



LO BÁSICO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

REFLEXIONES EN TORNO A LA REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

CÉSAR COLL

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Barcelona

EL ESCENARIO ACTUAL, UNA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y UNAS PROPUESTAS CURRICULARES tradicionales por acumulativas en la educación básica, es contemplado por Coll, que, habida cuenta de la complejidad del currículum (el qué pero también el cómo), de la amplitud de los conocimientos (conceptos, experiencias, herramientas, procedimientos, actitudes, valores) y de la diferencia entre el currículum real y el oficial o prescriptivo, hace una propuesta: definir los saberes fundamentales para la etapa inicial y para lo largo de la vida en términos de alfabetización (lenguas extranjeras, ciudadanía, cultura económica, tecnológica, visual, informativa y multicultural). Pero antes establece unos principios: seleccionar y no sobrecargar el currículum; diferenciar lo básico-imprescindible de lo básico-deseable; contemplar las exigencias derivadas de la sociedad (mundo laboral), del desarrollo personal y social, de la ideología (tipo de persona y de sociedad que se quiere conformar) y de la existencia de otros escenarios y agentes educativos (no sólo el aula); reflexionar sobre el currículum por competencias; establecer cuáles son los aprendizajes para la formación obligatoria y cuáles para seguirse trabajando a lo largo de la vida, en términos de alfabetización. Y no olvida que la propuesta más novedosa lleva fecha de caducidad.

EN 1972 OBTIENE EL TÍTULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE Barcelona y en 1973 el de Licenciado en Psicología Genética y Experimental, en la Facultad de Psicología y de las Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, Suiza. Entre 1973 y 1978 es colaborador del equipo de investigación del Centro Internacional de Epistemología Genética de Ginebra, dirigido por Jean Piaget, y en 1977 alcanza el grado de Doctor en Psicología por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, en la Universidad de Barcelona. Actualmente es Catedrático de esta misma universidad, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología. En su prolífica labor como investigador ha trabajado con personalidades como Jean Piaget, Bärbel Inhelder, Cristian Gillièron, Eduardo Martí, Juan Ignacio Pozo, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi, entre otros. Algunos de sus libros más conocidos son:

- *La conducta experimental en el niño*, 1978.
- *Psicología genética y educación*, 1981 (compilador).
- *Psicología genética y aprendizajes escolares*, 1983 (compilador).
- *Psicología y currículum*, 1987.
- *Conocimiento psicológico y práctica educativa*, 1989.
- *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, 1990.
- *Desarrollo psicológico y educación*, 1990 (tres volúmenes, coordinador con J. Palacios y A. Marchesi).
- *Los contenidos de la reforma*, 1992 (coautoría con J. I. Pozo y otros).
- *El constructivismo en el aula*, 1993 (coautoría).
- *Psicología de la educación*, 1998 (coordinador).
- *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, 1999 (coordinador).
- *Aprender contenidos, desarrollar capacidades*, 2003 (coordinador con E. Martín).



LO BÁSICO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

REFLEXIONES EN TORNO A LA REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

CÉSAR COLL

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Barcelona

EL TELÓN DE FONDO EN LAS REFLEXIONES QUE DESEO compartir aquí es una pregunta ya vieja, pero aún con plena vigencia. Ésta es, ni más ni menos: ¿Cuáles son los contenidos que se han incluido en el currículum, es decir, cuál es el capital cultural que deberíamos procurar que todos los alumnos y las alumnas, al finalizar la educación básica, hayan adquirido y puedan llevarse con ellos? En otras palabras, ¿cuál es el bagaje de conocimientos, habilidades, valores y destrezas que se necesitan hoy para poder hacer frente —con garantías de alcanzar el éxito— a las exigencias de la sociedad actual y aprovechar también las posibilidades que ésta nos ofrece?

En realidad, el tema de las decisiones sobre qué enseñar y qué hemos de intentar que las niñas, los niños y los jóvenes adquieran a lo largo de la educación obligatoria ha estado siempre presente en la relativamente corta historia de los sistemas nacionales de educación. Aquí argumentaré que es necesario que así sea y que los contenidos son muy importantes.

Cometimos un error al mantener durante décadas en el siglo pasado el debate o, mejor dicho, la idea —que todavía conservamos— de que los contenidos no importan; que lo que importa es, por una parte, los resultados —se definan como se definan: en términos de competencias, de capacidades, de objetivos— y, por otra, el cómo hacer —la metodología, la enseñanza—.

Los contenidos importan, y mucho. No son sólo una excusa con base en la cual desarrollar capacidades o competencias, sino que, a mi juicio, poseen un valor por sí mismos, y no es indiferente trabajar unos contenidos u otros, aunque a veces desde unos y otros se pueda, en efecto,

contribuir a desarrollar capacidades o competencias parecidas, incluso idénticas.

No es, por tanto, raro que al hablar de procesos de innovación, de mejoras y de reforma de la educación, en realidad hablemos siempre de cambios en muchos ámbitos, pero, de forma casi irremediable, también en el ámbito del currículum. Por lo general, las reformas y los procesos de innovación también conllevan cambios, entre otros, en lo que se refiere a las decisiones sobre qué enseñar y qué aprender.

Ésta es la base de mis reflexiones, que organizaré en tres bloques.

BLOQUES DE LA PRESENTACIÓN

En *primer lugar* plantearé argumentos relativos a la caracterización del currículum en el momento actual, que yo calificaría como una situación paradójica, contradictoria y crítica. Mi argumento será que, una vez más, en el proceso de la reforma, mejora e innovación de la educación que es necesario afrontar, estamos obligados a revisar las decisiones sobre qué es necesario enseñar y qué hemos de intentar que los estudiantes aprendan en las escuelas, los institutos y los centros educativos.

Además, esto hemos de abordarlo desde una perspectiva distinta de como se ha hecho a lo largo del siglo xx. No podemos limitarnos a proceder a una simple actualización y revisión de los currículos escolares; hemos de analizar en profundidad y redefinir cuáles son estas habilidades, estas competencias, estos conocimientos necesarios en la sociedad actual. Como luego explicaré, buena parte de los currículos actuales y vigentes incluso hoy día en muchos aspectos no se relacionan con la sociedad para la cual están pensados.

Por consiguiente, propondré que en los procesos de actualización y revisión curriculares debería empezar por plantearse esta necesidad de redefinir qué es lo básico en la educación básica, cuáles son los aprendizajes fundamentales, como reza el título en un segundo apartado.

En *segundo lugar*, explicaré o, más que explicar, formularé o comentaré algunos criterios, aspectos o dimensiones que me parece que conviene tomar en consideración cuando se aborde esta tarea de redefinir los aprendizajes fundamentales.

Creo que hay algunas novedades en estos momentos en el nivel de los escenarios social, político, económico y cultural que obligan a introducir reflexiones nuevas en este esfuerzo de redefinir lo básico en la educación básica.

En este segundo apartado comentaré algunos de los aspectos a los cuales conviene tomar en consideración y prestar atención especial en el momento de revisar y actualizar el currículum.

En *tercer lugar*, después de argumentar y de haberles convencido —según espero— de la necesidad de redefinir lo básico, después de presentar algunos criterios, aspectos o dimensiones que, a mi juicio, vale la pena contemplar para abordar esta tarea, ilustraré cuáles son los ámbitos en los que valdría la pena explorar, indagar, con miras a identificar cuáles son estos aprendizajes fundamentales. Desde luego, tal presentación no puede tomarse como una propuesta definitiva.

Antes de empezar con este esquema expositivo, comunicaré algunas advertencias previas.

ADVERTENCIAS

La *primera advertencia* es que, como resulta evidente, el currículum no consiste sólo en los contenidos escolares. Sostener que quiero reivindicar su importancia, que los contenidos no pueden ser cualesquiera y que éste ha sido un error, no me lleva a pensar que el currículum debe identificarse con los contenidos y que tan importante como el qué es, por supuesto, el cómo. No lo niego en absoluto.

Es más, como comentaremos a lo largo de la exposición, cuando uno hace elecciones con respecto al qué, éstas dependen en buena medida de cómo se plantea el cómo. Es decir, no se trata de opciones distintas, pero sí reivindico la necesidad, desde los puntos de vista analítico, político, ideológico y educativo, de centrar en algún momento la atención en los contenidos en sí mismos y preguntarse sobre su valor y su importancia.

La *segunda observación* es que cuando hablo de contenidos lo hago en el sentido muy amplio, no hablo sólo de conocimientos como por tradición se entienden. Quiero decir todos aquellos saberes culturales, ya sean conocimientos, experiencias, herramientas simbólicas o semióticas, procedimientos, actitudes o valores que se seleccionan para formar parte del currículum escolar porque se considera que es importante que las niñas, los niños y los jóvenes los adquieran, se los apropien en su proceso de formación. Por tanto, no lo repetiré, pero, en lo que se refiere a contenidos escolares, los considero de manera muy amplia y no reivindico el sentido más tradicional y estrecho del término, como sólo conocimientos factuales o conceptuales (también lo son, pero no únicamente).

La *tercera observación* es que en nuestros días se conoce, y la investigación lo demuestra, que el currículum que se propone o el llamado currículum oficial —sea o no prescriptivo, porque puede haber currículos oficiales que sean referentes, pero no obligatorios— es distinto del que se enseña en realidad en el salón de clases y distinto de lo que en verdad aprenden los estudiantes.

Hay tres niveles que sabemos que debemos tomar en cuenta al referirnos al currículum, sin confundirlos. Yo soy de los que piensan que, si bien el currículum oficial, las propuestas curriculares, no determinan lo que al final aprenden las niñas y los niños en su totalidad, sí condiciona con fuerza lo que sucede en las aulas.

No comparto el discurso que ha sido también popular durante varios años de que el currículum oficial poco importa, que lo relevante es lo que sucede en las aulas. Mis reflexiones parten de la idea de que las propuestas curriculares, prescriptivas o no, son muy significativas porque definen, concretan, cuáles son las intenciones educativas que la sociedad persigue con la puesta en marcha de algo tan complejo y costoso como un sistema nacional de educación.

Por ende, explicitar esas intenciones es la manera de hacer público cuál es este proyecto educativo, social y cultural de una sociedad en un momento histórico determinado y que al final, si bien es cierto que lo que aprenden los alumnos en el aula no depende tan sólo de ello, sí está condicionado en gran medida por ello.

Mi *cuarta observación* es que el de España es el caso que conozco en forma directa y, en consecuencia, algunas valoraciones y juicios que haré, pido que los entiendan desde esta perspectiva. Estoy seguro de que podrán valorar que muchos de los aspectos que mencionaré tal vez no correspondan en absoluto a otras realidades. Por consiguiente, no expreso juicio alguno sobre dichas realidades que no conozco con la suficiente profundidad. A ustedes corresponderá decidir si lo que voy a explicar es o no pertinente, si se aplica ahí o no, si la situación es o no similar.

Por supuesto, si hubiera otra persona de España también pensaría que lo que diré no es aplicable; lo asumo y lo argumentaría. Lo que no asumo es mi capacidad ni mi pretensión de que eso pueda generalizarse y aplicarse.

La idea que quiero comentar primero es que —ya lo decía—, a mi juicio, el currículum escolar se encuentra ahora en una situación crítica y paradójica. ¿Por qué? Por una parte, creo que es obvio que en el nuevo escenario social, político, económico y cultural se comienza a dibujar, con todas las transformaciones sociales que la caracterizan, eso que solemos llamar la sociedad de la información.

Ello nos lleva, de modo inevitable, a concluir que es necesario introducir en el currículum nuevos conocimientos, nuevas habilidades y nuevas competencias que hasta ahora no se contemplaban, pero que son compartidos por todo el mundo y que podemos compartir aquí.

Es decir, hay que ampliar el currículum. En muchos aspectos relativos, por ejemplo, al conocimiento de lo que podríamos denominar la cultura audiovisual o la cultura informativa

o la alfabetización tecnológica, se requiere introducir nuevos contenidos en el currículum escolar. Me parece que ésa es una necesidad, es una presión, es algo que todos podemos admitir.

Por otra parte —y esto resulta contradictorio—, en mi país somos muchos los profesores, no sólo desde la universidad, sino desde las aulas de primaria y secundaria, los que compartimos la idea de que nuestros currículos, los españoles, están sobrecargados. En realidad, no pertenecen al ámbito de la educación básica. Cuesta pensar que sea básico todo lo que se incluye en las propuestas curriculares oficiales.

Si pusieramos en una mesa la concreción habitual del currículum, que es en términos de libros, y pusieramos aquí los de todas las áreas, los cursos y la educación obligatoria, desde los tres hasta los 16 años, así como todos los transversales, con seguridad no veríamos a quien está del otro lado de la mesa; quedaríamos sumergidos detrás de la barrera.

Ello significa que el currículum, al menos el español, es por completo inabarcable, imposible. Y ése no es el único problema, sino que provoca enormes contradicciones. Todos sabemos que un currículum excesivo representa una desventaja enorme desde el punto de vista de las posibilidades de mejorar la calidad de la educación.

Un currículum imposible de abordar y de trabajar en forma adecuada en el aula genera en los profesores frustración porque no consiguen cubrirlo en su totalidad. En los alumnos ocasiona sentimientos de fracaso e incompetencia porque muchas veces se ven obligados a intentar aprender grandes cantidades de contenidos que, al menos en su caso, no logran comprender. No encuentran sentido a lo que se pretende enseñarles.

Sabemos también que un currículum sobrecargado es el caldo de cultivo de las metodologías más tradicionales y transmisivas y que lo que hace es primar la tendencia a ver los contenidos más que apropiárselos y trabajarlos de modo significativo y funcional.

Por ende, nos encontramos ante una contradicción: por un lado, necesitamos incorporar nuevos contenidos y, por otro, sentimos que en la segunda mitad del siglo XX, lo que en realidad hicimos fue incorporar cada vez más nuevos contenidos, y esto desde una perspectiva de actualización del currículum que podríamos calificar como puramente acumulativa.

Lo lógico sería que, cada vez que se incorporaran nuevos contenidos al currículum escolar,

de manera simétrica y equilibrada se redujeran o se eliminaran otros. Esto concuerda con la idea tantas veces explicada de que hoy los conocimientos tienen una obsolescencia muy rápida, principio que no se verifica en los currículos. Si analizamos éstos, en general encontramos que en ellos aparecen aspectos incluidos en la década de 1950, los mismos.

Asimismo, la lógica de revisión que hemos seguido en mi país —quiero ubicarlo con precisión— es, en esencia, acumulativa. Esto se reconoce como una situación bastante generalizada, a pesar de que en el nivel internacional —no sé si así suceda en México u otros países— han situado en el centro del debate pedagógico actual justo esta cuestión: hay que redefinir lo que son los aprendizajes fundamentales en la educación básica.

La idea es que estamos asistiendo a unos cambios de tal magnitud en los escenarios social, político, económico y cultural de las sociedades actuales que ocasionan un impacto enorme sobre la educación en general y sobre la educación escolar en particular.

Prevalece un cierto convencimiento de que se están transformando muchos aspectos en la educación escolar. Por ejemplo, el *dónde*: se tiene la conciencia en lo referente a los procesos de reforma educativa de que ya no es posible abordar un proceso de este tipo sin tomar en cuenta que la escuela no es el único escenario fundamental donde se socializa y donde las niñas, los niños y los jóvenes aprenden. Los cambios que se producen afectan el *dónde*.

Por supuesto, dichos cambios afectan también el *cómo* —lo comenté ya— e incluso el *quién*. Cada día está más claro que los agentes educativos que hasta ahora calificábamos como fundamentales: la familia, el entorno familiar, los miembros del núcleo familiar y, sobre todo, las profesoras y los profesores, en la actualidad ya no son los únicos agentes educativos principales.

Asimismo, se cuestiona el *cuándo*. La idea sobre la que están montados todos nuestros sistemas educativos: que hay un periodo de formación inicial —llamada por eso básica—, el cual condiciona el futuro profesional de las personas a lo largo de su vida, es otro de los postulados que se está resquebrajando. Ahora sabemos, y lo confirman los analistas, que debemos continuar nuestra formación a lo largo de la vida, lo cual no sólo es positivo sino necesario. No se trata de que vayamos a cambiar de trabajo varias veces en nuestra vida, sino de profesión.

Lo expresado antes implica que contamos con un sistema montado sobre la base de la formación inicial, sobre la idea de que las niñas, los niños y los jóvenes deben pasar un periodo en la escuela, que no pueden quedar al margen porque si se les expulsa no pueden volver a entrar. De este sistema habremos de pasar a uno basado en que lo normal y lo deseable será que todas las personas entren y salgan, al margen de lo que pueda suceder en determinados periodos de la formación inicial.

En este marco hay que situar nuestro debate o intento de revisar en profundidad cuáles son los aprendizajes fundamentales, qué es lo que en este momento y en estas circunstancias afecta no sólo el cuándo, el cómo y el dónde, sino también el qué de la educación escolar. Y, por tanto, en ese contexto, cuáles son los aspectos fundamentales, las competencias clave, los saberes; cuáles son —aunque con nombres diferentes, pero características iguales— los aprendizajes que es necesario intentar que todos los alumnos adquieran a lo largo de la educación básica y obligatoria.

Nuestra reflexión no nos lleva —y con ello cierro este primer apartado— a postular la necesidad de acomodar el currículum actual a las nuevas exigencias. Más bien, hay que revisar cuáles son los aprendizajes básicos re-

queridos en la sociedad actual y del futuro inmediato, así como cuestionar en profundidad los contenidos que en nuestros días forman parte del currículum escolar.

¿Cómo abordar este proceso de reflexión? Se trata de un tema muy complicado. De hecho, en los años recientes, los interesados en cuestiones curriculares sabemos de la constitución en muchos países de comisiones, en los ámbitos nacional e internacional, que se proponen redefinir cuáles son —insisto, con nombres diferentes— las competencias, las habilidades menores, los aprendizajes básicos necesarios para el siglo XXI.

No manifestaré yo cuáles son, pero sí me gustaría exponer algunos principios para mí muy discutibles; no son principios generales admitidos por todo el mundo, son discutibles y discutidos. Los presentaré como aspectos que creo que pueden ayudar a llevar a buen puerto esta reflexión en torno a la redefinición de los aprendizajes fundamentales en este nuevo escenario en el que nos movemos.

PRINCIPIOS

Primer principio. El primer principio que creo que deberíamos asumir de una vez por todas es que el currículum no es una goma elástica. Por ende, es esencial mentalizar que, cada vez que se introduce algún contenido nuevo en él, debería haber un principio que prohibiera la no reducción sistemática y equilibrada de algún otro aspecto que ya contenga.

De no ser así, llegamos a este proceso de acumulación que nos ha llevado a la situación en la que nos encontramos ahora. Cuando se elabora un currículum hay que optar, elegir, seleccionar, entre muchísimos materiales interesantes que resulta deseable que las niñas, los niños, los jóvenes y todos nosotros aprendamos y sepamos. Pero el hecho de que sean deseables no implica que se requiera que formen parte del currículum, entre otras razones, porque es imposible. No es problema de voluntad, es que no caben. En un currículum cabe lo que cabe, el horario escolar es lo que es y no es una banda elástica, no puede estirarse. Hay que renunciar a aquellos trucos clásicos que consisten en buscar formulaciones más generales de los contenidos, de modo que parezca que hay menos aunque en realidad se incluyan todavía las mismas asignaturas —y más— porque se buscan en la definición de la propuesta curricular etiquetas de carácter más general que no disminuyen los contenidos sino que los enmascaran.

De ahí que el primer principio, que propondría que se aceptara como básico, es que, al elaborar las propuestas curriculares, deben tomarse más en serio la variable tiempo —para decirlo en términos positivos— y la variable horario escolar. Esto a diferencia del procedimiento en vigor, en el que se revisan los currículos y luego se discute cuáles son el horario y el tiempo asignado a unas u otras materias.

De la misma manera, sea cual sea la opción que se elija para definir los contenidos —incluso si hablamos de competencias—, es importante actuar con cuidado porque, como luego argumentaré, detrás del logro de una competencia suele haber muchos contenidos implícitos que se requiere trabajar para poder desarrollarla. El hecho de que no se formulen en forma explícita no quiere decir que no se deban trabajar para alcanzarla.

Dado lo anterior, este principio va más allá. No es puramente prescriptivo en el sentido normativo, es un principio de reflexión que obliga a tomar en cuenta las variables de tiempo y ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a vigilar qué es lo que se pone detrás de las intenciones educativas, sea cual sea —insisto— la opción que se elija en cuanto a los contenidos

necesarios implícitos, muchas veces subyacentes, para la consecución de tales intenciones.

Por las razones expuestas, es un principio que mucha gente discutiría. Yo no lo menciono aquí con ánimo de suscitar un debate, pero me parece que aborda elementos que ayudan a reflexionar sobre este asunto de tanta relevancia.

Segundo principio. El segundo principio es aún más polémico que el primero, pero estoy convencido de que es fundamental empezar a aplicarlo. Nos debería interesar sobremanera en este proceso realizar un esfuerzo por diferenciar lo que yo llamaría lo *básico-imprescindible* de lo *básico-deseable*. En mi opinión, lo básico-imprescindible consiste en todos aquellos aprendizajes a propósito de los cuales podemos afirmar, con carácter razonable, lo siguiente. Los alumnos que terminan la educación básica obligatoria sin haberlos adquirido: a) verán condicionado de manera fuerte y negativa su desarrollo personal y social futuro, b) verán seriamente comprometido su proyecto de vida, y c) se ubicarán en una posición de claro riesgo de exclusión o segregación sociales. Ésos son los aprendizajes básicos imprescindibles.

Al lado de ellos hay muchos otros aprendizajes, también básicos en el sentido de que son fundamentantes y deseables, y todos estamos convencidos de que contribuyen al desarrollo personal y social de las niñas, los niños y los jóvenes. No obstante, no son imprescindibles porque, si no se adquieren en el transcurso de la educación básica, sabemos que podrán adquirirse más adelante con relativa facilidad. Además, si no se han adquirido al finalizar la educación básica, no determinan en forma negativa total lo que es el futuro profesional y personal, ni condicionan el proyecto de vida de las personas.

Cuando preparamos un currículum deberíamos, aunque sea en lo que a metodología se refiere, plantearnos la exigencia de hacer esta reflexión y, ante cualquier propuesta de contenidos, considerar si conciernen lo básico-imprescindible o si, más bien, se vinculan con lo básico-deseable. ¿Por qué afirmo esto? Porque, por lo regular, cuando se efectúan evaluaciones, se analiza el rendimiento y se pondera la calidad, todo cuenta igual y se encuentra en el mismo nivel. Lo que se evalúa en realidad es sólo uno de los dos aspectos implicados en la evaluación de la calidad de la educación: el nivel de excelencia.

Si bien es evidente que se trata de uno de los ingredientes fundamentales de la calidad edu-

cativa de un sistema, no se toma en cuenta el otro: el nivel de equidad de un sistema. Es decir, hasta qué punto éste ha conseguido brindar a todos los involucrados —jóvenes, niñas, niños y adultos— los aprendizajes sin los cuales verán condicionadas seriamente sus posibilidades de desarrollo personal y social futuro y se convertirán en candidatos claros a formar parte de procesos de segregación y de exclusión social.

La diferencia me parece fundamental, en lo que toca a la metodología. Por supuesto, no sostengo que el currículum sólo debería incluir lo básico imprescindible; no, debería incluir lo básico-imprescindible y lo básico-deseable. Me gustaría, como a todos ustedes, que se distingan porque, desde la perspectiva de la evaluación de la calidad del sistema y las medidas a tomar en la atención a la diversidad y la gestión de los recursos disponibles, hacerlo es muy útil.

Cualquier sistema educativo está obligado, como punto primordial, a asegurar lo básico-imprescindible y después, desde luego, intentar alcanzar lo básico-deseable, en el grado máximo posible, para todos los alumnos. Pero son dos niveles de exigencia diferentes, y cuando el énfasis se pone sólo en lo básico-deseable, al final se corre un riesgo. Y es que como eso se considera imprescindible para todos, no se atiende aquello que es en realidad imprescindible y se acaba por generar fenómenos y procesos de exclusión y segregación sociales.

El punto es muy discutible, lo sé, y se presta a que al defenderlo, se nos rebata con un: “Eres partidario de rebajar los niveles”. No es así, yo soy partidario de que las niñas y los niños, así como los estudiantes en la universidad y en cualquier nivel del sistema educativo en que nos situemos, aprendan lo más posible en cantidad y en significatividad de los aprendizajes. Sin embargo, hay que garantizar también aquello que es imprescindible desde el punto de vista de la función social de la educación básica y obligatoria: formar ciudadanos e impedir procesos de segregación y exclusión sociales, además de conseguir los mayores niveles de excelencia posibles.

Tercer principio. Continuemos con este abanico de aspectos que pienso que pueden ayudar a reflexionar acerca de la redefinición de los aprendizajes fundamentales. Esta tercera idea se relaciona con la necesidad o conveniencia de asegurar que en las propuestas que planteemos haya un equilibrio entre los siguientes aspectos:

Primero, *las exigencias derivadas de la sociedad*: aquello que la incorporación al mundo laboral demanda como necesidades de formación de todos los jóvenes, los aprendizajes que sabemos que si no alcanzan, se les dificultará incorporarse al mundo laboral.

Segundo, *las exigencias derivadas del desarrollo personal y social*.

Tercero, *qué enseñar*. Los dos aspectos anteriores han estado siempre presentes en la definición de las propuestas curriculares, aunque de manera descompensada. Sabemos que las llamadas pedagogías, metodologías o propuestas progresivas (o progresistas o abiertas) han puesto por tradición énfasis en las necesidades de aprendizaje relacionadas con el desarrollo personal y social de las alumnas, los alumnos y las personas. En tanto, otras propuestas —que no calificaré— han hecho hincapié más bien en los contenidos del aprendizaje, en garantizar que al final los alumnos cuenten con los aprendizajes necesarios para incorporarse al mercado laboral y, por tanto, respondan a las necesidades del sistema de producción.

Ahora bien, el tercer aspecto que deberá equilibrarse se refiere a que, desde el último tercio del siglo XX —y es que hasta los años 1960 y 1970, así como en los grandes procesos de transformación del pasado en el nivel educativo, sí lo tomaron en cuenta—, al elaborar una propuesta curricular por lo general olvidamos o no explicitamos —y, como no lo explicitamos, no podemos someterlo a debate y a confrontación— un detalle. Éste es que, de manera inevitable, queramos o no, cuando tomamos decisiones sobre qué enseñar y qué queremos que las niñas y los niños aprendan en las escuelas, lo que hacemos es optar también por el tipo de persona y de sociedad que queremos contribuir a conformar mediante la educación escolar. No digo que conformemos la sociedad porque estamos conscientes de que mediante la educación no cambiamos de modo radical, pero es indudable que apoyamos y contribuimos a la conformación de un tipo de persona o sociedad.

¿Qué quiero decir con esto? Cuando se formula una propuesta, ha de llegarse a un equilibrio y atender, al menos lo hago en mi propuesta, no sólo las exigencias derivadas de la incorporación al mundo laboral y al mundo social, no sólo los requisitos demandados a las personas para desarrollarse desde el punto de vista emocional, cognitivo, social, de relaciones interpersonales, etcétera, sino también cuáles son las exigencias emanadas de la opción ideológica en cuanto al tipo de persona y al tipo de sociedad que queremos contribuir a conformar con una opción determinada.

Me parece que esta reflexión es otro de los elementos que conviene introducir, en especial ahora, cuando las tendencias generales son obviar este apartado, este aspecto ideológico de la definición del currículum sobre la base de que sólo hay una ideología posible, la ideología a la que responde la organización social y económica que adoptamos en las sociedades democráticas occidentales.

Cuarto, *la existencia de otros escenarios y agentes educativos*. Quisiera comentar la relevancia de llegar a tener una cierta claridad sobre qué contenidos fundamentales deberán incluirse en el currículum, así como cuáles de ellos son básicos imprescindibles y cuáles, básicos deseables. No obstante, aún no podemos, a partir de ahí, tomar decisiones sobre qué incluimos tanto de un aspecto como del otro en el currículum escolar. Hay un elemento nuevo por contemplar, y es justo la aparición y la existencia en la sociedad actual de muchos otros escenarios y agentes educativos que cobran cada vez mayor importancia en los procesos de socialización y formación de las niñas, los niños y los jóvenes.

Una vez que identificamos algún contenido de aprendizaje como básico-imprescindible o básico-deseable, deberíamos reflexionar sobre esta competencia, esta habilidad. Y es que al mismo tiempo han aparecido con gran potencialidad educativa lo que son, por ejemplo, los medios de comunicación y, por supuesto, las nuevas tecnologías, Internet y otros espacios. Antes de eso hemos de esclarecer qué es lo que se promueve en la escuela o no se va a promover en otra parte y qué es aquello que se puede intentar conseguir desde la escuela porque responde a responsabilidades específicas, o aquello que hay que hacer desde la escuela, pero con conciencia de que sólo desde ahí no se va a garantizar su consecución.

Un ejemplo típico es el aspecto de los valores. Pienso que en la escuela debe trabajarse con valores, que son de enorme importancia. Pero también creo que, por desgracia, muchos de los valores que se predicán y practican en las escuelas —y, contrario a lo que muchas veces se dice, es uno de los pocos lugares donde se predicán y practican—, después no son los que se practican en el nivel social, en el de los medios de comunicación y en el de la política.

Es necesario trabajarlos, pero con conciencia y, además, hay que decirlo fuerte y alto, con corrección, pero fuerte y alto, que así se hace, pero que, en tanto no se trabajen y no se conviertan en valores practicados en otros escenarios, lo único que la escuela podrá hacer es una labor de resistencia. Se podrá resistir pero, desde luego, no se llegará a cambiar y no se conseguirá que las alumnas y los alumnos se apropien de ellos.

Es obvio que lo mismo que sucede en el caso de los valores empieza a ser más probable que se produzca en otros ámbitos de contenidos y de competencias. Cada vez hay más ámbitos de aprendizajes fundamentales que —todos los profesores lo sabemos— muchos alumnos traen al aula tras haberlos adquirido en otros lugares, no en el aula. Hemos de actuar con cuidado porque muchas veces los integramos en el aula como si los tuvieran todos, pero no hay certeza al respecto y puede convertirse en un factor segregador pues algunos alumnos los dominan y otros no.

Cuarto principio. Otro principio fundamental es que hay que dejar de pensar en el currículum de la educación básica de la manera tradicional, en el sentido de que proponíamos incluir en él múltiples contenidos, con base en la idea de que todo lo que no se aprenda en el periodo de educación obligatoria no se aprenderá nunca. La idea ha cambiado y hay otro trabajo por hacer.

Una vez que identificamos cuáles son los aprendizajes fundamentales en un ámbito determinado y decidimos que disponemos de elementos para distinguir entre lo básico-imprescindible y lo básico-deseable, hemos de añadir otra dimensión que cruza lo anterior, una dimensión de reflexión: ¿Cuáles son los aprendizajes que, en forma necesaria y razonable, deben obtenerse en el periodo de formación obligatoria inicial básica y cuáles son los que pueden y deben seguirse trabajando a lo largo de la vida?

Éste es un factor nuevo de reflexión sobre el currículum escolar que nos puede ayudar también a enfrentar esta presión de sobredimensionamiento y sobrecarga de los currículos escolares mencionados.

Quinto principio. Otro aspecto fundamental de reflexión en la educación básica se relaciona con el tema de la opción por competencias y me parece que ofrece —ya lo anticipo— muchas ventajas con respecto al intento de definir las intenciones educativas en términos de competencia. Sin embargo, soy cauteloso, aunque no beligerante. Creo que ofrece muchos aspectos

positivos pero, a la vez, entraña muchos riesgos. Uno de ellos es que cuando se elige una opción radical, en la definición del currículum por competencias, se llega a negar la necesidad del mismo, al entender las competencias como estándares de rendimiento. Por tanto, se piensa que no hace falta definir contenidos ni un currículum porque se cuenta con los estándares definidos en términos de competencia y eso es lo que sirve; lo importante es llegar ahí, pues hoy los profesores y los centros educativos ya son autónomos. Yo creo que esto es una falacia.

Además, quiero señalar otro riesgo: si lo hacemos así, si separamos la definición de competencias de cuáles son los contenidos concretos por trabajar para desarrollarlas, ¿es posible explicar para qué necesitamos elaborar un currículum mexicano o uno catalán, por citar un ejemplo? ¿Por qué en Cataluña reivindicamos elaborar nuestro currículum en lugar del español, por qué en España reivindicamos hacer un currículum diferente del europeo, si lo definimos en términos de competencias y al margen de contenidos específicos sino sólo como capacidades para saber hacer?

Ése es, llevado al extremo, el riesgo que se corre, y es real. Los invito a que analicen currículos desde Chile hasta Canadá, para quedarnos en el continente, y lleguemos a Corea, donde se han elegido opciones de currículum por competencias. En ellos encontrarán algo que considero como un riesgo terrible: cuando, de definiciones de currículum de la educación básica prácticamente idénticas, se extraen los contenidos y se subrayan sólo las competencias, se llega a habilidades y capacidades de utilización del conocimiento de carácter universal.

Sexto principio. Este principio se asocia con una idea surgida en contextos que han utilizado algunos grupos implicados en estos procesos de redefinición de los aprendizajes fundamentales y que califico como potente.

Se trata de pensar en la identificación de los aprendizajes fundamentales en términos de alfabetización, de ver cuáles son los entornos, los ámbitos de cultura vigentes en la sociedad actual, en la sociedad de la información, y cuáles las competencias y los saberes fundamentales que una persona que quiera entrar a formar parte de esa cultura debe adquirir.

Cuando uno se plantea la cuestión en estos términos surgen aspectos interesantes. Al lado de la alfabetización tradicional, como la alfa-

betización doble —la alfabetización letrada en relación con el conocimiento de lengua escrita y la alfabetización matemática—, aparecen alfabetizaciones nuevas y muy importantes en nuestra sociedad. Éstas son la visual, la económica —es increíble que hoy se pueda funcionar sin poseer un conocimiento mínimo o competencias mínimas relacionadas con el ámbito de la cultura económica— o la alfabetización informativa —lo que son las competencias y los saberes necesarios para buscar, seleccionar y organizar la información, pero no en abstracto, sino que debe emplearse las herramientas tecnológicas, necesarias para obtener ese tipo de información—.

Surgen, por tanto, ámbitos de definición en los cuales buscar los aprendizajes fundamentales que son de naturaleza distinta de la de los ámbitos tradicionales disciplinares a partir de los cuales se han definido tradicionalmente, de una u otra forma, los ámbitos del currículum en la educación básica.

Séptimo principio. La última dimensión que mencionaré es que en este nuevo marco deberíamos autoprohibirnos formular más propuestas curriculares novedosas que entrañen el concepto de que cada vez que un currículum se construye, se parte de la base de que el anterior era por completo erróneo y hay que partir de cero. No, en realidad el anterior nunca fue erróneo y, además, nunca se parte de cero, aunque a veces se quiera hacer ver que es así.

También es verdad que deberíamos ser capaces de sacar los procesos de revisión y actualización curriculares de la arena de la gestión y el enfrentamiento políticos y plantear lo que es la revisión curricular como si fuera una descalificación de la anterior. Ésa es la manera de hacerlo: por bueno que sea el currículum que proponemos —y lo es, o no lo propondríamos—, estamos seguros de que en cinco años ya no lo será. Por consiguiente, cada cinco años, sea quien sea el encargado, deberá comprometerse, mediante un procedimiento establecido, pactado y organizado con anterioridad, a proceder poco a poco, sin efectuar cambios radicales, a la revisión y actualización del currículum.

Y es que si llegamos a concretar, aplicar y llevar a cabo todas las demás medidas que he presentado, eso no nos llevaría más que a una propuesta curricular que sabemos que de aquí a cinco años necesitará ajuste. De ahí que si no se prevé este procedimiento de ajuste de aquí a cinco años, es probable que nos encontremos en una situación similar.

APRENDIZAJES FUNDAMENTALES

Pasaré al tercer bloque de reflexiones. Lo que me propongo en este apartado es dar algunas pinceladas de cuáles —si se toman en cuenta las ideas que he mencionado— son algunos de los ámbitos que convendría indagar o explorar para identificar estos aprendizajes fundamentales.

Es una propuesta que no me interesa defender más allá de que creo que, desde una panorámica heurística, nos puede ayudar a pensar. No es una propuesta cerrada. He revisado publicaciones con propuestas de aquí y allá. Como resultado, identifiqué seis ámbitos que, si hiciéramos el esfuerzo de tomarlos como puntos de referencia para buscar en ellos cuáles pueden ser estos aprendizajes fundamentales dentro del proceso de redefinición de lo que es lo básico en la educación básica y aplicamos en cada uno todas las dimensiones o puntos mencionados, creo que sería provechoso y rendiría frutos interesantes.

El primero es el de las viejas y nuevas alfabetizaciones, que luego comentaré con mayor detalle.

Hemos de dejar de pensar así, si queremos avanzar en este camino de redefinir lo básico en términos disciplinares, abierta o solapadamente —porque a veces nuestro currículum no se organiza por disciplina, sino por ámbitos de experiencias—, pero por poco que uno busque después, lo que hay detrás es un ámbito de conocimiento disciplinar, o agregado disciplinariamente.

A partir de ello nos interesaría buscar estos aprendizajes fundamentales y preguntarnos cuáles son las culturas vigentes en nuestra sociedad y en la sociedad de la información, tal como hoy —tal vez de aquí a cinco años sea diferente— sabemos qué se está configurando. Y, para cada una de estas culturas, cuáles son las competencias, los saberes, los instrumentos simbólicos que hay que conocer, así como las prácticas y las actividades socioculturales, que son las que definen a una cultura por unos saberes, prácticas sociales o actividades determinados, y se llevan a cabo los que participan en esa cultura utilizando las herramientas semióticas y los saberes propios de la misma.

Entonces, hay que preguntarse cuáles son estas culturas, cuáles son estos ámbitos, y en cada uno intentar aportar una descripción en términos de competencia clave y de saberes asociados. Quizás a partir de ahí podríamos desarrollar una relación de competencias y saberes a los cuales aplicar las otras dimensiones que antes comentaba. Esto es, si tiene que ir a la formación inicial o puede ser a lo largo de la vida o cuál es en una y cuál es en otra, si se garantiza desde la escuela o se debe buscar corresponsabilidad de los agentes educativos, etcétera.

Pero eso no basta, habría que añadir, por supuesto, otro ámbito fundamental: el dominio de las lenguas extranjeras, que podríamos incluir en la alfabetización. Sin embargo, lo he destacado y deseo llamar la atención sobre otro punto, que es la importancia de las opciones ideológicas en las decisiones curriculares, la cual es clara en el caso del dominio de una lengua extranjera.

Podemos decir que todos estamos de acuerdo y hablar de muchas competencias en lo que es la adquisición de lenguas extranjeras y elaborar un currículum por competencias, pero ¿a qué lo aplicaremos? ¿Al maya, al inglés, al francés, al alemán, al chino, al ruso, al español, al portugués? Si lo definimos sólo en términos de competencias, ¿qué significa? Que habremos de elegir una opción y ¿cómo lo haremos pues todas son legítimas, siempre y cuando se expliciten y se puedan debatir? Lo que no es válido es

presentar las opciones y enmascarar ahí algunas de otro orden que no es puramente técnico o pedagógico.

Otro ámbito que me parece fundamental es el de los aprendizajes fundamentales relacionados con el desarrollo o la adquisición de capacidades personales, según su definición tradicional, o con capacidades cognitivas y metacognitivas de alto nivel, o aun con capacidades de relación interpersonal o asociadas con lo que antes se llamaba capacidades de actuación e inserción social. Quizás hoy, en este nuevo escenario, podríamos definir las mejor como capacidades vinculadas con procesos de mundialización o globalización, es decir, para ser preciso, con el ejercicio de la ciudadanía en un mundo globalizado, con las competencias y saberes que tienen que ver con la capacidad para actuar como ciudadano con plenitud de derechos y obligaciones en los entornos local, estatal, nacional, internacional y mundial.

Aprovecho esta lista para externar un comentario: no veo una diferencia radical y fundamental en la definición de un currículum por capacidades o por competencias. Creo que la diferencia fundamental es de grado, no de naturaleza.

Una competencia bien definida es una capacidad contextualizada en relación con un ámbito de saber, una situación determinada y unas condiciones de exigencia en la realización.

Para terminar, deseo ilustrar de manera más concreta estos nuevos ámbitos, estas viejas y nuevas alfabetizaciones que para mí son una de las claves de reflexión en los intentos de identificar los aprendizajes fundamentales en el momento actual, en los que uno puede hablar de la alfabetización letrada en el sentido tradicional —el conocimiento y dominio de la lengua oral y escrita— y la alfabetización matemática, todo en relación con cada una de éstas.

Recordemos que la propuesta es que hay que aplicar las dimensiones que comentamos para que no se dispare la reflexión y al final acabemos con listas ingentes de contenidos, de capacidades, de saberes fundamentales.

La alfabetización científica es otro de los aspectos que, al menos en algunos países, tal vez no ha recibido la atención que merecía en la educación básica tradicional.

Asimismo, estoy seguro de que, hasta el momento, la alfabetización económica no se ha atendido como debería en la mayoría de las naciones.

Opino que para el ejercicio de la ciudadanía en el mundo globalizado, en el que estamos cada vez más inmersos, es fundamental la alfabetización en la cultura tecnológica, entendida no como el aprendizaje de las nuevas tecnologías, sino como las competencias y saberes relacionados con el qué es, para qué sirve y el uso de la tecnología por una ciudadana o un ciudadano. Eso lo debe procurar, en mi opinión, la educación básica.

La alfabetización en la cultura visual, de enorme relevancia, está casi ausente en la mayoría de los currículos.

Uno de los aspectos interesantes de esta reflexión es que si la cruzamos con los aspectos básico-deseable y básico-imprescindible ya descritos, vemos la paradoja de que en lo básico-imprescindible encontraremos e identificaremos competencias y saberes que en este momento no están en el currículum.

De ahí que mi reflexión no debe tomarse en el sentido de que propongo rebajar el nivel de exigencia del currículum. Más bien, planteo contemplarlo desde otra perspectiva y desde otras exigencias.

La alfabetización visual en nuestro mundo actual es fundamental. Todos los profesores sabemos hasta qué punto es potente esta cultura visual y audiovisual en nuestras alumnas y alumnos y hasta qué punto es algo

que queda al margen casi siempre de lo que es el trabajo en las escuelas.

La alfabetización en la cultura de la información resulta bastante obvia y es otro aspecto desatendido que tal vez merecería incluirse en el currículum de contenidos, competencias y saberes fundamentales, tanto en la vertiente de lo básico-deseable como de lo básico-imprescindible.

La alfabetización en la multiculturalidad se refiere a todo lo que son las competencias y los saberes necesarios para valorar y apreciar la cultura *propia*, además de otras culturas.

Si forzamos el concepto al máximo, para que quede constancia, podríamos llamarla la alfabetización en una cultura de globalización o mundialización.

La que he expuesto es una propuesta entre otras, no es *la* propuesta.

Mi objetivo no era plantear cómo proceder, sino poner de manifiesto y sobre la mesa algunas reflexiones que pueden ser útiles para abordar este trabajo.

Si les convencí de que a) en la actualidad los procesos de actualización y revisión curriculares ya no se pueden limitar a añadir más o añadir algo disminuyendo ligeramente el peso de otros aspectos, y b) conviene repensar en profundidad, tomando en cuenta este y otros aspectos, antes de abordar procesos de reforma curricular, me doy por satisfecho porque ése era el objetivo fundamental de mi intervención.

