

Las “competencias básicas”, como poderes básicos de una nueva ciudadanía Antonio Bolívar (Universidad de Granada) (PROYECTO ATLÁNTIDA)

Ser ciudadano o ciudadana, entre otras condiciones, supone también tener las competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones), sin las cuales no lo será de pleno derecho en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo. Sin este bagaje imprescindible, que ha de ser garantizado a toda la población, puede que tenga graves riesgos de exclusión y, en cualquier caso, no podrá ejercer de modo activo su ciudadanía.

Por eso, educar para la ciudadanía, como hemos defendido en otro lugar (Bolívar, 2007), comprende todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública, que todos los ciudadanos deben poseer al término de la escolaridad obligatoria. Cabe, pues, considerar que no se es ciudadano pleno, es decir con una vida digna, si no se posee el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva. Al fin y al cabo, ser competente es articular un conjunto de recursos para resolver una situación problema. Cuando se carece de ellas, la persona no puede hacer frente a las situaciones.

La Educación para la Ciudadanía (EpC), para Atlántida, no puede reducirse a educar para comportarse cívicamente o ejercer la democracia mediante una participación activa en los asuntos públicos (“competencia social y ciudadana”). Al tiempo, o prioritariamente, se ha de posibilitar alcanzar las otras competencias básicas que le permitan participar activamente en el mundo social y laboral. Por eso, como ha observado Escudero (2006a: 20), la educación de una *ciudadanía democrática* requiere, previamente o al tiempo, la *educación democrática* de la ciudadanía, es decir, recibir y adquirir una educación en condiciones formalmente equitativas. Así, señala que los compromisos democráticos por una buena educación se consideran dentro del “*derecho esencial de todos los estudiantes*, así como a las garantías de su realización satisfactoria por parte de la sociedad, los poderes públicos, las instituciones educativas”. La segunda dimensión, por su parte, acentúa una dimensión de una buena educación, como son “los contenidos y experiencias de la *formación de los estudiantes en y para una sociedad democrática*”. En este sentido, como señalan Reimers y Villega-Reimers (2006)

Un tipo fundamental de competencias es el de aquellas que permiten ejercer de forma efectiva la ciudadanía en una sociedad democrática [...]. Esto requiere pensar en forma integral y profunda la organización completa del sistema educativo. [...] Además de definir las competencias que hacen efectiva a una ciudadanía democrática, es preciso identificar las brechas entre las competencias de una ciudadanía efectiva y los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes y egresados del sistema escolar.

Con el objetivo de una educación equitativa es preciso poner las condiciones para que el *currículum básico, común o indispensable* sea adquirido por toda la ciudadanía, que se convierte en una exigencia democrática. La cuestión que ahora nos planteamos es que no basta, como hasta ahora, establecer un currículum formalmente comprensivo, pues –como vemos en el caso español– un porcentaje en torno al 30 % acaban la escolaridad obligatoria sin poseer, al menos oficialmente, aquellas competencias que posibilitan proseguir su desarrollo académico o profesional. La igualdad formal de todos en la escuela no es suficiente para hacer de la escuela una escuela justa (Dubet, 2005). Es, pues, en la perspectiva de lucha contra la exclusión escolar (y social), ante la “nueva cuestión social” (un grupo con riesgo de exclusión o vulnerabilidad social), y no tanto en línea anglosajona de estándares de evaluación (y clasificación) de centros, donde el planteamiento de las competencias básicas adquiere su mejor sentido, como una exigencia de equidad con los más vulnerables socialmente; que no es contradictoria con la aspiración de la máxima formación y calidad.

Las competencias básicas como concreción del derecho a la educación

Cabe, en primer lugar, justificar la necesidad de asegurar la adquisición de las competencias básicas por todo el alumnado basándose en el *derecho a la educación*, entendiendo que representan el contenido propio de dicho derecho. La Convención de los Derechos del Niño (1989) ratificó la educación como un derecho de niños y niñas. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), subtitulada “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”; y la Declaración de la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (1990) reconocieron la educación “básica”, entendida de manera amplia, como el cimiento de todo aprendizaje y de toda educación posterior de las personas. Contar con una buena educación forma parte esencial del derecho a la educación de todo niño y niña. Cuando éste no queda asegurado, se le está negando la ciudadanía, en lo que a la educación compete. Una vez alcanzada la escolarización de toda la población escolar, nuestro reto, por una parte, es que los centros escolares garanticen a todos los estudiantes el derecho a desarrollarse en todas sus posibilidades. Por otra, en la mayoría de países (incluidos los en vía de desarrollo) ese derecho a la educación no queda limitado a Primaria, comprende -como “educación básica”- también la Secundaria inferior (World Bank, 2005).

A su vez, pretender una buena educación para todos equivale, en primer término, comenta Escudero (2006b: 26), “a determinar y concertar el núcleo de los contenidos y aprendizajes indispensables, básicos, que hay que garantizar a todos los estudiantes de la educación obligatoria”. Es preciso, pues, seleccionar los contenidos culturales y los aprendizajes esenciales que se van a garantizar a toda la población. Tarea esta última que debe ser objeto de debate y consenso social, sin ser delegada a grupos de expertos. Además, dado que asegurar la consecución de estas competencias sociales no depende sólo del sistema escolar, sino de todo el sistema social, y que acontece a lo largo de la vida, en un sistema económico y social desigual y altamente diferenciado, se requerirán políticas amplias acerca de un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo.

Más particularmente, las competencias básicas suponen determinar los aprendizajes fundamentales que debe adquirir todo el alumnado, pero especialmente aquellos que están en riesgo de vulnerabilidad social o exclusión. Desde la *justicia como equidad*, John Rawls ha defendido que, aun cuando puedan seguir existiendo diferencias, el Estado debe aspirar a maximizar el bienestar de las personas peor situadas de la sociedad, por lo que las desigualdades sólo se justifican en cuanto beneficien a los más desventajados, de lo contrario no son permisibles (Bolívar, 2005). Muy importante en esta cuestión es el principio de diferencia, puesto que obliga a dedicar los mayores esfuerzos en los grupos o personas más desfavorecidos. Una adecuada política compensatoria debe dirigirse, entre otras, a asegurar las competencias básicas en los alumnos más desfavorecidos.

En otro orden, como vamos a comentar a continuación, se puede hablar de las competencias básicas como el “salario mínimo cultural” o “Renta Básica” de la ciudadanía, por debajo de la cual no es posible tener una autonomía para ejercer la ciudadanía. En segundo lugar, en relación con los poderes o capacidades de la ciudadanía (Perrenoud, 2004), también puede hacerse una analogía con las condiciones de habla que, en una comunicación ideal o igualitaria, deben tener los participantes, según la argumentación de Habermas. Esto supone que, como ciudadanos, deben tener capacidad para intervenir, en discusiones públicas, en todos los asuntos que les conciernen o afectan. Pero, finalmente, estimamos que la argumentación se encuentra en el enfoque de capacidades de Amartya Sen.

Las competencias básicas como la Renta Básica de la ciudadanía

En analogía con el movimiento de “Renta Básica”, cabe reivindicar una formación cultural básica, que todo ciudadano debe tener garantizada, para asegurar su participación e integración social. Tiene la ventaja de que no es un “subsidio” (compensación, paliativo), sino *un derecho inherente a su condición de ciudadano*, por lo que se aplicaría individual y universalmente. La Renta Básica es un ingreso pagado por el Estado a cada ciudadano o residente, independientemente de la condición económica o laboral en que se esté o de que se tenga o no otras posibles fuentes de renta (Raventós, 2002). Igual que ocurre con el voto, una comunidad política confiere un derecho a la Renta Básica (asignación económica universal garantizada) por el sólo hecho de existir como ciudadano —o residente acreditado—, independientemente del sexo, etnia, nivel de ingresos, etc. Como señalan Van Parijs y Vanderborght (2006: 26) es “un ingreso conferido por una comunidad política a todos sus miembros, sobre una base individual, sin control de recursos ni exigencia de contrapartida”.

La Renta Básica es un mecanismo institucional, dadas las condiciones socioeconómicas del nuevo siglo, para garantizar al conjunto de la ciudadanía, y a los residentes acreditados, la existencia material. No voy a entrar aquí en su viabilidad económica (cantidad a pagar y recursos disponibles), como se puede comprobar en los escritos al respecto, y sí algo más en su justificación ética o normativa.

Es la condición de ciudadano (o con residencia acreditada) la que justifica su percepción y no un subsidio, por ejemplo de desempleo. Las competencias básicas, al igual que la Renta Básica, se justificarían para incrementar la realización equitativa de la ciudadanía, con unos *niveles básicos para ejercicio de la autonomía y la ciudadanía activa*. Son, por tanto, también incondicionados o no dependientes de la situación social (Pisarello y De Cabo, 2006). Además, al igual que la Renta Básica, la condición de ciudadano implica que hay un derecho igual para todos a un patrimonio común (ya sea en un caso una renta económica y en el otro cultural). En tercer lugar, “en el mundo contemporáneo, la renta básica ha sido defendida, por encima de todo, como un instrumento eficaz de lucha contra la pobreza o, con mayor precisión, como un instrumento de lucha conjunta contra la pobreza y el paro (Van Parijs y Vanderborght, 2006: 75). También las competencias básicas, prioritariamente, se dirigen a asegurar su posesión por aquellos que se encuentran actualmente en riesgo de exclusión escolar.

Desde una *perspectiva republicana*, tener garantizada la condición de ciudadanía supone gozar de un grado de libertad y autonomía (no-dominación) que no dependa de unos medios económicos indispensables, es decir la renta básica es una forma de asegurar unas condiciones materiales de existencia. Dicho en sentido fuerte, no es posible ejercer la ciudadanía, en condiciones formalmente equitativas, si no hay independencia material o económica. La independencia proporcionada motivaría una intervención más activa y libre en los asuntos públicos, al no verse arriesgado a tener o dichos medios económicos. Igualdad y libertad no son dos objetivos a elegir independientemente uno

del otro. La desigualdad social impide, de hecho, el ejercicio de la libertad (Van Parijs y Vanderborght, 2006).

El republicanismo, como señala Raventós (2000), consecuente con su ideal de libertad como no-dominación, está interesado en la independencia socioeconómica de toda la ciudadanía (es decir, no dependiente de la beneficencia o la caridad). De ahí que afirme Pettit (1999: 209) que “si un Estado republicano está comprometido con el progreso de la causa de la libertad como no-dominación entre sus ciudadanos, no puede menos de adoptar una política que promueva la independencia socioeconómica”. Establecer, por eso, una Renta Básica supondría una independencia socioeconómica especialmente para aquellos sectores de la ciudadanía con mayor riesgo de dominación (trabajadores asalariados, pobres en general, parados, mujeres, etc.).

Las competencias básicas como poderes de la ciudadanía

José Moya (2007), siguiendo el modelo definido por Habermas de “condiciones ideales de habla” como garantía de una comunicación auténtica, capaz de dar validez a las normas acordadas, entiende que se podría afirmar que las competencias básicas representan las condiciones para que el sujeto participante en el intercambio comunicativo “pueda” (es decir, tenga poder o capacidad) hacer o decir algo racional. El problema es que estas condiciones son “ideales”, es decir transcendentales, con relación a las cuales vamos a juzgar contrafácticamente lo que pasa en las transacciones normales de diálogo de los humanos. Se trata de establecer las condiciones necesarias para que pueda producirse un diálogo en condiciones de igualdad, en el que las personas tengan la posibilidad de deliberar y entenderse entre sí. Por contra, las situaciones normales o cotidianas, no siempre comunicativas, están condicionadas por unas posiciones no simétricas o veraces. En el caso de las competencias básicas, si bien son condiciones (no ideales) para una ciudadanía capacitada, las aplicamos a las personas normales y corrientes que llenan nuestros centros escolares y a las que queremos contribuir para capacitarlos con aquellos poderes que caracterizan un ejercicio logrado de la ciudadanía.

Por eso, considero una mejor opción acudir al *enfoque de capacidades* (“capability approach”) de Sen¹ (Premio Nobel de Economía en 1998, comprometido con el desarrollo de los pueblos), que proporciona un marco relevante para legitimar las competencias básicas. Dicho enfoque sitúa el foco de atención en lo que la gente es capaz de hacer o ser, es decir, en sus capacidades, como dispositivo para conceptualizar y evaluar la desigualdad, pobreza o el bienestar. Los fines de justicia, bienestar o desarrollo han de ser entendidos en términos de las capacidades de la gente para funcionar, esto es, en las oportunidades efectivas para acometer aquellas acciones o actividades que ellos quieren llevar a cabo. Estos modos de ser o hacer, que Sen llama “funcionamientos” (poder hacer una actividad, salud, felicidad, dignidad, posibilidad de participar en la comunidad, control sobre el entorno, etc.) forman sus competencias. La “capacidad” es el conjunto de funcionamientos (“functionings”) que una persona puede alcanzar, que mide –a su vez– la libertad de que goza y la calidad de vida. Por tanto, las capacidades son las competencias para poder hacer o ser algo (más técnicamente: para lograr un cierto funcionamiento). Así señala Amartya Sen (1996):

“Las capacidades representan las combinaciones alternativas que una persona puede hacer o ser: los distintos funcionamientos que puede lograr. Los *funcionamientos* representan partes del estado de una persona: en particular, las cosas que logra hacer o ser al vivir. la *capacidad* de una persona refleja combinaciones alternativas de los funcionamientos que ésta puede lograr” (pp. 54-56)

¹ Además de la propia bibliografía de o referida a Sen, se puede ver la Website del enfoque de capacidades, disponible en: <http://www.capabilityapproach.com>

Lo importante es la capacidad de la persona para convertir los recursos en libertades, lo que varía de una persona o grupo social a otro. La igualdad se corresponde con las capacidades básicas de una persona, que vienen dadas por los distintos “desempeños” (*functionings*) o competencias que alguien puede alcanzar. La calidad de vida o el bienestar se mide por sus “funcionamientos” como actividades que las personas pueden llevar a cabo (leer o escribir) o “estados” a los que puedan llegar (buena salud, felicidad, dignidad, posibilidad de participar en la comunidad...). Los individuos deben disponer de capacidades iguales para realizar los modos de ser que tienen razones para valorar. Esto le lleva a situar la igualdad en los funcionamientos y la capacidad:

“La capacidad de una persona para realizar aquellas funciones que piensa que tienen valor nos proporciona un punto de vista desde el que valorar las condiciones sociales y ello nos permite una visión especial de la evaluación de la igualdad y de la desigualdad” (Sen, 1995, 17).

Aunque no se puede hacer una mera traslación de “capacidad” de Sen con “competencias básicas”, dado que se inscriben en lógicas diferentes, sí puede ser productivo –como vamos a mostrar– emplear el enfoque de capacidad y libertad de Sen para *entender las competencias básicas, a este nivel general, como poderes básicos de la ciudadanía*. Es decir, que una ciudadanía capacitada requiere una equidad en las capacidades básicas que le permita tener unos “funcionamientos” similares. Por lo demás, la base de dicha similaridad se encuentra en que ambos (enfoque de capacidades y competencias básicas) se dirigen al bienestar humano (“*human well-being*”). Al igual que las competencias básicas, el “*capability approach* se centra en lo que la gente es efectivamente capaz de hacer o de ser, es decir, en sus capacidades” (Robeyns, 2005: 94). Por último, acerca de qué competencias básicas, si bien Sen se muestra contrario a establecer una lista, otros autores (Alkire, 2002; Nussbaum, 2004) estiman conveniente elaborar una lista completa pero abierta de capacidades humanas, con un cierto valor generalizable, que servirían para evaluar lo que es una vida humana lograda.

Amartya Sen ha defendido que las libertades fundamentales para los individuos no residen tanto en los recursos con que cuenta, sino en las capacidades que tienen para alcanzar sus objetivos. La clave está en la vida que pueden llevar los individuos y en las libertades que tienen para llevar una determinada clase de vida. Lo que importa en último extremo, argumenta Sen, no es tanto lo que una persona hace efectivamente, cuanto que tenga libertad o capacidades para poder hacer la vida que desee. Un adecuado planteamiento de la equidad debe incluir –en primer lugar– la libertad para elegir las formas de vida que prefiere. Esto no puede ejercerlo si carece de las capacidades. La equidad y la propia calidad de vida han de ser juzgadas en términos de las oportunidades del individuo para ser o tener ciertas cosas (y no tanto en tenerlas efectivamente).

Además este enfoque posibilita, referido al desarrollo, entender la pobreza como “la privación de capacidades básicas y no meramente como la falta de ingresos, que es el criterio habitual con el que se identifica la pobreza” (Sen, 2000: 114). Si bien no se va a discutir que la falta de renta conduce a llevar una vida pobre, se trata –según Sen– de centrar la atención en aquellas privaciones que son “intrínsecamente” relevantes, a diferencia de otras que lo son “instrumentalmente” importantes (como la renta). Desde la perspectiva de las capacidades, pues, a fin de comprender mejor la raíz de la pobreza y privación, “se traslada la atención de los *medios* a los *finés* que los individuos tienen razones para perseguir y, por tanto, a las libertades necesarias para poder satisfacer estos fines” (Sen, 2000: 117). Sin duda los recursos o los medios son muy relevantes para poder llevar a cabo una vida lograda o bienestar social, lo que indica Sen es que el desarrollo no puede medirse sólo con este parámetro, porque es previo otro. El objetivo del desarrollo debiera ser, primariamente, promover, proporcionar las capacidades que permitan a los individuos la libertad de hacer aquello que desean con su vida. En esa medida la educación juega un papel de primer orden en el desarrollo de los

pueblos, en tanto que fin en sí mismo (Alkire, 2002). En fin, el nivel de desarrollo de un país debiera ser juzgado en función de las capacidades de sus ciudadanos, y no de los índices de ingreso o del PIB.

Papel que deben jugar las competencias básicas

Se ha constituido en el centro del debate curricular en Europa cuál es la cultura común necesaria y los aprendizajes clave que todo el alumnado debiera poder alcanzar para su realización personal y el buen funcionamiento de la sociedad. Así, la Comisión Europea ha establecido un marco de referencia europeo con *ocho competencias clave*, recomendando su adopción a los países miembros en una perspectiva de “aprendizaje a lo largo de la vida”. El Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias clave), auspiciado por la OCDE, por su parte ha realizado uno de los mejores análisis y propuestas de las competencias (Rychen y Salganik, 2006). Francia, a través de la comisión Thélot, que ha dirigido un extenso debate sobre el futuro de la escuela, ha establecido igualmente (primero en la Ley de 2005 y, posteriormente, en el Decreto 2006) una base común de indispensables (“socle commun”), cifrada en siete competencias. Otros países (Portugal, Reino Unido, Bélgica, etc.) han emprendido el mismo camino.

En este contexto, la LOE incluyó (art. 6) las competencias básicas en la definición del currículo; posteriormente los Decretos de Enseñanzas Mínimas y los respectivos de cada Comunidad Autónoma establecen en los anexos una guía orientativa, determinando –siguiendo y adaptando, como ha hecho Francia, el marco de referencia europeo– ocho competencias: 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 social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; y autonomía e iniciativa personal.

Las competencias básicas no están vinculadas unívocamente a una materia determinada, por lo que son, en cierta forma, transversales a todas ellas, en mayor o menor grado. Así, por ejemplo, la comprensión lectora, no se adquiere sólo en la asignatura de Lengua y literatura, sino en cada materia del currículo; y lo mismo sucede con la competencia “social y ciudadana”, que no debe ser competencia exclusiva de la asignatura de “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos”, puesto que concierne también a toda la escuela y a la propia familia y sociedad. Esto exige un cambio de enfoque en el aprendizaje de los contenidos, de modo que conduzca a la adquisición de competencias, al tiempo que mayor interacción y colaboración entre lo que se enseña.

Por eso mismo, plantea graves problemas integrarlas con la estructura disciplinar de división por materias, establecida hasta ahora. Como se muestra en los referidos anexos, por una parte aparecen las competencias básicas; por otra, cada materia con sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Las “orientaciones sobre cómo cada materia contribuye a la adquisición de competencias básicas”, no suponen una integración. Al respecto, existe el grave peligro de que, inmersas en el currículo habitual de materias disciplinares, queden como un sobreañadido que no contribuye, sustantivamente, a modificar los contenidos enseñados y criterios de evaluación, que serán por cada una de las áreas. Una de las tareas actuales del Proyecto Atlántida, como se puede ver en esta carpeta y CD es rediseñar el currículum en función de las competencias básicas, para posibilitar, así, un desarrollo curricular acorde con este nuevo planteamiento.

Además, las evaluaciones del progreso en los aprendizajes y, especialmente, para obtener el título de Graduado, podrán referirse al grado de adquisición en las competencias básicas. En cualquier caso, a

aquellos alumnos que no las consigan al nivel exigible, habría de certificarles el grado en que las han conseguido. Por su parte, las “evaluaciones diagnóstico” de los centros escolares, tras documentar la situación de los alumnos en cuanto al grado de dominio de las competencias básicas, en una perspectiva garantista, deben generar las correspondientes dinámicas de mejora en aquellos casos que se han detectado déficits. Además de rendir cuentas socialmente, será preciso intervenir decididamente para, paralelamente, ofrecer las medidas y apoyos oportunos que los capaciten para asegurarlas a su alumnado, especialmente en aquellos contextos social, cultural y económicamente más desfavorecidos. Una política de evaluación de las competencias básicas no se puede defender, pues, si paralelamente no conlleva crear capacidades en los centros.

Conjugar la máxima formación con la ambición de justicia social

No se trata tanto de una definición minimalista de los contenidos escolares, tampoco de dar un papel utilitarista a lo que se aprende en la escuela, cuanto de asegurar aquello que, juzgado como imprescindible en nuestra sociedad, que todos los alumnos y alumnas deban poseer al término de la escolaridad obligatoria, dado que condicionará su desarrollo personal y social, poniéndolo en situación de riesgo de vulnerabilidad social. De ahí que haya que evitar la palabra “currículum mínimo”, porque lo básico no es un mínimo sino aquello que nadie puede ignorar. Se puede, en analogía, hablar de “renta básica” o “salario mínimo cultural”. Por tanto, no se trata de rebajar niveles, sino de garantizar lo básico, como bien comenta Dubet (2005):

“Junto a una igualdad de oportunidades que permita a los mejores alcanzar la excelencia, es necesario definir lo que la escuela obligatoria debe garantizar *obligatoriamente* a todos los alumnos [...]. Al ubicar la cultura común en el centro de la escuela, se trata menos de renunciar a la excelencia que de invertir el orden de prioridades. La cultura común es exigente, porque crea una obligación: la de hacer todo lo posible para alcanzar ese resultado (pp. 58 y 63).

Cualquier propuesta de currículum básico se ve amenazada por los habituales detractores que temen un nivel por “abajo” de la enseñanza. Pero apelar a lo básico, como bagaje común de formación, no puede suponer en absoluto rebajar los niveles educativos. Más bien, determinar aquellos contenidos y aprendizajes esenciales para desarrollarse personal y profesionalmente en el futuro y para poder participar en la vida social. En fin, si todo alumno debe dominar dicho currículum básico, éste no se identifica con todos los objetivos finales de la escolaridad obligatoria, que deben ser más amplios, culturalmente exigentes.

Es evidente la dificultad de determinarlo y, más aún, su percepción por parte del profesorado, al situarse entre Escila y Caribdis de una concepción básica que, sin embargo, no puede ser reductora de todo lo que hay que saber. La lógica democratizadora de justicia social no puede ir en contra de una ambición en la cultura escolar, que no puede limitarse a dicha base. Es preciso conjugar ambas dimensiones, sin oponer conocimientos vs. competencias, dado que las competencias se desarrollan, entre otros, a partir de los conocimientos.

Los principios de equidad obligan a que todo individuo (muy especialmente, los alumnos y alumnas con mayor grado de dificultad) tenga derecho a esa base cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir más lejos en las diversas posibilidades de desarrollo. El derecho a la educación no puede quedar limitado a la mera “escolarización”, es preciso garantizar a cada uno el máximo de formación de que sea capaz y, en los casos más problemáticos, los aprendizajes básicos. Por tanto, todo ciudadano tiene que adquirir y poseer dicha cultura común, justamente porque es la que le permite ejercer el oficio de ciudadano. Este currículum imprescindible es expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos,

independientemente de las inevitables lógicas selectivas, que la sociología de la educación se ha encargado de documentar.

Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos deben adquirir dicho núcleo básico. Además, dado que asegurar la consecución de estas competencias sociales no depende sólo del sistema escolar sino de todo el sistema social y que acontece a lo largo de la vida, en un sistema económico y social desigual y altamente diferenciado, se requerirán políticas amplias acerca de un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo.

Una significatividad y funcionalidad a los aprendizajes

Desde una mirada crítica sobre los resultados de la escolarización vemos que los conocimientos adquiridos son, en ocasiones, poco útiles, por su escasa posibilidad de transferencia fuera del contexto escolar, así como por la falta de habilidades básicas para adecuarse a situaciones cambiantes de la vida y el trabajo, que exigen respuestas complejas. El enfoque de *competencias clave o básicas* permite reorientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. Además de las competencias instrumentales, imprescindibles para adquirir otros conocimientos, hay un conjunto de competencias necesarias para la vida personal y social. Como hemos señalado en otro lugar (Bolívar y Pereyra, 2006: 30), siendo relevantes e imprescindibles los resultados escolares, el enfoque de competencias básicas aporta una ampliación de la mirada, considerando que, además de los indicadores habituales de niveles de dominio en materias instrumentales del currículum, hay otras competencias necesarias para el bienestar individual y social.

Desde la perspectiva DeSeCo se entiende por competencia la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizand o conocimientos y aptitudes cognitivas, pero también aptitudes prácticas, así como componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones (Rychen y Salganik, 2006). *La funcionalidad de los aprendizajes* supone tener en cuenta que las competencias son más amplias que la adquisición de conocimientos relacionados con las materias típicamente enseñadas en las escuelas. La enseñanza ha de estar contextualizada, en situaciones cercanas a la vida de los alumnos, para que el aprendizaje sea funcional. La funcionalidad se logra cuando éstos ven que el aprendizaje en la escuela encierra una utilidad para ellos, para poder comprender mejor el mundo que les rodea e intervenir en él.

Ayudar a construir conocimientos significativos y funcionales supone, entre otras cosas, tener en cuenta las experiencias y conocimientos del joven o la joven, ayudarle a encontrar sentido a lo que hace, estructurar las actividades de modo que sus aportaciones tengan cabida, observarle para ofrecerle la ayuda que requiere, procurar situaciones en las que deba actualizar y utilizar autónomamente los conocimientos de los que se haya ido apropiando. El aprendizaje es un *proceso situado*, que forma parte y es producto de la propia actividad, contexto y cultura en la que se desarrolla y utiliza. Por eso mismo, desde esa perspectiva acorde con el enfoque de competencias, aprender (*know what*) y hacer (*know how*) son acciones inseparables, por lo que los alumnos deben aprender en el contexto pertinente. Una metodología basada en la resolución de problemas es la más adecuada para el aprendizaje de competencias, ya que busca combinar conocimientos, habilidades, y actitudes en situaciones auténticas o muy cercanas a la realidad.

Las competencias básicas conducen a replantear el currículum de la escolaridad obligatoria. En lugar de un saber parcelado en distintas áreas o materias, los programas oficiales deberían definir la cultura

básica común (competencias fundamentales) que todos los ciudadanos deben dominar al término de la escolaridad obligatoria, de modo que les permitan proseguir los estudios, recibir una formación profesional o adaptarse al empleo a lo largo de la vida. Precisamente, abordar los conocimientos en la perspectiva de adquisición de competencias, impide que el currículum común se convierta –como muchas veces ha sucedido– en una mera suma de diversos conocimientos disciplinares, exigiendo una integración. El conocimiento que proporcionan las disciplinas no es, pues, un fin en sí mismo sino un medio o instrumento para el desarrollo de las competencias básicas. Además de una mayor integración de los aprendizajes escolares, se requiere darle un sentido de aplicación y orientar la enseñanza hacia aquello que se considere básico, sin que ello suponga -como señalábamos en el punto anterior- “bajar” los contenidos. De lo que se trata, en suma, es de dar una dirección horizontal de los contenidos para, de modo conjunto, potenciar lo que se considera indispensable para el ciudadano del siglo XXI. Como señala Pérez Gómez (2007b):

Se requiere un cambio de mirada en la que debemos preguntarnos qué, por qué y para qué sirve lo que aprenden los futuros ciudadanos en el contexto escolar. Interrogarnos por el sentido de lo que hacemos y empezar a mirar desde otra perspectiva y hacia otro horizonte para poder disolver las hipotecas del pasado y alumbrar nuevas prioridades, nuevas formas de concebir las relaciones entre las personas, con el conocimiento y con la realidad natural, social y personal (p. 68).

Al respecto, adoptar un enfoque de competencias clave, al tiempo que requiere un trabajo más interdisciplinar o colegiado (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias disciplinas), permite flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, dado que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Esto es bastante relevante en Secundaria Obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido, en ocasiones, centrar los aprendizajes básicos y la cultura relevante. Las competencias se pueden, entonces, convertir en *núcleos integradores* de los programas y experiencia escolar.

El interés por la funcionalidad del aprendizaje implica seleccionar los objetivos teniendo en cuenta lo que es necesario para vivir en sociedad, insertarse laboralmente como trabajador/a y ciudadano/a (capacidad para comunicarse, relacionarse, valorar, juzgar, planificar, resolver problemas, dar satisfacción a necesidades...). El reto de los educadores y maestros es, pues, encontrar la manera de conseguir que los aprendizajes resulten de utilidad para la vida, capacitando al alumnado para planificar y guiar la solución de los problemas que se le plantean en su realidad y prepararle para un mundo cambiante. El objetivo último es “aprender a aprender”, como expresión máxima de funcionalidad de los aprendizajes.

Hay diversas estrategias para lograr la significatividad de los aprendizajes, en las que se enfoca la construcción del conocimiento en contextos reales y que provoque la reflexión: resolución de problemas, estudios de caso, método de proyectos, prácticas situadas en escenarios reales, trabajo cooperativo, aprendizaje en servicio, etc. En general, se considera que son estrategias más pertinentes aquellas que se orientan a la resolución de problemas, a favorecer la actividad del estudiante y a la aplicación del conocimiento. Por su parte, los alumnos deben ser más activos y participativos, que se involucren de una manera más responsable y autónoma en su aprendizaje. Señala Pérez Gómez (2007a: 25) que “la reflexión sobre la práctica, o la indagación tutorizada, el desarrollo de proyectos de trabajo puede convertirse en una estrategia privilegiada para fomentar el desarrollo de competencias”.

Referencias

- Alkire, S. (2002). *Valuing freedoms: Sen's capability approach and poverty reduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, nº 3 (2), pp. 42-69.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. y Pereyra, M.A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, pp. 1-13.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona. Gedisa.
- Escudero, J.M. (2006a). Educación para la ciudadanía democrática. Currículo, organización de centros y profesorado. En F. Revilla (coord.). *Educación y ciudadanía: valores para una sociedad democrática*. Madrid : Biblioteca Nueva, 19-53.
- Escudero, J.M. (2006b). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En Escudero, J.M. y Luis, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 21-51.
- Moya Otero, J. (2007). Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía. En Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.). *Educación y cultura democrática: El Proyecto Atlántida*. Madrid: Ed. Praxis.
- Nussbaum, M. (2004). Beyond the social contract: toward global justice. The Tanner Lectures on Human Values. University of Utah Press, vol. 24, pp. 413–508. Disponible en: http://www.tannerlectures.utah.edu/lectures/volume24/nussbaum_2003.pdf
- Perrenoud, P. (2004). La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. En D.S. Rychen y L.H. Salganick (eds) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE, 216-261.
- Pérez Gómez, A. I. (2007a). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación
- Pérez Gómez, A.I. (2007b). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*, 368 (mayo), 66-71.
- Pettit, Ph. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Pisarello, G. y De Cabo, A. (eds.) (2006). *La renta básica como derecho ciudadano*. Madrid: Trotta.
- Raventós, D. (2000). El salario de toda la ciudadanía. *Claves de Razón Práctica*, núm. 106, 43-48.
- Raventós, D.(ed.) (2002). *La renta básica: por una ciudadanía más libre, más igualitaria y más fraterna*. Barcelona: Ariel.
- Reimers, F. y Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PRELAC. Educación para todos*, núm. 2 (febrero 2006), 90-107. <http://www.unesco.cl/revistaprelac/esp/>
- Robeyns, I. (2005). The capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6 (1), 93-114.
- Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza ed.
- Sen, A. (1996). Capacidad y bienestar. En Martha C. Nussbaum y Amartya Sen (compiladores), *La calidad de vida*. Méjico: Fondo de Cultura Económica , pp. 54-83.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Van Parijs, Ph. y Vanderborght, Y. (2006). *La renta básica. Una medida eficaz para luchar contra la pobreza*. Barcelona: Paidós.
- World Bank (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A new Agenda for Secondary Education*. Washington, D.C.: The World Bank.