



Antonio Bolívar Botía



Universidad de Granada (UGR – España)

abolivar@ugr.es

REDISEÑAR EL CURRÍCULO DE SECUNDARIA DESDE LAS COMPETENCIAS CLAVE PARA LA VIDA

RESUMO

El currículum de la Secundaria Obligatoria, heredado de la modernidad, parcelado en asignaturas, tiempos y espacios separados, crecientemente se ha mostrado más insatisfactorio para las nuevas generaciones. Distintas políticas curriculares se han dirigido a rediseñarlo para lograr una mayor integración. La propuesta más relevante, promovida por la Comisión Europea, ha sido las competencias clave para la vida (LifEComp). El artículo realiza un análisis crítico de los problemas, experiencias realizadas en distintos países (España, Francia, Portugal) y problemas presentados, actualmente ampliada con los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible).

Palavras-chave: Currículos basado en competencias. Marcos de competencias. Educación Secundaria.

REDESENHAR O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

RESUMO

O currículo do Ensino Médio, herdado da modernidade, dividido em disciplinas, tempos e espaços distintos, tem-se mostrado cada vez mais insatisfatório para as novas gerações de alunos. Diferentes políticas curriculares têm sido dirigidas a redesenhá-lo de forma a conseguir uma maior integração. A proposta mais relevante, promovida pela Comissão Europeia, tem sido as Competências Essenciais para a Vida (LifEComp). Este artigo faz uma análise crítica dos problemas, experiências feitas em diferentes países (Espanha, França, Portugal) e problemas apresentados, atualmente ampliado com as ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável).

Palavras-chave: Currículos baseados na competência. Quadros competencias essenciais. Ensino médio.

REDESIGNING THE SECONDARY SCHOOL CURRICULUM FROM THE KEY COMPETENCES FOR LIFE

ABSTRACT

The curriculum of Obligatory Secondary Education, inherited from modernity, divided into separate subjects, times and spaces, has increasingly shown itself to be more unsatisfactory for the new generations. Different curricular policies have been directed at redesigning it in order to achieve greater integration. The most relevant proposal, promoted by the European Commission, has been the Key Competences for Life (LifEComp). This paper makes a critical analysis of the problems, experiences in different countries (Spain, France, Portugal) and problems presented, currently extended with the SGGs (Sustainable Development Goals).

Keywords: Secondary Education. Competence-based Curricula. Competence Frameworks.

Submetido em: 21/02/2020

Aceito em: 23/04/2020

Publicado em: 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp297-320>



I INTRODUCCIÓN

Hoy como ayer, la Enseñanza Media o Secundaria es clave en el proceso educativo, pues hace de vínculo o puente entre la Primaria y la Educación Superior o Profesional, como la antesala de la Universidad y/o del ejercicio profesional y el mundo del trabajo. Además, la Educación Básica (Primaria y, en su caso, Secundaria Obligatoria) ya no es suficiente para moverse sin riesgo de exclusión en el mundo actual. De ahí que se hable de “abandono escolar temprano” (*Early school leaving*), a no terminar la Secundaria Superior (sea Bachillerato o Formación Profesional), habiéndose convertido en un índice de avance en educación de un país. En fin, todo ello conduce a que se encuentre, desde hace décadas, en proceso continuado de reforma en los distintos países, sin encontrar respuestas comunes transferibles, porque son dependientes de cada contexto y tradición.

Dentro de las políticas transnacionales actuales del currículum y su evaluación ocupa un lugar de primer orden rediseñar el currículum de la Secundaria, con distintos tiempos y acentos, pero orientándolo hacia el logro de competencias clave para la vida, de acuerdo también con las propuestas de la Unión Europea, OEI, Unesco. En Brasil está presente en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, como uno de los fundamentos pedagógicos para delimitar los “aprendizagens essenciais”, mediante la delimitación de diez competencias generales para la Educación Básica y un conjunto de competencias específicas para cada área de conocimiento. Soy consciente del debate crítico que hay en Brasil sobre el uso que se está haciendo de la “pedagogía de las competencias”, como presupuesto pedagógico de la BNCC (DOURADO, SIQUEIRA, 2019). Sin poder entrar en ella, quiero mostrar que otras formas y usos son posibles, a condición de que se inscriban en determinadas orientaciones de mayor equidad en las políticas educativas (BOLÍVAR, 2009).

Rediseñar el currículum no puede ser solo un proceso burocrático, dado que reposicionar la dimensión curricular, como es obvio, no puede ser enteramente dissociado de la estructural, como configuración de la estructura organizativa, profesional y apoyos adicionales. Desde una *perspectiva comparada* realizamos un análisis general sobre los modos de integración del currículum desde las competencias clave para la vida, ahora reactualizadas desde el marco de Educación 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (MAROPE, 2017). Se analizan los problemas que plantean y se formulan vías de salida para una adecuada integración. Además, se proporcionan guías y líneas de acción para la integración de las competencias básicas en el currículum, desde una perspectiva comparada e internacional.

La Enseñanza Secundaria o Media, a nivel global, desde hace unas décadas se encuentra sometida a un proceso de resignificación, reinención o rediseño, para encontrar su lugar, siempre inestable, en esta sociedad de la información y con nuevas generaciones de estudiantes (BOLÍVAR, 2015a). Por eso mismo, las orientaciones del currículum de Secundaria se encuentran agitadas con diferentes tensiones: los

contenidos que han formado parte del tradicional currículum académico de la Enseñanza Media se muestran insuficientes para una sociedad del conocimiento y un mundo dominado por lo digital. Se requieren nuevas formas que fomenten las competencias que esta sociedad necesita. En este debate, sin duda, entran las competencias necesarias para la vida en el siglo XXI y, consecuentemente, cómo integrarlas en el currículum actual

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 (BOLÍVAR, 2010). Los conocimientos deben, pues, ser empleados (“movilizados”) para resolver situaciones cotidianas. La introducción de las competencias afecta –en primer lugar– al currículum, pero tiene igualmente implicaciones en la organización escolar, del papel de los enseñantes y los modos mismos de enseñar y aprender. Los contenidos disciplinares de la enseñanza, a la larga, deben ser reagrupados en ámbitos pluridisciplinares, en función de objetivos prioritarios de aprendizaje expresados en términos de competencias. Más que una falsa dicotomía entre conocimientos y competencias, como si estas últimas fueran en detrimento de los primeros, se podría decir que trabajar las competencias es tomar los conocimientos en serio (PERRENOUD, 1999).

2 EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN MEDIA: TENDENCIAS INTERNACIONALES

Un amplio conjunto de análisis y diagnósticos, variables según los contextos y países, coinciden en la necesidad de acometer una transformación o rediseño del Nivel Medio y, más particularmente, de currículum muy diversificados o especializados en el nivel superior. Por una parte, es preciso incrementar las tasas de graduación; por otra, la actual configuración no facilita la inserción laboral ni responde a perfiles demandados. Como, hace décadas, concluía Cecilia Braslavsky (2001) en un seminario internacional sobre el tema: “se puede afirmar que existe consenso en considerar que actualmente la educación secundaria se enfrenta a desafíos derivados de un contexto atravesado por cambios profundos y múltiples que le imponen la necesidad de expandirse pero que, al mismo tiempo, la enfrentan con sus propias limitaciones y con la necesidad de cambiar” (p. 469).

La expansión de la Educación Media o Secundaria, en todos los países, ha ido en paralelo a una mejora educativa y económica. En la sociedad del conocimiento se requieren un conjunto específico de conocimientos, competencias y habilidades más complejas que no pueden adquirirse en las escuelas Primarias ni en una Secundaria de baja calidad. Por esto, un conjunto de documentos o pactos que afectan

a Iberoamérica, el Documento “*Metas Educativas 2021* (OEI, 2010), como programa de trabajo consensuado para los países Iberoamericanos, sitúa (p. 151) como Meta específica 9: “*incrementar el número de jóvenes que finalizan la educación secundaria superior*. El porcentaje de alumnado que completa la educación secundaria superior se pretende que se sitúe entre el 40% y el 70% en 2015, y entre el 60% y el 90% en 2021. Ahora, con la estrategia de más largo alcance, como los “Objetivos de Desarrollo Sostenible” se plantea como *ODS 4–Educación 2030*, “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. La consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible”.

La Educación Secundaria desempeña en los sistemas educativos actuales un doble papel. Por un lado, contribuye a proporcionar mayores conocimientos y competencias que se precisan en la sociedad y la economía del conocimiento. De otra parte, proporciona a muchos jóvenes cualificaciones profesionales para ámbito laboral. Si en el pasado estuvo reservada a una élite que estudiaba Educación Superior, actualmente se ha ampliado para abarcar a tres cuartas partes de los jóvenes personas en la OCDE. Además, si en el pasado las políticas educativas se centraron en la Educación Primaria, ahora se trata de ampliar y potenciar la Educación Secundaria. Entre otros, la economía moderna y las dinámicas de los mercados laborales necesitan personas con conocimientos más sofisticados, habilidades y competencias que no pueden desarrollarse sólo en la escuela primaria.

En general, en paralelo a la ampliación del público que accede, se ha tendido a unos objetivos y propósitos más abarcadores, no como cuando estaba dirigida a un público selecto. De este modo se tiende a un *currículo más común y abarcador*, retrasando los itinerarios o especialización hasta los últimos años de Secundaria o en el nivel terciario (SAHLBERG, 2007). Por eso, una mayoría de países han rediseñado los currículos dominantes hasta ahora en este nivel, dirigidos a una población minoritaria y selectiva para entrar en la Universidad o, en otra vía, una orientación en exceso profesionalizadora. Un experto en educación comparada constata que se ha producido un fuerte incremento en un modelo más comprehensivo sobre aquellos que tenían múltiples especialidades: “se registran cambios globales y regionales (desde los años 60) en el porcentaje de países con un solo itinerario académico en el nivel secundario superior. Con el tiempo se ha ido produciendo un aumento en los sistemas secundarios con itinerario único: de un 30 % de los 113 sistemas educativos en los años 60 según los datos, a un 51 % de los 161 sistemas educativos en el año 2000” (BENAVOT, 2006, p. 20).

Se tiende a reducir la fragmentación por un currículo más integrado, reconceptualizando las áreas y materias y superando la separación entre lo académico y lo profesional. Si en el ciclo inferior o básico se presenta un currículo no diferenciado o integrado, también en el superior (o diversificado), en general, se tiende a integrar la “doble vía”: preparar para ingresar en la enseñanza superior o para el mercado laboral.

2.1 Un enfoque curricular basado en competencias clave

Junto a su estructura organizativa, hay que plantearse ¿cuál es el currículum relevante que se debe aprender en la Educación Media o Secundaria? Esta cuestión, largamente debatida en el ámbito iberoamericano (BRASLAVSKY, 2001; BENAVIDES, 2006) se ha acrecentado en la sociedad de la información y del conocimiento. A pesar de la diversidad de currículos en la Enseñanza Media/Secundaria, hay un amplio y creciente consenso en que los *enfoques curriculares basados en competencias* se deben configurar en la línea directriz en el diseño de los currículos. Se trata de determinar cuáles son los conocimientos, habilidades y competencias que se consideran cruciales para la socialización individual y la competitividad nacional en el siglo XXI. Como constata Moreno (2006): “en todo el mundo, los informes gubernamentales y los *Libros Blancos* se centran en la necesidad de aplicar en la enseñanza secundaria un currículum basado y orientado a competencias, donde se insista en la solución de problemas, el trabajo en equipo, la solución pacífica de conflictos y la capacidad de hacer frente a la complejidad y de vivir con la ambigüedad, de prosperar en un contexto de cambio e incertidumbre, de aprender a lo largo de toda la vida, etc.” (p. 8).

De este modo, las políticas educativas de reforma (“*competencies-based*” *curricula*) están adoptando un enfoque por competencias (Bélgica francófona, Québec, Portugal, Nueva Zelanda, Francia, España). Braslavsky (2001) señala que todo un conjunto de reformas curriculares en Europa y Latinoamérica se están haciendo tomando las competencias como marco organizador del currículum. La lógica de los programas de estudios basados en objetivos o contenidos está siendo sustituida por una lógica en torno al desarrollo de competencias.

Por su parte, la propuesta de *Metas Educativas 2021* para la Educación Iberoamericana de la OEI (2010) propone diseñar un currículum relevante, pertinente y significativo que, además de dar respuesta a la diversidad cultural de los estudiantes y se adecúe a sus contextos de vida, asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática. Esto supone dar prioridad a los aprendizajes básicos,

“que promueva el aprendizaje de las competencias necesarias para participar plenamente en las diferentes esferas de la vida, afrontar las exigencias y desafíos de la sociedad, acceder a un empleo digno y desarrollar un proyecto de vida en relación con los otros. [Se concreta en la] Meta General Quinta: Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos” (pp. 105 y 152).

2.2 Una base o tronco común: competencias clave

Juan Carlos Tedesco (2004, p. 9-10), en un análisis de las tendencias de reforma de la educación secundaria en América Latina, con su habitual clarividencia, señalaba que las principales orientaciones de las reformas curriculares iniciadas en los últimos años, giran alrededor de tres grandes ejes:

- el paso de una organización curricular por disciplinas a una organización por *áreas* del conocimiento,
- la incorporación de un nuevo tipo de contenidos curriculares, particularmente referido a las nuevas *competencias* y a los *valores* que reclama el desempeño productivo y el desempeño ciudadano, y
- la introducción de mayores posibilidades de elección en los contenidos del aprendizaje por parte de los alumnos y de la *orientación* como modalidad de acción pedagógica.

Este currículum, que incorpora nuevos tipos de contenidos con un carácter más integrador, tiende a expresarse con un fuerte “tronco común” de competencias básicas, dejando abierta la posibilidad de vías flexibles que posibiliten paralelamente una elección que conduzcan a una primera profesionalización. Por eso, el currículum de Secundaria superior en la mayor parte de países está adoptando un carácter “híbrido”: además de la naturaleza comprensiva, antes señalada, hay una creciente flexibilidad y adaptación curricular a las necesidades de los estudiantes y a los requerimientos sociales, académicos y del mercado laboral.

.A lo anterior se une, un sentimiento compartido sobre que los contenidos escolares no responden a las competencias necesarias para la vida, junto a una crisis de las formas transmisivas, que pierden su sentido en la sociedad de la información. Esta pérdida de sentido de los contenidos tradicionales en el nuevo escenario exige hacerlos más relevantes y funcionales (COLL, 2009). En su lugar, se demanda que los estudiantes puedan atribuir sentido a los aprendizajes escolares, por lo que los conocimientos deben, pues, ser empleados (“movilizados”) para resolver situaciones cotidianas. Se requiere adecuar el currículum a las nuevas necesidades de aprendizaje, proporcionando los saberes fundamentales, las nuevas alfabetizaciones y competencias básicas para el siglo XXI, desde la perspectiva de garantizar lo que es básico, imprescindible o fundamental.

De acuerdo con estas tendencias, se tiende a proponer un “*tronco de formación común*”, definido en términos de competencias para la vida, que todo estudiante de Secundaria deberá haber adquirido en su término, en los estándares o indicadores de logro que se especifiquen. Este tronco de formación común se apoyaría en un conjunto de áreas comunes (Matemática, Comunicación y Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales). Por otra parte, el asunto es cómo combinar, coherentemente, la dimensión general

y la especializada. Más concretamente si dicha especialización debe comenzar pronto o, mejor, se reserva para los últimos cursos de este ciclo. Sería conveniente pensar en un currículum común en los primeros años y, en los segundos (o último) una formación profesional no en exceso especializada (por ejemplo, organizada en torno a familias profesionales).

Además, tanto Enseñanza Media Obligatoria como para la Secundaria Superior, pensando en los alumnos que abandonan sin terminar o proseguir estudios, se deben organizar *alternativas modulares, flexibles y opcionales de formación* en habilidades específicas propias de ocupaciones de nivel básico o medio. Una forma habitual en muchos países son Módulos de carácter profesionalizador que favorezcan la transición del sistema formativo al mundo laboral.

Por último, rediseñar el currículum, para no quedar sólo en documentos, requiere incidir en otras dimensiones organizativas y en el profesorado encargado de implementarlas. En efecto, establecer de modo prescriptivo un currículo no basta para cambiar los modos de trabajo del profesorado si, paralelamente, no se rediseñan los nuevos contextos organizativos, para que sea posible un trabajo más en colaboración o equipo; y se prepara a un profesorado capacitado para implementar el nuevo currículo. Es difícil que los alumnos adquieran las competencias necesarias para el siglo XXI si los profesores encargados de su educación carecen de ellas. Los enfoques curriculares basados en competencias además de los diseños curriculares, han de verse reflejado en las instituciones de formación inicial y en las políticas de formación del profesorado de secundaria.

2.3 Reestructurar el currículum con un tronco común en torno a las Competencias clave

Esta cuestión remite a delimitar la *cultura básica común* que precisarán los ciudadanos en el futuro; es decir, las *competencias clave o aprendizajes esenciales* que todo el alumnado deberá dominar al término de la Educación Básica, de modo que le permita proseguir los estudios, cursar una formación profesional e integrarse socialmente sin riesgo de exclusión (BOLÍVAR, 2009). El currículum de la escolaridad obligatoria se estructura en la perspectiva de adquirir aquellas *competencias necesarias para la vida*.

Los saberes necesarios para el ciudadano del siglo XXI han sido objeto de un amplio debate en las últimas décadas. El formato disciplinar heredado de la modernidad, parcelado en distintas asignaturas, crecientemente se ha tornado insuficiente. Es preciso repensar cuáles son las *competencias clave* 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 escuelas y estudiantes en la educación obligatoria. Un

currículo organizado en 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.

Por lo demás, el tema cuenta ya con una cierta historia. Referido al pasado más inmediato, en este tema es obligado referirse al Informe realizado por una Comisión Internacional, presidida por Jacques Delors (1998), a la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI. Además de entender que la educación es la esperanza para un mejor futuro de los pueblos, propone *cuatro pilares de la educación del futuro*. Si bien los dos primeros (*aprender a conocer y aprender a hacer*) forman parte del acervo de la educación, el Informe Delors no los plantea como un dilema (cultura general o técnica y profesional), sino como complementos necesarios. A ambos, la Comisión agrega el tercero de los pilares (*aprender a vivir juntos y aprender a vivir con otros*), entendido que ya no es solo en el espacio nacional, sino con toda la especie humana en un mundo globalizado. Por último, el cuarto pilar es que los alumnos *aprendan a ser*. Una educación que integre estas cuatro aspiraciones, contribuirá a formar personas completas y competentes, en el mundo del siglo XXI.

La Comisión Europea ha establecido un *Marco de Referencia Europeo con ocho competencias clave* para el aprendizaje permanente, recomendando su adopción a los países miembros, lo que ha motivado su introducción progresiva en el currículum de los distintos países. Las competencias son: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; espíritu emprendedor; y expresión cultural (COMISSÃO EUROPEIA, 2007). A partir del Marco Europeo de competencias, numerosos países (Francia, Suiza, Portugal, Reino Unido, Bélgica, España, etc.) están rediseñando, con mayor o menor grado de integración, sus currículos con un enfoque por competencias básicas.

El Proyecto DeSeCo (*Definición y Selección de Competencias clave*), realizado (1997-2003) en el marco de la OCDE ha realizado una excelente revisión del concepto y establecido una serie de competencias clave (RYCHEN, SALGANIK, 2006), con voluntad de constituirse en los grandes objetivos de la educación respondiendo a la cuestión: ¿qué competencias son necesarias para llevar una vida fructífera que permita la realización individual y responsable y, al tiempo, colaborar en la creación de una sociedad democrática que funciona bien? 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*, subdivididas en nueve competencias clave.

Posteriormente, el Consejo de la Unión Europea (CONSELHO UNIÃO EUROPEIA, 2018) ha actualizado dicho marco, dado que han cambiado los requisitos en materia de competencias, ya sea por la

fuerza de las nuevas tecnologías, la automatización de los puestos de trabajo, y relevancia que han cobrado las competencias emprendedoras, sociales y cívicas. En consecuencia, quedan reformuladas en las ocho competencias clave siguientes: competencia en lectoescritura; competencia multilingüe; competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora; competencia en conciencia y expresión culturales. De todas ellas, la “competencia personal, social y de aprender a aprender”, por su amplitud y comprensividad, ha recibido una mayor atención, como muestran en su extensa revisión Caena y Punie (2019). En particular, ha sido objeto de consenso sobre los componentes de esta Competencia Clave mediante el desarrollo de un marco conceptual, una lógica y lenguaje común para todos los Estados miembros, así como los contextos de implementación

Como combinación dinámica de los conocimientos, capacidades y actitudes “que debe desarrollar una persona a lo largo de toda la vida”, deben utilizarse planteamientos orientados a las competencias en todos los contextos de educación, formación y aprendizaje a lo largo de la vida. No obstante, se reconoce la necesidad de respaldar la utilización de una diversidad de planteamientos y contextos; el apoyo a los profesores y demás personal académico; y la evaluación y validación del desarrollo de competencias.

Rediseñar el currículum en función de competencias clave, al tiempo que requiere 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 la Secundaria Obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido, en ocasiones, centrar los aprendizajes básicos y la cultura relevante. En Secundaria Obligatoria, además, las competencias se pueden convertir en *núcleos integradores* de los programas y experiencia escolar (BOLÍVAR, 2010).

El currículum, pues, se rediseña en función de las competencias fundamentales que todos los ciudadanos deben dominar al término de la escolaridad obligatoria (lo que en el currículum portugués se ha denominado “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”). El conocimiento que proporcionan las disciplinas no es, pues, un fin en sí mismo sino un medio o instrumento para el desarrollo de los “*aprendizagens essenciais*”. Además de una mayor integración de los aprendizajes escolares, se requiere darle un sentido de aplicación y orientar la enseñanza hacia aquello que se considere básico, sin que ello suponga –como se suele aducir desde una perspectiva tradicional o conservadora– “bajar” los contenidos. De lo que se trata, en suma, es de dar una dirección horizontal de los contenidos para, de modo conjunto, potenciar lo que se considera indispensable para el ciudadano del siglo XXI.

3 EL CURRÍCULUM BASADO EN COMPETENCIAS: TEXTOS, CONTEXTOS Y USOS ALTERNATIVOS

Si bien, originariamente, la formación por competencias proviene de cualificar profesionalmente para un puesto de trabajo específico (a menudo según demandas del mercado); cuando la trasladamos a la educación en general es preciso pasar del foco en el buen desempeño de una actividad laboral a una capacitación amplia para ejercer la ciudadanía activa. Las críticas pueden situarse en distintos planos: social, político, y propiamente pedagógico o educativo. Nos vamos a referir al enfoque por competencias en general, siendo conscientes –no obstante– de que algunas no le afectarían específicamente a las “competencias clave”.

En una economía del conocimiento el enfoque por competencias se inscribe en un amplio proceso de instrumentalización de la escuela al servicio de la economía. En este sentido, los procesos de integración económica y sociocultural demandan la reforma de los procesos de formación de recursos humanos, de forma que se hagan más competitivos en el nuevo entorno económico, mediante la adquisición de los conocimientos y habilidades útiles para insertarse en las nuevas modalidades de producción y organización del trabajo. Se requiere ahora no una cualificación profesional para toda la vida, sino un trabajador más flexible, capaz de adaptarse a los incesantes cambios en el ámbito de la producción, del trabajo y del empleo. Asegurar, en este caso, la productividad constante de la mano de obra, exigiría que el trabajador esté dotado de una gran flexibilidad, algo que le puede proporcionar un enfoque por competencias y no una cualificación fija.

En una segunda orientación, por la que aquí abogamos, contribuye a *questionar el currículum disciplinar heredado* para abogar –en su lugar– por unas competencias clave para la vida, que todos deben adquirir y la escuela asegurar. En la lucha contra el fracaso escolar se trata –por un lado– de determinar los aprendizajes imprescindibles como umbral mínimo, por debajo del cual el sistema educativo y social no va a permitir que salgan alumnos de la escolaridad obligatoria sin su adquisición y dominio. Por otro, de *dar un sentido al trabajo escolar* con unos aprendizajes contextualizados y con una funcionalidad (BOLÍVAR, 2010).

Por sí mismo, un enfoque por competencias no tiene por qué implicar una subordinación al mundo empresarial y al mercado laboral. Más bien, como defiende Perrenoud (2013), uno de los que se ha opuesto a una visión simplista (angel o demonio), hay una confluencia entre dos corrientes ideológicas (mundo laboral y currículum orientado a competencias), que emplean las mismas palabras, sin tener que compartir las mismas perspectivas. Dejar la noción de competencia al mundo de la empresa sería renunciar a la vocación liberadora de la educación escolar y a la idea de que *el saber da el poder* si se sabe servirse de él, señala Perrenoud.

Aunque a menudo han ido unidas, una cosa es la reforma curricular por competencias y otra la nueva gobernanza por resultados, como analiza bien Mathou (2019), ejemplificándolo en el caso de Québec. Algunos se esfuerzan en identificarlos y confundir al personal, pontificando con diez tesis (GIMENO, 2016), sin reconocer las tensiones ni los usos alternativos. Igualmente una cosa es la reforma curricular por competencias en la educación básica obligatoria y otra, por ejemplo, las competencias profesionales en el currículum de la Educación Superior (BOLÍVAR, 2008). Aunque las diferencias podemos establecerlas a nivel conceptual, subyacen diferentes lógicas en tensión, a menudo contradictorias, pero lo que marca en último extremo su orientación es el uso real en un contexto determinado. Las tensiones entre una lógica performativa e instrumental y una lógica curricular son evidentes, a veces irreconciliables, pero también con usos alternativos como un modo para el éxito educativo, en el caso francés o portugués (BOLÍVAR, 2010).

Eso no obsta para apuntar que podrían tener otro: un currículum para adaptarse a los requisitos de la economía del conocimiento, pero también para hacer que todos los estudiantes tengan éxito y luchar contra el abandono escolar. Le sucede de modo similar a la autonomía en el desarrollo curricular, puede tener un doble uso: performativa en una nueva gobernanza (posburocrática) de la educación (MAROY, PONS, 2019); o –por el contrario– posibilitar una adecuación del currículum a los distintos contextos y personalizar la enseñanza. Por eso, lo que cabe analizar y criticar, en función de otras posibilidades alternativas, son los usos políticos y educativos que se hacen en cada contexto. Lo contrario, sería “tirar al bebé con el agua del baño”.

Como analiza en el caso de Quebec, Mathou (2019), el resultado es un modelo compuesto que no corresponde ni a lo que las perspectivas críticas denuncian como un dispositivo destinado a satisfacer las necesidades del mercado ni a lo que los detractores de las reformas por competencias califican como pedagogía o puerocentrismo. El análisis destaca las dinámicas complejas e inestables y los problemas que subyacen a la política curricular de Quebec” (p. 166). Más allá de este caso, como concluye el mismo autor, es evidente que hay una cierta convergencia entre las llamadas reformas basadas en competencias y la Nueva Gestión Pública. Comprender las transformaciones curriculares actuales requiere caracterizar los efectos diferenciados de estas políticas en cada dimensión del currículum.

Así, la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) en Brasil puede tener como objetivo promover la equidad de oportunidades, sin embargo, el uso que se hace en un contexto particular, como es la Lei n. 13.415 de 16/02/2017, con una política de flexibilización y desregulación la ponen al servicio de unos conservadores y neoliberales (BRANCO et al., 2018). Si, en principio, puede ser defendible que los sistemas de enseñanza y las escuelas tengan autonomía para tomar decisiones y adecuar el currículum a cada contexto, según la realidad en que está inserta la escuela, todo esto está condicionado por el uso y contexto en que se inscribe). Así las percepciones de los profesores acerca de las políticas curriculares en Brasil

referidas a la BNCC en Brasil; y el “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” en Portugal son completamente distintas por el marco y el contexto en que se inscriben (VOIGT; MORGADO, 2019).

3.1 Portugal: Aprendizagens Essenciais y flexibilidad curricular

En la Autonomía Curricular, el currículum se toma como una propuesta a ser reconstruida activamente en las escuelas por los profesores, en sus contextos personales y sociales. La autonomía curricular abre –como vía innovadora– un espacio propio para que las escuelas puedan adecuar los contenidos a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes, determinar o elegir parte del currículum con contenidos apropiados a su realidad. Dos casos actuales lo pueden representar Portugal con los aprendizajes esenciales y Francia con el “socle commun”.

La mejora es, en principio, responsabilidad de cada escuela y municipio. En función de lo dicho, cada escuela ha de determinar sus *planes de acción estratégica* con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los alumnos. No es posible garantizar que todos los niños y jóvenes tienen acceso a los aprendizajes esenciales que les permiten concluir la escolaridad con los saberes, las competencias, las actitudes y los comportamientos necesarios para la vida en sociedad, sino con un enfoque competencial y con una autonomía de gestión y una flexibilidad curricular. Así lo establece el Decreto-Ley nº 54/2018, de 6 de julio, que establece el marco jurídico de la Educación Inclusiva.

Complementariamente ha introducido (Decreto-Lei nº 55/2018) un programa de innovación y cambio, llamado de *Autonomía y Flexibilidad curricular*, que supone un cambio sustancial en los modos habituales de gestionar el currículum y la organización de las escuelas (BOLÍVAR, 2018). El objetivo es que las escuelas gestionen el currículo, de forma autónoma y flexible, dado el entorno en el que se insertan, para que todos los alumnos alcancen las competencias previstas en el Perfil de los alumnos al salir de la escolarización obligatoria (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*). Por lo demás, un programa para el éxito educativo de todos como este se asienta en una estrategia más amplia como los siguientes instrumentos:

- Establecimiento de un *perfil nacional común del alumno* a la salida de los 12 años de escolaridad obligatoria (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*). Este perfil contempla ocho principios educativos, una visión del ciudadano del siglo XXI, seis valores y doce competencias clave.
- Determinar y definir los *aprendizajes básicos* (“essenciais”) de los alumnos recogidos en documentos curriculares, base para la planificación, desarrollo y evaluación de los aprendizajes. Tras un periodo de consulta pública sobre los aprendizajes fundamentales en Secundaria se han publicado a fines de agosto.

— Proponer un modelo de *flexibilización pedagógica* para conseguir que cada alumno adquiriera los aprendizajes y competencias clave. El currículum ha de ser adecuado a la realidad de cada escuela y a las características de cada alumno.

— *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Los principios, las áreas de competencias y los valores definidos en el Perfil de los Alumnos a la Salida de la Escolaridad Obligatoria confluyen en la formación del individuo como ciudadano participativo, que se prolongará con su ejercicio y aprendizaje a lo largo de la vida.

De este modo se pretende que las escuelas y los profesores puedan responder a contextos específicos, buscando lograr el conjunto de competencias inscritas en el perfil de salida de los alumnos. La primera función de la Autonomía curricular es posibilitar que las escuelas vinculen los contenidos educativos a las necesidades, experiencias y contextos específicos de sus estudiantes y su medio. La autonomía y la flexibilidad son instrumentos que permiten a las escuelas mejorar la calidad del trabajo educativo, sin los cuales no se puede conseguir un éxito educativo para todos. Como sintetiza Leite (2019) sobre el caso de la autonomía y flexibilidad curricular: “esta medida política implica reconhecer que o currículo nacional é um projeto que precisa ganhar sentido localmente através de dinâmicas que considerem as escolas como locais de decisão curricular e os professores como seus

Las competencias clave (*Aprendizagens Essenciais*) son la base de referencia común para el aprendizaje de todos los estudiantes, es decir, el denominador común del plan de estudios, sin agotar nunca lo que un estudiante tiene que aprender. Es importante resaltar que la autonomía y flexibilidad curricular tiene como límite promover y desarrollar las áreas de competencias inscritas en el *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Este permite redefinir el la Educación Básica y la Educación Secundaria, articulando entre sí en los planos horizontal y vertical. Para conocer más sobre el marco de referencia que guió el proceso de elaboración del currículum, así como sus supuestos curriculares, su organización y puesta en marcha

En el caso de Portugal, la implementación de la reforma pretende educar ciudadanos del siglo XXI. Definir muy claramente su perfil y los factores determinantes para el desarrollo de los estudiantes y llevarlos a la práctica de la siguiente manera: 10 valores fundamentales para formar personas libres y con espíritu crítico, capaces de adaptarse a un mundo en cambio constante, prepararlas para tener las competencias adecuadas para enfrentarse al mercado laboral y para continuar su aprendizaje a lo largo de la vida. Además, se delimitan unas Áreas de competencias que se trabajan en la escuela, sin presuponer ninguna jerarquía interna entre ellas. Todo ello además ha permitido ser uno de los pocos países que ha mejorado significativamente en el Informe Pisa de 2018 (BOLÍVAR, 2018). Y nada indica, al contrario, que este currículum suponga ninguna subordinación al mercado ni a las exigencias de la OCDE.

3.2 El caso francés: de un programa de conocimientos a un currículum de competencias

La propuesta de las competencias clave debiera haberse convertido en una oportunidad institucional para *replantearse el currículum escolar*: qué enseñar en la sociedad del conocimiento y fijar los aprendizajes imprescindibles de los que nadie debiera poderse ver excluido. Asentar debidamente la educación en el siglo XXI, más allá del currículum enciclopédico heredado, supone delimitar qué currículum, todo ciudadano deba adquirir en la escolaridad obligatoria, poniendo los medios oportunos al respecto. Así lo ha entendido Francia, al establecer –tras un amplio debate nacional durante 2003-2004– el “*socle commun*” como un “acto refundador” de la escuela republicana, en la *Ley (2005) de Orientación y del Programa para el Porvenir de la Escuela*, que define y compromete el “mínimo cultural compartido” que todo joven debe poseer, refrendado definitivamente con la posterior *Ley de Refundación de la Escuela* de 2013.

Francia adoptó el enfoque del currículum por competencias clave como un modo para hacer frente al reto de conseguir el éxito educativo para todos. Esto ha supuesto establecer una “Base común de conocimientos y competencias” (*socle commun de connaissances et de compétences*) como base curricular común a asegurar a toda la ciudadanía. Posteriormente una Orden de junio de 2010 establece la “cartilla personal de competencias” (*Livret personnel de compétences*) con sus correspondientes indicadores de evaluación para toda la escolaridad obligatoria en el curso 2010-11. Además, se crea lo que podemos llamar el nuevo Título de Graduado en Secundaria Obligatoria (*Diplôme National du Brevet*, DNB). De este modo, acorde con la reformulación del currículum, queda propiamente establecido el currículum básico.

El resultado ha sido fruto de un largo debate curricular sobre qué debe enseñarse en la escolaridad obligatoria para capacitar al alumnado en un aprendizaje a lo largo de la vida. La comisión Thélot (así conocida, por el nombre de su presidente), encargada de organizar a partir de 2002 el gran debate nacional sobre la escuela (*Débat national sur l'avenir de l'école*), planteó cuales son las misiones de la escuela en la sociedad del siglo XXI para conseguir que todos los alumnos concluyan con éxito sus estudios, mediante la adquisición de una base común de conocimientos y competencias. Por eso, el referido informe (THÉLOT, 2004), que recoge las conclusiones del debate, se llama precisamente “Por el éxito escolar de todos los alumnos” (*Pour la réussite de tous les élèves*). La Ley de Orientación y programación para el futuro de la Enseñanza de abril de 2005 (conocida, por el ministro, como “Ley Fillon”) vino a recoger estas propuestas.

Se han propuesto, inicialmente, *cinco grandes dominios* que todos los escolares deben dominar al terminar la Secundaria Obligatoria: Los lenguajes fundamentales; Aprender a aprender, Formar a la persona y al ciudadano; El hombre y el mundo: las ciencias y las técnicas; y La actividad humana en un mundo en evolución. Estos cinco dominios no se trabajan independientes de las disciplinas, ni se corresponden con ellas, cada ámbito de conocimiento requiere la contribución de varias disciplinas. Estos cinco ámbitos, a su vez, se conjugan con las *siete competencias clave* (comunicación en lengua francesa; comunicación en lengua extranjera viva; competencias matemáticas, científicas y tecnológicas; competencias digitales y de tratamiento de la información; expresión cultural; sociales y cívicas; autonomía, iniciativa, aprender a aprender).

Una Educación Secundaria para todos (“Collège pour tous”), entonces, sólo puede realizarse redefiniendo seriamente el currículum escolar heredado de la modernidad en saberes parcelados en disciplinas independientes (BOLÍVAR, 2015b). Las competencias básicas ofrecen un dispositivo interesante para conseguirlo. Establecer el “socle commun” ha supuesto definir lo que la escuela debe conseguir en términos de indicadores de resultados (*learning outcomes*), en lugar de programas de enseñanza, como venía siendo habitual. Este debiera constituirse en el contenido último (“cultura común”) de la comprensividad o del “collège unique”. Los contenidos disciplinares de la enseñanza, a la larga, deben ser reagrupados en ámbitos pluridisciplinares, en función de objetivos prioritarios de aprendizaje expresados en términos de competencias. Más que una falsa dicotomía entre conocimientos y competencias, como si estas últimas fueran en detrimento de los primeros, se podría decir que trabajar las competencias es tomar los conocimientos en serio.

3.3 El caso español: propuesta sin implementar

En España la *Ley Orgánica de Educación* (2006) introduce, junto a las disciplinas habituales, las competencias básicas (así denominadas las “key competences”). En la Exposición de Motivos de dicha ley se resalta, “especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículum, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes”. A su vez, se ve reforzado porque establece (arts. 21 y 29) que en todos los centros escolares se realizará una evaluación de diagnóstico general de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos en cuarto de Primaria y en segundo de Secundaria. En el desarrollo de esta Ley, los Decretos de enseñanzas mínimas introducen las “competencias básicas” 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 julio de 2006, se han determinado igualmente ocho competencias cuya guía orientativa de cada una recogen los referidos anexos de los Reales Decretos. 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 comprensión lectora, 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 debe ser competencia 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 interacción y colaboración entre lo que se enseña.

.Por eso mismo, plantea graves problemas integrarlas con la estructura disciplinar de división por materias, establecida hasta ahora. La perspectiva de la Comisión y Parlamento europeo (vamos a denominarla UE, Unión Europea) que origina las ocho competencias clave se puede “encajar” con las disciplinas o ámbitos escolares, aun cuando introduzca otras dimensiones actuales, no recogidas habitualmente en el currículum. Un enfoque por competencias, en un currículo que continuaba estructurado por materias o disciplinas, tiene que integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales como los informales y no formales. Si bien es difícil, cabe ir dando pasos con distinto grado de integración y se hicieron múltiples experiencias innovadoras. Por un lado, requiere ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las asignaturas y con los criterios de evaluación de cada una de las áreas. Por otro, a su vez, es preciso conectarlas con el currículum informal y no formal, con la familia. Particularmente, se requiere un planteamiento más integrador en la organización curricular (PERRENOUD, 2013). De ahí el principal problema que ha planteado la implementación de las competencias básicas: cómo integrarlas con la estructura actual de división por materias o áreas, particularmente en Secundaria. Si, al final de todo el discurso de las competencias, los contenidos continúan enteramente organizados disciplinariamente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias vienen a ser un añadido decorativo que no contribuye a alterar sustantivamente el currículum. Por eso, como concluyen Monarca et al. (2016) en su estudio empírico sobre la implementación de las políticas de las competencias, “las prescripciones normativas se insertan en una red de significados previos a nivel institucional y profesional, los cuales harán de filtros para la reinterpretación, la concreción, la obstaculización o la paralización de las mismas” (p. 984).

En las actuales condiciones de la Secundaria, donde predominan tiempos y espacios parcelados en un currículum partido en disciplinas, es difícil, a corto plazo, llevar a cabo un enfoque integrado de las competencias básicas. Lo que está en juego no es tanto reformular los programas con el lenguaje de las competencias, una operación que lleva poco lejos; sino un redefinir los elementos del currículum de modo que, junto a nuevos enfoques metodológicos, todo alumno y alumna pueda salir del sistema escolar con aquellos instrumentos que le permitan moverse en la vida e integrarse socialmente sin riesgo de exclusión. Se requiere, pues, un planteamiento integrador, lo que supone, como proyecto de trabajo, ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las áreas o materias y con los criterios de evaluación de cada una de las áreas y en cada etapa educativa. A su vez, es preciso conectarlas con el currículum informal y no formal, con la familia.

Finalmente, una nueva ley educativa (LOMCE), con motivo de cambio de Gobierno (conservador), por falta de modelo curricular, establece una incoherencia: en el más acendrado neoconservadurismo, determinar hasta niveles increíbles lo que los alumnos han de saber y de lo que serán examinados en las pruebas externas; de otra, la perspectiva de la Agenda europea ("Education & Training 2020"), que exige "un planteamiento integrado que recoja las competencias clave". En fin, unas incoherencias que disuelven el valor propio de un enfoque por competencias. Si perviven competencias claves, estas quedan reducidas a las competencias de PISA (lingüística, matemática y científica), que son las que cuentan en las evaluaciones individualizadas al final de Primaria o en Secundaria. Una vez más las competencias son la aplicación de los contenidos. Por tanto, la declaración de potenciar el aprendizaje por competencias queda contradicha cuando en los currículos de cada materia, prácticamente, están ausentes. El sentido último de la apuesta por las competencias clave, es replantear cuales son los saberes necesarios por todos. Estos no se identifican ni son sinónimos a las asignaturas y sus contenidos específicos en los interminables estándares de aprendizaje (BOLÍVAR, 2010).

4 ALGO MÁS QUE DISEÑO: INTEGRACIÓN METODOLÓGICA

En Enseñanza Secundaria o Media, particularmente en sus tramos superiores, en la medida en que el currículum está más dividido en áreas y subáreas, con profesorado especialista en cada una, es donde mayores problemas presenta la integración de Competencias esenciales (*key competences*). En caso contrario, serán las competencias propias de cada área y sus correspondientes criterios de evaluación los que marquen el desarrollo curricular en el aula, quedando las competencias clave como un añadido a nivel discursivo o burocrático, que no contribuye a alterar sustantivamente el currículum. 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, como sucede en Secundaria, y lo hace

más accesible en Primaria. Si bien se puede intentar construir una “malla curricular” donde todos los componentes del currículum “encajaran” de un modo más natural (competencias más disciplinares) o “forzado” (competencias más transversales) con cada una de las Competencias Clave para la Vida (BOLÍVAR, 2011).

La mayoría de países que han introducido el enfoque por competencias tienen que lidiar con estos problemas propios de un modelo curricular mixto, donde se mezclan como clave las competencias transversales (por ejemplo, “Aprender a Aprender”) y otras más propias de las áreas disciplinares (p.e. “competencia matemática”). En el enfoque que la escuela belga llama una *pedagogía de la integración* (ROEGIERS, 2007), las competencias se sitúan, no como aditamento al currículum, sino en el núcleo de la acción educativa, lo que exige la integración de las distintas enseñanzas para resolver situaciones complejas que permitan utilizar lo aprendido. Desde la “pedagogía de la integración” ni los saberes disciplinares ni las capacidades proporcionan, por sí solos, una base adecuada para la integración. Son las *situaciones-problema*, que vinculan contenidos y capacidades, los que configuran la competencia, la base en que se ha de buscar la integración.

El eje del currículum no son los contenidos de las materias, estos se ponen al servicio de las situaciones, son *recursos* para resolver situaciones, no fines en sí mismos. Siendo relevantes, puesto que sin contenidos se carece de recursos para ser competentes, se subordinan a resolver aquellas situaciones significativas para estar preparado para la vida. Además de enseñar recursos necesarios (conocimientos, habilidades) para ser competente, la *capacidad misma para movilizarlos* no es, estrictamente, enseñable; sino objeto de entrenamiento reflexivo al resolver problemas, tomar decisiones o llevar a cabo proyectos. Justamente, las tareas complejas pueden favorecer dicha preparación mediante la movilización de recursos, adquiridos previamente, por medio de una regulación reflexiva basada en la experiencia.

No obstante, sería una estrategia didáctica insuficiente enseñar primero los recursos y, posteriormente, buscar su aplicación o movilización. El aprendizaje por problemas o el propio enfoque constructivista apoyan que parte de estos recursos se construyen a partir de las situaciones. No obstante, nada quita que se pueda combinar, dependiendo de las competencias y del ámbito disciplinar, una y otra: en unos casos, primero los recursos, luego su ejercicio e integración en situaciones complejas, pertenecientes a la misma familia; en otros, a partir de las tareas complejas, inducir los recursos y su propia combinación para resolverlas. Situar al alumno ante tareas y situaciones numerosas y variadas de manera que pueda movilizar y ejercitar su competencia.

En la práctica, el aprendizaje de recursos (contenidos, procedimientos), que continúa siendo una tarea fundamental de la escuela, no puede quedarse en algo puntual o en una tarea con sentido en sí misma. Se requiere, además, enseñar a movilizar estos recursos en situaciones complejas adecuadas. El debate sobre “cómo aprender competencias en el aula” se cifra, pues, en cómo articular recursos y

situaciones. Las tareas o situaciones-problema pueden ser explotadas de dos formas: punto de partida o de llegada, engendrando *dos modelos didácticos complementarios* (ROEGIERS, 2007; 2008).

En las actuales condiciones de los últimos cursos o ciclos de Secundaria en muchos países, donde predominan tiempos y espacios parcelados en un currículum partido en subáreas o disciplinas, es difícil, a corto plazo, llevar a cabo un enfoque integrado de las competencias clave. Se requiere, pues, un planteamiento integrador, lo que supone, como proyecto de trabajo, ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las áreas o materias y con los criterios de evaluación de cada una de las áreas y en cada etapa educativa. A su vez, es preciso conectarlas con el currículum informal y no formal, con la familia. Particularmente, se requiere un planteamiento más integrador (particularmente en Secundaria Obligatoria) en la organización curricular (ROEGIERS, 2007).

5 UN PLANTEAMIENTO DE FUTURO. LAS COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULUM DE LOS ODS

Los líderes mundiales adoptaron un conjunto de objetivos globales en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La declaración de Incheon (UNESCO, 2016) recoge un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. Entre ellos ocupa un lugar clave el ODS-4 (“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”) y el marco de acción que le acompaña. El plan se concibe como la ruta al desarrollo sostenible a partir del derecho a la educación, es para todo el Sistema Educativo Nacional, orientado a mejorar las condiciones educativas del país en términos de cobertura y calidad

Como parte de su llamada a un cambio de paradigma, el IBE (*International Bureau of Education*) de la UNESCO, radicado en Ginebra, ha articulado un conjunto de documentos de apoyo para completar un compendio de orientación normativa sobre la integración del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación dentro de un enfoque basado en competencias. En el primero, se presenta un cambio de paradigma que reconceptualiza el currículo a lo largo de ocho dimensiones y también se ponen de manifiesto los cambios que están en la Agenda Global de Educación 2030, y que no podemos ignorar. Reconoce que es preciso reposicionar el currículum como la primera herramienta operativa en las agendas de desarrollo global para asegurar la relevancia de desarrollo de los nuevos sistemas de educación y aprendizaje (MAROPE, 2017). Señala, además, que para apoyar el desarrollo, los planes de estudio deben permitir a los alumnos adquirir competencias para abordar eficazmente los desafíos del siglo XXI.

El segundo Informe (MAROPE; GRIFFIN; GALLAGHER, 2017) se dedica a guiar el futuro del currículum. Mas allá de las distintas listas y propuestas de competencias de diversas instituciones y

entidades, el IBE ofrece una guía normativa global para currículos basados en competencias que pueden apoyar el logro de la Agenda Educación 2030. Articula competencias futuras y el futuro del currículum, y propone un mecanismo institucional para mantener competencias actuales. sobre la importancia y la necesidad de orientar la educación de forma real hacia el desarrollo de competencias para la vida en el siglo XXI en la escuela. Insisten en que como sociedad no nos podemos permitir que solamente algunos tengan acceso a una educación de calidad. Para el ODS-4, calidad y equidad es un binomio indisoluble.

En ese futuro es preciso que todos los niños y niñas desarrollen las competencias para la vida en el siglo XXI, pudiendo dar respuesta a sus retos individuales y a los retos sociales y medioambientales. Eso quiere establecer el informe *“Competences and the future of curriculum”*, como marco competencial necesario para lograrlo, destacando como competencia más relevante la capacidad de aprender a lo largo de la vida (*lifelong learning*). Este segundo informe ofrece una guía normativa global para currículos basados en competencias que pueden apoyar el logro de la Agenda Educación 2030, y eso puede preparar a los alumnos (jóvenes y mayores) para el mundo futuro,

Sabemos que el nivel cultural, económico y social del entorno de un niño afecta a su aprendizaje y a su educación. Consecuentemente, en los entornos más desfavorecidos, los niños y niñas tienen menos probabilidad de tener éxito educativo. ¿Cómo, por lo tanto, puede la educación de calidad convertirse en el generador de equidad y justicia social que repercuta positivamente en toda la sociedad? Probablemente, la respuesta a esta pregunta se encuentre en el entendimiento de la acción educativa, no como una mera transmisión de conocimiento, sino en el desarrollo de competencias académicas, profesionales y, sobre todo, personales que permitan la generación de ciudadanos libres y comprometidos con la mejora de su entorno.

Se deben definir unas competencias clave que delimiten la ciudadanía deseable para este siglo, aun cuando partimos de un desarrollo desigual de dichas competencias en función del entorno socioeconómico y sociocultural. Las competencias que debemos desarrollar a través de la educación en aquellos estudiantes que proceden de entornos de mayor complejidad están claramente relacionadas con las mínimas expectativas que el propio entorno deposita sobre estos sujetos. Son estas competencias las que generarán futuros ciudadanos con capacidad de mejorar la sociedad, por lo que el esfuerzo en contribuir desde la escuela a la adquisición de estas cualidades en los estudiantes que parten en desventaja ha de ser máximo. En este sentido, la adquisición de las “competencias clave” podrá ser origen de igualdad de oportunidades, nos permitirá aspirar a una cultura profesional y a una sociedad que sea más justa y afrontar así los retos a los que nos enfrentamos en las próximas décadas de un mundo sostenible.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) pueden significar un cambio que rompa con la lógica de las disciplinas y organizar el currículum en torno a las competencias del futuro para un desarrollo sostenible. Esto supone determinar qué *contenidos culturalmente relevantes* merecen ser seleccionados en

la formación de la ciudadanía, que no se corresponden exactamente con las disciplinas o asignaturas heredadas y que son los que recogen los ejes del currículo. Si el modelo de diseño curricular ya incluyera como eje estructurador –se argumenta– esta problemática social y moral, en principio, la cuestión de integrar lo que se ha planteado de modo separado se habría resuelto. Los ODS están llamados a vertebrar e interrelacionar las distintas dimensiones presentes en iniciativas y acciones integradas, pues su aprendizaje dependerá, en gran medida, de un planteamiento global y continuado. Limitados a acciones puntuales o separadas, además de perder parte de su potencial educativo, siempre será percibido como una intensificación del trabajo docente.

REFERÊNCIAS

BENAVOT, Aaron. La diversificación en la educación secundaria: Currículos escolares desde la perspectiva comparada. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 10, n. 1, p. 1-30, 2006.

BOLÍVAR, Antonio. **Competencias básicas y currículo**. Madrid: Ed. Síntesis, 2010, 287 p.

BOLÍVAR, Antonio. Educación para la ciudadanía, competencias básicas e equidad. **Espaço pedagógico** (Universidade de Passo Fundo/RS), v. 16, n. 2, p. 135-154, 2009. <http://www.espacopedagogico.upf.br>

BOLÍVAR, Antonio. El discurso de las competencias en España: Educación Básica y Educación Superior. **Revista de docencia Universitaria (RedU)**, v. 6, n. 2, p. 1-23, 2008. <http://revistas.um.es/redu/issue/view/3081>

BOLÍVAR, Antonio. Ensino Médio: Da configuração híbrida a uma nova parceria. **Revista Pátio Ensino. EnsinoMédio, Profissional e Tecnológico**, nº 25 (junho/Agosto), p. 6-9, 2015a.

BOLÍVAR, Antonio. **Las competencias básicas para la vida más transversales**. Guatemala: USAID y Ministerio de Educación, 2011. 43 p. Disponible en:

BOLÍVAR, Antonio. Portugal se mueve: Autonomía y Flexibilidad curricular para promover el éxito escolar para todos. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 495, p. 20-26, diciembre/enero, 2018.

BOLÍVAR, Antonio. Un currículum común consensuado en torno al Marco Europeo de Competencias Clave. Un análisis comparativo con el caso francés. **Avances en Supervision Educativa**, n. 23, p. 1-35, junio, 2015b. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.25>

BRANCO, Emerson P.; BRANCO, Alessandra. B.; IWASSE, Lilian .F.; ZANATTA, Shalimar, C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018.

BRASLAVSKY, Cecilia. La educación secundaria en Europa y América Latina. Síntesis de un diálogo compartido. In: BRASLAVSKY, Cecilia (org.), **La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos**. Buenos Aires: Santillana, p. 467-87, 2001.

CAENA, Francesca; PUNIE, Yves. (Eds.). *Developing a European Framework for the Personal, Social &*

Learning to Learn Key Competence (LifEComp). Literature Review & Analysis of Frameworks. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2019, 59 p.

COLL, César. Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. In MARCHESI, Alvaro; TEDESCO, Juan Carlos; COLL, César (coords.), **Reformas educativas y calidad de la educación**. Madrid: OEI-Santillana, p. 101-112, 2009.

COMISSÃO EUROPEIA. **Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2007.

CONSELHO UNIÃO EUROPEIA. **Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2018/C 189/01-13)**. Brussels: European Council, 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Tradução de José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, 1998. 288 p.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, v. 35, n.2, p. 291-306, mai/ago. 2019.

GIMENO SACRISTAN, José (coord..) et al. **Educar por competências, o que há de novo?**. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2016. 264 p.

http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00hwgf.pdf

LEITE, Carlinda. Políticas de flexibilização do currículo nacional e sua relação com a melhoria. In: MORGADO, José Carlos; VIANA, Isabel Carvalho; PACHECHO, José Augusto (Orgs.) **Currículo, Inovação e Flexibilização**, Santo Tirso: De Facto Editores, 2019; p. 83-94.

MARPE, Mmantsetsa. **Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st century: a global paradigm shift**. Geneve: IBE International Bureau of Education (UNESCO), 2017. 42 p.

MARPE, Mmantsetsa; GRIFFIN, Patrick; GALLAGHER, Carmel. **Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation**. Geneve: IBE International Bureau of Education (UNESCO), 2017. 58 p.

MAROY, Christian; PONS, Xavier (Eds.). **Accountability Policies in Education. A Comparative and Multilevel Analysis in France and Quebec**. Cham (Switzerland) Springer Nature, 2019. 229 p.

MATHOU, Cecile. Réformes par compétences et gouvernance par les résultats: mouvements convergents ou en tension ? Le cas du Renouveau pédagogique au Québec. **Education et Sociétés**, v. 43, n. 1, p. 155-169, 2019.

MONARCA, Hector; SIMON, Cecilia; RAPPOPORT, Soledad; ECHEITA, Gerardo;

MORENO, Juan Manuel. Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 10, n. 1, p. 1-21, 2006.

OEI. **Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios.** Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010. 282 p.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999. 90 p.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes ? A Escola que Prepara a Vida.** Porto Alegre: Penso, 2013. 223 p.

Política y cambio en educación: el caso de las competencias básicas en España. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 93, Oct./Dec., pp. 968-989; 2016.

ROEGIERS, Xavier (2011). Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement, **Le français dans le monde, Recherches et applications**, n. 49, p. 36-48, janvier, 2011.

ROEGIERS, Xavier. Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde? **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 12, n. 3, p. 1-36. 2008. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART4.pdf>

ROEGIERS, Xavier. **Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza.** San José (Costa Rica): Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI), 2007. 328 p.

RYCHEN, Dominique Simone; SALGANIK, Laura Hersh (Orgs.). **Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico.** Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, 2006. 210 p.

SAHLBERG, Passi. **Secondary education in OECD countries. Common challenges, differing solutions.** Turín: European Training Foundation, 2007. 33 p.

TEDESCO, Juan Carlos. Algunos dilemas de la educación Secundaria en America Latina. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo (REICE)**, v. 2, v. 1, p. 1-20, 2004.

THÉLOT, Claude. **Pour la réussite de tous les élèves. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école.** París: La Documentation Française, 2004, 159 p. Disponible en: <http://www.debatnational.education.fr/>

UNESCO. **Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible**, 2016. 86 p.

VOIGT, Jane Mery Richte; MORGADO, José Carlos. Políticas curriculares para o ensino secundário/ensino médio em Portugal e no Brasil. **Revista e-Curriculum**, v.17, n.4, p. 1665-1683, out./dez. 2019 .

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

BOTÍA, Antonio Bolívar. Rediseñar el currículum de secundaria desde las competencias clave para la vida. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 297-320, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9597>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Botía, A. (2020). Rediseñar el currículum de secundaria desde las competencias clave para la vida. *Debates em Educação*, 12(Esp), 297-320. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp297-320>