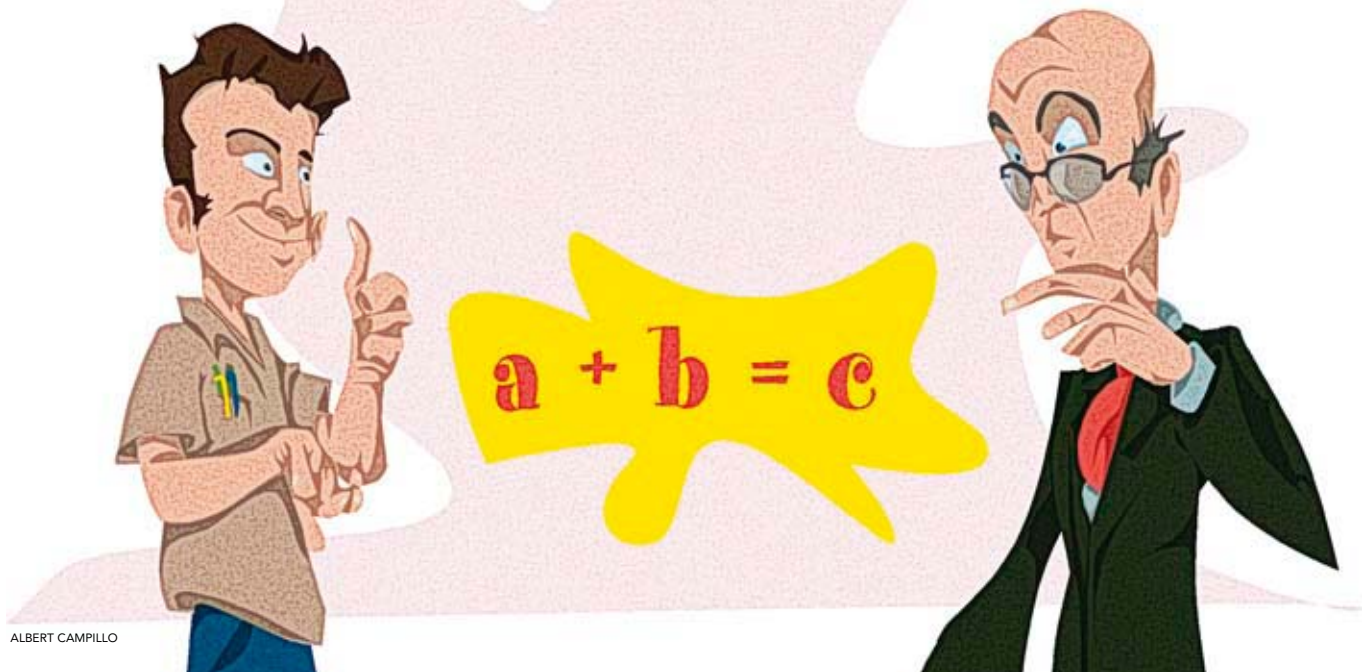


# Una encrucijada para la educación escolar



ALBERT CAMPILLO

La definición de un currículo por competencias que no especifique los contenidos necesarios para su adquisición puede provocar confusión en la carga curricular que se le asigne. Establecer subcompetencias elementales e identificar los saberes fundamentales son dos mecanismos para hacer frente a esta confusión. Pero, justamente, la mayor dificultad del proceso radica en distinguir qué aprendizaje es básico y cuál no lo es.

CÉSAR COLL

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.  
Facultad de Psicología. Universitat de Barcelona.  
Correo-e: [ccoll@ub.edu](mailto:ccoll@ub.edu)

La utilización cada vez más generalizada de los conceptos de competencia y competencia clave en la educación escolar está fuertemente asociada a la propuesta de revisar el currículo de la educación básica con el fin de adaptarlo a las nuevas necesidades educativas y de formación. El argumento

es conocido y ha sido planteado y desarrollado por diversos autores e instituciones tanto dentro como fuera de nuestras fronteras (véase, por ejemplo, Eurydice, 2002; Monereo y Pozo, 2001; NCREL y Metiri Group, 2003; Rychen y Salganik, 2000 y 2003). En la nueva sociedad de la información y del conocimiento, caracterizada, entre otros, por fenómenos y procesos como la globalización económica, los cambios en la estructura del mercado laboral, la ubicuidad de las tecnologías de la información y la comunicación, el acceso relativamente fácil a las fuentes de información o la economía basada en los servicios y en el conocimiento, las personas se enfrentan a nuevas necesidades de aprendizaje que la educación básica debe intentar satisfacer.

La identificación y descripción de las nuevas necesidades formativas, y en consecuencia de los nuevos aprendizajes que se deberían promover desde la educación escolar, varían de un

autor a otro, de una institución a otra, pero tienen algunos rasgos en común, entre los que quisiera destacar los siguientes. En primer lugar, incluyen tanto aspectos cognitivos y cognitivo-lingüísticos (pensar, comprender, decidir, dialogar, comunicarse oralmente y por escrito, buscar y valorar la información, utilizar las nuevas tecnologías, etc.) como emocionales o de equilibrio personal (asumir responsabilidades, superarse, formular y gestionar planes de vida y proyectos personales, etc.), de relación interpersonal (cooperar, trabajar en equipo, gestionar conflictos, empatizar, etc.) y de actuación e inserción social (compartir, comportarse cívicamente, interactuar y comunicarse con miembros de otras culturas, etc.). En segundo lugar, hacen referencia casi siempre a aprendizajes de alto nivel, o al menos de un nivel no elemental, que implican procesos psicológicos complejos y que, hasta donde sabemos, no son fáciles de aprender ni tampoco de enseñar. Y en tercer lugar, suelen definirse en términos de competencias, competencias clave o destrezas (*skills*).

La necesidad y urgencia de proceder a una revisión del currículo escolar con el fin de incorporar los aprendizajes exigidos por el nuevo escenario económico, social y cultural están fuera de toda duda. Como lo están también las ventajas derivadas de la propuesta de definir y caracterizar estos aprendizajes, y en último extremo todos los aprendizajes escolares, en términos de competencias. En efecto, como he apuntado en otro lugar (Coll, 2007), el hecho de definir las intenciones educativas –o, lo que es lo mismo, la toma de decisiones sobre lo que los alumnos deben esforzarse por aprender y los profesores deben intentar enseñar en las escuelas y en los institutos– en términos de competencias tiene implicaciones de indudable interés y alcance desde el punto de vista psicopedagógico y didáctico.

Así, por ejemplo, el concepto de competencia pone el acento en el hacer y en el saber hacer, es decir, en la movilización o aplicación del conocimiento, subrayando de este modo la importancia de la funcionalidad de los aprendizajes escolares. No basta con adquirir unos conocimientos, retenerlos y memorizarlos, ni siquiera con memorizarlos comprensivamente; además, hay que movilizarlos, hay que utilizarlos cuando la situación y las circunstancias lo requieran. Del mismo modo, el acento en la movilización del conocimiento y en la funcionalidad de lo aprendido conlleva poner de relieve la necesaria integración de diferentes tipos de conocimientos como otro de los rasgos destacados de los aprendizajes escolares. Una competencia, por ejemplo, "la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio" –definición de la competencia de "comunicación en la lengua materna" incluida en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (p. L 394/14)–, es siempre el resultado de la rea-



ALBERT CAMPILLO

lización e integración de múltiples aprendizajes de naturaleza distinta: de procedimientos, de actitudes, valores y normas, y también de hechos y conceptos. La articulación e integración de paquetes más o menos complejos de conocimientos diversos es una característica intrínseca de las competencias que se aviene mal con una organización curricular en términos estrictamente disciplinares o de asignaturas estanco.

La incorporación de nuevos aprendizajes a la educación escolar es, sin embargo, únicamente uno de los aspectos implicados en el proceso de revisión y actualización curricular que debe acometer la educación escolar para hacer frente a los desafíos educativos y a las necesidades de formación que plantea la sociedad de la información. Con ser importante, este proceso de revisión y actualización no puede limitarse a incorporar nuevos aprendizajes al currículo escolar; es necesario, además, analizar, valorar y cuestionar la necesidad o incluso la idoneidad de los que ya forman parte de él. Y ello desde una doble constatación: que los currículos actuales de los diferentes niveles de la educación básica están manifiestamente sobrecargados y sobredimensionados, y que este hecho es un obstáculo mayor para la mejora de la calidad educativa. Ciertamente esta situación viene de lejos y tiene su origen en la lógica acumulativa que ha presidido tradicionalmente los procesos de revisión y actualización curricular (Coll, 2006), aunque se ha ido agravando cada vez más en el transcurso de las últimas décadas del siglo XX como consecuencia del protagonismo creciente adquirido por la educación escolar y la tendencia a traducir directamente las nuevas necesidades y las urgencias sociales en demandas educativas (Coll, 2003).

Es justo en este punto en el que la definición de los aprendizajes escolares en términos de competencias y de competencias clave adquiere, a mi juicio, todo su interés, tanto por los riesgos que encierra como por las perspectivas que abre a la necesaria y urgente revisión en profundidad del currículo escolar. Con el fin de argumentar esta afirmación voy a detenerme, en primer lugar, en el concepto de competencia y en el riesgo que comporta, al menos en algunas de sus interpretaciones, de reforzar aún más la lógica acumulativa en los procesos de toma de decisión sobre el currículo escolar. Seguidamente, me centraré en el concepto de competencia clave o competencia básica con el fin de ilustrar su utilidad e interés como punto de partida de una lógica selectiva orientada a evitar la continuidad de unos currículos escolares sobrecargados.

## Competencias clave y saberes fundamentales

El acento en la movilización e integración de los conocimientos que caracteriza las competencias puede generar la idea de que, mediante una caracterización de los aprendizajes escolares en términos de competencias, se consigue reducir el volumen y la amplitud de los mismos. Esta idea ha llevado incluso en ocasiones a algunos autores y a algunas administraciones educativas a proponer el modelo de "currículo por competencias" como una manera de esponjar el currículo escolar y de abandonar definitivamente las largas listas de contenidos típicas de los currículos tradicionales. Se trata, sin embargo, de una ilusión engañosa, puesto que puede generar justo lo contrario, es decir, sobrecargar aún más el currículo en lugar de aligerarlo. En

efecto, como ya he comentado, la adquisición y utilización de una competencia, cualquiera que sea, requiere el aprendizaje de un conjunto de contenidos de naturaleza diversa —procedimientos, actitudes, valores, hechos, conceptos— que es tanto más amplio cuanto más transversal es la competencia en cuestión. El hecho de poner el acento en el saber hacer y en la integración y movilización de los conocimientos lleva a menudo a situar en un segundo plano estos contenidos obviando la relación detallada y precisa de los mismos. Sin embargo, que no se identifiquen o no se formulen de manera explícita no significa en absoluto que no operen como contenidos de aprendizaje que es necesario adquirir de forma integrada para que puedan ser movilizados en el marco de una actuación competente. Basta con pensar desde esta perspectiva en la competencia "comunicación en la lengua materna" cuya definición he reproducido más arriba para darse cuenta de la gran cantidad de contenidos de todo tipo cuyo aprendizaje requiere su adquisición (de hecho, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de la que hemos extraído la definición, incluye una relación de "conocimientos, capacidades y actitudes relacionados con esta competencia").

En resumen, la definición de un currículo por competencias sin mención explícita alguna —o con una mención vaga y genérica— de los contenidos específicos relacionados con su adquisición puede resultar engañosa desde el punto de vista de la amplitud y el volumen de la carga curricular que comporta. El riesgo, además, es tanto mayor cuanto más transversales son las competencias y de mayor nivel de exigencia y complejidad son los procesos psicológicos implicados, como sucede casi invariablemente con las propuestas relacionadas con las nuevas exigencias educativas y de aprendizaje generadas por la sociedad de la información. Sólo hay dos maneras de hacer frente a este riesgo. La primera consiste en desglosar las competencias en subcompetencias cada vez más elementales, lo que al límite conduce a la identificación de largas listas de objetivos terminales o de objetivos de ejecución que no son finalmente ni transversales ni funcionales. La segunda, que es también la más interesante desde el punto de vista psicopedagógico y didáctico y la más respetuosa con una interpretación no reduccionista del concepto de competencia, consiste en hacer un esfuerzo por identificar los saberes o contenidos específicos fundamentales asociados a su adquisición y utilización.

## Competencias clave y competencias básicas

De acuerdo con la Recomendación del Parlamento Europeo mencionada (p. L 394/13), las competencias clave "son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo". En una línea parecida, Rychen y Salganik (2003, p. 54) recuerdan que, en el marco del programa DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), impulsado por la OCDE, las competencias clave son "competencias individuales que contribuyen a una vida exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, son relevantes en las diferentes esferas de la vida y son importantes para todos los individuos". Y en el informe de la red Eurydice sobre el tema (2002, p. 14) se señala que "la mayoría de los expertos parecen estar de acuerdo en que una



competencia, para poder ser considerada 'clave', 'nuclear', 'esencial' o 'básica', debe ser necesaria y beneficiosa para todas las personas y para la sociedad en su conjunto".

Tomadas en conjunto, estas aproximaciones al concepto de competencia clave muestran con claridad la dirección en que deberían orientarse actualmente los procesos de revisión y actualización del currículo de la educación básica. Tanto los aprendizajes que ya forman parte del currículo como los que a menudo se proponen con el fin de responder a las nuevas necesidades educativas deberían ser sometidos previamente a una valoración crítica con el fin de determinar si son "clave" o "básicos" en todos o en alguno de los sentidos señalados: si son necesarios y beneficiosos para todas las personas y para el conjunto de la sociedad; si son necesarios para realizarse y desarrollar un proyecto de vida personal y profesional, y si lo son para garantizar la inclusión social y hacer posible el empleo. Sólo los aprendizajes que superaran con claridad estos filtros deberían pasar a formar parte del currículo obligatorio o prescriptivo de la educación básica.

Se argumentará, y con razón, que la aplicación de estos filtros está expuesta a una buena dosis de subjetividad y que cabe esperar, en consecuencia, discrepancias importantes en cuanto a la identificación de las competencias básicas o clave y los saberes fundamentales asociados a ellas. Efectivamente, lo que es "beneficioso" o no para las personas individualmente consideradas y para la sociedad en su conjunto, o lo que es necesario para la inclusión social, el ejercicio de la ciudadanía activa o el empleo, es a menudo discutible y depende en buena medida del modelo de sociedad y de persona desde el que se hace la valoración. Sin embargo, cuando se acepta el planteamiento de que hay aprendizajes que, aun siendo importantes, no pueden ser considerados básicos o clave en el sentido expuesto, es decir, cuando se acepta que no todo aquello que es interesante aprender y que merece la pena aprender debe formar parte necesariamente del currículo obligatorio de la educación escolar, entonces se introduce una dinámica y una lógica distinta en los procesos de revisión y actualización curricular y es posible alcanzar importantes puntos de acuerdo sobre qué es básico en la educación básica.

Así lo hemos podido comprobar a través de los resultados obtenidos en el marco del proyecto Bàsic, impulsado por la Fundació Jaume Bofill y desarrollado en Cataluña entre julio de 2005 y diciembre de 2006 aproximadamente. Más allá de las discrepancias, solapamientos y falta de concreción en algunos puntos, el análisis de las contribuciones realizadas por los participantes en grupos de discusión integrados por profesores y otros profesionales de la educación, miembros de las administraciones educativa y local y otros sectores de la sociedad civil –sector empresarial, sindicatos, entidades culturales y de ocio, asociaciones de madres y padres de alumnos– ofrece dos resultados de interés (se han recogido las contribuciones de un total de 144 participantes en quince grupos de discusión realizados en diferentes lugares de Cataluña).

El primer resultado es que, una vez establecida la conveniencia de distinguir entre aprendizajes básicos o clave y los que no lo son, el grado de acuerdo en lo que concierne a los primeros es elevado y las diferencias o divergencias se concentran básicamente en los segundos. Así, por ejemplo, el acuerdo es prácticamente total en lo que atañe a la prioridad otorgada a la enseñanza y el aprendizaje de competencias relacionadas con el desarrollo y la adquisición de capacidades cognitivas, meta-cognitivas, emocionales y relacionales, con la alfabetización letrada y numérica (o matemática), con el manejo de la información y el uso funcional de las tecnologías de la información y la comunicación y con el conocimiento del lenguaje audiovisual.

El segundo es la importancia de utilizar algunos criterios complementarios antes de pronunciarse sobre si un aprendizaje determinado, una vez superados los filtros que han permitido identificarlo como básico o clave, debe pasar o no a formar parte del currículo prescriptivo, y por lo tanto obligatorio, de la educación básica inicial. Permítaseme mencionar, para concluir este trabajo, dos de estos criterios especialmente relevantes e importantes, a mi juicio, en el escenario educativo actual. El primero tiene que ver con la idea de educación a lo largo de la vida y la conveniencia de distinguir entre educación básica inicial –la que tiene lugar durante la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria– y educación bá-

sica a lo largo de la vida. Ante un aprendizaje identificado como básico en alguno, varios o todos los sentidos anteriormente mencionados, cabe preguntarse aún si, por su naturaleza, características y complejidad, conviene incluirlo en el currículo de la educación básica inicial o en un período o un momento formativo posterior de la vida de las personas. En ocasiones, la aplicación de este criterio dará lugar a una respuesta clara. En otras, en cambio, la respuesta será más ambigua y la decisión última tendrá que supeditarse a otras consideraciones y criterios. En cualquier caso, lo que interesa destacar aquí es que la identificación de un aprendizaje como básico o clave no supone que haya de incorporarse necesariamente al currículo prescriptivo de la educación básica inicial.

El segundo criterio complementario tiene que ver con la existencia en la sociedad actual de otros escenarios y agentes educativos, además de la educación escolar y del profesorado, que tienen una incidencia creciente y decisiva sobre lo que aprendemos las personas, tanto durante la educación básica inicial como en períodos posteriores de la vida. La cuestión en este caso es si nos encontramos ante un aprendizaje básico cuya realización es fundamentalmente una responsabilidad de la educación escolar, una responsabilidad compartida con otros escenarios y agentes educativos o sobre todo una responsabilidad de estos últimos. Por supuesto, la aplicación de este criterio no permite justificar la inclusión o no del aprendizaje en cuestión en el currículo escolar. Si estamos ante un aprendizaje básico que, por su naturaleza y características, conviene llevar a cabo durante el período de la educación básica inicial, la educación escolar no puede inhibirse, aunque la responsabilidad de su consecución no le corresponda en primera instancia o le corresponda únicamente en parte. Pese a ello, se trata de un criterio importante, ya que subraya la responsabilidad que, en la realización de aprendizajes considerados básicos en nuestra sociedad, comparten con la educación escolar y el profesorado otros escenarios y agentes educativos.

En suma, y volviendo al argumento principal de este trabajo, las consideraciones precedentes muestran con claridad el interés de los conceptos de competencia y competencia clave para acometer los cambios curriculares exigidos por las nuevas necesidades educativas y de formación. La utilización de estos conceptos por sí sola no es, sin embargo, suficiente para evitar unos currículos sobrecargados ni garantiza que los aprendizajes seleccionados como clave o básicos lo sean realmente.

## para saber más

- ▶ Coll, C. (2003): "La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar", en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp. 15-56). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.
- ▶ Coll, C. (2006): "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el 12 de marzo de 2007 en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- ▶ Coll, C. (2007): "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de Innovación Educativa* (en prensa).
- ▶ Eurydice (2002): *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Consultado el 25 de abril de 2006 en <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm>
- ▶ Monereo, C. y Pozo, J.I. (2001): "¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 298 (enero), pp.50-55.
- ▶ North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) and Metiri Group (2003): *EnGauge. 21st century skills: literacy in the digital age*. Consultado el 18 de agosto de 2004 en <http://www.ncrel.org/engauge/skills/skills.htm>
- ▶ Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. 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, pp. L 394/10-18 (30 de diciembre de 2006).
- ▶ Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (eds.) (2000): *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- ▶ Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003): "A holistic model of competence", en Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (eds.): *Key competencies for successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.