

Competencias básicas y ciudadanía

Antonio Bolívar Botía
Universidad de Granada

RESUMEN

Las competencias básicas pueden representar una selección de la cultura común que debemos asegurar en la escolaridad obligatoria, como condiciones mínimas para el ejercicio de la ciudadanía. Se describe el origen y desarrollo de la propuesta de competencias básicas por la Unión Europea y su establecimiento en el currículum de la educación básica, a partir del marco de referencia europeo. De forma particular, se analiza críticamente su falta de integración en el currículum, así como los modos para integrarlas en el currículum. En cualquier caso, aportan una funcionalidad y relevancia práctica de los conocimientos escolares, lo que exige cambios metodológicos en las tareas de aula y en el rol de los docentes.

ABSTRACT

Key Competences and Citizenship

Through the subject of Education for Citizenship, key competences should reflect the general common culture and abilities of the individual citizen. This should be consolidated in compulsory education through the subject of education for citizenship. The origin and development of the key competences proposal by the European Union and its establishment in the basic education curriculum are described using the European reference framework. Yet more characteristically the article makes a critical analysis of the lack of integration in the curriculum. In addition it shows ways to integrate it the subject into the curriculum. This demands methodological changes in classroom activities and changes in the role of teachers.

1. INTRODUCCIÓN: ¿A QUÉ RESPONDEN LAS COMPETENCIAS BÁSICAS?

El discurso de las competencias y los currículos diseñados en términos de competencias recorren las políticas educativas a nivel mundial, incluida la actual reforma universitaria de los nuevos planes de estudio. Como si fuera una nueva “moda” u ola que, de vez en cuando, recorre el mundo pedagógico, se suele convertir en la “nueva ortodoxia” o panacea del cambio educativo. De este modo, pasa a ser un eslogan que, producido por instancias internacionales, circula luego

Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén, núm. 1., 2008

ISSN 1989-0281

en las políticas educativas de los distintos países. Como siempre, la amenaza que se cierne en lo que se convierte en una nueva jerga es, al final, como nueva retórica, dejar sin transformar la realidad, sólo el lenguaje. En nuestras manos está analizar críticamente si no es sólo una de esas modas para ver, en su lugar, si viene a dar respuesta a problemas reales y, en ese caso, qué propone para resolverlos.

Este discurso se inscribe, además, en el contexto actual de transición de nuestras sociedades industriales basadas en el trabajo, propias de la primera modernidad, a otras basadas en el conocimiento; donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas. Importa ahora una formación susceptible de adecuarse a los requerimientos cambiantes de la sociedad de la información. La flexibilidad creciente del mundo del trabajo y las nuevas innovaciones tecnológicas exigen, en lugar de una cualificación fija, unas competencias adaptables a situaciones complejas y cambiantes. Por su parte, la procedencia originaria del término “competencia” del mundo empresarial y profesional hace sospechoso dicho enfoque, al vincularlo a las políticas neoliberales, propias de la “modernización conservadora”, que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos.

En este trabajo, en lugar de demonizar el término, abogamos por un determinado uso de las *competencias básicas* que pueda contribuir a incrementar la equidad de la ciudadanía en la educación pública, muy en sintonía con la propuesta francesa de un modo actual de refundar la escuela republicana. En unión con otros colegas del Proyecto Atlántida¹ (Bolívar y Moya, 2007), pensamos que las competencias básicas pueden conducir, bien llevadas, a determinar la cultura imprescindible de la ciudadanía que todo alumno y alumna debiera tener garantizada. Por eso, relacionamos las competencias básicas con ciudadanía no sólo porque, como currículum, expresan cómo se entiende la ciudadanía en un contexto social e histórico determinado; sino también, porque el ejercicio activo de la ciudadanía requiere el dominio de unas competencias básicas.

La escolaridad obligatoria, como exigencia democrática, debería entonces garantizar el *currículum común, básico o indispensable* para promover la integración activa de los ciudadanos en la vida social. Ofrecer a los alumnos una escolaridad común hasta los 16 años, paralelamente, exige redefinir la cultura común, cosa que hasta ahora no hemos hecho en España. Este currículum no es igual ni se identifica con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los distintos cursos de la educación obligatoria, sino aquello que es indispensable para moverse en el siglo XXI en la

¹ Ver <http://innova.usal.es/courses/CL8b31>

vida social sin riesgo de verse excluido. A tal fin, la Administración educativa se debe comprometer a que todo alumno, al término de la escolaridad obligatoria, pueda adquirir realmente los conocimientos, competencias y actitudes que compongan dicho bagaje común. Es también expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, independientemente de las lógicas selectivas (Dubet, 2005). Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos tienen derecho a adquirir dicho núcleo común. Será preciso, entonces, emplear medios extraordinarios o compensatorios en alumnos que estén en situación de dificultad para adquirirlo.

Los saberes necesarios para el ciudadano del siglo XXI han sido objeto de un amplio debate en Europa en la última década (Delors, 1996; Morin, 2000). El formato disciplinar heredado de la modernidad, parcelado en distintas asignaturas, crecientemente se ha tornado insuficiente. Resulta, por eso, preciso repensar cuáles son las *competencias básicas* que, de modo integrador, configuren una educación deseable para la ciudadanía de este nuevo siglo. De este modo, se establece un modo de integración de los conocimientos de las distintas áreas o materias, en una perspectiva de “aprendizaje a lo largo de la vida”, que se deberán concretar en niveles de dominio e indicadores para establecer las evaluaciones de centros educativos y estudiantes en la educación obligatoria. Tras un proceso de trabajo en esta dirección, la Comisión Europea² ha establecido un marco de referencia europeo con *ocho competencias clave*, recomendando su adopción a los países miembros.

La llamada *Estrategia de Lisboa* de la Unión Europea para convertirse en la economía del conocimiento más dinámica y competitiva del mundo, con un desarrollo sostenible y una mayor cohesión social, se apoya en tres pilares: promover el pleno empleo, el concepto de sociedad/economía del conocimiento, y el aprendizaje a lo largo de la vida. Dentro de ese objetivo, para competir en dicho mercado global, la UE necesita unos ciudadanos capacitados con las competencias clave. Una sociedad con peligro de una dualización social y creciente multiculturalidad requiere, en la nueva agenda social de la Unión Europea para el año 2010, como objetivos la participación, cohesión e inclusión social de todos los ciudadanos. Más específicamente, dentro del Programa “Educación y Formación 2010”³, es preciso disminuir el abandono escolar en Secundaria e incrementar los niveles de alumnos que terminan la Secundaria Superior, con el objetivo de lograr el éxito educativo para todos, asegurando unas competencias básicas.

² Se pueden, dentro del área “Education and Training 2010”, los diversos documentos producidos en torno a las competencias clave (*Key competences*) en http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#basic

³ Vid. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html

En fin, las políticas educativas actuales se dirigen a lograr el “éxito educativo para todos”, a partir de una doble convicción, al tiempo que necesidad:

(a) garantizar a todos los alumnos una *amplia escolaridad* (al menos 16 años para todos, y para un 85% la Secundaria Superior), reduciendo al máximo el abandono escolar; y

(b) asegurar la adquisición de *competencias básicas* que le permitan integrarse en la sociedad del conocimiento sin riesgo de exclusión.

Se trata de garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos, entendido como la adquisición de aquel conjunto de competencias necesarias para su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria. Así, un conocido informe francés (Informe Thélot⁴, por su presidente), elaborado a partir de un debate nacional sobre el porvenir de la escuela, se titula precisamente “Por el éxito escolar de todos los alumnos” (*Pour la réussite de tous les élèves*), proponiendo una base común (*socle commun*) de competencias clave para todo el alumnado. Por los mismos años, el Reino Unido apostaba por una política educativa similar, a partir del libro verde sobre “cada niño importa” (*every child matters*⁵), que se han concretado en un programa de política educativa a partir de 2004. Por su parte, a partir del Marco Europeo de competencias, numerosos países (Francia, Suiza, Portugal, Reino Unido, Bélgica, España, etc.) están rediseñando sus currículos con un enfoque por competencias.

Es un debate en el que, al menos, en España no se había formulado a nivel oficial, cuando resulta necesario recentrar el sistema educativo en los aprendizajes fundamentales. Ahora la Ley Orgánica de Educación de 2006 habla de, además de fijar el currículum común, definir las competencias básicas en cada etapa de la escolaridad obligatoria, prioritarias para todos los alumnos. Por su parte, la actual y reciente Ley de Educación de Andalucía (LEA) señala, como primer principio en que se fundamenta el sistema educativo andaluz, la “formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la participación en el desarrollo de la sociedad del conocimiento”. La LEA establece igualmente, como primer objetivo, “garantizar el derecho de la ciudadanía a una educación permanente y de carácter compensatorio”, que concreta (art. 38) y especifica, como prioridad, en las competencias básicas.

⁴ Ver <http://www.debatnational.education.fr/>

⁵ Ver <http://www.everychildmatters.gov.uk/publications/>

2. ORIGEN Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

El concepto de competencias “clave” o básicas tiene su origen en los años 70 cuando, con motivo de los cambios vertiginosos a nivel tecnológico y organizativo, se piensa en competencias que, más allá de los requerimientos específicos de un puesto de trabajo, permitan la adaptación y aplicación a situaciones diversas. Se entienden, en este primer momento, como conocimientos, capacidades y habilidades no limitadas a un ámbito específico, sino válidas para adaptarse a un amplio número de posiciones y funciones. Así, el *Libro blanco sobre la educación y la formación* de la OCDE, en 1995, señala la necesidad de promover una sociedad del aprendizaje y del conocimiento, planteando las competencias como elemento clave en la flexibilidad y adaptabilidad de la sociedad del conocimiento.

2.1. EL MARCO DE REFERENCIA EUROPEO

Dentro del Programa de trabajo “Educación y Formación 2010⁶”, derivado de la objetivos estratégicos establecidos en el Consejo de Lisboa de 2000, se establece un área de cooperación sobre objetivos básicos compartidos, dentro de la diversidad de sistemas existentes. Este grupo de trabajo da lugar a sucesivos informes que, progresivamente, van a configurar el *Marco de Referencia Europeo*⁷. La introducción de las “competencias básicas” o “clave” (*key competences*) en la Educación Obligatoria en Francia⁸ o España responde, principalmente, a dichas recomendaciones de la Unión Europea. En aquellos años un informe de Eurydice⁹ sobre el tema mostraba el interés creciente en los sistemas educativos de la Unión.

Se establece un Grupo de Trabajo¹⁰ cuyos informes servirán de base para que –primero– el Parlamento Europeo y el Consejo hagan una Propuesta de Recomendación sobre las *competencias clave para el aprendizaje permanente*¹¹ (noviembre 2005) y –posteriormente– de manera más formal ambas

⁶ Ver http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_en.pdf

⁷ Ver Unión Europea (2005): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <http://www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/35637.pdf>

⁸ Ver en el material recogido, Ministère de l'Éducation Nationale (2006). *La base común de conocimientos y competencias. Todo lo que es imprescindible al acabar la escolaridad obligatoria*. Paris: CNDP. Disponible en: <http://media.education.gouv.fr/file/46/5/5465.pdf>

⁹ Ver http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/0_integral/032ES.pdf

¹⁰ Ver <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11090.htm>

¹¹ Ver http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf

instituciones formulen una Recomendación (18 de diciembre de 2006) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), recogida en la carpeta. En ambos documentos, la Comisión Europea ha establecido un Marco de Referencia Europeo (*European reference framework*) de competencias clave¹² para el aprendizaje permanente (*Key Competences for Lifelong Learning*), recomendando su adopción a los países miembros, lo que ha motivado su introducción progresiva en el currículum de los distintos países.

El *Marco de Referencia Europeo de competencias clave*¹³ está formado por *ocho competencias clave*: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; espíritu emprendedor; y expresión cultural.

2.2 EL PROYECTO SOBRE DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE (DeSeCo)

A su vez, de modo paralelo, la OCDE fue estableciendo un conjunto de evaluaciones a gran escala (como son TIMSS, PIRLS, ALL o PISA), centradas en distintas competencias, siendo la más conocida (por su repercusión mediática) el Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA). Los ámbitos iniciales (lectura, matemáticas, ciencias y resolución de problemas) de evaluación en PISA¹⁴, progresivamente, han ido ampliando la visión de los resultados educativos y competencias valiosas. De ahí que la propia OCDE promueva el Proyecto DeSeCo¹⁵ para fundamentar y delimitar de las *competencias clave para la vida y sociedad*, que posibilite –a más largo plazo– diseñar una estrategia coherente en la evaluación e indicadores de evaluación de los resultados del aprendizaje y de la educación. Como señala en relación a PISA el Sumario ejecutivo¹⁶ “el Proyecto DeSeCo proporciona un marco que puede guiar una

¹² Se puede ver todo el proceso en el site dedicado a “Education and Training 2010”, en el apartado dedicado a “Key Competences”. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#basic

¹³ Ver <http://www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/35637.pdf>

¹⁴ Ver <http://www.ince.mec.es/pub/pisa.htm>

¹⁵ El más importante Proyecto sobre competencias, apoyado por la OCDE. El nombre proviene de las palabras iniciales: *Definition and Selection of Competencies* (Definición y Selección de Competencias clave). He editado (con Miguel Pereyra) el informe final: D.S. Rychen y L. Salganik: *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona: Aljibe, 2006. Por lo demás, se puede consultar la página web del proyecto donde hay numerosos documentos (en inglés): <http://www.deseco.admin.ch>

¹⁶Ver <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/news.htm>

ampliación, a más largo plazo, de evaluaciones de nuevos dominios de competencias”.

Un punto de partida de PISA es que las áreas curriculares y materias instrumentales son insuficientes para cubrir todo el rango de resultados educativos, por eso ha ido ampliando progresivamente los ámbitos iniciales (lectura, matemáticas, ciencias y resolución de problemas) con la capacidad para analizar, razonar y comunicar, así como interpretar y resolver problemas en una variedad de áreas. De ahí que el Proyecto DeSeCo, con la fundamentación y delimitación de las competencias clave para la vida y sociedad, aporta un marco más amplio (*el éxito de los estudiantes en la vida depende de un conjunto de competencias más allá de las curriculares*), que -a más largo plazo- posibilita diseñar una estrategia coherente en la evaluación e indicadores de evaluación de los resultados del aprendizaje y de la educación.

Según el Proyecto DeSeCo (Rychen y Salganik, 2006), para que una competencia sea “clave” debe reunir tres criterios: a) sus resultados son altamente *valorados* a nivel individual y social; b) son *instrumentalmente relevantes* para encontrar respuestas a demandas complejas y cambios en un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes; y c) son *necesarias* e importantes para todos los individuos. Se trata de fundamentar e identificar un conjunto de competencias de relevancia primordial para llevar una vida fructífera que permita la realización individual y responsable, y para poder participar activamente en los distintos ámbitos de la vida (económico, político, social y familiar, relaciones interpersonales públicas y privadas o desarrollo personal), colaborando en la construcción de una sociedad democrática que funciona bien. Dentro de ellas, si puede determinarse, justificar teóricamente y describir un número limitado de competencias claves, así como sus componentes. En tercer lugar, si estas competencias clave operan independientemente o más bien como una constelación de competencias. Además de hacer una propuesta de categorización de competencias clave, el Proyecto DeSeCo entiende que, por un lado, los individuos necesitan un amplio rango de competencias para enfrentar los desafíos del mundo actual; pero, por otro, “producir listas muy largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de sus vidas sería de un valor práctico muy limitado” (OCDE, 2005: 4). Desde una concepción holística, no dirigida a las demandas del mundo laboral sino a las competencias que las personas necesitan para llevar adelante una vida plena y para un buen funcionamiento social, han propuesto, como base conceptual, tres grandes categorías (*interactuar en grupos socialmente heterogéneos, actuar con autonomía, y emplear herramientas interactivamente*), y nueve competencias clave siguientes (*Cuadro 1*).

Cuadro 1: *Tres grupos de categorías de competencias clave*

Usar las herramientas interactivamente	Interactuar en grupos socialmente heterogéneos	Actuar con autonomía
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto. - Utilizar interactivamente el conocimiento y la información. - Utilizar interactivamente la tecnología. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionarse bien con los demás. - Cooperar con los demás. - Gestionar y resolver conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar dentro de un marco o contexto más amplio. - Formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales. - Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.

Un primer grupo se refiere a competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los computadores. En segundo lugar, establece competencias que permiten *interactuar en grupos heterogéneos*, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos. El tercer grupo está formado por competencias que permiten *actuar autónomamente*, como comprender el contexto en que se actúa y decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites. Además, estas categorías son interdependientes entre sí, pues de hecho, en la práctica, cada situación o contexto puede demandar emplear conjuntamente distintas competencias.

Así, referido al primer grupo, en la *utilización de recursos de manera interactiva*, no basta que las personas tengan acceso a ellos y posean los saberes que les permitan emplearlos (por ejemplo, leer un libro o elaborar un texto por ordenador); sino en qué grado pueden servirse de ellos para interactuar con su entorno, ampliando su uso. Por su parte, las *competencias sociales o interculturales* recogidas en el segundo grupo son indispensables para crear capital social que posibilite vivir y trabajar con otros, máxime en un contexto de incremento de diversidad. Por su parte, la otra cara complementaria es *actuar de manera autónoma*, puesto que supone orientarse con criterios propios para navegar en el espacio social y para gestionar la vida de forma significativa y responsable. Por eso es relevante que los individuos desarrollen una identidad personal con un sistema de valores y estén capacitados para decidir, elegir y jugar un papel activo, reflexivo y responsable en un contexto dado.

3. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Nos encontramos en la escolaridad obligatoria con que el currículum escolar tiene necesidad de acoger nuevos contenidos, capacidades y valores que, hasta ahora, han estado ausentes por no tener cabida en las asignaturas o disciplinas habituales. De otro lado, como suele comentar el profesorado y alumnado, actualmente está sobrecargado, quejándose –con razón– de que no hay tiempo para enseñar muchos de los contenidos asignados. Frente a la lógica acumulativa de las últimas décadas, una vía de salida es revisar cuáles son los saberes fundamentales o, mejor, las competencias básicas, en las que conviene centrar prioritariamente los objetivos de la escolaridad obligatoria. Por eso, uno de los debates actuales en las políticas educativas es –por una parte– redefinir lo que es básico (Coll y Martín, 2006¹⁷; Coll, 2006¹⁸); por otra, como hemos señalado, cómo garantizar el éxito escolar a todos los alumnos. Uniendo ambos extremos, cabe entender que son *aprendizajes básicos imprescindibles*.

“Aquellos que ponen a los alumnos que acaban el período de escolarización sin haberlos logrado en una situación de riesgo de exclusión social, aquellos aprendizajes cuya carencia compromete seriamente su proyecto de vida futuro, condiciona muy negativamente su desarrollo personal y social y les impiden acceder con garantías a los procesos educativos y formativos posteriores” (Coll, 2007: 241).

La *Ley Orgánica de Educación* (2006) introduce, como novedad, el término de “competencias básicas” dentro de la definición del currículo. Como se resalta en la “Exposición de motivos” de la Ley, “especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes”. A su vez, los Decretos de enseñanzas mínimas definen las “competencias básicas” (término equivalente a “clave”, como otra posible versión) en todo el currículum español de la escolaridad obligatoria, entendidas como

“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”.

Siguiendo la Recomendación de la Comisión y el Parlamento Europeo, adaptándolo y reelaborándolo a su modo, como también ha hecho Francia en

¹⁷ Ver <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf>

¹⁸ Ver <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

julio de 2006¹⁹, se han determinado igualmente ocho competencias (*competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; y autonomía e iniciativa personal*), cuya guía orientativa de cada una recoge los referidos anexos de los Reales Decretos²⁰.

Por su parte, las Comunidades Autónomas han hecho su propia adaptación de las competencias básicas, alguna como Castilla-La Mancha ha añadido una competencia más (“competencia emocional”), pero –en general– han seguido la propuesta del MEC en Enseñanzas Mínimas, completando su descripción o especificando cómo cada área o materia a su desarrollo. En otros casos mostrando, a modo de cuadro-esquema, como las diferentes áreas o materias contribuyen al desarrollo de las competencias. Pero ninguna, que conozcamos, ha entrado en una reorganización curricular para integrarlas en el currículo, dejando todo el desarrollo a un tratamiento transversal.

Andalucía ha ido más lejos, decidiendo incluir (art. 38) la enumeración y definición de las competencias básicas en la propia Ley de Educación de Andalucía²¹. En general, esta regulación se relega a un Decreto, que permita cambios futuros sin tener que alterar la ley, que debe tener mayor permanencia. Así, Francia no las ha incluido en la “Ley de Orientación y de programa para el futuro de la escuela” (abril de 2005), sino en un Decreto (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006), e igualmente ha hecho el gobierno español, donde en la Ley se hace sólo una referencia en la definición del currículo (art. 6) para regularlas en el Decreto de Enseñanzas Mínimas (MEC). El artículo 38 de la referida Ley (LEA) establece que: “El sistema educativo andaluz tiene como prioridad establecer las condiciones que permitan al alumnado alcanzar las competencias básicas establecidas para la enseñanza obligatoria, [por lo que] el currículo de las enseñanzas obligatorias en Andalucía incluirá, al menos, las siguientes competencias básicas”, que aparecen en *Cuadro 2*. Paradójicamente, sin embargo, en las respectivas Órdenes por las que se desarrolla el currículo en Educación Primaria y Secundaria²² en Andalucía, a diferencia de otras CCAA, en cuanto a las competencias básicas se remite al Real Decreto del MEC, sin especificación u orientación alguna.

¹⁹ Ver <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

²⁰ Ver <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

²¹ Ver <http://www.boe.es/boe/dias/2008/01/23/pdfs/A04467-04501.pdf>

²² Ver <http://www.fe.ccoo.es/andalucia/enlace.aspx?p=14&d=5395>

Cuadro 2: *Competencias básicas en la Ley de Educación de Andalucía*

<p>1. Competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.</p>
<p>2. Competencia de razonamiento matemático, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.</p>
<p>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.</p>
<p>4. Competencia digital y tratamiento de la información, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.</p>
<p>5. Competencia social y ciudadana, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.</p>
<p>6. Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.</p>
<p>7. Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida</p>
<p>8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.</p>

Las competencias básicas no están vinculadas unívocamente a una materia determinada, por lo que son, en cierta forma, transversales a todas ellas, en mayor o menor grado. Así, por ejemplo, la comunicación lingüística no se adquiere solo en la asignatura de Lengua y literatura, sino en cada materia del currículo; y lo mismo sucede con la competencia “social y ciudadana”, que no es exclusiva de la asignatura de “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos”, puesto que concierne también a toda la escuela y a la propia familia y sociedad. Esto exige un cambio de enfoque en el aprendizaje de los contenidos, de modo que conduzca a la adquisición de competencias, al tiempo que mayor integración de los conocimientos y colaboración entre el profesorado.

4. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA CIUDADANÍA

El ejercicio de una ciudadanía activa, informada y responsable implica tener las competencias (de comunicación lingüística, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones), sin las cuales no será ciudadano de pleno derecho en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo. Desde esta perspectiva, desde la educación, la ciudadanía consiste en capacitar a todos los alumnos con lo indispensable para moverse y ejercer como ciudadano. Esto comprende, al menos, dos dimensiones:

(a) Hábitos, *virtudes cívicas* o comportamientos necesarios para una buena convivencia ciudadana: aquellos “mínimos éticos” que una persona debe tener para saber convivir; y (b) Conjunto de *conocimientos y competencias necesarias* para participar en la vida pública, insertarse laboralmente o proseguir su preparación profesional. Este bagaje imprescindible ha de ser garantizado a toda la población, dado que sin dicho capital cultural y activos competenciales será difícil moverse e integrarse en la vida colectiva, por lo que tan necesaria es la “competencia comunicativa en lengua propia y en otras lenguas” como la competencia llamada “social y cívica”. Al fin y al cabo, ser competente es articular un conjunto de recursos para resolver una situación problema. Cuando se carece de ellas, la persona no puede hacer frente de modo autónomo a las situaciones.

Educar para el ejercicio activo de la ciudadanía puede, además, siguiendo sentido a la educación pública como “escuela común”, entendida no sólo como espacio geográfico, sino como marco común compartido. En efecto, lo que da coherencia a la educación pública es *aprender a vivir en común*, con el conjunto de “virtudes públicas” que dan estabilidad y vigor a las instituciones democráticas. Educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, desde una opción comprometida y crítica, debe posibilitar la *profundización social de la democracia*, capacitando a los ciudadanos con las habilidades y conocimientos necesarios para una participación activa en la arena pública (Reimers y Villegas, 2006²³). Una formación para la ciudadanía adquiere –así– su pleno sentido como forma de participación y deliberación en los asuntos comunes de lo público, y se plasma en valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia o el desarrollo sostenible; que deben formar parte del currículum escolar. Además, para esta tarea, requiere un proceso de transformación de la escuela, que se concreta en la construcción de un currículum y de unas condiciones organizativas que permitan vivenciar y practicar el aprendizaje de los valores democráticos.

En sentido amplio, como he defendido en otro lugar (Bolívar, 2007), la condición de ciudadano, que la escuela debe contribuir a construir, implica

²³ Ver http://www.oei.es/valores2/prelac_2_reimers.pdf

también tener las competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones), sin las cuales corre el riesgo de exclusión, teniendo problemas para participar activamente en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo. Aquel conjunto de competencias que se consideren bagaje imprescindible ha de ser garantizado a toda la población, ya sea con programas personalizados de éxito escolar²⁴, como en Francia; o con compromisos con las familias y otros apoyos complementarios. De este modo, la escolaridad obligatoria debe garantizar a su término todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública. De ahí que poner las condiciones para que el *currículum básico, común o indispensable* sea adquirido por toda la ciudadanía se configure en una exigencia democrática.

No basta, como hasta ahora, establecer un currículum formalmente comprensivo, pues –como vemos en el caso español– un porcentaje en torno al 25-30 % acaban la escolaridad obligatoria sin poseer, al menos oficialmente, aquellas competencias que posibilitan proseguir su desarrollo académico o profesional. La igualdad formal de todos en la escuela no es suficiente para hacer de la escuela una escuela justa (Dubet, 2005). Es, pues, en la perspectiva de lucha contra el fracaso escolar (Escudero, 2005²⁵), ante la “nueva cuestión social”, y no tanto en línea anglosajona de estándares de evaluación (y clasificación) de centros, donde el planteamiento de las competencias básicas adquiere su mejor sentido, como una exigencia de equidad con los más vulnerables socialmente; que no es contradictoria con la aspiración de la máxima formación y calidad.

Por lo demás, es una perspectiva que está presente en los documentos de la Unión Europea dentro de la llamada “Estrategia de Lisboa”: una sociedad mínimamente cohesionada supone una formación básica de toda la ciudadanía. Así, en la Recomendación del Parlamento Europeo²⁶ mencionada, las competencias clave “son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.

Cabe, en primer lugar, justificar la necesidad de asegurar la adquisición de las competencias básicas por todo el alumnado basándose en el *derecho a la educación*, entendiendo que representan el contenido propio de dicho derecho. Más particularmente, las competencias básicas suponen determinar los aprendizajes fundamentales que deben adquirir todo el alumnado, pero especialmente aquellos que están en riesgo de vulnerabilidad social o exclusión.

²⁴ Ver <http://eduscol.education.fr/D0229/accueil.htm>

²⁵ Ver <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>

²⁶ Ver http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf

Desde la *justicia como equidad*, John Rawls ha defendido que, aun cuando puedan seguir existiendo diferencias, el Estado debe aspirar a maximizar el bienestar de las personas peor situadas de la sociedad, por lo que las desigualdades sólo se justifican en cuanto beneficien a los más desventajados, de lo contrario no son permisibles (Bolívar, 2005²⁷). Muy importante en esta cuestión es el principio de diferencia, puesto que obliga a dedicar los mayores esfuerzos en los grupos o personas más desfavorecidos. Una adecuada política compensatoria debe dirigirse, entre otras, a asegurar las competencias básicas en los alumnos más desfavorecidos.

En otro orden, como vamos a comentar a continuación, se puede hablar de las competencias básicas como el “salario mínimo cultural” o “Renta Básica” de la ciudadanía, por debajo de la cual no es posible tener una autonomía para ejercer la ciudadanía. En otro lugar (Bolívar, 2008) he dedicado un capítulo (“Asegurar las competencias básicas: Fundamentos”) a fundamentar las competencias básicas, desde la teoría de la justicia de Rawls y del enfoque de capacidades de Amartya Sen. Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos deben adquirir dicho núcleo básico. Además, dado que asegurar la consecución de estas competencias sociales no depende sólo del sistema escolar sino de todo el sistema social y que acontece a lo largo de la vida, en un sistema económico y social desigual y altamente diferenciado, se requerirán políticas amplias acerca de un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo.

Los principios de equidad obligan a que todo individuo (muy especialmente, los alumnos y alumnas en mayor grado de dificultad) tiene derecho a esa base cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir más lejos en las diversas posibilidades de desarrollo. El derecho a la educación no puede quedar limitado a la mera “escolarización”, es preciso garantizar a cada uno el máximo de formación de que sea capaz y, en los casos más problemáticos, los aprendizajes básicos. Por tanto, todo ciudadano tiene que adquirir y poseer dicha cultura común, justamente porque es la que le permite ejercer el oficio de ciudadano. Este currículo imprescindible es expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, independientemente de las inevitables lógicas selectivas, que la sociología de la educación se ha encargado de documentar.

²⁷ <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>

5. EL PROBLEMA DE INTEGRAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL CURRÍCULO

El principal problema de las competencias básicas es cómo integrarlas con la estructura disciplinar de división por materias o áreas, particularmente en Secundaria. Si, al final, los contenidos están enteramente organizados disciplinarmente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias son un aditamento que no contribuye a alterar sustantivamente el currículum.

Tal como han quedado, por ahora no se han logrado *integrar* con la estructura disciplinar de división por materias o áreas, como hemos señalado en otros lugares (Bolívar, 2007, 2008). Como se muestra en los referidos Anexos, por una parte aparecen las competencias básicas; por otra, cada materia con sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Las “orientaciones sobre cómo cada materia contribuye a la adquisición de competencias básicas”, queda como algo muy general, sin suponer integración alguna. Más bien recuerda a aquella recomendación de la LOGSE sobre cómo cada materia contribuye a los temas transversales. Precisamente lo que, en gran medida, les sucedió a los temas transversales amenaza a las competencias básicas.

Al respecto, existe el grave peligro de que, inmersas en el currículo habitual de materias disciplinares, queden como un sobreañadido que no contribuye, sustantivamente, a modificar los contenidos enseñados y criterios de evaluación, que serán por cada una de las áreas. Si, al final, los contenidos están enteramente organizados disciplinarmente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias son un aditamento que no contribuye a alterar sustantivamente el currículum. Una de las tareas actuales del Proyecto Atlántida²⁸ (Bolívar y Moya, 2007) es rediseñar el currículum en función de las competencias básicas, para posibilitar, así, un desarrollo curricular acorde con este nuevo planteamiento.

El desarrollo del currículo en **Andalucía** ha dejado, a diferencia de otras Comunidades, prácticamente, sin orientación alguna al profesorado sobre cómo incorporar e integrar las competencias básicas en el currículo. Así, si uno mira las respectivas Órdenes por las que se desarrolla el currículo en Educación Primaria²⁹ y Secundaria en Andalucía (BOJA, 30 agosto 2007), observa:

1. Remite en las competencias básicas al Real Decreto del MEC, sin especificación u orientación alguna

²⁸ Ver <http://innova.usal.es/courses/CL8b31>

²⁹ Ver <http://www.fe.ccoo.es/andalucia/enlace.aspx?p=14&d=5394>

2. Habla de que los centros docentes han de concretar en su Proyecto educativo, entre otros aspectos, “los acuerdos para la mejora de las competencias básicas”. Cuestión esta referida a la mejora de los resultados obtenidos en la Evaluación Diagnóstica.

3. Tanto cuando habla de las programaciones didácticas de los equipos de ciclo (Primaria) como de los departamentos didácticos (Secundaria), las competencias básicas desaparecen, para quedar cifrados en lo de siempre: objetivos, contenidos, metodología y procedimientos y criterios de evaluación. Sin embargo, este sería el principal nivel de integración y concreción de las competencias básicas. Si están ausentes, no se ve cómo se puedan trabajar en el aula.

En esta situación de indefinición por la Administración educativa, paradójicamente, se delega en los centros escolares que, dentro del currículum actual, integren las competencias básicas o lo reformulen en función de ellas, acudiendo a la autonomía curricular. En este caso, creo, conviene denunciar que una cosa es la necesaria autonomía que los centros deben tener para el desarrollo del currículum, y otra delegar en ellos para que resuelvan lo que la Administración no ha sabido orientar mínimamente. En el caso de Andalucía la situación es más paradójica aún: una cosa es la apuesta de la LEA por las competencias básicas y otra muy distinta los que han elaborado el currículum de Primaria y Secundaria, donde las competencias básicas están prácticamente ausentes. Debiera exigirse una mínima coherencia en una misma Administración Educativa, al menos para transmitirla a los “administrados”.

No obstante, un avance significativo es la mayor autonomía de los centros y equipos docentes en el desarrollo del currículo. En especial, con oficializar la posibilidad (también en Primaria) en Secundaria de trabajar en el Primer Ciclo por ámbitos, en lugar de materias. Así la referida Orden dice (art. 5.7):

“En orden a facilitar un planteamiento integrado, interdisciplinar, significativo y relevante del proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado, las materias que componen el currículo de la educación secundaria obligatoria se podrán agrupar en ámbitos. Esta integración es especialmente relevante en los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria para favorecer la transición entre las dos etapas educativas”.

Esta propuesta permite un tratamiento mucho más integrado de las competencias básicas, aunque no siempre tenga que implicar que se organice por ámbitos. Dado que un enfoque por competencias del currículum exige un planteamiento integrador de los contenidos de la enseñanza, una mayor división por materias o disciplinas lo torna más difícil, cuando no imposible.

En un análisis de este problema, el profesor Amador Guarro (2008), si bien estima que la incorporación de las competencias básicas puede ser un modo aceptable de determinar la cantidad y calidad de los aprendizajes al finalizar la escolaridad obligatoria, tal como se ha hecho, señala –al menos– tres situaciones indeseables:

1. *Falta de integración de competencias*, que impide –entre otras cosas– una nueva organización del conocimiento escolar así como un aprendizaje más funcional.

2. La presencia –por un lado– de las áreas, con sus propios objetivos, contenidos y criterios de evaluación; y –por otro– de las competencias básicas, bien pudiera dar lugar a *dos tipos de currículo*: uno, el tradicional de asignaturas, que pueda habilitar para cursar adecuadamente el Bachillerato; otro, en los contextos desfavorecidos, para que los alumnos alcancen las competencias indispensables³⁰.

3. La formulación del currículo en torno a las competencias, además de una nueva forma de seleccionar lo que se debe enseñar y aprender, más radicalmente debe suponer una *nueva forma de concebir el aprendizaje y de construir el currículo por el profesorado*.

Por todo ello concluye que, tal como se está haciendo, la incorporación de las competencias al currículo básico, no resuelve el problema de qué deben aprender los alumnos en la educación obligatoria y, además, cuestiona “de facto un currículum común como garantía democrática de la escolarización”.

Estando de acuerdo con las situaciones 1 y 3 que señala, también caben desarrollos alternativos, por parte de equipos docentes implicados en una mejora de la educación. Sin que sirva de excusa alguna, conviene ser consciente de que una reorganización total de las áreas y disciplinas es un problema de tal calibre que no puede ser hecho de pronto por la Administración, dado que afecta a las vidas profesionales del profesorado (y, a la larga, a la propia formación inicial). Lo que sí cabe es dar posibilidades y medios para que equipos comprometidos con una innovación curricular puedan desarrollarla. Y, especialmente, si se apuesta por esta pieza, paralelamente, hay que ir retocando otras (por ejemplo, los formatos mismos de evaluación), como en una situación similar está haciendo Francia. Si no se retoca nada, en efecto, puede dar lugar a que todo siga igual, sólo unas nuevas terminologías pedagógicas.

Más calibre tiene y, por ello, merece mayor discusión la segunda: si puede

³⁰ Al respecto hay determinados análisis que sugieren que ya en los documentos europeos sobre el tema de las competencias hay dos categorías (“high” y “low”) de sujetos competentes (Brine, 2006).

dar lugar a un doble currículo que, a la larga, reproduciría diferencias sociales, cuestionando –por tanto– la ambición de un currículum común para todos. En primer lugar, ahora mismo, no es este el problema, sino el grupo (30-35%) más débil que, reconocido oficialmente, no obtienen las competencias básicas, con grave riesgo de exclusión. Ya sería un buen compromiso que obtuvieran las competencias necesarias para moverse autónomamente como ciudadanos e integrarse socialmente. Como dice Dubet (2005) una “escuela justa” ya no puede ser hoy, inevitablemente, una escuela de la “igualdad” real de oportunidades, pero sí tiene el deber moral de pretender, equitativamente, asegurar la renta o salario cultural básico, imprescindible para ejercer la ciudadanía. Al revés, estas competencias básicas, como dicen los franceses, bien pudieran representar la nueva cultura común que refunde la escuela republicana, podrían ser estas competencias básicas; lo que no impide pretender una cultura escolar más amplia para otros. Como dice Dubet (2005),

“En realidad, se debe cambiar la norma de la escuela obligatoria, no para disminuirla, sino para otorgarle otra función. En lugar de fijarla a través de un programa que muy pocos alumnos cumplen, se debe definir aquello a lo que cada uno tiene derecho, sobreentendiéndose que, una vez alcanzado ese umbral, nada impide ir más lejos e incluso mucho más lejos. ¿En nombre de qué se puede privar de más matemáticas, poesía o tecnología a los alumnos que gustan de esas disciplinas, siempre que la manifestación de su talento no se convierta en la norma y no afecte aquello a lo que todos tienen derecho? [...].

Al ubicar la cultura común en el centro de la escuela, se trata menos de renunciar a la excelencia que de invertir el orden de prioridades. La cultura común es exigente, porque crea una obligación: la de hacer todo lo posible para alcanzar ese resultado” (pp. 60 y 63).

Los límites de la equidad no son por “arriba” sino, por así decirlo, por “abajo”. Como decían los padres fundadores de la escuela republicana francesa, el objetivo no es enseñar todo lo que sería posible saber, sino que todos aprendan “lo que no debiera permitirse ignorar”. Pues bien, las competencias básicas, una vez determinados unos niveles de dominio mínimamente exigentes, bien pudieran representar la cultura común básica de toda la ciudadanía. Otro asunto, en cualquier caso, es la falta de mínima integración actual que, efectivamente, puede dar lugar a agudizar una dualidad, reproductora del contexto social (a veces es al revés: el contexto social reproduce el escolar). Pero ese no es el problema preocupante, ya sería un logro asegurar para el grupo con grave riesgo de vulnerabilidad social las competencias básicas. Lo primero es que “todos” tengan asegurado su derecho a la educación, cifrado en los conocimientos y competencias indispensables. A este problema, bien conducidas, puede ser una respuesta las competencias básicas.

No se trata tanto de una definición minimalista de los contenidos escolares, tampoco de dar un papel utilitarista a lo que se aprende en la escuela, cuanto de asegurar aquello que, juzgado como imprescindible en nuestra sociedad, que todos los alumnos y alumnas deban poseer al término de la escolaridad obligatoria, dado que condicionará su desarrollo personal y social, poniéndolo en situación de riesgo de vulnerabilidad social. De ahí que haya que evitar la palabra “currículum mínimo”, porque lo básico no es un mínimo sino aquello que nadie puede ignorar. Se puede, en analogía, hablar de “renta básica” o “salario mínimo cultural”. Cualquier propuesta de currículum básico se ve amenazada por los habituales detractores que temen un nivel por “abajo” de la enseñanza. Pero apelar a lo básico, como bagaje común de formación, no puede suponer en absoluto rebajar los niveles educativos. Más bien, determinar aquellos contenidos y aprendizajes esenciales para desarrollarse personal y profesionalmente en el futuro y para poder participar en la vida social. En fin, si todo alumno debe dominar dicho currículum básico, éste no se identifica con todos los objetivos finales de la escolaridad obligatoria, que deben ser más amplios, culturalmente exigentes. La lógica democratizadora de justicia social no puede ir en contra de una ambición en la cultura escolar, que no puede limitarse a dicha base.

6. INCORPORAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS AL CURRÍCULO

Con todo, caben desarrollos curriculares alternativos, con mayor grado de integración, en el proyecto educativo de centro. Si, a nivel de Administración educativa, se ha considerado que era prudente no introducir cambios que alteren, de modo radical, la estructura curricular y profesional del profesorado existente, ello no impide a los centros desarrollar proyectos propios dirigidos a que todos sus alumnos y alumnas consigan los saberes fundamentales.

Es habitual planificar la enseñanza en función de los contenidos propios de la materia y su propia lógica de progresión, en otros casos, por objetivos de aprendizaje; un *enfoque por competencias* se apoya en delimitar las competencias que se quieren alcanzar, con sus correspondientes dimensiones (Marchena, 2008) y niveles de dominio, y en función de ella, delimitar los recursos (de saber, saber-hacer o actitudinales) en cada área o disciplina necesarios para resolver tareas complejas (por ejemplo, resolución de un problema o producción de actos comunicativos). Desempeña un papel clave la *situación*. Como defienden, desde la escuela canadiense de Québec, Jonnaert y otros³¹:

³¹ Jonnaert, Ph. y otros (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/Competencies/ORE_Spanish.pdf

“Es en situación que la persona desarrolla la competencia: la situación la origina. Por otra parte, si esta situación es tratada eficazmente, una persona puede declararse competente: el tratamiento eficaz de la situación es el principal criterio de evaluación de la competencia contextualizada”.

UN ENFOQUE TRANSVERSAL

Una primera vía de salida es inscribir las competencias conservando la actual *suma de disciplinas* (con sus propios objetivos, contenidos y criterios de evaluación). Esto suele dar lugar a un sobreañadido (cierto número de competencias que se deberán adquirir paralela o transversalmente) de objetivos más generales o comunes que vendrían a corresponderse con las referidas competencias, en una cierta reescritura o reformato de los programas. En un enfoque más profundo, las competencias se inscribirían en un *currículum multidisciplinar*, por campos de conocimiento, donde se privilegian las capacidades comunes propiamente transversales, de acuerdo con los niveles a adquirir en un ciclo o curso. Entre uno y otro, en cualquier caso, puede inducir a una mayor integración de los aprendizajes, darle un sentido de aplicación y orientar la enseñanza hacia aquello que se considere imprescindible. Así, entre otros motivos, lo justifica el Ministerio de Educación y Ciencia (2006):

“La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje”.

Un currículo centrado en competencias puede tener distintos enfoques, que prioricen determinados aspectos. Así, desde un *enfoque transversal*, se incide en promover unos aprendizajes más activos, en competencias para la vida o en la interdisciplinariedad de conocimientos. En esta dirección, no altera los contenidos. De hecho, plantea problemas en su evaluación, porque –por una parte– están los contenidos y criterios de evaluación de cada área, por otra, en segundo lugar, las competencias. Se trata, en suma, de una visión más integral del aprendizaje, que conjuga conocimientos, destrezas, actitudes y valores. Una estrategia de competencias transversales funciona cuando, además de la planificación conjunta del profesorado, el alumnado no presenta problemas en la adquisición de los conocimientos básicos.

UN ENFOQUE DE INTEGRACIÓN

En su lugar, en el enfoque que la escuela belga llama una *pedagogía de la integración*, las competencias se sitúan, no como aditamento al currículum, sino en el núcleo de la tarea educativa, lo que exige la integración de las distintas enseñanzas para resolver situaciones complejas que permitan utilizar lo aprendido³². En lugar de un aprendizaje centrado en la adquisición de información, se enfatiza la aplicación y utilidad de los conocimientos en determinadas situaciones-problema similares que guardan un aire de “familia”. Una situación-problema se refiere a un conjunto contextualizado de informaciones a interpretar para resolver una tarea específica, cuyo resultado no es inmediatamente autoevidente. Comprende, pues, dos dimensiones: se refiere a un contexto específico, y el problema implica un obstáculo y una tarea que para ser resuelta debe articular distintas informaciones.

Roegiers ha hablado de una “pedagogía de la integración”, que hace que se vuelvan interdependientes elementos que estaban disociados inicialmente, para articularlos de una determinada forma en función de lo que se quiere conseguir. Desde el planteamiento de este autor, se requieren –entre otros– los siguientes pasos:

1. *Delimitar los objetivos terminales de integración para el curso o ciclo.* Los objetivos de integración responden al conjunto de situaciones que los alumnos deberán hacer frente, como competencias a conseguir al final del curso o ciclo. Los objetivos deben expresar los resultados esperados de aprendizaje, como parte de las competencias definidas. No se deben parcializar estos objetivos, como suele ser habitual, en conocimientos por un lado y procedimientos y actitudes, por otro.

2. *Precisar las competencias que constituyen los objetivos de integración.* Las

³² Nos referimos al grupo del BIEF (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation), uno de los que mejor ha trabajado un enfoque integrador de las competencias. Además de la página web del grupo (<http://www.bief.be>), en especial las publicaciones sobre el tema, se puede ver las siguientes obras de Xavier Roegiers, su actual director:

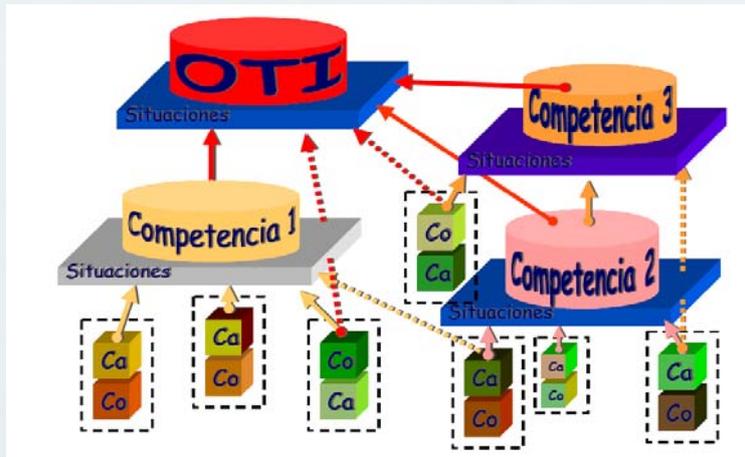
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. Disponible en:

http://www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=libr_20224_1_13122007.pdf

- Roegiers, X. (2006). ¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular. *IBE Working Papers on curriculums issues n°3*. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146816s.pdf>.

competencias deberán ser delimitadas según el nivel de complejidad, grado de autonomía exigida al alumno o número de pasos a seguir para resolver un problema. Esta delimitación se puede hacer según los campos de conocimiento (matemáticas, lengua, comportamientos cívicos, etc.) o el tipo de actividad requerida (análisis de un caso, producción de un texto, resolución de un problema, etc.). De acuerdo con la Figura 1, el Objetivo Terminal de Integración, de ciclo o curso, se logra a través de diversas competencias, que comprenden a su vez capacidades (Ca) y Conocimientos (Co), y se ponen de manifiesto y ejercitan en las correspondientes situaciones.



3. *Identificar los recursos movilizados para cada competencia.* Los recursos, como conjunto de saberes que se utilizan para realizar una tarea compleja, deberán ser delimitados (conocimientos, procedimientos y actitudes) por cada competencia.

Un currículum organizado en torno al desarrollo de competencias implica que se organiza en torno al trabajo de resolución de tareas o situaciones complejas, dado que las competencias se desarrollan necesariamente como un “aprendizaje situado”, es decir, contextualizado en torno a tareas. El asunto será qué recursos (cognitivos, capacidades o actitudes) se requieren para actuar competentemente en dichas situaciones-problema. Pero tales recursos se prescriben en el programa en función de las tareas o situaciones a resolver, no independientemente de ellas, como suele ser habitual en los programas de las distintas materias. Problema particularmente difícil (y clave) es *determinar y relacionar los contenidos* necesarios, como prerrequisitos, con las capacidades exigidas para cada competencia.

4. *Orientar los aprendizajes a tareas complejas* como resolución de problemas, elaboración de proyectos, comunicación oral y escrita, preparación de informes. A su vez, escoger situaciones motivadoras y significativas para el alumno, donde

puedan poner en juego operativamente los recursos disponibles o buscar los que se precisen. Por eso, una de las claves de la enseñanza está en la estructura de *tareas* que se realicen, de modo que permitan a los sujetos movilizar los conocimientos para su resolución. Después de proporcionar los recursos cognitivos e instrumentales, se confrontarán en situaciones complejas, exigiendo la integración de todas las disciplinas.

Las tareas sitúan, pues, el aprendizaje exigiendo un conjunto de recursos para su resolución y articulan los conocimientos necesarios, procedentes de distintos ámbitos. Aporta, además, significado a lo que aprende el estudiante. La adquisición de competencias están vinculadas a la realización de determinadas tareas en una situación determinada, de modo que las competencias sólo se adquieren en el proceso de resolución de la tarea, aun cuando para ello hagan falta, como prerequisites, determinados conocimientos o capacidades. De este modo, la incorporación efectiva al currículo de las competencias tiene que significar, entre otros, una selección y resolución de tareas en el aula. Es, pues, en la selección de tareas donde hay que concentrar parte de los esfuerzos.

5. *Proponer situaciones de evaluación.* Se propone la resolución de situaciones-problema por cada competencia, precisando los criterios e indicadores de evaluación, donde queden integrados los conocimientos, el saber hacer y las actitudes. Las modalidades de evaluación son más complejas y diversas que las habituales si quieren posibilitar dar cuenta de las competencias adquiridas.

Las competencias se desarrollan a lo largo del tiempo, por lo que habrá de determinarse diferentes niveles de desarrollo dentro de un continuo para su evaluación. Evaluar competencias, por otra parte, no es limitarse a evaluar los recursos requeridos para ser competente, sino ver como se realizan resolviendo situaciones complejas (Roegiers, 2004; Scallon, 2004). Cada competencia debe tener delimitados sus componentes, su relación con otras y el contexto de realización, asimismo habrán de determinarse los niveles o grados de realización de cada indicador (Bolívar, 2008).

En cualquier caso, los formatos de evaluación no pueden ser, como se ha hecho en los decretos de evaluación, el de las disciplinas habituales. En Francia se ha propuesto, como alternativa, una cartilla de conocimientos y competencias que evalúe, de modo progresivo, los grados de realización³³. Un enfoque de competencias impide, por ejemplo, la no graduación (suspense), para sustituirlo por la certificación del grado de adquisición de las competencias básicas.

³³ Vid. Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2007). *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Rapport n° 2007-048. Ministère de l'Éducation Nationale. Disponible online: <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>

Se puede combinar una pedagogía de la integración con las enseñanzas de las áreas y disciplinas. El trabajo en éstas va dirigido a proporcionar los aprendizajes puntuales y recursos requeridos para la resolución de las distintas situaciones problemas, que manifiestan una competencia, necesaria para adquirir un objetivo terminal de integración. Metodológicamente el asunto está en que, además de la enseñanza-aprendizaje de recursos, será preciso dedicar sesiones de trabajo a resolver situaciones complejas, que deben resolver aplicando (movilizando) los recursos aprendidos.

7. VALOR EDUCATIVO QUE APORTAN: FUNCIONALIDAD DE LOS APRENDIZAJES

El enfoque de las competencias, actualmente, responde a una crisis del saber escolar organizado, de modo parcelado, en disciplinas, más mirando al legado pasado que a su utilización en el futuro. De modo creciente se ha ido poniendo de manifiesto, y vivido -en parte- por el alumnado, la pérdida de significación social de la enseñanza escolar, al tiempo que su normalización escolarizada lo aleja de las fuentes vivas de producción de conocimientos. El *enfoque de competencias* permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. Esta preocupación enlaza con aquella otra de dar *relevancia y aplicabilidad a los conocimientos escolares*, que cualquier movimiento de escuela nueva primero o de renovación después ha pretendido. Hace unos años, Cecilia Braslavsky³⁴, al exponer las tendencias mundiales en los nuevos desarrollos de los currícula, señalaba entre otras convergencias, “orientar la educación hacia una formación por competencias”. Como razones de esta tendencia decía:

“La toma de conciencia de la caducidad de los conocimientos y la convicción de que ‘la educación es lo que queda una vez se ha olvidado lo aprendido’ están conduciendo a una investigación muy intensa de identificación y puesta en práctica de ‘competencias’, aunque no siempre se entiende en la misma dirección [...]. En cualquier caso, es preciso reconocer que esta orientación es una reacción a la ineficacia de las pedagogías tradicionales verbalistas”.

Los conocimientos deben, pues, ser empleados (“movilizados”) para resolver situaciones cotidianas. *La funcionalidad de los aprendizajes* supone

³⁴ Braslavsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des currícula*. Colloque international : L'éducation dans tous ses états - influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation, Association francophone d'éducation comparée (AFEC), Bruxelles, 9-12 mai. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/organization/director/tendances.htm>

tener en cuenta que las competencias son más amplias que la adquisición de conocimientos relacionados con las materias típicamente enseñadas en las escuelas. La enseñanza meramente expositiva, abstracta y descontextualizada, da lugar a conocimientos de escasa relevancia social, carentes de significado y de aplicabilidad. En su lugar, para que el aprendizaje sea funcional, ha de estar contextualizada, en contextos cercanos a la vida de los alumnos. El concepto mismo de competencia “indica que los aprendizajes deben concretarse siempre de modo funcional y significativo, es decir, atribuyendo sentido a aquello que se aprende. Y por si ello fuera poco complicado, el aprendizaje de una competencia implica siempre un aprendizaje para actuar” (Zabala y Arnau, 2007: 214).

La funcionalidad se logra cuando los alumnos ven que el aprendizaje en la escuela encierra una utilidad para ellos, para poder comprender mejor el mundo que les rodea e intervenir en él. Aprender competencias es más amplio que la adquisición de conocimientos relacionados con las materias típicamente enseñadas en las escuelas, dado que se extienden más allá del contexto de la escuela y comprenden la idea de preparación para la vida. No sólo son resultados de aprendizaje ni habilidades necesarias para el trabajo, son conocimientos y habilidades socioculturales en una relación curricular.

Un enfoque por competencias, más allá de las nuevas formulaciones en el diseño o planificación de la enseñanza, se juega en la metodología empleada: situar a los alumnos ante situaciones reales de la vida para lo que tendrán que emplear determinados recursos. Entendemos estos últimos como los conocimientos, procedimientos y actitudes que el alumno moviliza para resolver una situación-problema. Por eso, metodológicamente, supone una funcionalidad y relevancia de los contenidos, en la medida en que ser competente supone movilizar conocimientos y aptitudes para dar respuesta exitosa a las situaciones. Las competencias son más amplias que la adquisición de conocimientos disciplinares, exigiendo una enseñanza contextualizada, en contextos cercanos a la vida de los alumnos, para que el aprendizaje sea funcional. Las competencias remiten, pues, a una funcionalidad y aplicación de lo que se aprende; además, de a un planteamiento integrador. Metodológicamente, por su lado, un enfoque adecuado de las competencias en la escolaridad obligatoria puede posibilitar, entre otros,

a) *Integración de dimensiones del aprendizaje.* Las competencias tienen un carácter holístico e integrado, por lo que los diversos aprendizajes y los contenidos, en lugar de un tratamiento parcelado, se integran en función de lo que se debe realizar (“tareas” de aprendizaje) y el contexto. Además de conocimientos y de saber hacer (habilidades), junto con actitudes, se requiere movilizarlas conjuntamente para lograr resolver una situación compleja. La competencia será, entonces, la resultante de un conjunto de atributos

(conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc.) que se organizan en combinaciones diversas para llevar a cabo tareas específicas.

b) *Transferencia y aplicabilidad* de los aprendizajes. El alumno debe poder utilizar, y no solo almacenar, los conocimientos logrados; al tiempo que los pueda emplear en diferentes espacios y contextos, no sólo en el educativo, sino en la vida personal, social y económica. La aplicación del conocimiento a los problemas cotidianos es una de las claves para conseguir la transferencia de lo aprendido.

c) *Diversidad de contextos de aprendizaje*. Las competencias básicas no se adquieren ni se limitan al contexto escolar. Igualmente, de modo coherente con lo anterior, permite *reconocer y acreditar* aprendizajes obtenidos fuera de la escuela (práctica cotidiana o mundo laboral) como equivalente a los obtenidos en la escuela. Esto conduce, en especial, a qué papel desempeñan las *instituciones sociales* en su transmisión, *otros agentes* (familia, amigos, contexto de trabajo, medios, religión u otras organizaciones culturales), así como los procesos propios del *sistema escolar*.

d) Nuevos *enfoques en la evaluación* de aprendizajes, no dirigidos a la cantidad de lo memorizado, sino a aquello que -asimilado- se es capaz de hacer. La evaluación orientada a demostrar la competencia recopila evidencias para demostrar que la persona ha logrado los resultados establecidos, desde la perspectiva de construcción del conocimiento, debe ser vista como una acción de intervención que permita al sujeto la reconstrucción del tema a aprender.

e) *Rol del docente* como facilitador o mediador, para lo que debe ser capaz de diseñar “tareas” o situaciones de aprendizaje que posibiliten resolver problemas, aplicar los conocimientos y promover la actividad de los estudiantes. Por su parte, el *rol de los alumnos*, en lugar de la pasividad, propia de las metodologías expositivas que generan dependencia, se requiere una autonomía y participación activa de los mismos. Como señala en un trabajo sobre el tema Pérez Gómez³⁵ (2007: 29):

“Al docente contemporáneo le corresponde una tarea profesional más compleja que la mera explicación de contenidos y evaluación de rendimientos, deberá *diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje* de los estudiantes en su larga trayectoria de formación como ciudadanos autónomos y responsables. Estas nuevas responsabilidades docentes requieren nuevas y más *complejas competencias profesionales*, es decir un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, actitudes y valores”

³⁵ http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Descargas/Publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF

Al respecto, adoptar un enfoque de competencias clave, al tiempo que requieren un trabajo más interdisciplinar o colegiado (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias disciplinas), permite flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, dado que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Esto es bastante relevante en Secundaria Obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido, en ocasiones, centrar los aprendizajes básicos y la cultura relevante. Las competencias se pueden, entonces, convertir en *núcleos integradores* de los programas y experiencia escolar.

Hemos vinculado las Competencias Básicas con la ciudadanía, considerando que no se es ciudadano pleno si no se posee el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva. Ser un ciudadano activo y autónomo, sin riesgo de exclusión, implica también tener las competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones), sin las cuales no será ciudadano de pleno derecho en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo. Una equidad en la educación debe garantizar, con todos los medios necesarios, los aprendizajes básicos a esta población con riesgo de vulnerabilidad social. Como dice Arteta (2008),

“Sólo los ciudadanos democráticamente educados, además, pueden ser ciudadanos de hecho *iguales*. De lo contrario, en su mayor parte serán sujetos políticos subordinados a otros sujetos que almacenan más saberes o, sobre todo, que detentan los medios materiales para modelar las ideas e intenciones públicas del gran número. Una enseñanza del núcleo de la democracia sería ya una forma inicial de contrarrestar las desiguales capacidades políticas que engendran entre los individuos sus diferencias sociales”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTETA, A. (ED.) (2008): *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- BOLÍVAR, A. (2005): “Equidad Educativa y Teorías de la Justicia”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 42-69.
<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>.
- BOLÍVAR, A. (2007): *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó. Capítulo 7 (pp. 119-145): “El currículo básico en la educación para la ciudadanía”.
- BOLÍVAR, A. (2008): *Competencias básicas y Ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM.

- BOLÍVAR, A. y Moya, J. (Eds.). (2007). *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Carpeta “Construyendo ciudadanía”. Proyecto Atlántida. Disponible <http://innova.usal.es/courses/CL8b31> (Últimos materiales Atlántida)
- BRINE, J. (2006): “Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not –the discourse of the European Union”. *British Educational Research Journal*, 32 (5), 649-665.
- COLL, C. (dir.) (2007): *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Editorial Mediterrània.
- COLL, C. (2008): *Las competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza Editorial (en prensa).
- COLL, C. Y MARTÍN, E. (2006): *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Santiago de Chile: Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf>
- DELORS, J. (1996): *Educación: hay un tesoro dentro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DUBET, F. (2005): *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona. Gedisa.
- GUARRO, A. (2008): “El currículum de una buena escuela es un currículum democrático. ¿Qué aporta la LOE?”, Periódico profesional *Escuela*, Temático núm. 22 (mayo).
- MARCHENA, C. (2008): *¿Cómo trabajar las competencias básicas?* Sevilla: Fundación ECOEM.
- Morin, E. (2000): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- OCDE (2005): *DeSeCo. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Disponible en la web: <http://www.deseco.admin.ch>
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007): *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación, 31 págs. Disponible en <http://www.ceycantabria.com/> (Publicaciones, 2007).
- RYCHEN, D.S. Y SALGANIK L.H. (eds.) (2006): *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe (Introducción de A. Bolívar y M. Pereyra, pp. 1-13).
- ROEGIERS, XAVIER (2004) : *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck.

SCALLON, GERARD (2004) : *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles: De Boeck.

ZABALA, A. Y ARNAU BELMONTE, L. (2007): *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona: Graó.