución. En lo que resta de este artículo intentaré dar los primeros pasos en ambas direcciones.

## 2. El debate sobre las competencias en el sistema educativo: un punto y aparte

La incorporación de las competencias a los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea, siguiendo la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006[1], sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente se convirtió en un gran reto, no sólo para los países europeos, que debían incorporarlas al ordenamiento de los sistemas educativos, sino también, para las Ciencias de la Educación, que, en consonancia con lo que sabemos sobre el ordenamiento de los sistemas educativos, deben contribuir a generar la base de conocimiento que permita a los sistemas educativos resolver los problemas de entropía generados por los cambios en los sistemas sociales.

En nuestro país la controversia sobre las competencias básicas puede seguirse detenidamente gracias a excelentes trabajos elaborados y publicados por algunas personas muy relevantes: Coll y Martín (2006), o las realizadas por Bolívar (2007), Pérez Gómez (2007), Juan Manuel Escudero (2008) o Gimeno Sacristán (2008) bajo el título *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* y, por supuesto, el trabajo publicado por quienes escribimos este capítulo, Moya y Luengo (2011) y el que publicamos junto al que fuera Secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana (Tiana, Moya y Luengo, 2011).

Las controversias educativas giraron durante mucho tiempo alrededor de dos grandes problemas, relacionados entre sí, pero con características diferenciales. Por un lado, un problema teórico, a saber, la definición más apropiada para los aprendizajes básicos. Por otro lado, un problema práctico, a saber, la identificación de las prácticas educativas más adecuadas para construir las condiciones institucionales más favorables para este tipo de aprendizajes.

Bien entendido, desde el principio, que la incorporación de las competencias representa, a nuestro juicio, una solución nueva a un problema antiguo, pero no un "viejo" problema. El problema en cuestión es el siguiente: ¿cómo definir los aprendizajes necesarios para lograr que una persona pueda ser considerada una persona educada, esto es, una persona para alcanzar el modo de vida que tiene razones para considerar un

1 Diario Oficial L 394 de 30.12.2006.

buen proyecto de vida y, a la vez, participar activamente, como ciudadano o ciudadana de pleno derecho, en la construcción de una sociedad más justa?

Lo cierto es que desde que se hizo pública la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa quedó claro que, en la medida en que las competencias representan la primera visión compartida por los países europeos del perfil de una persona educada, nos enfrentábamos a un reto más en el proceso de convergencia europea. Un reto, eso sí que, cada país tendría que resolver aprovechando las oportunidades que ofrece su propio sistema educativo y tratando de evitar algunas de sus limitaciones. La definición de un perfil de persona educada a partir de una selección de competencias contribuía a resolver las diferencias culturales entre los países miembros de la Unión Europea, así como entre sus respectivos sistemas educativos. No era, por tanto, una mala solución, pero no era una solución fácil.

Lo relevante, en nuestra opinión, es que el acierto o los errores cometidos por cada uno de los países dependía, en gran medida, de las propuestas de solución que se había ido configurando desde el ámbito de las Ciencias de la Educación. De aquí que, el estudio del modo en que se ha resuelto este problema nos proporciona, a la vez, la oportunidad de comprender mejor las bases epistemológicas de las Ciencias de la Educación, es decir las bases sobre las que logramos alcanzar una visión compartida de un problema y resolvemos nuestras diferencias sobre las mejores soluciones disponibles.

Las competencias básicas, finalmente denominadas clave en la LOMCE, y que a partir de aquí llamaremos de forma indistinta básicas o clave por el significado similar que se le trató de dar en la LOE, entendidas como poderes para la ciudadanía, fueron la base para generar una amplia variedad de prácticas educativas que mejoraron la capacidad de los centros educativos para crear las condiciones más favorables para este tipo de aprendizaje. Esta es, brevemente, expuesta la lección que hemos aprendido en la última década.

Apoyados es una solución razonable y, sobre todo, verosímil, del problema teórico, disponíamos una buena guía para afrontar el problema práctico. O para ser más precisos, para afrontar el problema de identificar las condiciones más favorables para el nuevo tipo de aprendizaje, así como las prácticas educativas que podrían contribuir a su creación en los centros educativos.

En estas condiciones previas, surgió una iniciativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes que nos permitió avanzar en la solución del problema práctico: la creación del Programa COMBAS[2].

El Programas COMBAS ofreció, a todas las administraciones públicas y centros educativos, la posibilidad de realizar una búsqueda compartida para desarrollar eficazmente el currículo, identificando y creando las condiciones más adecuadas para el aprendizaje de las competencias básicas. En el seno de este programa de cooperación territorial, guiados por el enfoque que ya hemos descrito, pudimos avanzar en dos direcciones: la construcción de un currículo integrado y la construcción de prácticas educativas basadas en la resolución de tareas.

Sin embargo, cuando apenas hemos logrado superar las controversias generadas por la incorporación de las competencias básicas al currículo de la enseñanza obligatoria, no encontramos en puertas de un nuevo

2 El Programa de Cooperación Territorial no 2, "Consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículo" –aprobado en la Conferencia Sectorial del 27 de septiembre de 2010– , que tomó como nombre de uso cotidiano "COMBAS", pretendía dar una respuesta coordinada del conjunto del Estado a las Conclusiones del Consejo de Europa del 12 de Mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (E&T 2020).

debate: la actualización de las competencias que están proponiendo diferentes organismos internacionales, incluida la Unión Europea.

En breve documento voy a tratar de presentar las ideas claves de una nueva visión de las competencias para la educación impulsada por la OCDE bajo el título: *la brújula para los aprendizajes*.

## 3. La brújula del aprendizaje: habilidades, conocimientos, valores y actitudes para hacer realidad el mundo que deseamos

La OCDE es, sin lugar a dudas, uno de los agentes más activos en la elaboración de propuestas que orienten las políticas educativas en los diferentes países que la conforman. Algunos de sus proyectos, como el proyecto PISA o el proyecto PIACC, se han convertido en referencias permanentes para el cuestionamiento de los sistemas educativos, aunque no siempre se utilicen de la forma que sería deseable.

En el año 2018 la OCDE dio a conocer un documento titulado *El futuro de la educación y las habilidades. Educación 2030*, cuyo subtitulo era *La Educación que queremos*. En este documento, el organismo internacional se hacía eco de las dificultades a las que tendrían que enfrentarse las políticas educativas en todos los países miembros si quisieran superar con éxito las incertidumbres provocadas por el acelerado proceso de cambios que estamos viviendo como consecuencia de la globalización.

El objetivo de ese documento era ayudar a los países a encontrar respuestas para dos grandes cuestiones:

- → ¿Qué conocimiento, habilidades, actitudes y valores necesitarán los estudiantes de hoy para prosperar y dar forma a su mundo?
- → ¿Cómo pueden los sistemas de educación desarrollar estos conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera efectiva? (OCDE, 2018:

El documento dejaba claro que las respuestas más adecuadas para esas dos cuestiones tenían que transcender el estrecho marco de las necesidades del mercado, para atender a las necesidades derivadas de *equipar a los estudiantes con las habilidades que necesitan para convertirse en ciudadanos activos, responsables y comprometidos*.

En este sentido, es bueno recordar que, para la OCDE, el proceso de aprendizaje es un proceso activo, cuyos protagonistas desempeñan un papel crucial es la transformación de las experiencias educativas en competencias y/o habilidades. La responsabilidad del éxito en el aprendizaje es una responsabilidad compartida entre todos los agentes educativos (incluyendo a las administraciones educativas).

Sin embargo, por encima de todas y cada una de las condiciones que pueden favorecer el aprendizaje, se reconocen dos factores como especialmente relevantes: el entorno de aprendizaje y la solidez del conocimiento.

> *El primero es un entorno de aprendizaje personalizado que admite y motiva a cada alumno a alimentar sus pasiones, hacer conexión entre diferentes experiencias de aprendizaje y oportunidades, y diseñar sus propios proyectos y procesos de aprendizaje en colaboración con otros. El segundo es construir una*

> *base sólida: la alfabetización y la aritmética siguen siendo cruciales. En la era de la transformación digital y con el advenimiento de los grandes los datos, la alfabetización digital y la alfabetización de datos son cada vez más esenciales, al igual que la salud física y el bienestar mental (OCDE, 2018: 4)*

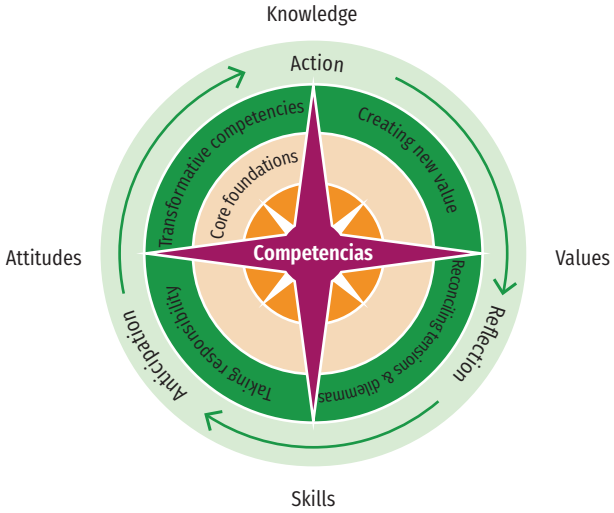
En este contexto de búsqueda de una respuesta adecuada a las dos cuestiones ya formuladas, surge un nuevo proyecto denominado *Learning Compass 2030* y que bien podríamos traducir como la *Brujula para los Aprendizajes en 2030*.

El proyecto *Learning Compass 2030* define el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos necesitan para alcanzar su potencial y contribuir al bienestar de sus comunidades y del planeta. Este proyecto se ha concebido como un marco orientativo para diseñar políticas educativas centradas en el diseño y de desarrollo del currículo.

Según los promotores de este proyecto, su propuesta es el resultado de la colaboración entre representantes gubernamentales, expertos académicos, líderes escolares, docentes, estudiantes y socios sociales de todo el mundo que tienen un interés genuino en apoyar un cambio positivo en los sistemas educativos.

La metáfora de la *brújula* ayuda a comprender bien el propósito que anima este nuevo proyecto de la OCDE: ayudar a que las personas puedan orientarse en un mundo progresivamente más complejo adquiriendo los aprendizajes que serán indispensables. Disponer de una brújula bien orientada puede resultar de una enorme utilidad para cualquier persona que se atreva a caminar por el proceloso camino de incertidumbres en el que ha convertido el futuro de la humanidad.

**Gráfico 1. La brújula del aprendizaje (OCDE, 2019)**




La brújula, tiene una característica fácilmente reconocible, es un instrumento de navegación indispensable para orientar las trayectorias individuales en un mundo cambiante, lleno de incertidumbres. La brújula nos ayuda a navegar en el mismo mar, pero siguiendo rutas diferenciadas acordes con nuestros destinos.

La *brújula del aprendizaje* orienta bien, el tipo de solución que propone la OCDE y que se podría calificar como una respuesta educativa muy abierta en la que cada persona actúa como sujeto en la creación de su subjetividad.

Los componentes de la brújula incluyen fundamentos básicos, conocimiento, habilidades, actitudes y valores, competencias transformadoras y un ciclo de anticipación, acción y reflexión (ver gráfico 1) En lo que resta de este apartado me limitaré a presentar cada uno de estos elementos, dejando para otra ocasión de un análisis más profundo de cada uno de ellos.

El concepto de *agencia estudiantil* es fundamental para *Learning Compass 2030*, ya que la brújula es una herramienta que los estudiantes pueden utilizar para definir sus propios itinerarios vitales, tanto en el ámbito académico, como en el ámbito laboral o en el ámbito personal. La idea es sencilla: para orientarse en un mundo complejo los estudiantes necesitan comprender el mundo y comprenderse a sí mismo de modo que puedan tomar sus propias decisiones.

Aunque no existe una definición generalmente admitida de este concepto, la OCDE lanza una advertencia muy importante y a la vez que debemos prestar atención.

> *El término "agencia estudiantil" a menudo se usa erróneamente como sinónimo de "autonomía estudiantil", "voz estudiantil" y "elección estudiantil"; Pero es mucho más que estos conceptos. Actuar de manera autónoma no significa funcionar en aislamiento social, ni significa actuar únicamente en interés propio. Del mismo modo, la agencia estudiantil no significa que los estudiantes puedan expresar lo que quieran o puedan elegir las materias que deseen aprender (OCDE, 2019: 34)*

Junto a la idea de agencia estudiantil podemos encontrar en el modelo de la brújula para el aprendizaje la idea de la co-agencia, es decir de la idea de una responsabilidad compartida de todos los agentes educativos en el éxito del aprendizaje. De hecho, la idea de agencia estudiantil y de co-agencia conforman el círculo virtuoso que se encuentra en el origen del éxito educativo. El centro de atención de todos los agentes educativos es la creación de un ecosistema de aprendizaje, o, dicho en otros términos, de un ambiente que contribuya activamente al éxito escolar.

> *En el ecosistema educativo más amplio, los objetivos educativos se comparten no solo entre los estudiantes y los maestros, sino también con los padres y la comunidad en general. Por lo tanto, los estudiantes pueden encontrar las "herramientas" que necesitan para prosperar no solo en la escuela, sino también en el hogar y en su comunidad. En este contexto, todos pueden ser considerados estudiantes, no solo estudiantes sino también maestros, gerentes escolares, padres y comunidades (ídem, 37)*

Además de las ideas de agencia estudiantil y de co-agencia, la OCDE considera como una de las ideas clave de su brújula para el aprendizaje la diferenciación entre dos tipos de competencias, a saber, las competencias fundamentales y b) las competencias transformadoras (estas dos competencias aparecen en el gráfico alineadas entres sí, pero en círculos diferentes)

Las competencias fundamentales definen el conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades necesarios para que los estudiantes puedan conducirse en las diferentes condiciones de aprendizaje y superarlas con éxito. En cierto modo, se podría decir que estas competencias fundamentales se podrían denominar competencias instrumentales sino fuera porque, además de las propias de esta denominación, lectura, escritura y cálculo, incluyen también, las habilidades cognitivas, las habilidades emocionales y las habilidades sociales. Las competencias fundamentales son consideradas como un requisito, una condición necesaria, para poder avanzar en el dominio de las competencias transformadoras.

Las competencias transformadoras son aquellas que los estudiantes necesitan para contribuir a crear un mundo mejor y a prosperar en ese mundo de modo que pueda ser un mundo sostenible. La OCDE considera que existen tres tipos de competencias transformadoras: a) las competencias para la creación de valores, b) la competencia para conciliar tensiones y conciliar diferentes dilemas y c) la competencia para asumir las propias responsabilidades. La necesidad de estas competencias transformadoras se hace evidente en la complejidad que es propia de las sociedades más desarrolladas y en un mundo cada vez más interdependiente.

Estas competencias transformadoras serían la respuesta que la OCDE ofrece a los retos que plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a la educación y representan, por tanto, una de las contribuciones de la OCDE a la Agenda 2030.

Este tipo de competencias, según la OCDE, pueden ser adquiridas tanto en las instituciones educativas como fuera de ellas, aprovechando las oportunidades que ofrecería una adecuada combinación del currículo formal, no formal e informal.

Las competencias, en cualquiera de sus formas, aparecen siempre asociadas al conocimiento, dejando en claro que no existe, en ningún caos, una posible oposición entre conocimiento y competencias. La novedad, en este caso, es que la OCDE asume el riesgo de introducir diferentes tipos de conocimiento como parte esencial de las competencias: conocimientos disciplinarios, conocimiento interdisciplinario, conocimiento epistémico, y conocimiento procedimental.

Lo cierto es que esta apreciación sobre la relación entre distintas formas de conocimiento y el desarrollo de las competencias, no está muy alejada de la necesidad manifestada por la ONU de incorporar a la Educación para el Desarrollo Sostenible diferentes tanto conocimientos teóricos como conocimientos prácticos (ver ODS 4, Meta 4.7)

Mucho más interés tiene, a mi juicio, la idea de ciclos de aprendizaje, según la cual el dominio de las competencias no sigue un proceso lineal de crecimiento continuado, sino que sigue un modelo cíclico, en el que cada el dominio competencial se va ajustando a la singularidad de las situaciones. Merece la pena leer el párrafo en el que aparece recogida esta idea.

> *La evidencia reciente de la investigación de la ciencia del aprendizaje muestra que los patrones de desarrollo del alumno varían ampliamente, en lugar de seguir progresiones lineales fijas o moverse de manera predecible a través de jerarquías formales de conocimiento basado en el currículo. Un alumno puede mostrar diferentes niveles de habilidad, competencia o comprensión en diferentes momentos, dependiendo de la situación en la que está aprendiendo. Con el tiempo, sin embargo, los alumnos progresan a través de etapas reconocibles de madurez y conciencia de su aprendizaje, especialmente a medida que crecen durante la infancia y la adolescencia y hasta la madurez adulta. Son guiados y desafiados por las relaciones sociales y los valores culturales que los rodean (ídem, 75)*

La idea de un ciclo de aprendizaje de las competencias introduce en el debate educativo una idea nada desdeñable que merecía la pena explorar para poner en evidencia todas sus consecuencias prácticas. Por el momento me atrevería a dejar una representación gráfica de lo que, en mi opinión, podría ser modelo del ciclo de aprendizaje competencial.

El ciclo de aprendizaje de las competencias vincula estrechamente las competencias a la comprensión de un determinado tipo de situación y hace que el conocimiento se movilice para generar una respuesta adecuada a la situación tal y como es percibida por el sujeto que aprende.

Una vez más merece la pena leer con atención la idea tal y como aparece recogida en el documento de la OCDE.

> *A medida que los estudiantes desarrollan su competencia y comprensión en diferentes áreas de conocimiento, pueden pasar por ciclos de aprendizaje rápidos y repetidos en los que el nivel de rendimiento y habilidades se desarrollan rápidamente y luego retroceden como el foco de la tarea o el contexto en el que se realiza variar. Con el tiempo, el desarrollo cognitivo, la autoconciencia, las actitudes y creencias, y la capacidad de adaptar y transferir el aprendizaje a través de diferentes entornos, pueden reforzarse mutuamente, apoyando tanto niveles más profundos de comprensión como niveles más altos de competencia entre los estudiantes. Las interacciones entre el conocimiento disciplinario, interdisciplinario, epistémico y de procedimiento tienen lugar en este contexto, lo que ayuda a conectar e integrar diferentes aspectos del conocimiento con la capacidad de cada alumno para adaptar y aplicar lo que sabe a un paisaje cambiante (Idem, 75)*

En este ciclo de aprendizaje cada uno de los tipos de conocimiento y cada uno de los tipos de competencias pueden desempeñar papeles diferentes. Así el conocimiento disciplinar puede ser esencial para aportar los conceptos y hechos que permite una comprensión razonable de la situación en la que cada agente va a desarrollar sus acciones. Dicho de una forma sencilla, el conocimiento disciplinar facilita la estructuración de las situaciones en las que se van a desarrollar las acciones.

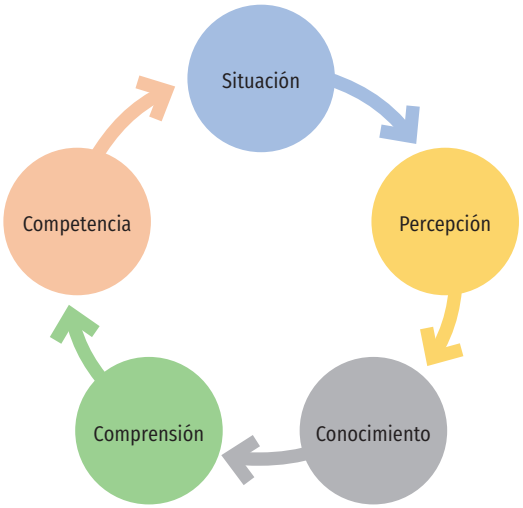
En cuanto al conocimiento interdisciplinar, puede decirse que desempeña un papel crucial en la resolución de los problemas propios de cada situación, facilitando la transferencia del conocimiento a nuevas situaciones.

Por lo que se refiere al conocimiento epistémico, entendido como el conocimiento que hace posible la creación del conocimiento científico, desempeña un papel también muy relevante dado que es tipo de conocimiento que contribuye, en mayor medida, a lograr que cada agente genere conocimiento nuevo, tanto explicito como implícito, a medida que avanza en el desempeño propio de cada situación.

Finalmente, el conocimiento procedimental o conocimiento práctico, resulta esencial en la transformación y adaptación de las competencias para que puedan ajustarse al contexto real en el que se desarrolla la acción.

1 Juárez, Helena (Coord.): "El currículo escolar. Una renovación necesaria", Biblioteca Nueva 2011
2 Torreblanca, José (Coord.): "Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda", Biblioteca Nueva, 2002
3 Colectivo Lorenzo Luzuriaga, "La enseñanza de las lenguas extranjeras. Los modelos de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid", Diciembre 2018.

**Gráfico 2. El ciclo de aprendizaje de las competencias**




Las habilidades, las actitudes y los valores siempre han formado parte de la conceptualización que la OCDE ha venido haciendo de las competencias desde que impulso el proyecto DeSeCo[3], y debo añadir que en el nuevo marco creado en el proyecto brújula del aprendizaje no se han producido cambios sustanciales, aunque si, aparecen algunos desarrollos de estos elementos que merece la pena destacar.

Las habilidades se han venido definiendo como el desarrollo de comportamientos acordes con la consecución de un determinado objetivo. En el nuevo marco creado por la OCDE, se distinguen tres tipos de habilidades: habilidades cognitivas y metacognitivas; habilidades sociales y emocionales; y habilidades físicas y prácticas. Este tipo de habilidades forman parte esencial del núcleo de competencias fundamentales, pero también están presentes en las competencias transformadoras. Los trs tipos de habilidades interactúan de forma positiva para que cada sujeto pueda avanzar en los diferentes ciclos de aprendizaje de las competencias.

Las actitudes y los valores forman parte del acervo cultural que cada sujeto incorpora a sus comportamientos y acciones. Algunos valores y actitudes son especialmente relevante tanto para facilitar el aprendizaje como para facilitar el desarrollo de las competencias fundamentales y transformadoras.

Llegamos así, al último de los elementos que aparece en el gráfico 1 y que conforman el modelo de la brújula para el aprendizaje, se trata del ciclo Acción-Reflexión-Anticipación. Este ciclo, tal y como es definido por la OCDE, es ante todo un ciclo de aprendizaje. Este ciclo puede considerarse como una parte esencial en el proceso de aprendizaje de las personas como de las organizaciones, de hecho es lo que hace posible el aprendizaje permanente.

El reconocimiento de este ciclo de AAR como un elemento constitutivo del proceso de adquisición de las competencias, supone reconocer que un ciclo de planificación, experiencia y reflexión conduce a cambios en la perspectiva del alumno, la comprensión y la competencia. Dicho de otra forma, que los dos ciclos que hemos presentado en este articulo son la base sobre la que se ha construido la brújula para el aprendizaje.

3 El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE, permitió crear el marco conceptual que sirivó de referencia para el Proyecto PISA. El Proyecto DéSeCo, además de crear una de las definiciones más utilizadas del término competencia, creo la primera tipificación de las competencias distiguiendo tres tipos de competencias: usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heteogéneos, actuar de forma autónoma. Esta tipificación se ha revisado y ampliado en el nuevo proyecto de la “Brujula de los aprendizajes”.

## 4. La experimentación curricular como vía para la construcción de un nuevo currículo escolar

Las ideas expuestas hasta el momento tienen a mi juicio, un valor científico y educativo suficiente como para concederles la posibilidad de iniciar, partir de ellas, un amplio proceso de experimentación curricular. Un proceso de experimentación destinado a definir y seleccionar aquellas tareas relevantes que mejor podrían ayudar al aprendizaje de las competencias básicas.

Estoy firmemente convencido que, en última instancia, toda propuesta curricular, ya sea diseño, proyecto o programación, sólo tiene una finalidad: determinar el tipo de experiencia educativa que mejor conviene a unos determinados alumnos (as), o lo que es lo mismo, toda propuesta curricular fija las condiciones para que los educadores puedan realizar un uso educativo del tiempo escolar.

Las condiciones fijadas en los diseños curriculares, así como las establecidas en la enseñanza, persiguen un solo propósito: ampliar o reducir la probabilidad de ocurrencia de ciertos acontecimientos y/o actividades dentro el aula, corno base para propiciar las experiencias más adecuadas a los alumnos.

Los contenidos seleccionados en los diseños curriculares no logran por si mismos la consecución de las competencias, sino que es necesario definir un conjunto de actividades que, sobre la base de esos contenidos, proporcionen a los alumnos una determinada experiencia de la realidad.

Pues bien, con estos antecedentes, llegamos a la conclusión de que la experiencia que un alumno adquiere de la realidad viene dada por la forma en que se relaciona con ella y con el contenido, en el marco de una determinada estructura de tareas. Las capacidades se adquieren a partir de la experiencia y ésta surge de las múltiples interrelaciones que tienen lugar en las actividades que se configuran en las tareas escolares. En definitiva, las tareas determinan la experiencia educativa de los alumnos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, solo me resta añadir una invitación expresa a las instituciones educativas, como al profesorado y a las familias para que unan sus esfuerzos se dispongan a experimentar una de las experiencias de aprendizaje social más relevante: la construcción de un nuevo currículo orientado a crear formas de vida sostenibles.

## REFERENCIAS

Boix Mansilla Boix, V. & Jackson (2011). Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World. Nueva York: Asia Society.

Moya, J. y Zubillaga, A. (2020). Un nuevo currículo para una nueva sociedad. En Moya, J. y Zubillaga, A. (Coords.). Un currículo para un mundo sostenible. #ODS2030. Madrid: Anaya.

OCDE (2019). Marco de competencia global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

OCDE (2018) The fuTure of educaTion and skills. Education 2030. Disponible en https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

OCDE (2019) OECD Learning Compass 2030. Disponible en http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/

Tiana, A.; Moya, J. y Luego, F. (2011). Implementing key competences in basic education: reflections on curriculum design and development in Spain, European Journal of Education, 46 (3), 307-322.

Valle, J. (2019). Hacia un currículo realmente competencial…¡ Una nueva oportunidad!. Cuadernos de Pedagogía, 502 (octubre), pp. 113-117.

UNESCO (2016). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa

Zubillaga, A. (2020). El futuro de la educación: la necesidad del presente. Ed21, La educación que nos une. Fundación Santillana.
Disponible en https://www.fundacionsantillana.com/ed21/presente-y-futuro-de-la-educacion/

CAPÍTULO 10

# Currículo integrado. Descripción de una propuesta estratégica de integración curricular

**María Pacheco Ruiz**
Profesora de Didáctica e innovación curricular y Coordinadora del equipo de Metodologías activas en el Centro de Estudios Superiores Don Bosco.
Miembro del Equipo Proyectos Pedagógicos.

Los estudios internacionales ponen de manifiesto que aquello en lo que tradicionalmente ha destacado España frente a otros países, que es en la adquisición de muchos conocimientos de muchas disciplinas, se convierte en algo menos relevante en el siglo XXI. Andreas Schleicher, creador del Informe PISA, sugería en una entrevista publicada en *www.elmundo.es* en octubre de 2018:

> *"En España quizá se podría reducir el contenido del currículo, que es kilométrico pero no muy profundo. Es importante enseñar a los alumnos más allá de las disciplinas académicas y eso significa que los profesores de distintas asignaturas tienen que aprender a colaborar más entre ellos".*

El objetivo de este capítulo es, por tanto, ofrecer una propuesta concreta que facilite la integración de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, más allá del establecimiento de conexiones entre contenidos de distintas disciplinas. Para ello, comenzaremos identificando las razones que justifican esta evolución hacia la integración curricular y describiendo algunas vías para su desarrollo: globalización, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y transversalidad. A continuación, determinaremos los enfoques integradores más adecuados según el nivel de desarrollo curricular en el que nos situemos y mostraremos pautas de integración curricular a través de propuestas que lo ejemplifiquen.

## 1. ¿Por qué es necesario evolucionar de un currículo disciplinar/academicista hacia un currículo integrado/competencial?

Vamos a analizar, desde distintas perspectivas, las razones que justifican la necesidad de que nuestro currículo gane en integración:

→ **Fundamentación sociológica.** En la realidad el conocimiento se presenta de manera integrada, no fragmentado. Para resolver situaciones y problemas a los que nos enfrentamos en los distintos ámbitos de nuestra vida, tenemos que integrar distintos conocimientos, lenguajes, habilidades Sin embargo, la rigidez disciplinar propia de nuestro sistema educativo dificulta enormemente que los alumnos establezcan conexiones entre lo que aprenden en distintas áreas/materias y esto impide, por tanto, la transferencia a otros contextos.

→ **Fundamentación epistemológica.** En línea con el planteamiento anterior, el conocimiento está evolucionando y está exigiendo el trabajo colaborativo que ofrece perspectivas diferentes y complementarias, ya que cuando el conocimiento está muy fragmentado, tiene dificultades para abordar problemas complejos (Morín, 1994; Torres, 1998). Lo comprobamos en distintos campos profesionales, como la Medicina, donde se están creando equipos o unidades interdisciplinares para abordar enfermedades complejas. Es frecuente ya encontrar en los hospitales, donde antes estaba la consulta de Neurología, el rótulo "*Unidad de Esclerosis múltiple"* o donde estaba la de Cardiología, *"Unidad de ictus"*; incluso se están fusionando disciplinas que dan lugar a una disciplina nueva, como es el caso de la Genómica nutricional (Genética+Nutrición), entre otras muchas.

→ **Fundamentación psicológica.** Los estudios sobre Psicología evolutiva, cuyo mayor exponente es Piaget, inspirado por la escuela de la Gestalt, demuestran que, durante la etapa de Educación infantil y parte de la etapa de Educación primaria, los alumnos tienen dificultades para analizar de forma espontánea, por lo que si se les presenta el conocimiento de manera fragmentada, inconexa, tendrán dificultades para aprenderlo de forma significativa. En el caso de los alumnos de la etapa de Educación secundaria, aunque existe capacidad de análisis espontáneo, siguen teniendo dificultades para sintetizar y establecer relaciones significativas entre campos de conocimiento (Escamilla, 2011).

→ **Fundamentación pedagógica.** El principio que debe determinar nuestro marco general de actuaciones es el de *Aprendizaje significativo*, es decir, favorecer la construcción de aprendizajes significativos por medio de la transferencia entre los contenidos que promueven una perspectiva integradora. La propuesta de Decroly de seleccionar los contenidos en torno a centros de interés responde a este principio.

## 2. ¿Qué entendemos por currículo integrado?

### 2.1. Concepto de currículo integrado

Entendemos el concepto de *currículo* desde una perspectiva amplia que comprende tanto la fase de diseño, es decir, los documentos elaborados por las Administraciones públicas en los que se determinan los elementos fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje (objetivos, competencias, contenidos, orientaciones metodológicas y referentes de evaluación), como todos aquellos documentos que los desarrollan en los distintos procesos de *contextualización*, *concreción y secuenciación* que exige su aplicación en los centros y en las aulas.

En relación al término "integrado", la Real Academia Española (RAE) ofrece varias definiciones respecto al significado de "integrar":

1. *Constituir un todo.*
2. *Completar un todo con las partes que faltaban.*
3. *Hacer que algo pase a formar parte de un todo.*
4. *Comprender (contener).*
5. *Aunar, fusionar dos o más conceptos, corrientes, etc., divergentes entre sí, en una sola que las sintetice.*

Esta variedad de acepciones del término "integrar" nos abre un amplio abanico de vías de integración curricular que nos va a permitir ir mucho más allá del establecimiento de conexiones entre contenidos de distintas disciplinas y que describimos a continuación.

## 2.2. Niveles de integración entre disciplinas: globalización, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, transversalidad.

Con la llegada del siglo XXI, el planteamiento interdisciplinar en el estudio del conocimiento científico al que aludíamos anteriormente, ha llevado a cuestionar, en algunas ocasiones, el papel de las asignaturas en el currículo, proponiéndose, en el caso de posturas más radicales, su erradicación en pos de la selección de ámbitos temáticos de interés para los alumnos. Otros proponen seguir la estructura que ofrecen las propias competencias y agrupar los contenidos en torno a cada una de ellas (Valle, 2019). Creemos que, en este caso, se puede correr el riesgo de acabar sustituyendo unas por otras, es decir, en vez de la materia de *Lengua y literatura*, existiría la *Competencia en comunicación lingüística*, que impartiría ¿un especialista en Lengua y literatura? El planteamiento, aunque nos parece interesante, consideramos que exigiría una reestructuración muy profunda en muchos aspectos organizativos, no solo curriculares.

Nuestra postura es la de un equilibrio entre el organización disciplinar del conocimiento, que permita abordarlo en profundidad, y el desarrollo de enfoques integradores que lo enriquezcan, como los que describimos a continuación.

### *2.2.1. Globalización e Interdisciplinariedad*

Desde el punto de vista didáctico, entendemos que tanto el enfoque globalizador como el interdisciplinar permiten organizar y concretar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una orientación que busca integrar conocimientos. Emplearemos, por tanto, el vocablo "globalización" cuando la integración de conocimientos es más extrema debido al sincretismo y a la dificultad de análisis de los niños (Infantil y Primaria) y el vocablo "interdisciplinariedad" cuando, aunque existe capacidad de análisis, siguen teniendo dificultades para sintetizar y establecer relaciones significativas entre campos de conocimiento (Secundaria) (Escamilla, 2011). No obstante, ambos conceptos forman parte de un continuo, tal y como se muestra en la siguiente figura:

**Figura 1. Relación entre globalización e interdisciplinariedad**

### *2.2.2. Transdisciplinariedad*

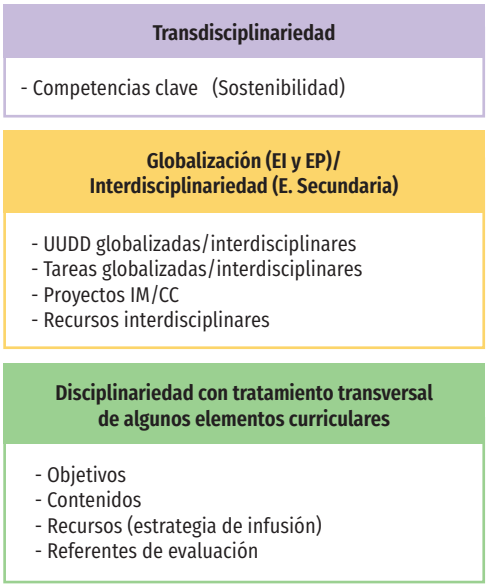
La transdisciplinariedad va más allá de la interdisciplinariedad, ya que supera los límites que existen entre las diferentes disciplinas que se abordan y presenta el conocimiento de forma más integrada y, por lo

tanto, más real (Torres, 1998; Martínez, 2007). Es de esta naturaleza el enfoque competencial, como mostraremos más adelante.

*2.2.3. Transversalidad*

Algo transversal es aquello *que atañe a distintos ámbitos o disciplinas en lugar de a un problema concreto* (RAE). El tratamiento transversal de algunos contenidos considerados importantes por su transcendencia social, se viene arrastrando en el currículo desde la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Según las demandas sociales, se han ido incorporando nuevos contenidos transversales y priorizando otros. No obstante, entendemos que la transversalidad debe afectar no solo a algunos contenidos, sino también a algunos objetivos y referentes de evaluación e incluso a los recursos didácticos. Mostraremos algunas propuestas en este sentido más adelante.

**Figura 2. Perspectiva estratégica de la integración curricular**




## 3. Estrategias de integración curricular

Reconocer el carácter transdisciplinar de las Competencias clave supone entenderlas como referente orientador en la toma de decisiones respecto a los elementos que debe contener el currículo tanto en su diseño como en su desarrollo. Por tanto, deberán ser determinantes tanto en la selección de contenidos, como en la formulación de objetivos y referentes de evaluación. En mayor medida aún, en la propuesta del enfoque metodológico y de los recursos didácticos que garantizarán su consecución.

Esta consideración de las Competencias clave nos lleva a estar en contra de aquellas propuestas que asignan cada competencia solo con una o varias áreas/materias (Competencia lingüística-Lengua y literatura, Competencia matemática-Matemáticas, Aprender a aprender-Tutoría ). Cada disciplina desarrolla capacidades que son propias de su cuerpo de conocimientos y cuyo abordaje es compatible con las competencias clave que,

como hemos dicho, transcienden las disciplinas. Una competencia clave tiene sentido en la medida en la que se transfiere a distintos ámbitos de conocimiento, contextos y situaciones.

El enfoque competencial, es por tanto, un enfoque eminentemente integrador. Mostramos, a continuación, pautas para la integración curricular desde esta perspectiva competencial en función del nivel de desarrollo en el que nos situemos.

→ **1º nivel. Diseño curricular prescriptivo**, elaborado por la Administraciones central y autonómicas. En este nivel primará la ***transdisciplinariedad***, tomando como referente las Competencias clave en el diseño de los elementos curriculares de las diferentes áreas/materias, tal y como hemos dicho. Nos obstante, dada la situación de emergencia mundial en la que nos encontramos, apostamos también por un marco de currículo sostenible, en el que todas las áreas/materias, deberán integrar contenidos relacionados con el Desarrollo Humano Sostenible (DHS) (Moya y Luengo, 2019) en línea con las recientes recomendaciones de la Unión europea a raíz de la última revisión del marco de Competencias clave (Valle, 2019). Será necesario un nivel de coordinación altísimo entre los equipos encargados de elaborar los currículos de las diferentes áreas/materias, que se garantizará formando equipos multidisciplinares y ofreciendo unas directrices claras respecto a los elementos que deberán aparecer de manera ***transversal*** en todas ellas.

→ **2º nivel. Programaciones didácticas de las áreas/materias** (elaboradas por los equipos docentes y los departamentos didácticos). Desarrollarían el modelo ya dado por la Administración, en el que ya se habrían integrado de forma coordinada los referentes competenciales. Esto facilitará a los centros encontrar nexos entre áreas/materias a partir de recursos personales, espaciales y materiales compartidos y de la concreción de las vías para desarrollar las estrategias metodológicas acordes con el Proyecto educativo del centro (temporalización, secuenciación, responsables )

→ **3º nivel. Programaciones didácticas de aula** en sus dos acepciones, sintética y analítica (elaboradas por cada profesor). Es en este nivel donde cobraría más fuerza la integración curricular pudiendo diseñarse UUDD globalizadas/interdisciplinares, Tareas interdisciplinares, Proyectos IM/CC…

→ **4º nivel. Adaptaciones curriculares.** A la mayoría de los alumnos que necesitan una adaptación curricular les beneficia cualquier planteamiento didáctico que tenga un carácter integrador, debido a que la dificultad para analizar, sintetizar, relacionar  a la que aludíamos anteriormente propia de estas edades, suele encontrarse exacerbada en estos alumnos. Por tanto, cobra aún más sentido que construyan su aprendizaje a partir de tareas que integren contenidos y muestren su funcionalidad en distintos contextos de la vida cotidiana.

## 4. Propuestas de integración curricular

Tal y como decíamos en la introducción de este capítulo, el objetivo principal de este trabajo es mostrar propuestas concretas de integración curricular que permitan orientar, tanto el diseño de los próximos currículos, como las labores de desarrollo que tendrán que realizar posteriormente centros, equipos y profesores. Las mostramos a continuación.

## 4.1. Pautas para favorecer la integración curricular en los documentos diseñados por las Administraciones públicas

La integración curricular deberá reflejarse, no solo estableciendo conexiones entre contenidos, sino en cada uno de los elementos que conforman el currículo:

*4.1.1. Objetivos:*

- → Objetivos generales de cada etapa educativa. Formulación de dichos objetivos de forma que constituyan una síntesis de cada una de las competencias identificadas en el currículo, secuenciados para cada etapa de enseñanza.
- → Objetivos específicos de cada área/materia. Formulación de objetivos de orientación competencial. Para ello, se redactarán enunciados que, de manera transversal a todas las áreas/materias, expresen habilidades vinculadas a las distintas competencias. Por ejemplo, para desarrollar la competencia lectora que forma parte de la Competencia lingüística, debería incluirse en todas las áreas objetivos del siguiente tipo :

    - ↘ Lengua castellana y Literatura: *Leer, de manera comprensiva*, distintos tipos de textos de la vida cotidiana (noticias, carteles, folletos, manuales de instrucciones…).
    - ↘ Matemáticas: *Leer, de manera comprensiva*, el enunciado de problemas matemáticos, identificando los datos necesarios para su resolución.
    - ↘ CC. Sociales: *Leer, de manera comprensiva*, textos propios del entorno social (guías turísticas, mapas, planos ) para resolver situaciones cotidianas.
    - ↘ CC. Naturales: *Leer, de manera comprensiva*, biografías de científicos relevantes, identificando los aspectos en los que han destacado.
    - ↘ E. Física: *Leer, de manera comprensiva*, las instrucciones de un juego.
    - ↘ E. Artística: *Leer, de manera comprensiva*, el programa de distintos tipos de eventos artísticos (concierto, exposición).
    - ↘ Valores: *Leer, de manera comprensiva*, textos elaborados por distintas instituciones para promover valores (por ejemplo, la noticia sobre una iniciativa de una ONG, manifiesto en repulsa de un acto violento, campaña de concienciación sobre el cambio climático…).

*4.1.2. Contenidos.*

En un momento como en el que nos encontramos, en el que se está cuestionando el papel de los contenidos en el currículo por variadas razones: su dilatada extensión, el exceso de reiteración y duplicidad, la pertinencia de alguno de ellos, la falta de interés de alguno de ellos para los alumnos, la complejidad de otros teniendo en cuenta la edad en la que se tratan… (Coll, 2013), consideramos que los objetivos formulados en clave competencial serán los que determinen la selección de los contenidos que se abordarán en las distintas áreas/materias.

Las competencias clave estarán presentes, sobre todo, en los contenidos de carácter procedimental y también actitudinal. Todas las áreas/materias contendrán, de manera transversal, contenidos formulados a partir de las siguientes estructuras:

→ Lectura comprensiva de (C. lingüística)
→ Resolución de problemas (C. matemática y en ciencia y tecnología)
→ Búsqueda de información en internet sobre (C. digital)
→ Empleo de técnicas de síntesis y análisis… (C. Aprender a aprender)
→ Participación en actividades de trabajo en equipo (C. Sociales y cívicas)
→ Determinación de las consecuencias de en distintos ámbitos y plazos temporales (C. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor)
→ Interés por la búsqueda de estética en los trabajos realizados (C. Conciencia y expresiones culturales).

*4.1.3. Metodología.*

Puesto que se trata del elemento curricular sujeto a una mayor apertura al principio de autonomía pedagógica de centros, equipos y profesores, éstos serán los responsables de determinar los recursos metodológicos, materiales, ambientales y organizativos con los que dar curso a la respuesta didáctica. No obstante, el currículo, en su perspectiva de diseño, puede incluir algunas orientaciones que garanticen una coherencia en las actuaciones del profesorado. Así, puede hacer referencia en todas las áreas/materias a principios de intervención transversales que exijan *partir del nivel de desarrollo, enseñar a pensar a los alumnos sobre los contenidos tratados empleando todas las inteligencias, desarrollar dinámicas de aprendizaje cooperativo, garantizar la funcionalidad de los aprendizajes mediante el diseño de tareas que muestren la aplicación de los contenidos en distintos contextos de la vida cotidiana, desarrollar propuestas integradoras…*

*4.1.4. Referentes de evaluación.*

Independientemente de los referentes de evaluación que se establezcan (solo criterios de evaluación o criterios concretados en estándares de aprendizaje), en el marco de un currículo integrado y competencial, deberá garantizarse que, desde todas las áreas/materias, se evalúen, de forma transversal, las mismas dimensiones competenciales, de manera que podamos tener un perfil competencial de cada alumno.

Por ejemplo, entre las dimensiones a evaluar en el marco de la *Competencia matemática y en ciencia y tecnología*, se halla la capacidad para realizar *razonamientos inductivos*. Por tanto, esta debería ser evaluada desde todas las áreas/materias a través de indicadores de desempeño como los que mostramos a continuación:

**Figura 3: Indicadores de desempeño para evaluar la capacidad de razonamiento inductivo de los alumnos desde distintas disciplinas (Pacheco, 2019)**

## 4.2. Pautas para favorecer la integración en los documentos de desarrollo curricular

*4.2.1. De forma transversal:*

→ Objetivos, contenidos y referentes de evaluación. En el caso de que el diseño del currículo se aborde siguiendo la estrategia de transversalidad descrita anteriormente, no sería necesario un esfuerzo de integración mayor por parte de centros y profesores. En el caso de que se decidiera que este nivel de integración corresponde a los centros y al profesorado, recaería sobre ellos la tarea de incluir objetivos, contenidos y referentes de evaluación transversales a todas las áreas/materias siguiendo las pautas que hemos descrito en el apartado anterior.

→ Metodología. Es en este ámbito donde la integración curricular encuentra su máximo nivel de concreción. El enfoque metodológico diseñado en un centro debe seleccionar estrategias metodológicas comunes a todas las áreas/materias (pensamiento, aprendizaje cooperativo...), y exigir un compromiso por parte del profesorado en su aplicación, de manera que los alumnos tengan la oportunidad de aplicar una misma técnica a distintos contenidos y situaciones, garantizando, de esta forma, la transferencia.

Veamos un ejemplo de cómo una técnica de pensamiento, la Rueda lógica (Escamilla, adaptada de Hernández y García, 2009, 2011, 2014, 2017) se fusionaría con contenidos curriculares de distintas disciplinas (Perkins, 2013):

| | Polígono (Matemáticas) | Alimentos (CC. Naturales) | Localidad (CC. Sociales) |
|---|---|---|---|
| **Identificar** ¿Qué es? ¿Cómo es? | ¿Qué es un polígono? ¿Cómo es? Tipos. | ¿Qué es un alimento? ¿Cómo son? Tipos. | ¿Qué es una localidad? ¿Cómo es? Tipos. |
| **Comparar** ¿A qué se parece? ¿A qué se diferencia? | ¿En qué se diferencian los polígonos regulares de los irregulares? ¿En qué se parece un triángulo, un cuadrado, un pentágono y un hexágono? ¿En qué se diferencian? ¿En qué se parecen al círculo? | ¿En qué se parecen los alimentos de origen animal y los de origen vegetal? ¿En qué se diferencian? ¿En qué se diferencia nuestra forma de alimentarnos de la forma de alimentarse que tienen las plantas? | ¿En qué se parecen un pueblo y una ciudad? ¿En qué se diferencian? Semejanzas y diferencias entre un pueblo del norte de España y un pueblo del sur. |
| **Relaciones causa-efecto** ¿Por qué? ¿Qué consecuencias tiene en…? | ¿De dónde viene su nombre? ¿Por qué son importantes los polígonos? ¿Dónde los encontramos? | ¿Por qué ingerimos alimentos? ¿Cómo obtenemos los alimentos? ¿Qué nos aportan los distintos alimentos? ¿Qué ocurriría si no nos alimentáramos? | ¿Por qué se divide un territorio en localidades? ¿Por qué nos agrupamos en localidades? ¿Qué consecuencias puede tener vivir en un tipo de localidad u otra? |
| **Argumentar** Por lo tanto, lo sintetizo, lo valoro, extraigo las siguientes conclusiones | Por tanto, los polígonos son | Por tanto, gracias a los alimentos son… | Por tanto, entendemos por localidad… |

Tabla 1: Técnica de la Rueda lógica aplicada a contenidos de distintas disciplinas (Pacheco, 2014)

*4.2.2. A través de la globalización y la interdisciplinariedad*

Los profesores pueden determinar los recursos metodológicos, materiales, ambientales y organizativos con los que dar curso a la respuesta didáctica. De esta manera, hemos hallado, efectivamente, propuestas como centros de interés, unidades didácticas interdisciplinares, tipos de tareas, talleres, rincones, proyectos e infinidad de técnicas que permiten abordar contenidos integrados. Exponemos algunos ejemplos:

→ UUDD globalizadas/interdisciplinares, en las que, partiendo de un centro de interés de especial significatividad se integren contenidos de distintas áreas/materias. Entre las respuestas de mayor proyección educativa al enfoque globalizador destacaremos la de Decroly. Escamilla propone una fórmula para integrar los contenidos inspirada en el sistema de globalización por "centros de interés" o programa de "ideas asociadas" de Decroly, que ha ido adaptando a propuestas de desarrollo de información que han presentado distintas alternativas:

  ↘ Complementadas con los temas transversales (1993).
  ↘ Complementadas con el enfoque competencial (2009).
  ↘ Complementadas con las inteligencias múltiples (2014).

1 Juárez, Helena (Coord.): "El currículo escolar. Una renovación necesaria", Biblioteca Nueva 2011
2 Torreblanca, José (Coord.): "Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda", Biblioteca Nueva, 2002
3 Colectivo Lorenzo Luzuriaga, "La enseñanza de las lenguas extranjeras. Los modelos de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid", Diciembre 2018.

→ Tareas interdisciplinares. Entendemos una tarea como

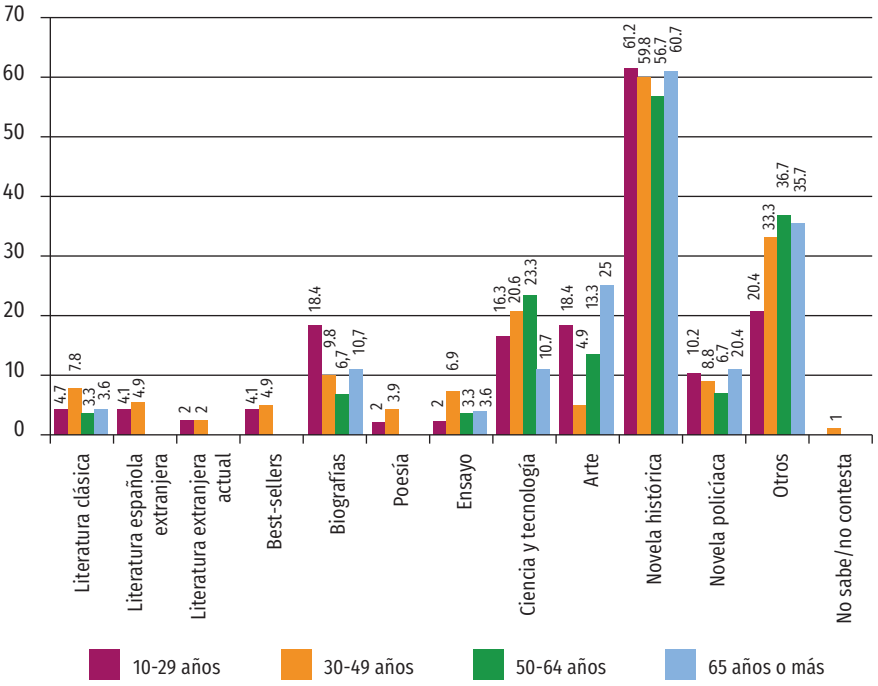
↘ Una propuesta de actividad del alumno que identifica situaciones concretas en las que se materializa la aplicación de destrezas (intelectuales, sociales, manipulativas o dinámicas) en contextos y situaciones puntuales. Persigue la adquisición de competencias desde una estrategia de enseñanza orientada hacia la construcción de aprendizajes significativos (Escamilla, 2011, p.219).

Las tareas pueden ser tanto disciplinares como interdisciplinares. En relación al tema que nos ocupa, mostramos una síntesis de una tarea interdisciplinar que, desde la materia de Lengua castellana y literatura, establece conexiones con otras materias. La tarea parte de un reactivo que estimula la curiosidad, en este caso, los resultados de una encuesta sobre el hábito lector. A partir de dicho reactivo, se formulan actividades variadas.

*Propuesta de tarea interdisciplinar (3º y 4º ESO) (Pacheco, 2011)*

En el gráfico presentado a continuación aparecen algunos de los datos extraídos de un trabajo que analiza los usos, hábitos y demandas culturales de la población mayor de edad de la ciudad de Almería, a partir de los resultados de una encuesta aplicada a una muestra representativa de este colectivo.

**GRÁFICO 3. Libros no profesionales que leen con más frecuencia* (%)**




Usos, hábitos y demandas culturales de la población de Almería. María Luisa Giménez Torres y Gema María Marín Carrillo. Área de Comercialización e Investigación de Mercados (Universidad de Almería).

http://www.usosculturalesuniversidadesandaluzas.es/Usos%20POBLACIONES/Almeria%20POB%20frame.html

Este gráfico presenta información sobre las preferencias de hábitos lectores de la población de Almería respecto a distintos tipos de libros no profesionales. Obsérvalo con atención y contesta a las siguientes preguntas:

→ Teniendo en cuenta la selección que han realizado los responsables del estudio, ¿cómo definirías el concepto de *"libros no profesionales"*? Pon tres ejemplos de tipos de libros que no pertenezcan a esta categoría.
→ Según los datos reflejados en el gráfico, ¿qué tipo de libro no profesional es el preferido por la población almeriense entre 18 y 29 años? ¿Esta preferencia es compartida por otros grupos de edad? ¿Cuáles? ¿Cuáles consideras que son las características que posee ese género para resultar tan atractivo a las personas encuestadas? ¿Conoces algún exponente?
→ ¿Pueden ser una novela histórica o una novela policíaca, a la vez, un best-seller? Justifica tu respuesta.
→ Busca información en distintos medios (enciclopedias multimedia, Internet ) sobre obras literarias que se hayan adaptado al cine. ¿Cuál ha sido el género literario más representado cinematográficamente? Señala alguna de sus películas más representativas. ¿Se corresponde con las preferencias lectoras de la población de Almería?

**Conexiones interdisciplinares**
***Matemáticas:***

→ ¿Qué otro tipo de gráficos se podría emplear para presentar los datos del estudio? Emplea uno de ellos para presentar solamente los datos relativos a las preferencias lectoras de los jóvenes entre 18 y 29 años.
→ Selecciona una muestra de adolescentes para realizar una investigación similar. Recuerda que quieres analizar la influencia de algunas variables como el sexo, el hábito lector y las aficiones en las preferencias lectoras.
→ Analiza los datos y preséntalos en un gráfico. Ten en cuenta que la información va a formar parte de un reportaje que se va a publicar en la revista de tu centro.

*CC. sociales, Educación física, CC. Naturaleza, Educación plástica y visual.*

→ Búsqueda de información sobre un personaje histórico, un político, un deportista, un científico, un artista para elaborar su biografía.
→ Análisis de la presencia de contenidos de la materia en distintas obras literarias.

→ Proyectos IM/CC
La estrategia metodológica de aprendizaje basado en proyectos es, sin duda, la que siempre ha alcanzado un mayor nivel de integración curricular. Esta integración que ya le es propia se ha visto reforzada con la propuesta de Proyectos IM/CC (Proyectos para desarrollar Inteligencias múltiples y Competencias clave) desarrollada por Amparo Escamilla, en la que convergen dos enfoques de actualidad: la teoría de las Inteligencias múltiples y el enfoque competencial. Escamilla (2015) define los Proyectos IM/CC como

> *Una estrategia de trabajo que integra contenidos de las áreas y materias con técnicas para aprender a pensar que movilizan todas las inteligencias orientadas al desarrollo de competencias clave y alrededor de núcleos, particularmente significativos para los alumnos, por medio de situaciones que les permitan cooperar, investigar, tomar decisiones, crear productos y valorarlos (p.17)*

Para facilitar la integración de enfoques tan complejos, Escamilla (2017) propone el *"caleidoscopio"*, una herramienta para una planificación integrada de proyectos, que refleja la integración entre inteligencias múltiples, competencias clave y técnicas de pensamiento. Mostramos un ejemplo de caleidoscopio perteneciente al proyecto de Educación infantil *"Casas del mundo"*:

**Figura 4: Caleidoscopio sobre el proyecto "Casas del mundo"**

**Inteligencia lingüística/ C. comunicación lingüística**

Explica mediante lenguaje oral, características de las casas, AA, RL, Seis sombreros, Tablero.

Identificad elementos esenciales del cuento "Los tres cerditos" (qué hacen los cerditos, qué ocurre, cómo se resuelve...). Círculo inteligente.

**Inteligencia lógico-matemática/ C. matemática y en ciencia y tecnología y C. sociales y cívicas**

Establecer comparaciones entre casas antiguas y actuales y entre casas de distintas partes del mundo (choza, iglú, rascacielos, tipi, palafito). VET

Expón razones por las que alguien querría vivir en un tipo de casa concreto y las consecuencias que tendría. RPPCS, CyR.

**Inteligencia visoespacial/ C. sociales y cívicas y C. conciencia y expresiones culturales**

Identifica los lugares donde se encuentran distintas dependencias y objetos de diferentes tipos de casas. Soñadores y despiertos, Entrevista.

Describe un cuadro de una familia, señalando, de manera guiada, los elementos más significativos. AA.

**Inteligencia intrapersonal/ C. aprender a aprender, C. un sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y C. digital**

Señala situaciones de la casa en las que te sientas contento y en las que te sientas triste y explica por qué. Cómo soy, cómo son.

Explica el valor de los códigos QR para ampliar información y conocimientos CTF.

**CALEIDOSCOPIO**
Proyecto
"Casas del mundo"

**Inteligencia corporal-cinestésica/ C. sociales y cívicas y C. aprender a aprender**

Imita los movimientos de personas realizando tareas que se realizarían cada una de las casas trabajadas. Museo fantástico.

Elabora, con ayuda, la maqueta de una casa, y evalúa el proceso que has seguido. Cómo lo hago, cómo lo haré.

**Inteligencia interpersonal/ C. sociales y cívicas y C. en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor**

Señala algunas normas acordadas para el buen funcionamiento de la vida familiar y las consecuencias de su incumplimiento. CyR.

Analiza alguna situación conflictiva en el contexto de una casa y propón soluciones para resolverla. Rastreador.

**Inteligencia naturalista/ C. matemática y en ciencia y tecnología**

Señala algunos materiales que se emplean en la construcción de casas (ladrillo, madera...). Torbellino.

Nombras algunos alimentos, prendas de vestir... propios del entorno donde se sitúan distintas casas del mundo. Torbellino.

**Inteligencia musical/ C. matemática y en ciencia y tecnología**

Identifica algunas acciones que se llevan a cabo en cada casa por el sonido que producen (pasar el aspirador...). EE.

Reproduce y analiza algunos sonidos característicos de cada casa. EE.

→ Empleo interdisciplinar de recursos didácticos
Con el objetivo de promover un planteamiento verdaderamente integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario habilitar en los centros espacios donde desarrollar actividades en las que intervengan varias áreas/materias y compartan docencia profesores de distintas especialidades, organizando de una forma más flexible tanto los **recursos espaciales** como los **personales**.

En esta línea de integración, aquellos recursos **materiales** de especial significado podrán ser explotados desde distintas disciplinas. Los recursos materiales denominados "auténticos" (noticias, folletos, manuales de instrucciones, guías turísticas, blogs, webs, ) facilitan la integración entre materias, ya que, como argumentábamos anteriormente, en la realidad no existe esa fragmentación del conocimiento. Si una noticia de un periódico la analizamos solo desde la materia de Lengua, es probable que dejemos sin analizar una parte importante de la información que transmite, que será de índole social, científica, cultural, deportiva, matemática  De la misma forma, si un folleto de un supermercado lo utilizamos solo para realizar operaciones de cálculo, dejaremos de analizar cómo se presentan los productos, los mensajes que se emplean, el manejo del color, el tamaño  posibles estereotipos  Tenemos a nuestro alcance recursos materiales extraordinarios que merecen la pena ser tratados en profundidad y desde la complejidad que exigen.

## Conclusiones

Nos encontramos en un momento de reflexión sobre casi todos los aspectos que afectan al currículo: el propio concepto de currículo (¿un documento prescrito por la Administración pública  un documento base a desarrollar… todo aquello que el alumno aprende?), su estructuración en disciplinas (¿la mantenemos  la sustituimos por otras fórmulas: competencias, ámbitos, centros de interés ?), la reducción/selección de contenidos (¿en base a qué criterios?)...

Estamos de acuerdo con aquellos que defienden que el currículo necesita una reforma (Moya y Valle, 2019). Advertimos, no obstante, de los riesgos de planteamientos extremos. A través de nuestra experiencia en el ámbito de la formación continua, hemos podido constatar que, donde algunos profesores ven en un modelo de currículo muy abierto una oportunidad, muchos otros interpretan una dejadez de funciones de las Administraciones públicas y/o sienten un cierto "desamparo" a la hora de desarrollarlo. La dificultad que ha encontrado el profesorado para desarrollar en los centros las competencias presentes en el currículo, es un ejemplo de ello. Sin duda, las investigaciones que se están desarrollando en la actualidad sobre la capacidad profesional docente (Moya y Luengo, 2019) contribuirán a mejorar esta situación.

Por otro lado, consideramos que la renuncia a la organización del currículo tal y como la venimos entendiendo, en áreas/materias, exigiría una restructuración muy profunda de aspectos organizativos que entrañan una complejidad mayor que la simple reestructuración de los contenidos curriculares.

En este capítulo hemos propuesto un planteamiento curricular realista, equilibrado, que sea suficientemente orientador para el profesorado, especialmente en el establecimiento de los objetivos competenciales a alcanzar en las distintas áreas/materias y etapas y que plantee los contenidos, las orientaciones metodológicas y los referentes de evaluación de manera suficientemente abierta y flexible como para que puedan ser desarrollados por los centros, en un primer momento, y por los profesores, posteriormente. Tal y como hemos

mostrado, disponemos de estrategias para enriquecer el tratamiento academicista de los contenidos con propuestas integradoras que permiten superar los límites de las disciplinas. ¡Apliquémoslas!

## Referencias bibliográficas

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación*, *219*, pp 31-36.

Escamilla, A. (2009). Las competencias en la programación de aula. Infantil y Primaria (3-12 años). Barcelona: Graó

Escamilla, A. (2011). Las competencias en la programación de aula de Secundaria (12-18 años). Barcelona: Graó.

Escamilla, A. (2014). Las inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula. Barcelona: Graó

Escamilla, A. (2015). Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave. Barcelona: Graó.

Escamilla, A. (2017). Un pueblo por construir. Proyecto IM-CC en Primaria. *Revista Padres y Maestros*, *371*, *69*-74.

Martínez, M. (2007). Conceptualización de la Transdisciplinariedad. *POLIS. Revista Latinoamericana*, *16*. Consultado el 13/12/2019 en: https://journals.openedition.org/polis/4623

Morín, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Moya, J. y Luengo, F. (2019). Mejorar la capacidad profesional para crear nuevo currículo escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, *502*, 102-107.

Moya, J. y Valle, J. (2019). ¿Desde dónde venimos? y ¿hacia dónde vamos?. Cuadernos de Pedagogía, 502, 70-74.

UNESCO (2017). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Guía. París, UNESCO.

Pacheco, M. (2014). La inteligencia lingüística: El vestido de los pensamientos. Educación y futuro, 31, 43-67.

Pacheco, M. (2019). Evaluación de competencias. Manual curso online Cursos Fnn.

Perkins, D. (2013). La escuela inteligente. Debate socioeducativo. Barcelona: Gedisa.

Torres, J. (1998). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid: Morata.

Valle, J. (2019). Hacia un currículo realmente competencial ¡Una nueva oportunidad!. *Cuadernos de Pedagogía*, *502*, 113-117.

Familias, profesorado, alumnos, especialistas… Todos coinciden en que es necesaria (y urgente) una reforma del currículo de nuestra enseñanza obligatoria… Inútil, desmesurado, anacrónico, excesivo… son algunos adjetivos que muchos usan para calificarlo.

Lo que la escuela debe enseñar ha sido siempre objeto de debate. Supone el fundamento de lo que una sociedad considera que es trascendental transmitir de una generación a otra y configura la persona y el ciudadano deseables… Hoy ese debate es más intenso, porque las sociedades son más complejas (globales, digitalizadas) y por la polarización política. Además, la obligada escolarización en casa durante la pandemia del COVID-19 ha introducido en las conversaciones de todo hogar con niños escolarizados la cuestión sobre qué están aprendiendo nuestros menores.

La escuela debe equilibrar en su propuesta curricular lo local y lo global, lo tradicional y lo novedoso, la herencia axiológica y los valores emergentes… Tarea nada sencilla. Nuevas propuestas paradigmáticas como las Competencias Clave o nuevos desempeños imprescindibles como la competencia global o la tecnológica vienen, además, a revolucionar un currículo que no sólo necesita reformar sus contenidos, sino reinventarse por completo.

Este libro trata de articular algunas voces para arrojar luz en ese debate. Tanto asociaciones nacionales como expertos desgranan en sus páginas, posicionamientos de organismos internacionales y de diversos colectivos sociales que complementan y matizan la propuesta de reforma curricular de la Red por el Diálogo Educativo, eje de la obra.

Confiamos que la visión polifónica que aquí se presenta ayude a encontrar el punto de consenso que necesitamos ahora para abordar en España la reforma del currículo.