

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

Módulo 6: Las competencias básicas: la cultura imprescindible al alcance de todos

Autor: Amador Guarro y Florencio Luengo.

Interrogantes que trataremos de responder: ¿pueden las competencias básicas contribuir al éxito escolar y reducir la exclusión social?, ¿qué relación puede haber entre la integración curricular y la inclusión social?

¿Qué significa que las competencias básicas constituyan los aprendizajes imprescindibles? ¿Cómo podemos lograr que todo el alumnado adquiera las competencias básicas? ¿la integración del currículo puede contribuir a lograr que tanto la escuela como las aulas sean más inclusivas?

Contenidos

- 6.1. Las competencias básicas y la selección de la cultura.
 - 6.2. La «organización del currículo»: principales alternativas.
-

6.1. Las competencias básicas y la selección de la cultura

La presencia de las competencias básicas en el currículo obligatorio que se propone ahora, supone un cambio importante en relación con propuestas anteriores, especialmente en lo que se refiere a la calidad de los aprendizajes. Esa calidad hace referencia, al menos, a dos cuestiones, lo que implica analizarla desde dos puntos de vista:

- Como un nivel o clase de aprendizaje.
- Como una propuesta de selección cultural para la enseñanza obligatoria.

Desde la primera perspectiva, las competencias representan un nivel o clase de aprendizaje que las teorías del aprendizaje, la escuela y la sociedad vienen reclamando desde hace décadas. Pero ahora, se realiza con más énfasis, con más convicción, si cabe, y con más urgencia, porque si la escuela no asume el compromiso con el logro de esta clase de aprendizaje y se sigue conformando con niveles que no superan la memorización, se está condenando a su desaparición o a una presencia testimonial frente a otros agentes de socialización e, incluso de escolarización (OCDE, 2001).

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

Las competencias, si bien es cierto que es un término polémico y polisémico que cabría aclarar¹, pueden representar, como se propone desde el Proyecto DeSeCo, el tipo de aprendizaje que dé pleno sentido al proceso de escolarización obligatoria y a la escuela como institución. Así, podríamos asumir que «Vista desde fuera una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción». (OCDE-DeSeCo, 2002:8). Además, las competencias sólo se manifiestan en la realización de acciones en un contexto o situación particular. Por sí mismas las competencias no existen, es decir, no son independientes de la acción en la que se manifiestan. Las competencias se desarrollan a través de la acción y la interacción, tanto en contextos formales (escuela) como no formales (familia, empresa, etc).

En estas consideraciones se incluyen los ingredientes básicos para definir la naturaleza de los aprendizajes que debe lograr la escuela, cuando se adoptan los siguientes referentes básicos:

- habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea;
- sólo se manifiestan en la realización de acciones en un contexto o situación particular;
- las competencias se desarrollan a través de la acción y la interacción, tanto en contextos formales (escuela) como no formales (familia, empresa, etc).

En primer lugar, son aprendizajes que tienen una funcionalidad clara, sirven para superar demandas que la sociedad necesita que sus ciudadanos sepan abordar con éxito, así como las propias necesidades individuales. Pero también, para superar cualquier actividad. Por tanto, son aprendizajes que no deberían tener una finalidad en sí mismos, sino orientados para que el alumnado los pueda utilizar en la resolución cualquier tipo de problema, tanto de carácter social como individual.

En segundo lugar, esos aprendizajes sólo tienen sentido en contextos o situaciones concretas que tienen que ver con la vida del alumnado, tanto en su dimensión social como

¹ Seguramente nos habríamos ahorrado algunas polémicas superfluas si se hubiese utilizado otro término (por ejemplo, el de «aprendizajes básicos» que utilizara Skilbeck en 1982 para hablar de su interesante propuesta de curriculum básico) para referirnos al mismo tipo de aprendizaje porque el de competencias está muy contaminado. Pero una vez aclarado el significado que se le quiere otorgar en este contexto, me parece absurdo seguir con esta discusión nominalista.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

individual. Es decir, se plantea la exigencia de que esos aprendizajes no se desarrollen en situaciones artificiales y académicas creadas por la escuela y para la escuela con el fin de transmitir una cultura meramente escolar y de escasa significación social y personal. Por el contrario, se demanda de la escuela que identifique situaciones relevantes y desarrolle los aprendizajes en ese contexto. Ello no significa que no sea necesario incluir situaciones que se justifiquen por las exigencias del tipo de conocimiento que se trata de enseñar (matemático, científico, etc.). Pero en cualquier caso, estas situaciones nunca deberán prevalecer sobre las otras.

En tercer lugar, se insiste en dos ideas de gran calado: por un lado, el proceso de construcción del aprendizaje: acción e interacción entre iguales; en segundo lugar, la necesidad de que los aprendizajes sean transferibles a la vida cotidiana, que trasciendan la formalidad de la escuela. El propio MEC (2006) enfatiza esta idea cuando señala que el desarrollo de las competencias debe permitir a los estudiantes: integrar sus aprendizajes, poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos; utilizar esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios; y, aplicarlos en diferentes situaciones y contextos.

En conclusión, podemos decir que, desde el punto de vista de la clase de aprendizaje que suponen, las competencias pueden resultar una propuesta adecuada para abordar con garantías la construcción de una cultura democrática e incluyente, siempre y cuando se produzcan los cambios en la organización del currículo y en la metodología que exige su naturaleza como tipo de aprendizaje. Cambios que comentaremos y justificaremos con detalle cuando abordemos esos procesos curriculares.

El segundo punto de vista que proponíamos considerar, tenía que ver con las competencias como propuesta de selección cultural. Ahora nos interesa analizar si esa propuesta identifica y define adecuadamente los aprendizajes imprescindibles, la «educación para todos», para poder ejercer la ciudadanía universal y compleja que demanda la sociedad actual y las alfabetizaciones que exige la sociedad del conocimiento y de la globalización.

En este sentido, hemos de señalar que los intentos vienen de lejos, aunque con otras denominaciones. Es justo destacar algunas propuestas que quizás debieran haber servido de base a las actuales propuestas y, así, además de hacer justicia y reconocer el trabajo bien hecho, hubiesen plasmado en la práctica una línea de trabajo que ya se venía desarrollando desde hacía unas décadas. Quisiéramos destacar dos de esos trabajos previos por su relevancia, en el primer caso, y su difusión e impacto, el otro.

Skilbeck (1982), en un trabajo muy interesante sobre la cultura que debería incluir un currículo básico, para una sociedad democrática, proponía los siguientes aprendizajes básicos:

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

- Iniciar a los estudiantes en el acceso a los modos y formas de conocimiento y experiencia humanos.
- Aprendizajes básicos para la participación en una sociedad democrática .
- Aprendizajes básicos para definir y controlar su propia vida.
- Aprendizajes básicos que faciliten la elección y la libertad en el trabajo y en el ocio.
- Aprendizajes que capaciten al alumnado para aprender por sí mismo.

En la misma línea, destacamos la propuesta de la UNESCO, dirigida por J. Delors, de los «pilares» sobre los que debe descansar la educación (UNESCO, 1996):

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a vivir con los demás.
- Aprender a ser.

Creemos que estas, y otras de similar naturaleza, eran propuestas conocidas y bien fundamentadas que hubiesen podido ser muy útiles en la tarea de identificar los aprendizajes que estamos reclamando. Sin embargo, los países de la OCDE, y en especial de la Unión Europea, han decidido enfocarla desde el punto de vista de las competencias.

El Proyecto de la OCDE sobre Definición y Selección de Competencias clave (Proyecto DeSeCo, como se le suele conocer) fue sin duda el desencadenante de este enfoque y el que ha propiciado las propuestas que ha realizado la Unión Europea y sus estados miembros. Es un proyecto que tiene un amplio recorrido, pues se inicia en 1997 y ha realizado dos Simposios, con sus correspondientes informes, en 1999² y 2002³, así como el excelente libro compilado por Simona Rychen y Laura Hersh (2003)⁴.

El Proyecto DeSeCo comienza por definir el concepto de competencia clave: «las competencias que son importantes para múltiples parcelas de la vida y que contribuyen al éxito en la vida y a un buen funcionamiento de la sociedad» (DeSeCo, 2002: 10), que, como veremos irá variando conforme se va difundiendo e incorporando a otras propuestas.

A partir de ahí, establece tres categorías de competencias clave: actuación con autonomía, uso de herramientas interactivamente, y funcionamiento en grupos socialmente heterogéneos, que vienen a denominarse:

² Publicado en 2001 y en versión española en 2004.

³ El informe más difundido y el que suele manejarse a estos efectos.

⁴ Titulado *Las competencias básicas para el bienestar personal, económico y social*, que pone de manifiesto el sentido de las competencias.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

- Competencia para actuar de forma autónoma.
- Competencia para utilizar interactivamente y de forma eficaz las herramientas e instrumentos que requiere la sociedad de la información.
- Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos.

Cada una de estas categorías de competencias, se desarrolla a su vez, en categorías más sencilla, llegando a establecer el siguiente cuadro:

Competencia para actuar de forma autónoma	<p>Habilidad⁵ para defender y afirmarse en sus propios derechos, intereses, responsabilidades, límites y necesidades.</p> <p>Habilidad para diseñar y desarrollar planes de vida y proyectos personales</p> <p>Habilidad para actuar dentro de una visión/ contexto más amplio.</p>
Competencia para utilizar interactivamente y de forma eficaz las herramientas e instrumentos que requiere la sociedad de la información	<p>Habilidad para usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y los textos.</p> <p>Habilidad para usar interactivamente la información y el conocimiento.</p> <p>Habilidad para usar interactivamente las (nuevas) tecnologías</p>
Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos	<p>Habilidad para relacionarse bien con los otros.</p> <p>Habilidad para cooperar</p> <p>Habilidad para gestionar y resolver los conflictos</p>

A partir de esta identificación, la Comisión Europea (2004)⁶ lanza una propuesta de competencias para el marco europeo, y señala las siguientes competencias clave que se deben adquirir en el período de escolarización obligatoria:

⁵ Habilidad, capacidad, talento.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en una lengua extranjera.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias interpersonales y cívicas.
7. Espíritu emprendedor.
8. Expresión cultural.

Este documento está en la base de las decisiones que los diferentes gobiernos de la UE han ido adoptando al respecto desde ese momento. Así, por ejemplo, en Francia se ha establecido el siguiente «socle commun de connaissances et de compétences»:

1. La maîtrise de la langue française.
2. La pratique d'une langue vivante étrangère.
3. Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique.
4. La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.
5. La culture humaniste.
6. Les compétences sociales et civiques.
7. L'autonomie et l'initiative.

Por su parte, nuestro M.E.C., ha establecido las siguientes Competencias básicas, que el alumnado debe adquirir en el período de escolarización obligatoria, a través de la LOE (4 de mayo de 2006) y los decretos que desarrollan las distintas enseñanzas (diciembre de 2006):

1. Competencia social y ciudadana.
2. Competencia en comunicación lingüística.
3. Competencia matemática.
4. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
5. Tratamiento de la información y competencia digital.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Es fácil establecer una correspondencia entre las propuestas del Proyecto DeSeCo, la Comisión Europea y cualquiera de sus países miembros, por ejemplo, España:

⁶ Comisión Europea Dirección General de Educación y cultura, Grupo de Trabajo B «Competencias clave», *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*, Noviembre de 2004.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

Competencias básicas		
Proyecto DeSeCo	Comisión Europea	MEC
Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos	Competencias interpersonales y cívicas.	Competencia social y ciudadana
Competencia para utilizar interactivamente y de forma eficaz las herramientas e instrumentos que requiere la sociedad de la información	Comunicación en la lengua materna. Comunicación en una lengua extranjera Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología Competencia digital Expresión cultural	Competencia en comunicación lingüística Competencia matemática Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico Tratamiento de la información y competencia digital Competencia cultural y artística
Competencia para actuar de forma autónoma	Aprender a aprender Espíritu emprendedor	Competencia para aprender a aprender Autonomía e iniciativa personal

En realidad lo que se ha hecho a partir del Proyecto DeSeCo ha sido desarrollar la competencia denominada «Competencia para utilizar interactivamente y de forma eficaz las herramientas e instrumentos que requiere la sociedad de la información», acercándola a las áreas o disciplinas tradicionales del currículo.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

En síntesis, podemos decir que la propuesta del Proyecto DeSeCo está a la base de todas las demás, que no aportan nada nuevo en lo que se refiere a la selección cultural que supone esta definición y selección de competencias. En cualquier caso, la propuesta del proyecto DeSeCo quizás sea un poco más atrevida a la hora de marcar diferencias con las selecciones que ofrecen los currículos tradicionales porque no tiene detrás la presión de un sistema educativo concreto ya constituido y que arrastra una tradición difícil de cambiar. Por ello, nos vamos a centrar en ella a la hora de analizar en que medida esta selección y definición responde a las necesidades y retos de la sociedad actual, con especial atención a su potencial capacidad para la inclusión de todo el alumnado.

El Proyecto se planteaba en sus inicios una serie de preguntas que han guiado sus reflexiones hasta la actualidad. La primera de ellas se enunciaba así: ¿Qué conjunto de competencias se pueden identificar que sean de importancia fundamental para una vida fructífera y con éxito y para una participación efectiva en los diferentes ámbitos de la vida, incluido el económico, el político, el social y el familiar, las relaciones interpersonales públicas y privadas y el desarrollo personal individual? Como puede comprobarse el interés por la inclusión social de todos los ciudadanos y ciudadanas («participación efectiva en los diferentes ámbitos de la vida») es patente en este Proyecto. Nosotros también planteábamos al inicio de este apartado una cuestión similar cuando nos preguntábamos si la propuesta de competencias básicas que realiza el MEC, y por extensión el Proyecto DeSeCo o la Comisión Europea, identifica y define adecuadamente los aprendizajes imprescindibles, la «educación para todos», para poder ejercer la ciudadanía universal y compleja que demanda la sociedad actual y las alfabetizaciones que exige la sociedad del conocimiento y de la globalización. Por tanto, partimos de una preocupación común y es lícito analizar el resultado desde los criterios propuestos anteriormente.

En función de ese análisis podemos responder a las siguientes dos cuestiones.

1. ¿En qué medida la propuesta de competencias responde a los criterios establecidos?

En nuestra opinión, esta propuesta de selección cultural satisface suficientemente dos de los criterios expuestos:

- Garantizar los conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes, etc., para vivir en una auténtica democracia.
- Preparar al alumnado para que pueda seguir aprendiendo por sí mismo a lo largo de toda su vida.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

Si bien en este sentido habría que realizar una consideración general. La educación democrática que se deriva de la selección de los «conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes, etc., para vivir en una auténtica democracia» sólo será realidad si se ve acompañada de los métodos de enseñanza igualmente democráticos, así como de un funcionamiento democrático de las escuelas. De lo contrario, sólo quedará en una buena, pero fallida, declaración de intenciones.

Aún cabría realizar otra consideración. Si consideramos que ese conjunto de aprendizajes para vivir una auténtica democracia van más allá de los directamente relacionados con el ejercicio de la democracia, y deberían incluir también los que permitan ejercer la ciudadanía de forma activa y participativa, así como comprender el mundo en que vivimos, quizás la selección cultura propuesta, (especialmente en lo que se refiere a las áreas de conocimiento de las que deben nutrir se las competencias básicas para su adecuado desarrollo), el balance no es tan positivo. Creemos que se debería haber avanzado mucho más en la calidad y actualidad de la propuesta de los «organizadores» del conocimiento seleccionados, abandonando las obsoletas áreas (más próximas a la enciclopedia de la ilustración que a la sociedad de la información), y proponiendo ámbitos más acordes con las necesidades y demandas sociales e individuales actuales. En este sentido, la propuesta de Coll (2006), pudiera ser un punto de partida interesante, o al menos un ejemplo más adecuado de los saberes que se necesitan:

Competencias clave y saberes asociados con los principales ámbitos de alfabetización en la sociedad actual:

- Alfabetización en la cultura letrada: competencias clave y saberes asociados con el dominio de la lengua oral y escrita (hablar, escuchar, leer y escribir).
- Alfabetización en la cultura matemática: competencias clave y saberes asociados con el dominio de las matemáticas (cálculo aritmético, razonamiento matemático, solución de problemas).
- Alfabetización en la cultura científica: competencias clave y saberes asociados con el conocimiento científico (decisiones personales y participación en actividades sociales).
- Alfabetización en la cultura económica: competencias clave y saberes asociados con el funcionamiento de la economía (identificar problemas económicos, analizar situaciones y políticas, valorar sus consecuencias, etc.).
- Alfabetización en la cultura tecnológica: competencias clave y saberes asociados con la tecnología (qué es, para qué sirve, cómo funciona, cómo utilizarla para sacarle provecho, etc.).
- Alfabetización en la cultura visual: competencias clave y saberes asociados con el lenguaje visual (interpretar, utilizar, valorar y producir imágenes fijas y en movimiento para comunicarse, aprender, pensar, etc.).

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

- Alfabetización en la cultura de la información: competencias clave y saberes asociados con el manejo de la información (localizar, seleccionar, valorar, sintetizar, utilizar, etc. la información que se necesita con las tecnologías apropiadas).
- Alfabetización en la multiculturalidad: competencias clave y saberes asociados con el conocimiento, aprecio y respeto de la cultura propia y de otras culturas.
- Alfabetización en la globalización: competencias clave y saberes asociados con el conocimiento y la comprensión de las interrelaciones entre fenómenos y procesos que tienen lugar en diferentes lugares del planeta.

En el caso de la «preparación del alumnado para que pueda seguir aprendiendo por sí mismo a lo largo de toda su vida», podemos hacer un comentario similar. Si bien es cierto que la selección cultural propuesta contiene todos esos ingredientes, especialmente contemplada desde el tipo de aprendizaje que supone las competencias básicas, sólo cumplirá esa función si se ponen en práctica los métodos de enseñanza adecuados, de los que nos ocuparemos en la siguiente unidad didáctica.

2. ¿En qué medida la propuesta de competencias necesita ser mejorada para responder a los criterios establecidos?

Los puntos débiles de la propuesta de selección cultural realizada en torno a las competencias básicas siguen siendo muchos y de gran calado. En realidad no se han superado las principales deficiencias que ya detectábamos en los currículos obligatorios anteriores, especialmente el de la LOGSE y en mayor medida el de la LOCE.

Podemos decir que no se ha logrado una selección cultural que:

- Sea lo más inclusiva posible.
- Sea lo más práctica posible.
- Favorezca el desarrollo integral del alumnado.
- Defina e identifique aprendizajes realizables, al alcance de todo el alumnado.

Una de las principales deficiencias sigue siendo la escasa inclusividad de esta selección cultural. No vemos reflejado el universo pluricultural que representa todo el alumnado escolarizado. De nuevo se observa un sesgo hacia una cultura predominantemente «intelectual», o al menos, no se detecta un equilibrio entre ese tipo de cultura y la «manual». Tampoco se contempla la presencia de las culturas de las minorías que puedan estar presentes en los distintos contextos, más allá de las propias de las distintas Comunidades Autónomas. Por otro lado, queda muy difuso el reconocimiento de las diferencias culturales en función del

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

género y del medio, ya que sigue predominando una cultura urbana frente a las culturas rurales. Todos ellos son los ingredientes necesarios para que la escuela construya, de nuevo, una cultura excesivamente elitista y siga discriminando al alumnado que no comparta ese modelo cultural tan uniforme. Alumnado, por otra parte que representa un porcentaje muy importante sobre el total y que, en muchas zonas geográficas es la totalidad.

Dentro de este déficit queremos destacar una manifestación muy evidente, relacionada con el criterio de «practicidad»: la ausencia de elementos culturales correspondientes a lo que podríamos denominar «cultura manual», y que tienen que ver con las profesiones de la mayor parte de las familias de nuestro alumnado, especialmente las de los sectores primario, secundario y, en gran medida, el sector servicios, que si bien puede representar diferencias propias, tienen más que ver con la cultura manual que con la intelectual. Y esta ausencia se manifiesta tanto en las competencias básicas como en las áreas. Hubiera sido deseable la presencia clara de aprendizajes relacionados con el mundo del trabajo (Skilbeck), con el «aprender a hacer» (UNESCO), de actividades prácticas (las manualidades, el aprendizaje de oficios, conocimientos útiles (salud, destrezas domésticas y la construcción y reparación de útiles cotidianos)⁷, o de talleres (cocina, madera, metal, etc.)⁸, con el mismo peso y valor que los aprendizajes relacionados con la lengua y las humanidades; la ciencia y las matemáticas; o con el «ámbito académico» (Lengua y literatura; Matemáticas; Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Idioma extranjero), etc.

Sin embargo, en relación con la dimensión concreto-abstracto de la «practicidad» hemos de decir que la propuesta de las competencias básicas, desde el punto de vista del tipo de aprendizaje que implican, puede resultar un avance importante y situar a los aprendizajes en el nivel de abstracción adecuado para la mayoría del alumnado.

En relación con el desarrollo integral del alumnado, las competencias básicas siguen relegando ámbitos del desarrollo muy importantes, especialmente el emocional y el físico. También es cierto, que el ámbito artístico, aunque presente, tiene una presencia tan raquítica que es impensable suponer que nuestro alumnado va a adquirir una cultura artística en general y musical en particular comparable a la de otros ámbitos.

Por último, y quizás lo más importante desde el punto de vista de la inclusión, la propuesta de competencias básicas no satisface el criterio de «definir e identificar los aprendizajes realizables, al alcance de todo el alumnado», al menos, desde su formulación actual. Hasta que el MEC no establezca los niveles de desempeño competente de cada competencia para

⁷ Propuesta de currículo democrático de Ashenden y otros (1988)

⁸ Currículo básico de la Comuna de Trondheim (Noruega)

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

cada etapa y ciclo, la definición e identificación no nos permitirá saber si está al alcance de todo el alumnado o sigue estando muy por encima de las posibilidades reales de gran parte del alumnado, de sus familias y de los centros donde se escolariza ese alumnado. Si las noticias que tenemos al respecto son ciertas, y esos niveles de desempeño van a estar ligados, o más aún van a ser, a los criterios de evaluación que se han establecido para las áreas, podemos afirmar definitivamente que entonces no se satisfará este criterio, lo que abrirá una enorme puerta a la exclusión y discriminación del alumnado más vulnerable.

En resumen, podemos decir que la propuesta de selección cultural que suponen las competencias básicas es un avance sobre los currículos anteriores, pero debe:

- Ampliar la inclusividad de la selección cultural (especialmente, una mayor presencia de la cultura manual y repensar el currículum en términos más interculturales).
- Hacer más práctico el currículum.
- Hacer un currículum más realizable para todos.

6.2 La «organización del currículo»: principales alternativas

Una vez seleccionada la cultura que vamos a enseñar, el proceso de construcción del currículo continúa con su organización. Habitualmente éste es un proceso que se obvia porque la gramática escolar, y administrativa, viene planteando un modelo organizativo del currículo, basado en tradición enciclopédica de la ilustración y en las disciplinas científicas, que se muestra inamovible y una constante en la práctica. Parece que todos (profesorado y administraciones) asumen que ese modelo es el único posible. De tal modo, que el propio proceso de selección del profesorado, sobre todo en secundaria, así como gran parte de la organización de los centros escolares, se basa en ese modelo. Ello está suponiendo un serio inconveniente para la reconstrucción democrática de la cultura escolar y, más específicamente, para abordar con rigor la atención a la diversidad cultural del alumnado y, en general, a la equidad educativa.

Para ello, nos proponemos tres tareas:

1. Explorar las alternativas que ofrece la organización del currículo y adoptar la que afronte con más garantías.
2. Relacionar esas alternativas con la enseñanza de las competencias básicas.
3. Relacionar esas alternativas con la inclusión del alumnado en general, y del alumnado más vulnerable en particular.

La organización del currículum es una de las tareas más complejas que se plantean en la construcción curricular y, paradójicamente, insuficientemente atendida. Además, creo que es

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

uno de los aspectos críticos en la reconstrucción democrática de la cultura escolar. Y ello es así, porque este proceso implica aplicar lo que sabemos y creemos acerca de la naturaleza del conocimiento, el aprendizaje y el desarrollo del alumnado y las finalidades de la educación.

Se refiere a dos procesos: la *secuenciación* y la *estructuración* del curriculum. Ambos están interrelacionados en el sentido de que las decisiones que adoptemos para secuenciar afectan a la estructura y viceversa. Por tanto, son dos procesos que, aunque puedan diferenciarse para ser analizados, deben desarrollarse simultáneamente en la práctica.

Por *secuenciación* entendemos el orden en que vamos a enseñar cada contenido y su desarrollo específico a lo largo de un ciclo o de una etapa. Es decir, las decisiones referidas a qué contenidos se van a enseñar en cada momento de la etapa, ciclo o nivel correspondiente (por ejemplo: cuándo enseñar la suma, la resta, la multiplicación y la división), pero también qué desarrollo de cada uno de esos contenidos vamos a proponer en cada momento (por ejemplo: si hemos decidido empezar por la suma, ahora procedería decidir el desarrollo que vamos a seguir: en primer lugar sumas sin llevar y con un sólo dígito; después sumas sin llevar con dos dígitos, etc.).

De modo sintético y claro, si bien poco matizado, podemos establecer dos clases de secuencias: las que se basan en criterios exclusivamente *lógicos* y las que se fundamentan en criterios de naturaleza *psicológica*.

En el primer caso, se utilizan las relaciones lógicas que existen entre los contenidos de cada disciplina para decidir el orden. Se suele formular la siguiente pregunta: Dado el conocimiento A, ¿qué conocimiento(s) se exigen (=relación lógica) para poder aprender A? Así, por ejemplo, se establece que para aprender a multiplicar primero debe aprender a sumar; para aprender a dividir primero debe aprender a restar; para aprender a sumar primero tiene que conocer la noción de número y los números necesarios para realizar un determinado tipo de sumas; etc. Este tipo de secuencias, además de los problemas de motivación que genera en el alumnado por la escasa significación y *utilidad* que concede a los aprendizajes que identifica y aísla, sólo se pueden aplicar a aquéllos conocimientos cuyas relaciones lógicas estén claras, perfectamente identificadas y consensuadas entre los expertos en las respectivas disciplinas y entre el profesorado que las enseña. ¿Cuántas respuestas se podrían obtener si planteamos la pregunta en relación con la guerra civil española, con el comercio, con la lucha de clases, con el imperialismo, etc.? ¿Y si lo hacemos con la historia en general? En física, ¿se debe comenzar por el movimiento, o por el magnetismo, o por la electricidad, o por los sistemas materiales de partículas, o por la materia?

En el caso de las secuencias de naturaleza psicológica, se ha venido recurriendo tradicionalmente al desarrollo cognitivo del alumnado (Piaget, Bruner) o a la jerarquía que ocupa

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

cada tipo de aprendizaje (Gagné) como argumentos más importantes para establecer las secuencias. Los tipos más característicos y conocidos son el denominado *curriculum en espiral* (Bruner, 1969; 1978) y las *jerarquías de aprendizaje* (Gagné, 1965; Gagné y Briggs, 1976).

En el primer caso, se construye una estructura⁹ con el conjunto de capacidades, operaciones mentales, habilidades intelectuales, etc., que definen una determinada concepción de la inteligencia o de la cognición en general, y se va desarrollando progresivamente, aunque con avances y retrocesos (de ahí la idea de espiralidad), a lo largo de un determinado período de tiempo, habitualmente un ciclo o una etapa. Sin embargo, este modelo creemos que aún puede mejorarse si la estructura no se construye con capacidades u operaciones mentales, lo cual nos puede plantear un problema de significatividad; también puede hacerse en función de aspectos que nos permitan analizar y comprender las realidades sicionaturales que rodean al alumnado y donde se desarrolla y convive durante toda su vida o, al menos, durante el período de escolarización obligatoria. Este tipo de estructuras siempre es potencialmente significativo porque incorporan componentes de carácter sociológico, ético y político y se pueden proyectar sobre problemas relacionados con la vida del alumnado.

En el segundo caso, Gagné identificó ocho tipos de aprendizajes y su relación jerárquica, de tal modo que dado un aprendizaje, se analiza para saber el lugar que ocupa en dicha jerarquía y, a partir de ahí, se identifican los aprendizajes que están por debajo; una vez realizada esta tarea, se ordenan de menor a mayor jerarquía. Este tipo de secuencias plantea el mismo problema de motivación que señalábamos al hablar de las secuencias lógicas porque en muchas ocasiones acaba utilizando como elementos a secuenciar unidades de aprendizaje carentes de significado propio.

La secuenciación tiene que asegurar, fundamentalmente, uno de los aspectos básicos del principio de *practicidad*: que el nivel de abstracción sea el adecuado para el alumnado al que va dirigido. Este principio no se agota con este proceso, también tiene que ver con la metodología. Sin embargo, resultará difícil superar metodológicamente una secuencia que no haya establecido adecuadamente los niveles de abstracción a los que el alumnado se puede enfrentar con éxito.

Por último, la secuenciación del curriculum también debe colaborar al desarrollo del principio de *coherencia*, es decir, a facilitar que los sucesivos aprendizajes estén bien conectados entre sí, de modo que lo que el alumnado va aprendiendo sea la base de los sucesivos

⁹ Como puede observarse, esta modalidad de secuencia en realidad lo es de la organización del curriculum porque parte de una *estructura*, lo que le obliga a dar una respuesta al tipo de estructuración que va a adoptar, que desarrolla siguiendo criterios relacionados con la evolución cognitiva del alumnado. De modo que el resultado del proceso es una organización global del curriculum.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

aprendizajes, y, evitando, que cada aprendizaje esté aislado de los demás. Es la única forma que el alumnado perciba las relaciones entre lo que sabe y lo que aprende y, además, encuentre una utilidad inmediata a su esfuerzo por aprender.

La *estructuración* es la otra cara de la organización curricular. Se refiere al tipo de relaciones que podemos establecer entre los distintos tipos de contenidos que constituyen el currículum. Así, básicamente podemos decidir entre no establecer tipo alguno de relación; o, por el contrario, relacionar los contenidos de tal forma que no aparezca ante el alumnado ninguna forma específica ni predeterminada de relación, excepto las que vayan introduciendo las necesidades del aprendizaje en cada contexto particular. Ello implica situar el problema en un continuo que tiene dos extremos: un currículum *especializado o centrado en las disciplinas*, totalmente diferenciado, en el que los contenidos de cada área, incluso de cada bloque de cada área, aparezcan ante el alumnado convenientemente separados entre sí; o un currículum *integrado* en el que no aparezcan diferenciaciones entre los contenidos propios de cada área, ni del currículum en general.

Aquí no vamos a detenernos en la descripción de cada uno de ellos, ni de las polémicas que han suscitado¹⁰. Remitimos al lector a la bibliografía especializada de la que puede encontrar una muestra bastante representativa en la que se referencia en Guarro (2002). No obstante, quisiéramos destacar en nuestro contexto más inmediato, la lectura imprescindible del trabajo de J. Torres (1994).

La estructuración curricular, por tanto, es el proceso que nos interesa destacar en estos momentos porque atiende a uno de los problemas básicos para la inclusión, que ya identificamos en la unidad didáctica anterior: el de la fragmentación del currículum. Así, podemos decir que un currículum centrado en las disciplinas tiende a una mayor fragmentación y un currículum integrado a la menor especialización posible del currículum.

El currículum especializado o centrado en las áreas y/o disciplinas

El actual currículum del la LOE prevé para la Educación Primaria de 7 a 9 áreas por curso. En el Primer y Segundo ciclos: Conocimiento del medio natural, social y cultural; Educación física; Educación artística;

Lengua castellana y su literatura y, si la hubiere, Lengua co-oficial y su literatura; Lengua extranjera y Matemáticas. En el tercer ciclo, además de las anteriores áreas, una segunda lengua

¹⁰ Para una visión global del problema se puede consultar el trabajo de A. Guarro (2002): *Currículo y democracia*, Barcelona: Octaedro, capítulo 3, pp. 81-103.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

extranjera y Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Si consultamos los libros de texto más utilizados, comprobamos que cada área suele organizarse, a su vez, en unas 15 ó 20 lecciones. Lo que supone un total de entre 105 a 180 lecciones o trocitos de cultura por curso. Es decir, una fragmentación tal que los «trocitos de cultura» mediante los que le presentamos el currículo al alumnado carecen de significación.

En la ESO, el problema es aún mayor. En primero, segundo y tercero el alumnado deberá cursar:

- Ciencias de la naturaleza (en 3º: biología, geología, física y química).
- Educación física.
- Ciencias sociales, geografía e historia.
- Lengua castellana y literatura y, si la hubiere,
- Lengua co-oficial y literatura.
- Lengua extranjera.
- Matemáticas.
- Educación plástica y visual.
- Música.
- Tecnologías.
- Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
- Optatividad (segunda lengua extranjera y cultura clásica).

En primero y segundo , no más de 2 áreas que en el tercer ciclo de Primaria.

Y en cuarto curso:

- Educación física.
- Educación ético-cívica.
- Ciencias sociales, geografía e historia.
- Lengua castellana y su literatura y, si la hubiere, Lengua co-oficial y su literatura.
- Matemáticas.
- Primera lengua extranjera.

Además de las materias enumeradas en el apartado anterior, los alumnos deberán cursar *tres materias de las siguientes*:

- Biología y geología.
- Educación plástica y visual.
- Física y química.
- Informática.
- Latín.
- Música.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

- Segunda lengua extranjera.
- Tecnología.

Optatividad (los alumnos podrán cursar una o más materias optativas, de acuerdo con el marco que establezcan las administraciones educativas)

Por tanto, el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria, puede llegar a cursar de 11 a 13 áreas por curso. Esas áreas se organizan en unas 15 ó 20 lecciones cada una. Todo ello supone que el currículo se divide entre 195 y 260 lecciones o trocitos de cultura. De nuevo una fragmentación que resta significación a cada uno de esos «trocitos» de cultura.

¿Qué supone esta fragmentación?

En un trabajo muy clarificador, Gimeno (1993) identifica los principales problemas que supone esta excesiva fragmentación.

Para el alumnado:

- Más estilos pedagógicos y formas de organizar el conocimiento.
- Más dificultades para conectar con los contextos particulares.
- Más se relega la comprensión significativa del conocimiento a las fases finales de los procesos de escolarización.

Para el profesorado:

- Se van distanciando entre sí, obedeciendo a la lógica de cada disciplina, aumentando el gremialismo.
- Reducción del control que puede ejercer sobre lo que aprende el alumnado.

Para la evaluación:

- Más difícil resulta concretar y consensuar el significado de lo que se considerará rendimiento aceptable del alumnado.

Para la organización del centro:

- Mayor complejidad para la organización del tiempo y del espacio.
- Dificultades para la coordinación del profesorado.
- Aumento de la conflictividad.
- Primacía de la organización disciplinar frente a la de etapa.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

- Mayor jerarquización de las relaciones.

Este escenario es el menos propicio para una enseñanza comprensiva, cuya esencia radica en la equidad educativa y más concretamente en la integración de las diferencias de todo su alumnado, o dicho de otro modo, de evitar la exclusión o discriminación de algún alumno en función de cualquiera de sus diferencias individuales, grupales o sociales.

Por tanto, la alternativa de la organización del currículo centrado en las áreas o en las disciplinas no parece adecuada para abordar con garantías la inclusión del alumnado, ni la enseñanza de las competencias básicas, como intentaremos demostrar más adelante.

El currículo integrado

Un curriculum democrático demanda el mayor grado de integración de los contenidos posible, aunque somos conscientes de las dificultades que ello implica dada la tradición disciplinar que subyace tanto a la formación inicial del profesorado, a la organización de los centros (horarios, plantillas, seminarios o departamentos) y al mismo sistema educativo (políticas de formación, acceso a la profesión, sistema de incentivos, promoción, etc.). Cambiar todo eso es muy difícil, pero la construcción de una cultura democrática afecta a la naturaleza misma de la educación y del sistema educativo, por tanto no es de extrañar que también en este sentido las dificultades sean muchas y de gran calado. Sin embargo, los argumentos que podemos esgrimir a favor de un avance progresivo, pero decidido, hacia mayores cuotas de integración curricular son tan contundentes y coherentes con nuestra concepción curricular que cualquier otra decisión sería impensable.

En primer lugar, haremos referencia al núcleo cultural básico de una sociedad democrática, que es el que representa el curriculum obligatorio y común y debe nutrirse, entre otras fuentes, del conocimiento científico, pero, simultáneamente, superar sus divisiones internas, establecidas por la lógica de la ciencia y de la investigación científicas para favorecer sus propios intereses, y hacerlo asequible, útil y relevante para cualquier ciudadano, independientemente de su origen social y cultural. De lo contrario estaríamos utilizando dicho curriculum no para establecer vías de comunicación y de igualdad cultural, imprescindibles para una sociedad democrática que se quiera instalar en el consenso entre sus diferentes sectores, estratos, grupos, tribus, etc., sino en barreras selectivas para nutrir la jerarquización más propia de una sociedad sólo democrática en lo formal pero instalada en el fondo en el conflicto y en la dominación.

En segundo lugar, existen una serie de argumentos relacionados con cuestiones de tipo epistemológico, psicológico, sociológico y ético que compartimos plenamente, pero cuya

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

presentación y discusión aquí excedería el sentido de este documento. Sólo nos detendremos en aquéllas que mantienen una relación más estrecha con la naturaleza de esta propuesta curricular (Torres, 1994):

La integración curricular favorece la humanización del conocimiento. Es decir, se pone el conocimiento al servicio del ser humano y no al revés. Y esto es así porque el criterio básico para su organización es que sea asequible a la mayoría de los ciudadanos. Para ello, hay que huir de la forma en que la ciencia organiza el conocimiento porque ese modo de estructuración sólo es conocido por los expertos que conocen las reglas de construcción de las teorías científicas.

La integración curricular favorece el compromiso del alumnado con su realidad incitándole a una participación más activa, responsable y crítica en ella. Sólo una organización del currículum que favorezca el tratamiento de problemas cotidianos, tanto sociales como personales, puede facilitar que el alumnado se comprometa con su realidad y le incite a una participación activa, responsable y crítica en ella. No es lo mismo abordar la química orgánica, o determinados temas de bioquímica desde la forma lógica en que ciencia piensa estos temas, que en el contexto de la problemática de la drogadicción juvenil (efectos que producen las drogas; sobre qué zonas del cerebro actúan; cuál es su composición química; etc.).

La integración curricular permite aflorar los valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales. La atomización del currículum, es decir, su organización basada en las disciplinas científicas, provoca dos efectos que merece la pena analizar. Por un lado, hace que el conocimiento aparezca aséptico, neutro, objetivo, desvinculado de todo el contexto social donde se produce y se utiliza. Precisamente una de las cuestiones que queremos enfatizar es que detrás del conocimiento siempre hay un interés que tiene que ver con algún tipo de ideología o con determinados valores que es preciso aflorar para su análisis y crítica. Desde que ciencia y tecnología se vinculan en un binomio inseparable, las consideraciones sociales, culturales, económicas y políticas de cualquier tipo de conocimiento deben ser desveladas para que los ciudadanos puedan valorar sus repercusiones. A nadie se le escapa que la investigación científica hace ya mucho tiempo que no sigue los designios de su propia evolución, sino los intereses de quienes facilitan los recursos materiales y humanos para que pueda llevarse a cabo. Así mismo, impide que los problemas cotidianos puedan analizarse desde todas las perspectivas posibles. Desde cada materia sólo pueden considerarse los aspectos propios de la misma. Pero las cuestiones sociales no pertenecen a ningún área específica, son complejas y así hay que estudiarlas. Además, resultaría artificial y complicado poder contemplar las situaciones sociales y culturales teniendo en cuenta la totalidad de aspectos que las explican si no se facilita esta visión desde una organización más integrada del currículum.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

Por su parte, Beane, (2007), en un excelente trabajo, destaca las principales características de la integración curricular:

- Centra el curriculum en la propia vida, y no en el dominio de una información fragmentada encerrada entre los límites divisorios de las áreas disciplinares.
- Parte de la idea del aprendizaje como integración continua de conocimientos y de experiencias nuevas, para profundizar y ampliar el conocimiento que tenemos del mundo y de nosotros mismos.
- Se centra en la vida tal y como se vive hoy, y no en la preparación para una vida o un nivel educativo posteriores.
- Atiende a los jóvenes a quienes va dirigido el curriculum y no a los intereses especializados de los adultos.
- Se ocupa del análisis activo y de la construcción de significados, y no simplemente de dar validez a los significados de otros.
- Alumbró la idea de democracia porque se centra en los problemas, utiliza los conocimientos y funciona en un marco de participación.

Una vez caracterizadas las dos principales alternativas a la organización del currículo, vamos a analizar la coherencia y posibilidades que ofrece la integración tanto para la enseñanza de las competencias básicas como para favorecer la inclusión del alumnado.

Las competencias, por su naturaleza y por el modelo de enseñanza que exigen para su aprendizaje, reclaman la mayor integración curricular posible:

Recordamos ahora, que el desarrollo de las competencias básicas debe permitir a los estudiantes (MEC, 2006):

integrar sus aprendizajes, poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos,

utilizar esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios y

aplicarlos en diferentes situaciones y contextos.

Este planteamiento exige tanto formas de organizar el currículo como modelos metodológicos que favorezcan esos tres procesos. En el primer caso, estamos convencidos de que la integración es la forma más adecuada porque esencialmente está interesada en ayudar al alumnado a que integre sus aprendizajes, pero también permite desarrollar modelos metodológicos basados en la investigación y en la construcción del conocimiento por el alumnado que, como veremos en la unidad didáctica 4 son los más adecuados para la enseñanza efectiva de las competencias y para favorecer la inclusión de todo el alumnado.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

Ello exige considerar la integración como concepción y estrategia para la construcción del currículo, que en palabras de Beane, (2007) supondría asumir que:

- El curriculum se organiza en torno a problemas y temas (centros organizadores) que tienen relevancia personal y social en el mundo real.
- Las experiencias de aprendizaje se programan de forma que los conocimientos pertinentes se integren en el contexto de los centros organizadores.
- El conocimiento se desarrolla y se usa para abordar el tema que en ese momento se estudie, y no para preparar alguna prueba o examen posteriores.
- Los proyectos implican una aplicación auténtica de los conocimientos, lo que aumenta la posibilidad de que los alumnos integren sus experiencias curriculares en sus propios esquemas de significados y de que tengan experiencia del proceso democrático de resolución de problemas.

Por otra parte, la organización del currículo para el desarrollo de las competencias supone:

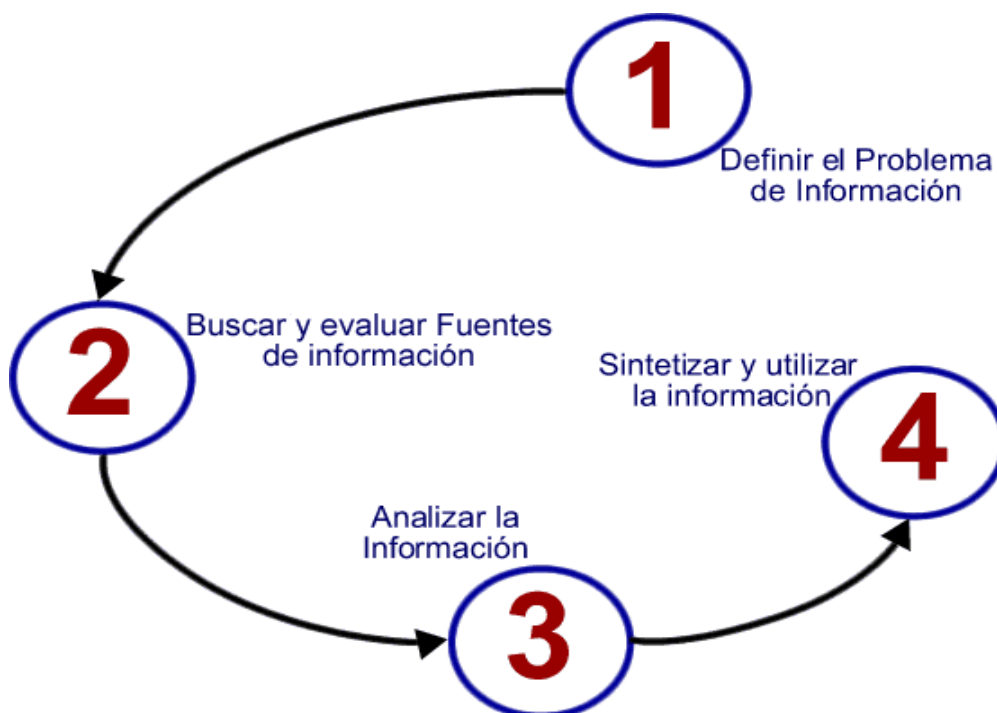
- Crear un banco de situaciones y contextos que se enriquezca regularmente, que tenga un carácter dinámico y abierto:
 - Situaciones de la vida cotidiana. Contextos habituales en los que se desarrollan esas situaciones.
 - Esas situaciones contextualizadas representan espacios de integración y de utilización de los aprendizajes.
 - El banco se completa con *situaciones de aprendizaje*, que el profesorado diseña teniendo en cuenta las necesidades de los contenidos disciplinares.
- Decidir qué situaciones se trabajarán en cada ciclo y nivel.
- Identificar qué competencias (desempeño competente) se trabajarán en cada situación.
- Identificar los recursos (conocimientos, saberes) que requiere cada competencia (desempeño competente).

Como puede observarse la similitud de los planteamientos es evidente. Y aún lo sería más, y facilitaría enormemente el trabajo del profesorado si ofreciésemos una visión integrada del proceso de investigación de los problemas y temas seleccionados y de las distintas competencias básicas a través de las situaciones seleccionadas para su desarrollo.

Hay competencias que se integran fácil y totalmente en ese proceso de investigación. Así, la competencia digital e informacional no ofrece ningún problema porque coincide básicamente con la lógica del proceso de investigación¹¹:

¹¹ Modelo Gavilán, obtenido en <http://www.eduteka.org/pdfdir/ModeloGavilan.pdf>.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS



Otras competencias pueden integrarse parcialmente en los procesos investigadores, demandando situaciones y contextos más específicos, y, aún, otras que requieren de situaciones específicas de aprendizaje, ya previstas en la organización del currículo basado en las competencias y que deberán trabajarse en momentos también específicos. Pero esa coyuntura, y las soluciones más adecuadas, ya está prevista en la práctica de la integración curricular cuando se trabaja con currículos no basados en las competencias, y puede transferirse fácilmente a este planteamiento competencial.

Por último, es preciso señalar que la organización de un currículo basado en competencias exige que la organización (secuenciación y estructuración de los aprendizajes) de todo el curso, no sólo de las unidades didácticas en los que éstos se organizan, se realice desde esta perspectiva, creando los escenarios más favorables al desarrollo posterior de la enseñanza en el aula.

La integración favorece la inclusión de todo el alumnado, especialmente del más vulnerable.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

La integración del currículo implica, al menos, cuatro aspectos o dimensiones (Beane, 2007):

- La integración de las experiencias del alumnado.
- La integración social.
- La integración de los conocimientos.
- La integración como diseño curricular.

A las dos últimas dimensiones, especialmente a la integración como diseño del curriculum, ya nos hemos referido en el apartado anterior al plantear el proceso de construcción utilizando temas o problemas como organizadores del currículo y del conocimiento, frente a la fragmentación y escasa significación de las áreas o disciplinas.

Aquí nos vamos a ocupar de destacar las dos primeras dimensiones porque son las que tienen que ver con la potencialidad inclusiva de la integración.

La primera dimensión (la integración de las experiencias del alumnado) se refiere al escenario que ofrece la integración curricular en relación con la posibilidad de construir el conocimiento a partir de las propias experiencias del alumnado. Es cierto que, en última instancia, esta potencialidad dependerá del planteamiento metodológico que se ponga en marcha (y nosotros lo analizaremos con mayor profundidad en la unidad didáctica 4), pero si el currículo no se integra las alternativas para una enseñanza constructiva se ven reducidas cuando no impedidas.

El principio «Las ideas que tienen las personas sobre sí mismas y sobre su mundo –sus percepciones, creencias, valores, etc.- se construyen a partir de sus propias experiencias. Lo que aprendemos al reflexionar sobre nuestras experiencias se convierte en un recurso para afrontar los problemas, los asuntos y otras situaciones, tanto personales como sociales, cuando surgen en el futuro» (Beane, 2007: 24), es decir, los procesos de aprendizaje constructivistas, o mejor socioconstructivistas, abren una posibilidad cierta a la integración de todo el alumnado, independientemente de sus diferencias individuales, sociales o culturales, porque el punto de partida de su aprendizaje es su propio universo experiencial. No es un universo impuesto, externo y uniforme que favorece a un tipo de alumnado y discrimina a otro. Es un proceso en el que todo el alumnado se ve reconocido, puede participar activamente, en suma, en el que se siente incluido. Por tanto, podemos decir que, en la medida en que la integración del currículo favorece la integración de las experiencias personales y grupales, facilita la inclusión de todo el alumnado.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

La segunda dimensión (la integración social), es la que más relación tiene con la idea de una educación democrática y con la inclusión de todo el alumnado. Una escuela democrática tiene la obligación de ofrecer a su alumnado un currículo común, franja cultural común, o conjunto de experiencias culturales comunes y compartidas, que garantice la convivencia democrática en una sociedad compleja, multicultural y multidentitaria. Ese currículo común es esencialmente integrador puesto que su principal función es facilitar la cohesión social. Es un currículo que debe ofrecer oportunidades para que todo el alumnado se conozca entre sí, evitando la segregación de cualquier alumno por alguna diferencia individual, social o cultural. Es un currículum comprometido con la construcción de valores comunes, de «un bien común».

Todas esas exigencias demandan un escenario para el aprendizaje que sólo puede ofrecer con ciertas garantías un currículo integrado, y la correspondiente propuesta metodológica como la que presentaremos en la siguiente unidad didáctica, porque es un currículo que permite aflorar los valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales, para contrastarlas, superar democráticamente los conflictos que generan y desarrollar la suficiente empatía como para evitar la intolerancia. En esencia, es un currículum que permite el conocimiento del otro, de la diferencia, incluso de la excepción o de la minoría, lo cual resulta imprescindible para la convivencia democrática y la inclusión social de todos.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

Referencias bibliográficas

- Ashenden, Blackburn, Hannan y White, (1988): *Manifesto for a democratic curriculum*, en S. Kemmis y R. Stake, (1988): *Evaluating curriculum*, Victoria: Deakin Univ.
- Atkinson, A.B. (1998a): «Exclusion, Employment and Opportunity», en A.B. Atkinson y J. Hills, *Exclusion, Employment and Opportunity*, CASEpaper, Center for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
- Atkinson, A.B. (1998b): *Poverty in Europe*, Oxford: Blackwell.
- Beane, J.A. (2007): *La integración curricular*, Madrid: Morata.
- Berghmann, J. (1995): «Social Exclusion in Europe: Policy Context and Analytical Framework», en Graham Room (ed.): *Beyond Threshold*, Bristol: Polity Press.
- Bruner, J. (1978): *El proceso mental en el aprendizaje*, Madrid: Narcea.
- Bruner, J.S. (1969): *Hacia una teoría de la instrucción*, México: Uthea.
- Bynner, J. (1999): *Risques et résultats de l'exclusion sociales ce que montrent les donnés longitudinales*, Report, OCDE.
- Casal, García y Planas (1998): «Escolarización plena y “estagnación”», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 268: 38-41.
- Coll, C. (2006): «Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, nº 1, 2006.
- Coll, C. y Martín, E. (2006): «Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares», Ponencia presentada en la *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006.
- Connell, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*, Madrid: Morata
- Côte, E. (1996): «Sociological Perspectives on Identity Formation: the Culture Identity link and Identity Capital», *Journal of Adolescence*, 19: 491-496.
- Escofet y otros, (1998): *Diferencias sociales y desigualdades educativas*, Barcelona: ICE/Horsori.
- Evans, M., Paugham, S. y Prellis, J. (1995): *Chunnel Vision: Poverty, social exclusion and debate on social welfare in France and Britain*, LES STICERD, Discussion Paper 115.
- Evans, P., Bronheim, S., Bynner, J., Klasen, S., Magrab, Ph. Y Ranson, S. (2000): *Créer un capital identitaire: Quelques questions theoriques et solutions pratiques*, Report, OCDE.
- Gagné, R.M. (1965): *The Conditions of Learning*, New York: Holt, Rinehart and Winston. (Traducción al castellano: *Las condiciones del aprendizaje*, México: Interamericana, 1979).
- Gagné, RM y Briggs, LJ (1976): *La planificación de la enseñanza*, México: Trillas. (versión original: *Principles of Instructional Design*, New York: Holt, Rinehart and Wilson, 1974)

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

- Gimeno, J. (1993): «El desarrollo curricular y la diversidad», Ponencia presentada a las II *Jornades sobre l'educació en la diversitat i escola democrática*, Barcelona, 10, 11 y 12 de marzo de 1993, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Giroux, H. (1992): «La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo», en H. Giroux, y R. Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona: El Roure.
- Guarro, A. (2001): *Curriculum democrático*, Madrid: FIES
- Guarro, A. (2002): *Curriculum y democracia*, Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. (2005): «El curriculum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI», en *Sistema educativo y democracia*, FIES: Madrid.
- Guarro, A. (2007): «El curriculum y su proceso de construcción», en A. Bolívar y A. Guarro (coord.): *Educación y cultura democráticas*, Madrid: Wolters Kluwer.
- Guarro, A. (2008): «El currículo de una buena escuela es un currículo democrático, ¿qué aporta la LOE?», en *Escuelas para todos, escuelas democráticas*, Monográficos Escuela, mayo de 2008.
- Klasen, S. (1998): *Social Exclusion and Children in OECD Countries: Some Conceptual Issues*, Paris: OECD.
- Klasen, S. (2000): *L'exclusion sociale, les enfants et l'éducation: concepts et mesures*, Report, OCDE.
- Larena, C. (1985): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Madrid: Ariel.
- McCarthy, C. (1994): *Racismo y curriculum*, Madrid: Morata.
- MEC, (2006): *Currículo y competencias básicas*, documento de trabajo.
- OCDE (2001): *Schooling for tomorrow: What school for future?*, Paris: OCDE.
- OCDE, (2002): *Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations*, DEELSA/ED/CERI/CD (2009)⁹, For Official Use.
- Pérez Gómez, Ángel (2007). Naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Cuadernos de educación de Cantabria. Consejería de Educación de Cantabria.
- Postman, N. (1999): *El fin de la educación*, Barcelona: Octaedro.
- Ranson, S. (1999): *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*, OCDE, Repport.
- Roegiers, X. (2006): *¿Qué es el EPC? Enfoque por las competencias y pedagogía de la integración explicadas a los educadores*, Centro Cultural y de Cooperación para América Central-CCCAC-Embajada de Francia, San José Costa Rica.
- Roegiers, X. (2007): *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*, San José de Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

MÓDULO 6.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA CULTURA IMPRESCINDIBLE ALCANCE DE TODOS

- Room, G. (1995): *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*, Britol: Polyty Press.
 - Room, G. (1998): *Social Exclusion, Solidarity and the Challenge of Globalisation*, Bath Social Policy Papers, nº 27, University of Bath.
 - Sen, A. (1992): *Poverty Reexamined*, Cambridge: Harvard University Press.
 - Sen, A. (1999): *Development as Freedom*, New York: Knopf.
 - Skilbeck, M. (1982): *A core curriculum for de common school*, London: University of London Institute of Education.
 - Smyth, E. (1999): «Pupil-perfonmance, Absenteeisme and School Drop-out: A Multi-dimensional Analysis», *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 10 (4): 480-502.
 - Torres, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado*, Madrid: Morata.
 - UNESCO, (1996): *La educación encierra un tesoro*, Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
-