



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Coll, E. (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*, 8 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

---

## Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 8, No. 1, 2006

### Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica

### The Basics of Basic Education: Reflections on the Review and Updating of Basic Education Curriculum

César Coll Salvador

[ccoll@ub.edu](mailto:ccoll@ub.edu)

Depto. de Psicología Evolutiva i de l'Educació  
Facultat de Psicologia  
Universitat de Barcelona

Passeig Vall d'Hebron, 171  
Edifici de Ponent. 3r Vagó, 3<sup>a</sup> Planta  
08035 Barcelona, España

Conferencia magistral presentada en el  
2<sup>o</sup> Encuentro Internacional de Educación Preescolar,<sup>1</sup>  
auspiciado por Editorial Santillana  
México, D.F., México

#### Resumen

La conferencia presenta una reflexión en torno a los contenidos fundamentales del currículo de la educación básica. La argumentación, hecha desde el contexto educativo español, se divide en tres apartados principales: en primera instancia se refiere a las contradicciones en el proceso de toma de decisiones acerca de lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender en la educación básica, donde la exigencia de atender las

necesidades de los nuevos escenarios sociales, económicos, tecnológicos, etc., llaman a incorporar nuevos contenidos al currículo, pero la acumulación de contenidos curriculares hace casi imposible que puedan ser aprendidos y enseñados. En segundo término el autor discurre sobre algunos aspectos o dimensiones que adquieren una especial relevancia en la nueva perspectiva del currículo de la educación básica; donde se discuten los conceptos de contenido *básico imprescindible* y *básico deseable* como criterios de decisión. Finalmente, en el tercer apartado se presenta de forma sucinta un esquema, a modo de ejemplo, que se basa en los conceptos de alfabetización, competencia, saberes asociados a la adquisición y el desarrollo de competencias que ilustran esta nueva perspectiva.

*Palabras clave:* Desarrollo curricular, educación básica, competencias.

## **Abstract**

This lecture presents a reflection on the fundamental content of the basic education curriculum. The arguments set forth within the Spanish educational context may be divided into three main categories. The first refers to the contradictions in the decision making processes regarding what should be taught and what should be learned in basic education, and in which the requirement to attend to the needs of new social, economic and technological scenarios call for the incorporation of new content in the curriculum, but the accumulation of curricular contents makes it practically impossible for them to be taught and learned. Secondly, the author ponders some aspects or dimensions that acquire a special relevance in the new perspective of the basic education curriculum and in which concepts of content such as “indispensable basic” and “desirable basic” are discussed as criteria for decision making. Finally, in the third category, a succinct diagram is presented as an example based on the concepts of literacy, competency and knowledge associated with the acquisition and development of the capacities that illustrate this new perspective.

*Key words:* Curriculum development, basic education, competence.

## **Introducción**

Quiero comenzar manifestando mi agradecimiento a los organizadores de este *Encuentro Internacional sobre Educación Preescolar* por la oportunidad que me brindan, al haberme invitado a participar en el mismo, de compartir con ustedes algunas reflexiones y valoraciones en torno a la situación actual del currículo escolar y a la dirección en la que deberían orientarse, como reza el subtítulo de la conferencia, los procesos de revisión y actualización curricular.

Aclaro de inmediato, no obstante, que mi propósito es mucho menos ambicioso y bastante más limitado de lo que puede dar a entender este subtítulo. En efecto, entre los muy numerosos y complejos aspectos implicados en los procesos de diseño y desarrollo del currículo de la educación básica, voy a ocuparme sólo de los contenidos incluidos en él, con el fin de que los profesores promuevan y favorezcan su aprendizaje –es decir, que los enseñen– y los alumnos los asimilen

y se los apropien –es decir, los aprendan–. Ciertamente no es un recorte muy habitual en las discusiones y los trabajos recientes sobre currículo y encierra algunos peligros. Quizás el más importante sea que puede inducir a pensar erróneamente, que es posible desgajar los contenidos curriculares de otros aspectos con los que están estrechamente interrelacionados como, por ejemplo, la metodología de enseñanza, la formación del profesorado y sus condiciones de trabajo, los materiales curriculares, la organización y el funcionamiento de los centros educativos, la evaluación y acreditación de los aprendizajes, etcétera. Sin embargo, es un recorte que, una vez adoptadas las precauciones necesarias, tiene un gran interés y es de una especial relevancia en el momento actual.

¿Qué contenidos, en el sentido amplio del término, ha de incluir el currículo escolar?, ¿cuál es el bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para incorporarse a la sociedad? Preguntas parecidas a éstas han estado presentes en el debate educativo desde los orígenes mismos de la educación escolar. Y es lógico que así sea.

Por una parte, los contenidos reflejan y concretan las intenciones educativas y, a través de ellas, las finalidades de la educación básica y la función o funciones prioritarias que los grupos sociales dominantes o mayoritarios le atribuyen.

Por otra parte, si bien es cierto que conviene distinguir cuidadosamente entre los contenidos incluidos en las propuestas curriculares –prescriptivas o no–, los contenidos enseñados y los contenidos que aprenden y se apropian los alumnos, no lo es menos que los primeros orientan, condicionan o determinan en mayor o menor medida, según los casos, lo que finalmente se enseña y se aprende en las aulas.

No puede sorprender, en consecuencia, que los intentos de innovación, reforma o mejora de la educación escolar hayan estado siempre asociados, entre otros, a cambios más o menos profundos de los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Y no puede sorprendernos que en un momento como el actual, en el que nuestras sociedades se enfrentan a nuevos retos y desafíos, surja otra vez la necesidad de volver a plantearnos estas preguntas sobre los contenidos escolares y revisar las respuestas que les hemos dado en el pasado. En suma, lejos de ser un aspecto secundario o simplemente subsidiario de otros, las decisiones sobre los contenidos escolares y los análisis, las reflexiones y los debates que a menudo les acompañan tienen una entidad propia y merecen una atención diferenciada.

Con el fin de introducir y mantener un cierto orden en la exposición, voy a organizarla en tres apartados. Destinaré el primero a exponer brevemente los argumentos que me llevan a calificar de “contradictoria” la situación en la que nos encontramos en lo que concierne a las decisiones y propuestas sobre qué enseñar y aprender en la educación básica. Los argumentos presentados en este apartado conducen a subrayar la necesidad de adoptar una perspectiva distinta a la que se ha venido asumiendo tradicionalmente en los procesos de revisión y actualización curricular.

El segundo estará dirigido precisamente a presentar algunos aspectos o dimensiones que adquieren una especial relevancia en esta nueva perspectiva y a los que conviene prestar atención –a mi juicio– en los procesos de toma de decisiones sobre los contenidos escolares.

Finalmente, en el tercer apartado presentaré de forma muy sucinta un esquema, a modo de ejemplo, basado en los conceptos de alfabetización, de competencia y de saberes asociados a la adquisición y el desarrollo de competencias que ilustra esta nueva perspectiva y ofrece algunas pistas sobre su utilidad potencial para llevar a cabo una revisión y actualización del currículo de la educación básica.

Permítaseme que formule todavía dos últimos comentarios antes de comenzar con el desarrollo de este plan expositivo. El primero es que el núcleo de mi argumentación concierne al currículo de la educación básica en su conjunto, es decir, al conjunto de niveles educativos que conforman la educación escolar inicial preobligatoria y obligatoria. En el caso de España, estos niveles son la *educación infantil*, que abarca hasta los seis años, la *educación primaria*, con una duración de seis cursos escolares, y la *educación secundaria obligatoria*, con una duración de cuatro cursos. Por supuesto, muchos de los argumentos que presentaré podrían o incluso deberían ser matizados al referirlos a uno u otro de estos niveles educativos; por ejemplo, a la *educación preescolar*. Yo no voy a hacerlo, pero estoy seguro de que ustedes sí lo harán.

El segundo es una llamada de atención sobre el hecho de que, como no podría ser de otra manera, lo que voy a decir está referido en primera instancia a la realidad española y, más concretamente, al currículo español de la educación básica. Es más que probable que haya no pocas similitudes a este respecto entre la realidad mexicana y la española, pero no conozco suficientemente la primera como para atreverme a opinar sobre ella. Debe entenderse, por tanto, que todas las valoraciones –especialmente las críticas– y propuestas que formule están referidas, aunque no lo indique de forma explícita, al currículo español de la educación básica. Ustedes valorarán si tienen o no algún paralelismo y algún interés o aplicabilidad en el contexto mexicano.

### **El currículo de la educación básica: una situación contradictoria**

El currículo de la educación básica en España se encuentra actualmente en una situación contradictoria como resultado de la tensión generada por la exigencia de atender dos necesidades que –al menos en lo que concierne a los contenidos curriculares– parecen orientarse en direcciones opuestas. Por una parte, en el nuevo escenario social, económico, político y cultural que están contribuyendo a dibujar los movimientos migratorios, los procesos de globalización, las tecnologías digitales de la información y la comunicación, la economía basada en el conocimiento, etcétera, parece cada vez más evidente la necesidad de incorporar nuevos contenidos al currículo de la educación básica.

La convicción de que algunas competencias y contenidos de aprendizaje esenciales para el ejercicio de la ciudadanía en este nuevo escenario se encuentran escasamente representadas en el currículo escolar está ampliamente extendida y se encuentra en la base de una demanda generalizada para subsanar con urgencia esta carencia. En la misma dirección apuntan las consecuencias de una serie de fenómenos y procesos que han caracterizado la evolución de la educación escolar en el transcurso de las últimas décadas del siglo XX –como la aceptación progresiva de una visión cada vez más restringida de la educación o la creciente des-responsabilización social y comunitaria ante la educación (Coll, 2003)–, y que han llevado a transferir a la educación escolar la responsabilidad de unos aprendizajes que hasta épocas recientes era asumida por otras instancias educativas, de socialización y de formación (familia, iglesia, agrupaciones políticas y sindicales, asociaciones diversas, etc.).

Por otra parte, sin embargo, amplios sectores del profesorado, tanto de educación primaria como de educación secundaria obligatoria, coinciden en valorar –y yo comparto esta valoración– que es totalmente imposible que el alumnado pueda aprender y el profesorado pueda enseñar todos los contenidos ya incluidos en los currículos actualmente vigentes de estos niveles educativos. Se trata también de una valoración extendida, pero que conduce en este caso a subrayar la necesidad de una revisión del currículo en una dirección opuesta a la anterior, es decir, orientada a reducir los contenidos de aprendizaje. En efecto, las implicaciones altamente negativas para la calidad de la educación escolar de unos currículos sobrecargados y excesivos son de sobra conocidas: generan frustración en el profesorado y sentimientos de fracaso y de incompetencia en el alumnado, obligados unos y otros a *enseñar* y *aprender*, respectivamente, cantidades considerables de contenidos a los que no siempre consiguen atribuir sentido; refuerzan la tendencia a primar la cantidad de los contenidos que se ven o se trabajan en el aula, por encima de su asimilación y apropiación significativas; son el caldo de cultivo de metodologías puramente transmisivas y constituyen uno de los obstáculos principales para la realización de aprendizajes reflexivos, funcionales y significativos, e introducen una dificultad añadida, muy difícil de afrontar y resolver, al ya de por sí complejo y difícil tema de la atención educativa a la diversidad.

La sobrecarga de contenidos que caracteriza los currículos actuales es en realidad el resultado de la aplicación reiterada de la lógica esencialmente acumulativa que ha presidido casi siempre en España –y hasta donde yo conozco, también en otros muchos países– los procesos de revisión y actualización del currículo escolar. En efecto, la ampliación, el refuerzo o la introducción de nuevos contenidos casi nunca han ido acompañados de una reducción equilibrada de otros contenidos, contrariamente a lo que cabría esperar, y mucho menos, de una reestructuración en profundidad del conjunto del currículo.

La solución adoptada ha sido casi siempre menos racional, desde el punto de vista pedagógico y de la gestión del tiempo de enseñanza y aprendizaje –aunque haya sido más realista y pragmática, desde el punto de vista de la dinámica social y de

la gestión de los conflictos corporativos—. Ante la manifestación de nuevas “urgencias” y necesidades sociales, lo habitual no ha sido substituir unos contenidos por otros, sino ampliar e introducir nuevos contenidos. Los ejemplos abundan: desde los temas transversales hasta la cultura religiosa, la educación vial, la violencia de género o la educación para la ciudadanía, por citar sólo algunas de las propuestas más recientes en España. Algo similar sucede con las nuevas necesidades de formación asociadas a los cambios sociales, económicos y culturales y a los desarrollos científicos y tecnológicos. O aún con la difusión de los resultados de los estudios nacionales e internacionales del rendimiento escolar: la constatación de un bajo nivel de rendimiento del alumnado en una o varias materias o asignaturas es invariablemente seguida por un coro de voces que reclaman una mayor dedicación a las mismas y el aumento de su presencia en el currículo.

El problema es que la sobrecarga de contenidos de los currículos de la educación básica y la toma de conciencia de la necesidad de proceder a una reducción de los contenidos escolares que se deriva de ella, se compadecen mal con la otra necesidad antes comentada, de incorporar nuevos aprendizajes considerados esenciales para el ejercicio de la ciudadanía en el mundo actual. En otras palabras, todo indica que es necesario incorporar nuevos contenidos y nuevas competencias al currículo escolar, pero todo indica también que en el currículo actual hay un exceso de contenidos y que quizás algunos de ellos no deberían formar parte del mismo. Parece pues, bastante evidente que para hacer frente a las nuevas necesidades de aprendizaje y de formación de las personas en nuestra sociedad, ya no basta con acometer un proceso de revisión y actualización del currículo que se limite a incorporar nuevos contenidos y nuevas competencias; sino que es necesario además cuestionar la idoneidad y la necesidad de los contenidos actualmente incluidos en él.

Frente a este estado de cosas, con unos u otros términos –formación fundamental, cultura básica común, destrezas o habilidades básicas, competencias básicas, aprendizajes fundamentales, contenidos básicos comunes, etcétera– y desde enfoques y planteamientos pedagógicos, didácticos y psicopedagógicos diversos, la necesidad de redefinir qué es lo *básico* en la educación básica ha empezado a abrirse en el debate pedagógico contemporáneo (Coll, 2004). Esta necesidad, además, no es exclusiva de los ambientes académicos, sino que encuentra un claro reflejo en las instancias e instituciones donde se planifican y se deciden las políticas educativas. Empieza a haber un acuerdo cada vez más generalizado sobre el hecho de que, con los cambios sociales, políticos, culturales y demográficos, relacionados con la llamada *sociedad de la información*, estamos asistiendo a una transformación sin precedentes de la educación en general y de la educación escolar en particular. Esta transformación está afectando ya visiblemente al *cuándo*, al *cómo*, al *dónde* y también al *qué* y al *para qué* aprenden realmente los niños y jóvenes. Y en este nuevo escenario la redefinición de qué hay que enseñar y aprender en la educación básica resulta inevitable.

En síntesis, lo que está en cuestión es la capacidad de la educación básica para proporcionar al alumnado el bagaje mínimo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para incorporarse a la sociedad de hoy y de mañana. Y es justamente este bagaje el que hay que identificar y concretar para tomar a continuación, a partir de él, las correspondientes decisiones sobre qué es realmente básico en la educación básica, es decir, en qué contenidos –en el sentido amplio del término– debe centrarse la enseñanza y el aprendizaje en estos niveles educativos. Sin más pretensión que la de contribuir al proceso de análisis, reflexión y debate que debería conducirnos a concretar y acordar una propuesta curricular en la educación básica acorde con las necesidades actuales de aprendizaje y de formación, voy a dedicar el siguiente apartado a identificar y comentar brevemente algunos aspectos o dimensiones que sería conveniente –a mi juicio– tomar en consideración en la elaboración de dicha propuesta.

### **Las decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica: algunos aspectos implicados**

(1) El primer aspecto a considerar es el relacionado con la aceptación de un principio al que se ha prestado escasa o nula atención hasta el momento, pero que tiene implicaciones importantes para la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica, y que puede enunciarse como sigue: en estos niveles educativos *no se puede enseñar todo lo que nos gustaría que los niños y jóvenes aprendiesen*; ni siquiera lo que con toda seguridad es beneficioso que los niños y jóvenes aprendan. Hay que buscar opciones. Hay que elegir. Cuando se amplían o se introducen unos contenidos o unas competencias, hay que recortar o excluir otros. Ni el currículo ni el horario escolar son como una goma elástica. El aprendizaje requiere su tiempo y su tempo, y los currículos sobrecargados que no tienen en cuenta este hecho son –como ya hemos mencionado– un obstáculo para la asimilación significativa y funcional de los contenidos y una fuente de frustración para el profesorado y el alumnado.

(2) En segundo lugar, la toma en consideración de este principio y de sus implicaciones sugiere la conveniencia de explorar, y en su caso establecer, una distinción entre lo *básico imprescindible* y lo *básico deseable* en el currículo de la educación básica. El concepto básico es utilizado habitualmente en el marco del currículo escolar y referido a la concreción de las intenciones educativas – aprendizajes esperados del alumnado definidos en términos de competencias o de contenidos de aprendizaje–, con una multiplicidad de significados interconectados e interrelacionados. Los contenidos y competencias identificados como básicos con el fin de justificar su presencia en el currículo escolar remiten siempre a la realización de unos aprendizajes considerados necesarios para los alumnos.

La polisemia del concepto reside no tanto en la supuesta necesidad de los aprendizajes, como en la finalidad o propósito para cuya consecución dichos aprendizajes se consideran necesarios. Así, es habitual que la presencia de los contenidos o competencias en el currículo de la educación básica se justifique

argumentando que su aprendizaje es necesario para alcanzar uno o varios de los propósitos siguientes:

- a) hacer posible el pleno ejercicio de la ciudadanía en el marco de la sociedad de referencia;
- b) poder construir y desarrollar un proyecto de vida satisfactorio; asegurar un desarrollo personal emocional y afectivo equilibrado; o
- c) poder acceder a otros procesos educativos y formativos posteriores con garantías de éxito.

La multiplicidad de propósitos y finalidades de la educación básica explica, al menos en parte, la presión existente sobre el currículo escolar para incorporar contenidos y competencias considerados *básicos* en uno u otro de los sentidos mencionados. Cabe preguntarse, sin embargo, si estas diferentes acepciones del concepto *básico* referido a los contenidos escolares son igualmente relevantes en los distintos niveles de la educación básica –infantil, primaria y secundaria–. Y, sobre todo, cabe preguntarse si el aprendizaje de los contenidos y competencias incluidos en el currículo de la educación básica, o propuestos para éste, contribuye por igual a garantizar o asegurar lo que se pretende mediante su inclusión. Bien pudiera ser que, siendo todos contenidos y competencias básicos en uno u otro de los sentidos mencionados, no fueran todos igualmente *imprescindibles* para el logro de los propósitos que justifican su presencia en el currículo, aunque pudieran ser todos ellos *deseables* en el sentido de que su aprendizaje favorece y potencia el logro de dichos propósitos.

De esta manera, lo básico imprescindible hace 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 proyecto de vida futuro y lo sitúan en un claro riesgo de exclusión social. Además, son 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, aún contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse. Son aprendizajes que pueden ser “recuperados” sin grandes dificultades más allá del término de la educación obligatoria.

Soy consciente del carácter problemático de esta distinción y de las dificultades que comporta, situados ante un contenido o una competencia concreta, decidir si pertenece a la categoría de lo básico imprescindible o de lo básico deseable. La decisión dependerá de la importancia acordada a las diferentes acepciones del concepto básico –no es lo mismo, por ejemplo, poner el acento en el propósito de evitar los riesgos de exclusión social que en el de garantizar el acceso a los procesos educativos y formativos posteriores–, del contexto social y cultural en el que nos encontremos, y de cuáles pensemos que deben ser el papel y la función

de la educación escolar en la sociedad actual. La distinción se sitúa sobre un continuo y cabe esperar fluctuaciones en función de estos y otros factores. También soy consciente de los peligros que comporta la distinción, en la medida en que se presta a ser interpretada abusivamente como una *vuelta a lo básico* en el sentido tradicional de este movimiento.

Pese a todo ello, sin embargo, se trata a mi juicio de un eje de reflexión que debe estar presente en la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en el marco de los procesos de revisión y actualización curricular. No estoy proponiendo adelgazar el currículo de la educación básica limitándolo a los contenidos y competencias que remiten a los aprendizajes que podamos identificar como básicos imprescindibles. Tampoco debe interpretarse mi postura como una propuesta encubierta de *rebajar el nivel* mediante una reducción de los contenidos de aprendizaje. Lo que estoy sugiriendo es:

- a) Someter todos los contenidos actualmente incluidos en el currículo de la educación básica –y los que se puedan proponer para su incorporación futura– a un cuestionamiento sobre en qué medida y en qué sentido pueden ser considerados “básicos” y renunciar a los que no superen esta prueba.
- b) Tratar de identificar entre el conjunto de contenidos y competencias retenidos, los que remiten a aprendizajes cuya no consecución al término de la educación básica conlleva las consecuencias negativas antes señaladas, para diferenciar entre lo básico imprescindible y lo básico deseable.
- c) Otorgar un tratamiento diferencial y una prioridad a los contenidos y competencias identificados como básicos imprescindibles, tanto en lo que concierne a la acción docente, como a la atención a la diversidad, a los procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes y a los estudios comparativos sobre el grado de cumplimiento o de consecución de estándares de rendimiento y de calidad de la educación escolar.

(3) Otro aspecto al que conviene prestar especial atención en el esfuerzo por *redefinir lo básico en la educación básica* tiene que ver con un tema clásico: el de las *fuentes del currículo*. El criterio en este caso debería ser la búsqueda de un equilibrio entre la toma en consideración de las exigencias educativas y de formación, derivadas de las demandas sociales –y en especial, del mundo laboral– las derivadas del proceso de desarrollo personal del alumnado y las derivadas del proyecto social y cultural –tipo de sociedad y de persona– que se desea promover.

Dos breves comentarios a este respecto. El primero es que la evolución de las propuestas curriculares de la educación básica muestra claramente un vaivén y una alternancia en la importancia acordada a estas tres fuentes, en la toma de decisiones sobre los contenidos escolares, en función de las dinámicas políticas, sociales y económicas propias de cada momento histórico. En el momento actual, caracterizado por cambios y transformaciones de gran alcance en estas

dinámicas, especialmente en lo que concierne a la economía y al mundo del trabajo, el acento recae de nuevo en la prioridad otorgada a satisfacer las necesidades educativas y de formación derivadas de estas fuentes. El riesgo de introducir un sesgo en la selección de los contenidos y las competencias básicas es evidente, como lo es también el de que este sesgo, en caso de seguir incrementándose, acabe provocando de nuevo un movimiento de alternancia dirigido a compensarlo mediante la puesta en relieve de las otras fuentes.

El segundo es una llamada de atención sobre el componente ideológico que comporta inevitablemente –a mi juicio– la tarea de *redefinir lo básico en la educación básica* y, en general, la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender. Estas decisiones remiten en último término –como ya hemos comentado–, a las finalidades y propósitos de la educación escolar y, a través de ellas, a un proyecto ideológico sobre el tipo de sociedad y de persona que se quiere contribuir a promover y potenciar. Quizás convenga subrayar, a este respecto, el interés de la distinción entre lo *básico imprescindible* y lo *básico deseable* a efectos de la búsqueda de un acuerdo social amplio sobre la educación.

No ponerse de acuerdo sobre lo básico imprescindible que deben aprender todos los alumnos cuestiona la existencia misma de un proyecto social compartido. La consecución de un amplio acuerdo social al respecto aparece así, no sólo como algo deseable, sino también como algo necesario para mantener la cohesión de una sociedad. En cambio, no ponerse de acuerdo sobre lo básico deseable refleja distintas visiones de la sociedad actual y del futuro y pone de manifiesto la existencia de opciones ideológicas distintas sobre el proyecto social compartido que se desea construir. En este sentido, la consecución de un amplio acuerdo social al respecto es quizás conveniente en algunos momentos históricos, pero con toda seguridad será más difícil de conseguir; no es igualmente necesario e incluso en ocasiones puede ser no deseable si ello conduce, como puede suceder, a la homogeneización ideológica en torno a un *pensamiento único*.

(4) Un cuarto eje de reflexión que conviene introducir en las decisiones sobre los contenidos de la educación básica, y que interactúa con los anteriores, especialmente con la propuesta de tomar en consideración la distinción entre lo básico imprescindible y lo básico deseable, es el relativo a la *responsabilidad respectiva de la educación escolar y de otros escenarios y agentes educativos* en los procesos de desarrollo, de socialización y de formación de las personas. Se trata, en este caso, de hacer un esfuerzo por diferenciar en la medida de lo posible entre los aprendizajes cuya consecución es fundamentalmente una responsabilidad de la educación escolar, los aprendizajes que son una responsabilidad compartida entre la educación escolar y otros escenarios y agentes educativos, y los aprendizajes en los que la educación escolar tiene una responsabilidad claramente secundaria o *complementaria*.

No podemos seguir pensando y tomando decisiones sobre el currículo de la educación básica como si los centros escolares y el profesorado fueran los únicos

escenarios y agentes educativos implicados en la educación y la formación de las personas. Como es sabido, esta manera de proceder ha llevado a proyectar sobre la educación escolar un cúmulo impresionante de expectativas y exigencias relativas a los aprendizajes que debe promover en el alumnado, con la sobrecarga de los currículos y el elevado riesgo de fracaso de las instituciones escolares. Pero tampoco podemos seguir pensando y tomando decisiones sobre el currículo de la educación básica como si los escenarios y agentes educativos tradicionales –especialmente la familia, el grupo de iguales y el entorno comunitario inmediato del alumnado– siguieran asegurando los aprendizajes que tenían lugar habitualmente en ellos.

Hay que hacer un esfuerzo por comprometer y corresponsabilizar a los escenarios y agentes educativos que tienen una incidencia creciente en la educación y la formación de los ciudadanos, y ello, tanto en lo que concierne a los aprendizajes imprescindibles como a los deseables. Pero además dentro del currículo escolar hay que prestar una especial atención a los aprendizajes imprescindibles, cuya realización, habiendo estado asegurada tradicionalmente por otros escenarios y agentes educativos, ya no lo está en la actualidad. Y, por supuesto, hay que cuestionarse la presencia –o al menos la amplitud con la que deben estar presentes– en el currículo escolar algunos contenidos y competencias cuyo aprendizaje y adquisición tienen lugar cada vez más al margen de las instituciones de educación formal.

(5) La educación básica ha estado siempre asimilada a la educación inicial, es decir, al proceso de desarrollo, de socialización y de formación que tiene lugar durante la educación obligatoria. Todos los sistemas nacionales de educación han sido organizados y funcionan a partir del supuesto de que la formación adquirida durante estos años constituye la base sobre la que se asienta la totalidad del desarrollo posterior de las personas. Durante los años de la educación obligatoria, entre 6 y 10 –según los países–, se ha de garantizar la satisfacción de todas las necesidades básicas de aprendizaje. En suma, todo está organizado como si, una vez finalizada la educación obligatoria, ya no tuviera sentido hablar de educación básica.

La identificación de la educación básica con la educación obligatoria inicial es otro de los factores que explican la sobrecarga de contenidos típica de los currículos de estos niveles educativos, ya que obliga a contemplar como básicos todos los aprendizajes que tienen una incidencia decisiva sobre la vida posterior de las personas en cualquiera de sus ámbitos de actividad. Sin embargo, la importancia cada vez mayor, otorgada al aprendizaje a lo largo de la vida ha puesto de manifiesto la existencia de necesidades básicas de aprendizaje y de formación de las personas, que no pueden ser adecuadamente satisfechas o que pueden serlo solamente de forma parcial e incompleta, durante la educación obligatoria.

La educación básica no es una característica exclusiva de la educación obligatoria inicial. En todos los momentos o fases de la vida de las personas surgen necesidades básicas de aprendizaje que exigen ser satisfechas. La educación

básica, entendida como la provisión de una ayuda sistemática y planificada, dirigida a promover la realización de unos aprendizajes esenciales para el desarrollo y bienestar de las personas en los diferentes momentos o fases de su existencia, *se extiende a lo largo de la vida*.

Desde la perspectiva de los procesos de revisión y actualización curricular orientados a tomar decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica, la asunción de este hecho tiene importantes implicaciones. En efecto, obliga a cuestionarse, una vez identificados unos aprendizajes como básicos imprescindibles o básicos deseables, si deben incluirse en el periodo de educación obligatoria y, en ese caso, con qué nivel de amplitud y profundización; o si, por su naturaleza y características, deben formar parte de procesos educativos y formativos posteriores. Pero además, obliga a ampliar la visión que tenemos actualmente de la educación básica, asumiendo con todas sus consecuencias la necesidad de planificar y organizar la satisfacción de necesidades de aprendizaje de las personas que, no por el hecho de surgir o plantearse en edades más o menos alejadas de las propias de la educación obligatoria, dejan de ser básicas.

(6) La identificación y definición de qué hay que enseñar y aprender en la educación básica en términos de competencias ha sido una de las soluciones propuestas frecuentemente con el fin de hacer frente a la sobrecarga de contenidos que suele caracterizar los currículos de estos niveles educativos. Esta opción ayuda efectivamente a diferenciar entre aprendizaje básicos imprescindibles y deseables, pero por sí sola no resuelve el problema de la sobrecarga de contenidos. Además –a mi juicio– la identificación y definición de los aprendizajes esperados de los alumnos en términos de competencias no permite prescindir de los contenidos, aunque en ocasiones la manera de presentar los currículos elaborados en esta perspectiva, así como los argumentos justificativos que los acompañan, puedan sugerir lo contrario.

Al igual que sucede en los currículos que definen los aprendizajes esperados del alumnado en términos de capacidades, las competencias remiten a la *mobilización* (Perrenoud, 2002) y *aplicación* de saberes que pueden ser de distinta naturaleza (conocimientos, habilidades, valores actitudes). El énfasis –sin duda, justificable y a mi entender apropiado– en la movilización o aplicación de unos saberes puede llevarnos a hacer olvidar la necesidad de éstos, pero lo cierto es que están siempre ahí, incluso cuando no se identifican y formulan de forma explícita, como sucede a menudo en los currículos por competencias. Para adquirir o desarrollar una capacidad o una competencia, hay que asimilar y apropiarse de una serie de saberes, además aprender a movilizarlos y aplicarlos.

En este sentido, definir únicamente qué enseñar y aprender en la educación básica, en términos de competencias, puede acabar resultando engañoso si no se indican los *saberes asociados a la adquisición y el desarrollo de las competencias* seleccionadas. En efecto, tras una lista aparentemente razonable de competencias puede agazaparse fácilmente un volumen en realidad inabarcable de saberes asociados. Además, hay que tener en cuenta que una misma

capacidad o competencia puede desarrollarse o adquirirse a menudo a partir de saberes distintos, o al menos no totalmente idénticos. En resumen, incluso en el caso de unos currículos de educación básica definidos en términos de competencias, como parece ser la tendencia general en la actualidad, es razonable hacer un esfuerzo por identificar los contenidos o saberes en sentido amplio –conocimientos, habilidades, valores y actitudes– que hacen posible la adquisición y el desarrollo de las competencias incluidas en ellos. La entrada simultánea por *competencias clave* y por *saberes fundamentales*, asociados a las mismas, emerge así como otro de los aspectos esenciales en los esfuerzos actuales por *redefinir lo básico en la educación básica*.

(7) Una de las cuestiones en las que se perciben con mayor claridad las implicaciones de esta propuesta de entrada simultánea por competencias clave y saberes fundamentales asociados es la necesidad de tener en cuenta, en las decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica, tanto las necesidades de aprendizaje derivadas del entorno social y cultural inmediato, como las derivadas de los procesos de globalización. O para decirlo en otros términos, tanto las necesidades de aprendizaje relacionadas con el ejercicio de la *ciudadanía en las sociedades de pertenencia*, como las relacionadas con el ejercicio de una *ciudadanía mundial*.

Si se acepta la propuesta de atender por igual a ambos tipos de necesidades de aprendizaje, la entrada simultánea por competencias y saberes asociados a ellas resulta de gran utilidad. En efecto, la definición de qué enseñar y aprender exclusivamente en términos de competencias clave puede dar lugar a un proceso de homogeneización curricular que haga invisible e incluso ahogue la diversidad cultural. Los aprendizajes básicos –sobre todo los aprendizajes básicos imprescindibles–, definidos sólo en términos de competencias, serán probablemente los mismos o muy similares en todos los países y en todas las sociedades.

Ahora bien, en los diferentes países y sociedades el despliegue y la utilización de estas competencias adquiere su verdadero sentido en el marco de actividades y prácticas socioculturales diversas, que exigen a los participantes el dominio de unos saberes específicos –conocimientos, habilidades, valores, actitudes– no reductibles a una aplicación desencarnada y descontextualizada de las competencias implicadas. La toma en consideración de los saberes asociados a las competencias no sólo es una necesidad para asegurar su adquisición y desarrollo, sino que es también una garantía para elaborar unas propuestas curriculares que hagan compatibles la aspiración de educar al alumnado para el ejercicio de una *ciudadanía universal*, con la aspiración de educarlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte.

(8) El último aspecto o eje de reflexión al que me referiré se relaciona con la propuesta de utilizar el concepto de *alfabetización* y la identificación de las *nuevas* y *viejas* alfabetizaciones, como plataforma para la toma de decisiones sobre qué

enseñar y aprender en la educación básica. Como nos recuerda Emilia Ferreiro (2001, pp. 56-57), el término alfabetización –traducción generalizada aunque insatisfactoria del inglés *literacy*– remite a “cultura letrada”, y el término *estar alfabetizado* a “formar parte de la cultura letrada”.

En una primera aproximación, podríamos decir, tomando esta caracterización como punto de partida, que en un sentido genérico el concepto de alfabetización remite a una cultura determinada (letrada, matemática, científica, tecnológica, visual, etc.), y el de estar alfabetizado a formar parte de esa cultura. Ahora bien, las culturas se caracterizan por el uso de unas determinadas herramientas simbólicas (lengua escrita, lenguaje matemático, lenguaje científico, lenguaje tecnológico, lenguaje visual, etc.), por el despliegue de unas actividades o prácticas socioculturales (leer el periódico para informarse, leer textos científicos y profesionales para actualizarse, leer poesía para experimentar placer, etc.) y por la utilización de unos saberes asociados a dichas prácticas (qué es un periódico, dónde encontrarlo, cómo está organizado, cómo valorar la fiabilidad de la información que proporciona, cómo está organizado, etc.).

La propuesta precedente de partir de las nuevas y viejas alfabetizaciones en los procesos de revisión y actualización del currículo significa pues, centrar los esfuerzos, primero, en identificar las *culturas* de las que puede llegar a formar parte el alumnado y, segundo, en proporcionar una descripción de las mismas en términos de herramientas simbólicas, prácticas socioculturales y saberes. Y todo ello con el fin de utilizar esta descripción como guía y orientación para tomar decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica. Las preguntas fundamentales en esta perspectiva son pues, las siguientes: ¿Cuáles son las culturas de las que tienen que poder llegar a formar parte los alumnos y alumnas al término de la educación básica inicial para no quedar al margen de la sociedad de hoy de mañana?, ¿y para poder construir y desarrollar un proyecto de vida satisfactorio?, ¿y para tener un desarrollo personal emocional y afectivo equilibrado?, ¿y para poder acceder a otros procesos educativos y formativos posteriores con garantías de éxito?; ¿en qué grado y con qué nivel de conocimiento y dominio de las herramientas simbólicas, las prácticas socioculturales y los saberes correspondientes deben poder llegar a formar parte de estas culturas?; ¿qué aprendizajes, definidos en términos de competencias y de saberes asociados a ellas, son necesarios para alcanzar el nivel de conocimiento y dominio pretendido en cada caso?

### **Competencias básicas y saberes fundamentales: un esquema de trabajo**

Ha llegado ya el momento de finalizar mi exposición presentando, de acuerdo con el plan expositivo inicial, un esquema susceptible de ser utilizado como marco de referencia para la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica. Se trata de un esquema muy sucinto, que recoge apenas el enunciado de los grandes apartados. En ningún caso debe ser entendido como una propuesta, ni siquiera en estado de borrador, de organización del currículo de

la educación básica. Su única pretensión es ilustrar, casi sugerir, la potencial utilidad del concepto de alfabetización y, muy especialmente, de una entrada simultánea por competencias clave y saberes asociados a su adquisición y desarrollo, en los esfuerzos orientados a redefinir lo básico en la educación básica. Además, incorpora elementos de propuestas curriculares formuladas por diferentes instancias nacionales e internacionales (EURYDICE, 2002; North Central Regional Educational Laboratory y Metiri Group, 2003; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, 2005).

El esquema contempla cinco grandes apartados, de los cuales debería llevarse a cabo el esfuerzo de identificar las competencias clave y los saberes asociados:

- 1) Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades metacognitivas y cognitivas de alto nivel (planificación, autorregulación, autocontrol, adaptabilidad, manejo de la incertidumbre, etc.).
- 2) Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades afectivas, emocionales y de equilibrio personal (autoestima, autoconcepto, agencia, seguridad, autoconfianza, etc.).
- 3) Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal (comunicación, empatía, trabajo en equipo, habilidades sociales, etc.).
- 4) Competencias clave y saberes asociados relacionados con el ejercicio de la ciudadanía a nivel local, nacional, internacional y mundial (solidaridad, responsabilidad, implicación en los problemas sociales y de la comunidad, etc.).
- 5) Competencias y saberes asociados con los principales ámbitos de alfabetización en la sociedad actual:
  - Alfabetización en la cultura letrada: competencias clave y saberes asociados relacionados con el dominio de la lengua oral y escrita (hablar, escuchar, leer y escribir).
  - Alfabetización en la cultura matemática: competencias clave y saberes asociados relacionados con el dominio de las matemáticas (cálculo aritmético, razonamiento matemático, solución de problemas)
  - Alfabetización en la cultura científica: competencias clave y saberes asociados relacionados con el conocimiento científico (decisiones personales y participación en actividades sociales)
  - Alfabetización en la cultura económica: competencias clave y saberes asociados relacionados 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 relacionados 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 relacionados con el lenguaje visual (interpretar, utilizar, valorar y producir imágenes fijas y en movimiento para comunicarse, aprender, pensar, etc.).
- Alfabetización en la cultura de la información: competencias clave y saberes asociados relacionados 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 relacionados con el conocimiento, aprecio y respeto de la cultura propia y de otras culturas.
- Alfabetización en la cultura de la globalización: competencias clave y saberes asociados relacionados con el conocimiento y la comprensión de las interrelaciones entre fenómenos y procesos que tienen lugar en diferentes lugares del planeta.

Sin embargo, la toma en consideración de estos apartados y ámbitos constituye únicamente, por así decir, la mitad del esquema propuesto. La otra mitad consiste en aplicar a cada uno de ellos las distintas dimensiones o ejes de reflexión comentados en la segunda parte de la exposición, con el fin de decidir, en cada caso, qué es básico en alguno de los sentidos propuestos y qué no, o qué no lo es en el mismo sentido ni con la misma intensidad; qué es básico imprescindible y qué es básico deseable; qué responsabilidad tiene la escuela y qué responsabilidad tienen otros escenarios y agentes educativos en su adquisición y desarrollo; qué es absolutamente imprescindible garantizar en la educación básica inicial y qué es más propio de procesos educativos y formativos posteriores.

Como se puede comprobar, la idea de *redefinir lo básico en la educación básica* está muy lejos de limitarse únicamente a introducir o ampliar unos contenidos y a reducir o eliminar otros, o aun, de definir las intenciones educativas en términos de competencias, en lugar de hacerlo como se ha hecho tradicionalmente en términos de objetivos o de contenidos. Los argumentos presentados conducen más bien a pensar que la idea de *redefinir lo básico en la educación básica* implica fundamentalmente subordinar las decisiones sobre el qué enseñar y qué aprender a la respuesta o respuestas que aportemos a la pregunta, no menos crucial y sin duda previa, de para qué enseñar y aprender en la educación básica inicial.

## Referencias

Coll, C. (2003). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación

escolar. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa, *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (p. 15-56). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Coll, C. (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 80-84.

EURYDICE (2002). *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Consultado el 25 de abril de 2006 en: <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm>

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

North Central Regional Educational Laboratory y Metiri Group (2003). *EnGauge. 21st century skills: literacy in the digital age*. Consultado el 25 de abril de 2006 en <http://www.ncrel.org/engauge/skills/skills.htm>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2005, 30 de junio). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Consultado el 25 de abril de 2006 en: <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? En J. Dolz y E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruselas: Éditions De Boeck Université.

---

<sup>1</sup> La REDIE agradece al Dr. César Coll por haber plasmado por escrito la disertación oral que presentó en el 2º Encuentro Internacional de Educación Preescolar, en la Ciudad de México (Marzo de 2006).