

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 (basta 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 esta titulación sólo podrá obtenerse una vez superadas unas evaluaciones externas.

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, n° 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, n° 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 como 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 podría 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 nuestra 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 y 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 interdisciplinarias.

- 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.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA Y RECOMENDADA

Coll, C. y Martín, 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*, número monográfico 2 http://www.um.es/cad/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). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

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

Goodson, I.F. (2000). *El cambio del currículum*. 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 Educación y Ciencia (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*.

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

Ministerio de Educación 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 currículum*. 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.