



REFLEXIÓN/INTRODUCCIÓN AL ARTÍCULO DE COLL Y MARTÍN (2006)*

*Elena Martín Ortega*¹

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Al releer el artículo que escribí junto con César Coll en 2006, para escribir esta breve introducción, me ha impresionado comprobar hasta qué punto siguen vigentes las grandes preguntas de las reformas curriculares. Y aún más me ha sorprendido que algunas de las respuestas que se daban en este texto puedan, 15 años después, resultar todavía útiles para continuar reflexionando sobre el apasionante desafío de acertar al definir el para qué de la educación escolar. No obstante, por fortuna hoy sabemos más y tenemos la ventaja que supone una perspectiva de tres lustros de experiencia. Por ello, nos parecía importante situar este texto en el momento actual, darle un con-texto que ayudara a quien lo lea a conectar con el presente. Este es el objetivo de estas breves líneas.

En el artículo se analizaban tres de los ejes nucleares del debate curricular: Cómo identificar y seleccionar los aprendizajes básicos, las ventajas de definir las intenciones educativas en términos de competencias, y la influencia de las evaluaciones de rendimiento estandarizadas en el curriculum. Ya se señalaba entonces la estrecha relación entre las dos primeras cuestiones, pero el conocimiento acumulado en estos años ha demostrado de hecho que aquellos sistemas educativos que han afrontado con mayor éxito reformas curriculares han encontrado en el enfoque competencial una de las vías para seleccionar los aprendizajes esenciales. No obstante, más allá de esta constatación, ambas preguntas siguen teniendo identidad propia y planteando nuevos retos.

La diferencia que en el texto de 2006 se establece entre *lo básico imprescindible* y *lo básico deseable* sigue siendo útil para focalizar las prioridades del sistema y promover la equidad, al establecer lo que ahora se denomina por algunos autores *la renta cultural básica* (Bolívar, 2012).

Lo básico imprescindible hace así referencia a los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su

* Coll, C., y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006.

¹ elena.martin@uam.es

proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social; son además aprendizajes cuya realización más allá del periodo de la educación obligatoria presenta grandes dificultades. Lo *básico deseable*, por su parte, remite a los aprendizajes que, aun contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse; además son aprendizajes que pueden ser “recuperados” sin grandes dificultades más allá del término de la educación obligatoria. (Coll y Martín, 2006. p. 8).

Sin embargo, esta perspectiva se ha enriquecido con la comprensión de cómo la sociedad de la información en la que las TIC han transformado los contextos educativos ha cambiado las experiencias de aprendizaje del alumnado. La nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006) ha ampliado *dónde* aprendemos y *cuándo* aprendemos y ello obliga irremediabilmente a redefinir la función de la educación obligatoria y el concepto de educación básica. En un artículo que se publicará en el siguiente número de esta revista, César Coll analiza precisamente estos cambios (Coll, 2013).

En estrecha relación con lo anterior, en estos años se ha consolidado también la conciencia de que los aprendizajes esenciales no solo tienen lugar en la escuela, por lo que es necesario coordinar las actuaciones educativas formales e informales y los recursos con los que una determinada comunidad cuenta, elaborando un plan educativo integral para un determinado territorio. La iniciativa *Educació 360* es un interesante ejemplo de ello (<https://fundaciobofill.cat/educacio360>). El curriculum debe adoptar por tanto esta mirada amplia que, por otra parte, no solo no le quita importancia a la escuela, sino que le atribuye el papel esencial de conectar estas diversas experiencias en una trayectoria personal de aprendizaje y de reconstruirlas desde una función epistémica. Es decir, conseguir que permitan al aprendiz reflexionar sobre su experiencia y con ello entender mejor la realidad y a sí mismo.

Un curriculum competencial responde mejor a la nueva ecología del aprendizaje porque la finalidad de la educación obligatoria es ante todo hacer del alumnado aprendices competentes, es decir, personas que tienen los recursos necesarios para poder seguir aprendiendo a lo largo y lo ancho de la vida. Pero para que el enfoque competencial contribuya también a reforzar el sentido de las actividades escolares, que va quedando cada día más desdibujado por el contraste con otras experiencias de aprendizaje en contextos no escolares, habitualmente más significativas y motivadoras, es necesario introducir en la definición del curriculum el elemento experiencial. Como señala César Coll en una reciente publicación (Coll, en prensa), en la concreción de las intenciones educativas, además de articular competencias y contenidos en la relación jerárquica que caracteriza su adquisición – la competencia guía la selección de los contenidos identificando aquellos que son necesarios para su construcción-, es necesario introducir información sobre el contexto de actividad en que el aprendiz debe ser capaz de

movilizar los aprendizajes. Las competencias no pueden desligarse de los contextos de actividad y practica en los cuales se aprenden y se utilizan. Orientar a los docentes, y poder establecer grados de apropiación de las competencias requeriría, desde este punto de vista, introducir en la estructura curricular un elemento experiencial que contextualice y, con ello, precise, la definición de las competencias. Algunas de las reformas curriculares han incorporado ya esta nueva pieza en la concreción de las intenciones educativas, pero hay otros sistemas educativos que todavía no han llevado a cabo este avance.

Por lo que respecta, por último, al papel de las evaluaciones estandarizadas de rendimiento, la experiencia española en estos años ha puesto de manifiesto dos hechos interesantes. El primero de ellos, el rechazo a su uso con funciones acreditativas y el segundo la influencia en la comprensión del enfoque del curriculum competencial. El modelo de tareas competenciales de las pruebas PISA ha marcado claramente el que han adoptado las Administraciones educativas, tanto en las pruebas diagnósticas nacionales, como en las que cada comunidad autónoma realiza en sus centros. Evaluar el grado de adquisición de una competencia es una tarea compleja y resulta una de las mayores dificultades con las que se encuentran los docentes. Todo el desarrollo teórico que las pruebas externas de los principales programas internacionales han llevado a cabo constituye un avance notable en el enfoque de las competencias y puede ayudar, con la adecuada formación docente, a ir aproximando las prácticas educativas de los centros escolares a este modelo del aprendizaje (Martín, 2011).

Esta mirada retrospectiva, apenas esbozada, permitiría concluir que en este intervalo temporal hemos avanzado en las preguntas planteadas al inicio. No obstante, si volviéramos a tener la oportunidad de analizar dentro de 15 años el estado del debate curricular, ojalá pudiéramos comprobar que estas ideas ya no forman parte de él, porque se hubieran convertido en principios asumidos por la sociedad “con naturalidad”. Este sería el mejor indicador de un cambio cultural consolidado, constatar que algo que nos ha costado un gran esfuerzo comprender y aceptar llega a concebirse como “natural”, aunque sepamos que no tiene nada de *natura*; muy al contrario, habría sido un gran triunfo de la cultura.

Referencias

- Barrón, B. (2006). (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development. A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Vol. 1 (1), pp. 9-45.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36.
- Coll, C., y Manzano, R. (en prensa). Les necessitats d'aprenentatge en el segle XXI o què ensenyar i aprendre en les escoles i els instituts. En C. Coll y B. Albaigés (Directors), *L'estat de l'Educació a Catalunya. Anuari 2020*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Martín, E. (2011). El asesoramiento en los procesos de evaluación interna de los centros. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.) *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 77-98). Barcelona: Graó.