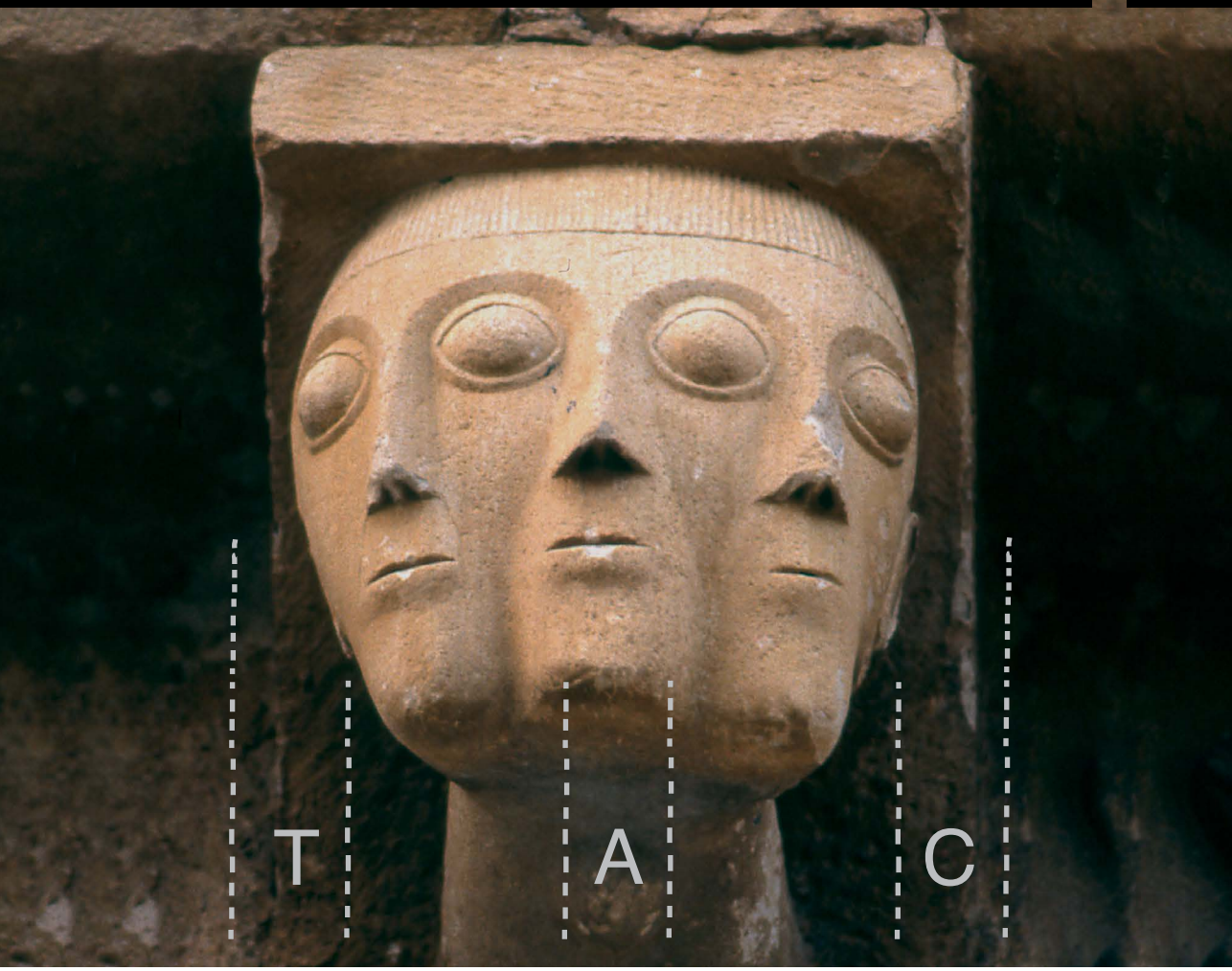


Hacia un currículum guiado por las competencias

Propuestas para la acción

Irene López-Goñi
Jesús M. Goñi Zabala

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Hacia un currículum guiado por las competencias

Propuestas para la acción

Hacia un currículum guiado por las competencias

Propuestas para la acción

Irene López-Goñi
Jesús M. Goñi Zabala

upna
Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Colección Psicología y Pedagogía, n.º 7

Título: *Hacia un currículum guiado por las competencias. Propuestas para la acción*

Autores: Irene López-Goñi / Jesús M. Goñi Zabala

Edita: Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa
1º edición: 2014

Foto de cubierta: Autores
Composición: Pretexto

ISBN: 978-84-9769-311-0

© Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa
© Irene López-Goñi / Jesús M. Goñi Zabala

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Coordinación y distribución: Sección de Publicaciones
Universidad Pública de Navarra
Campus de Arrosadia
31006 Pamplona
publicaciones@unavarra.es

n
Guilleri bi o
h tzez

Índice

Agradecimiento
Prólogo
Introducción

Capítulo 1. Entender el currículum
Jesús M. Goñi Zabala

1. Comprender el currículum para transformarlo
   1.1. La comprensión como problema y necesidad
   1.2. De la comprensión a la transformación. De la lógica a la estrategia
2. Una época de crisis curricular
   2.1. Tiempos de crisis, el currículum se tambalea
   2.2. El fracaso escolar como síntoma
   2.3. Los síntomas y la enfermedad
3. Los modelos curriculares
   3.1. Las coordenadas curriculares
   3.2. Los modelos curriculares
   3.3. El modelo clásico
   3.4. El currículum moderno: modelo enciclopédico-académico
      3.4.1. Modelo centrado en el docente. Preponderancia de la enseñanza sobre el aprendizaje
   3.5. El currículum moderno: modelo conductista-taylorista
      3.5.1. La enseñanza programada
      3.5.2. Los programas de calidad y el modelo positivista
   3.6. El modelo constructivista
      3.6.1. Las críticas a los fundamentos del modelo positivista
      3.6.2. Los principios constructivistas del aprendizaje
   3.7. Un modelo para la sociedad del conocimiento

3.7.1. La crítica sociológica al modelo constructivista
3.7.2. Las finalidades del currículum
3.7.3. La complejidad como referencia
3.7.4. De la capacidad a la competencia
3.7.5. Del comportamiento (conducta) a la acción como anclaje para la definición de los aprendizajes
3.7.6. ¿Puede haber un currículum que no sea un currículum por objetivos?
3.7.7. Las competencias. ¿Qué lugar ocupan en el currículum?
3.7.8. Conocimientos y competencias. Hacia un currículum mixto guiado por las competencias
3.7.9. El viento y los veleros

4. El desequilibrio curricular: un resumen
   4.1. El desequilibrio curricular como vector, matizando algunas cuestiones
   4.2. La evolución del currículum
   4.3. El desequilibrio curricular en tres momentos clave del proceso histórico reciente
   4.4. *E la nave va*

Capítulo 2. Promoviendo el cambio: la estrategia elegida
Jesús M. Goñi Zabala

1. De la lógica a la estrategia
   1.1. La necesidad de pensar estratégicamente
   1.2. La geometría curricular
2. La planificación de la acción
   2.1. El contexto en el que se desarrolla la acción
   2.2. La propuesta de acción: marco teórico
   2.3. Las competencias clave o básicas (*key competences*)
   2.4. Las competencias en el currículum escolar
      2.4.1. Características que sirven para identificar las competencias
      2.4.2. Contextos y familias de situaciones
   2.5. Propuesta de acción
   2.6. Los componentes básicos del currículum
3. Los objetivos
   3.1. Los objetivos de aprendizaje-conocimiento
   3.2. La expresión formal de los objetivos de aprendizaje-conocimiento
   3.3. Las operaciones (capacidades)

3.4. Contenidos u objetos del saber
3.5. La tipología de los contenidos
3.5.1. Conceptos, hechos y datos
3.5.2. Procedimientos
3.5.3. Reglas y convenios
3.6. Los objetivos de aprendizaje-conocimiento como intención y como logro
3.7. Otros elementos complementarios. Las actitudes
3.8. Los objetivos relativos a competencias
3.9. La fotografía y las miradas
4. La metodología
4.1. Los principios metodológicos aplicados
4.2. Las estrategias o técnicas didácticas
4.2.1. La metodología de proyectos
4.3. Los dos círculos didácticos
4.4. La tarea. Definición y relación con el resto de componentes curriculares
4.5. Estructura interna de las tareas
4.6. Las secuencias didácticas
4.7. El tiempo como variable metodológica
4.8. La importancia relativa de las tareas individuales y cooperativas
4.9. La cocina
5. La evaluación
5.1. La evaluación de los aprendizajes. Los criterios de evaluación
5.2. La calificación de los aprendizajes
5.3. La evaluación de los objetivos de competencias
5.4. El porfolio como instrumento para evaluar competencias
5.5. La clave en el arco

Capítulo 3. Los TAC como propuesta curricular para trabajar competencias en el medio escolar

Irene López-Goñi / Jesús M. Goñi Zabala

1. Introducción
2. Fuentes utilizadas como referencia en la construcción de la propuesta
2.1. La pedagogía de integración de X. Roegiers y otros
2.2. Los «Projects Qualification»
3. El Trabajo de Aplicación Contextualizada
4. Los Trabajos de Aplicación Contextualizada y el currículum escolar
4.1. Los TAC y las finalidades del currículum

4.2. Los TAC y la metodología
5. Niveles diferentes de desarrollo curricular respecto a los Trabajos de Aplicación Contextualizada
5.1. Primer nivel de desarrollo del currículum
5.2. Nivel intermedio de desarrollo curricular: el Proyecto Curricular de Centro
5.3. La planificación a nivel de centro de la puesta en marcha de un plan para trabajar competencias por medio de los TAC
5.4. Las decisiones estratégicas a tomar para el desarrollo del plan de intervención
5.5. El nivel de las programaciones de aula
5.6. El protocolo a seguir para la construcción de un TAC
5.6.1. Proceso a seguir para la construcción de un TAC
6. Los TAC y el currículum
7. Los TAC y su evaluación
7.1. La evaluación de las tareas
7.2. La evaluación/calificación del TAC como secuencia didáctica

Capítulo 4. Recapitulando. Reflexiones, resultados y conclusiones
Irene López-Goñi / Jesús M. Goñi Zabala
1. Acerca del valor de lo aprendido
2. Mira hacia atrás. ¿Dónde estamos?
3. El proyecto Blok
4. Reflexión tras los primeros pasos dados en la aplicación de los TAC
4.1. Reflexiones relativas a las teorías curriculares
4.2. Reflexiones relativas a la ingeniería curricular utilizada
4.3. Reflexiones relativas al proceso seguido
4.4. Reflexiones relativas a las modificaciones a introducir en el currículum
4.5. Reflexiones relativas a la posibilidad de su generalización como modelo de intervención para el cambio curricular
4.6. Reflexiones en relación a los factores que favorecen el cambio en el currículo
5. Una última reflexión a modo de epílogo

Bibliografía

Agradecimiento

En este libro se exponen reflexiones pedagógicas, se habla de diseño curricular, se desarrollan planos de ingeniería curricular, se tocan ámbitos que tienen que ver con la sociología, la filosofía, la política educativa, la psicología, etc. En este documento se reflexiona sobre la actual situación del currículum y sobre su concreción en la práctica educativa. Pero sobre todo y ante todo, se relata una experiencia: la del trabajo de un nutrido grupo de profesionales de las Ikastolas de Navarra, personas comprometidas con la mejora del currículum escolar en la dirección de su progresiva evolución para adaptarse mejor a las necesidades sociales del alumnado, de sus familias y del conjunto de la sociedad de la que somos parte. Todas estas personas son, en una proporción u otra que no nos toca aquilatar, co-autoras de este libro y a ellas y a la Federación Navarra de Ikastolas que lo ha hecho posible, nuestro agradecimiento.

Prólogo

He estado comprometido en el enfoque por competencias en la educación obligatoria, como un modo para renovar el currículum escolar. Desde la edición en castellano del proyecto DeSeCo, al compromiso de desarrollo en los centros con el proyecto Atlántida y, posteriormente, con COMBAS, lo que ha dado lugar a diversas artículos y libros sobre el tema, al tiempo que realizo trabajos de asesoramiento para centros educativos y centros de profesorado. Por eso acepto con gusto la invitación formulada por los autores para prologar este libro. De entrada, no es mi propósito hacer una reseña crítica o valoración global del libro, que dejo a los lectores, sino –como es propio de un prólogo– hacer una presentación general de la problemática tratada, de su relevancia, destacando hitos o planteamientos del libro. En fin, enmarcarlo desde otra mirada externa en un cuadro general. En conjunto, estimo que el libro, además de un planteamiento interesante y relevante, incrementa su valor cuando la propuesta que formula ha sido, en parte, desarrollada en un proyecto en ikastolas.

La introducción de un enfoque de competencias clave responde a una *crisis del saber escolar organizado*, de modo troceado, en disciplinas, más mirando al legado pasado que a su utilización en el futuro. De modo creciente se ha ido poniendo de manifiesto, y vivido –en parte– por el alumnado, la pérdida de significación social de la enseñanza escolar, al tiempo que su normalización escolarizada la aleja de las fuentes vivas de producción de conocimientos. El currículum enseñado y evaluado en las aulas no responde a las demandas actuales, de ahí el fracaso como síntoma, así como otros efectos colaterales. Los autores lo denominan «desequilibrio curricular», lo que conduce a plantearse

cuál es la cultura y aprendizajes básicos deseables e imprescindibles en las sociedades en que vivimos, y cómo darles vida en el actual formato escolar. Como ha repetido Edgar Morin, la lógica disciplinar ha conducido a una fragmentación de los conocimientos, que incapacita para comprender en su complejidad e integridad los fenómenos actuales.

El *enfoque de competencias* permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. Esta preocupación enlaza con aquella otra de dar *relevancia y aplicabilidad a los conocimientos escolares*, que cualquier movimiento de escuela nueva primero o de renovación después ha pretendido. Los conocimientos deben, pues, ser empleados («movilizados») para resolver situaciones cotidianas. Su introducción en el currículum no debe limitarse a nivel de programas, objetivos o contenidos; más bien obliga a repensar otros aspectos de la organización escolar, del papel de los enseñantes y de las tareas en el aula. Bien llevadas y articuladas, las *competencias clave* suponen una posibilidad institucional para renovar el currículum escolar, de modo que pueda garantizarse a todo el alumnado los aprendizajes imprescindibles para moverse en el siglo XXI sin riesgo de exclusión.

Abordar la tarea educativa desde el marco de las competencias clave o básicas remite a delimitar la *cultura básica común* que precisarán los ciudadanos en este nuevo siglo. El currículum de la escolaridad obligatoria, de este modo, se «recentra» en la perspectiva de adquirir los *aprendizajes fundamentale*s, base para un posterior aprendizaje permanente a lo largo de la vida. El primero y más extenso capítulo proporciona un contexto y marco amplio sobre por qué el currículum heredado de la Modernidad se ha vuelto insuficiente en la Sociedad de la Información, así como su necesidad de superación por un enfoque competencial. En efecto, comprender las insuficiencias, cuando no agotamiento, del currículum establecido es una base robusta para transformarlo, como plataforma para saber qué hay detrás del «currículum por competencias», orientando –de modo informado– sobre la dirección correcta, más allá de modas y requerimientos administrativos. Esta reflexión conduce a cómo *reformular el actual currículum escolar* de modo que, por una parte, pueda garantizarse su adquisición por todo el alumnado; por otra, sea activada una metodología dirigida a capacitar al alumnado a saber resolver situaciones, realizando determinadas tareas, en unos aprendizajes

contextualmente situados. En la sociedad actual, la enseñanza transmisiva de contenidos pierde el sentido que pudo tener en la primera modernidad; importa ahora dirigir la enseñanza al desarrollo de competencias, requeridas para moverse en sociedades complejas y navegar en el nuevo espacio de la sociedad del conocimiento, donde los sujetos se verán forzados a aprender a lo largo de la vida.

A su vez, este modo de abordar el currículum remite a un *enfoque metodológico particular*, orientando la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, donde lo que importa es, más que la adquisición de información, movilizar los conocimientos para resolver situaciones, dando relevancia y aplicabilidad a los conocimientos escolares. Adoptar un enfoque de competencias básicas, al tiempo que requiere un trabajo más interdisciplinar o en equipo (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias áreas), permite flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, dado que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Las competencias se pueden, entonces, convertir en *núcleos integradores* de los programas y experiencia escolar. No se debiera considerar que las competencias básicas para la vida son un contenido añadido al currículum tradicional, más bien suponen un *cambio de mirada* o un *marco de referencia* para la selección de lo que se considera relevante en función de su funcionalidad o su virtualidad práctica para hacer que los alumnos sean capaces de moverse en el mundo complejo actual.

Este libro quiere contribuir a avanzar en estos retos, planteando modos que contribuyan a la mejora de la situación. Si no queremos que las competencias básicas queden como un nuevo discurso, mientras la práctica docente en el aula continúa reproduciéndose, el currículo organizado en competencias debe *articularse e integrarse en cada una de las áreas*, lo que supone rediseñar los contenidos habituales trabajados en el aula. En segundo lugar, el desarrollo de las competencias comporta el empleo de *estrategias metodológicas* en el aula, como desarrollan ampliamente los autores. Por último, las formas mismas de *evaluación*, su sentido y los instrumentos empleados adquieren nuevas dimensiones. Lo que está en juego no es tanto reformular los programas con el lenguaje de las competencias, sino transformar el currículum de modo que, con nuevos enfoques metodológicos, todo alumno y alumna pueda salir del sistema escolar con aquellos instrumentos que le permitan moverse en la vida e integrarse socialmente sin riesgo de exclusión.

Los autores proponen, de modo realista, partiendo de donde venimos y a dónde debemos ir, «construir un currículum mixto de conocimientos y competencias», en los que los primeros se subordinan a las segundas o, mejor, las competencias a adquirir determinan los conocimientos necesarios para su dominio, en fin un «currículum guiado por las competencias». De ahí que subrayen que «el currículum escolar debe ocuparse, prioritariamente en la educación básica, de la construcción del conocimiento necesario para el desarrollo de las competencias básicas». Los contenidos de las disciplinas escolares se ponen al servicio del desarrollo de las competencias, son *recursos* para resolver situaciones, no fines en sí mismos. El problema que quiero señalar es que, siendo una propuesta laudable (por conectar con lo que sucede en la práctica), no deja resuelto el problema de la integración en esta «mixtura». Como he defendido en otros escritos, creo que aclarar el asunto comienza por distinguir dos grandes ámbitos de competencias clave: transversales y con un carácter más disciplinar. Las primeras (transversales, genéricas o metadisciplinares) no pertenecen exclusivamente a un área curricular ni se corresponden con todos sus contenidos, por lo que deben ser promovidas y potenciadas en el trabajo conjunto de todas las áreas o asignaturas, no tanto por el contenido que enseñan sino por la *forma* como trabajan los contenidos. Por el contrario, las segundas (específicas o disciplinares) tienen una matriz disciplinar de base, aun cuando tienen también capacidad de transferencia y son multifuncionales. Si bien no se han de limitar a su materia, intentando integrarlas en cuantas situaciones de aprendizaje den ocasión para ello, no es deseable proponer un exclusivo tratamiento transversal, debido a la clara base disciplinar. Así es evidente que «aprender a aprender» no es igual que «competencia matemática»). A mí me parece una buena opción, la propuesta, también vasca, «Heziberri 2020» de salvar este problema convirtiendo en competencias propias las disciplinares («motriz», «social y ciudadana», «tecnológica», «plástica y artística», etc.), además de las del Marco Europeo (lengua, matemáticas y ciencias). Esto facilita la integración de competencias clave y el currículo, sin tener que disgregarlo en competencias propias de cada área o asignatura.

La experiencia nos dice que existe el grave peligro de que, inmersas en el currículo habitual, queden como un sobreañadido que no contribuye, sustantivamente, más allá de los cambios de lenguaje en las «programaciones», a modificar los contenidos enseñados y criterios de evaluación, que serán los

marcados para cada una de las áreas. En su lugar, una de las tareas, que acometimos en el Proyecto Atlántida y, posteriormente, en COMBAS, es rediseñar el currículum en función de las competencias básicas, para posibilitar, así, un desarrollo curricular acorde con este nuevo planteamiento. Ahora bien, criticar la falta de integración de las competencias, no significa dejar de ser conscientes de que una reorganización total de las áreas y disciplinas es un problema de tal calibre que no puede ser hecho de pronto, dado que afecta a las vidas profesionales del profesorado (y, en primer lugar, a la propia formación inicial). Lo que sí cabe es dar posibilidades y medios para que equipos comprometidos con una innovación curricular puedan desarrollarla. De ahí que me parece una apuesta realista la que formulan los autores de, en un currículo mixto de conocimientos y competencias, conjugar la enseñanza de las materias habituales con los Trabajos de Aplicación Contextual (TAC). Lo que no obsta para que queden problemas abiertos a resolver en cada contexto (tiempos, espacios, profesorado específico, conjugar valor de ambas evaluaciones, etc.).

El libro toma como cuestión central la necesidad de articular coherentemente las *competencias, con los objetivos, metodología o tareas y evaluación*. Estimo que su valor principal es formular una apuesta decidida por *articular* las competencias básicas o clave, sin que supongan un nuevo «añadido» o discurso, superpuesto a los existentes, que viene a «complicar» más las cosas, sin cambiar sustantivamente lo que se hace. Incrementa su valor cuando la propuesta que formula ha sido, en parte, desarrollada en un proyecto en ikastolas de Navarra. Por eso, la «ingeniería curricular» que desarrolla es interesante y relevante, al recoger, además de la tradición en este ámbito (trabajo por tareas, proyectos, etc.), el desarrollo del proyecto Blok para la integración de las competencias en el currículum escolar, desarrollado en cinco ikastolas de Navarra. Metodológicamente se propone para trabajar las competencias los «Trabajos de Aplicación Contextual (TAC)». Aparte de la nueva denominación, no hay nada que objetar, dado que viene a recoger una cierta tradición de trabajo de las competencias por unidades didácticas integradas, tareas (entendidas en sentido amplio) y trabajo por proyectos. Particularmente, se identifica con el «Modulo de Integración» en la propuesta belga del grupo BIEF de Roegiers. No obstante, la práctica es compleja, y no todos los cabos pueden quedar suficientemente atados, algunos se presentan abiertos, a resolver.

La integración metodológica viene dada por el conjunto de *tareas* o *situaciones-problema* que se van a trabajar en el aula para provocar la adquisición de contenidos o destrezas en unos casos, o su movilización en otros, que den como resultado la adquisición de competencias. Las tareas mediatizan los objetivos planificados y los resultados conseguidos. Estas tareas, a su vez, se inscriben en un modelo metodológico que condiciona los criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas. Estas configuran las situaciones-problemas que los alumnos han de resolver haciendo uso de los contenidos y recursos aprendidos y, como tales, pueden trabajarse inmersas en ellos o –como sugieren los autores, siguiendo a Roegiers– por medio de los TAC.

Al final, un planteamiento integrado entraña un *planteamiento institucional de centro escolar*. Si lo que se haga dentro de cada aula en el trabajo de la respectiva área no se inscribe en la acción conjunta del proyecto educativo de escuela, puede quedar diluido en los intereses y motivaciones propias de cada disciplina o maestro, desconexionado y –como, a veces, es normal– hasta en contradicción entre lo que se hace en unas subáreas y otras. Cada área o materia ha de reflexionar qué responsabilidad predominante tiene en relación con las competencias transversales, recogiendo tareas, situaciones-problemas y metodología que puedan decididamente contribuir a su promoción. Por eso, el mejor tratamiento de las competencias transversales es hacer del centro escolar *un proyecto* de trabajo vertebrado en torno a las competencias con que queremos capacitar al alumnado. Esta concepción del diseño y desarrollo curricular centrada en la escuela comporta una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir configurando el centro (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución. Por eso, no puede limitarse a nivel del currículum, obliga a reestructurar o rediseñar otros aspectos de la organización para hacer posible un *trabajo colegiado* entre los equipos docentes. En fin, un cambio en la «cultura» (modos de hacer) de los centros educativos.

¿Puede ser un *currículum guiado por las competencias* un modo integrador, que configure una educación deseable para la ciudadanía de este nuevo siglo? Tomadas de determinada forma, las competencias, en efecto, pueden ser un principio organizador del currículum en una perspectiva de «aprendizaje a lo

largo de la vida», que –además del currículum formal– contribuye a articular la educación escolar con el currículum informal, cada vez más relevante en los aprendices del nuevo milenio. La obra que prologamos, en sus distintas «piezas» o capítulos que lo componen, da elementos suficientes para repensar teóricamente este currículum deseable y reflexionar sobre cómo llevarlo a cabo. Invito a leerlo y trabajarlo en sus diversos capítulos, que –como dicen sus autores– guardan cierta independencia, por lo que pueden leerse con otro orden: por ejemplo, los capítulos de desarrollo práctico, para volver a los teóricos.

Antonio Bolívar
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

Introducción

El gran número de sucesivas reformas curriculares planteadas desde mediados del siglo XX, tanto a nivel europeo como mundial, es un indicador certero de la conciencia, socialmente interiorizada, de la necesidad de afrontar cambios en la estructura y contenidos de los currícula escolares. Pero su rápida sucesión y sustitución por nuevos planes muestra, por otra parte, la debilidad y el escaso éxito obtenidos en estos intentos de reforma. Parece que no se atina con el cambio necesario aunque se tiene la clara percepción de la necesidad del mismo. Casi podemos hablar de una oleada de reformas sucesivas que parecen, por una parte, carecer de la claridad de ideas que sería necesaria para hacer frente a una crisis escolar y social del calibre de la actual, y que, por otra, no disponen de los tiempos suficientes para que su incorporación y sedimentación en el sistema educativo produzcan los efectos que se esperan. Es una situación complicada a la vez que contradictoria, porque la necesidad de cambiar no se discute pero las propuestas que se hacen no fructifican.

Los y las profesionales de la educación tienen la misma sensación que los habitantes de las ciudades cuando se quejan de que sus calles están siempre de obras. En el mundo educativo se tiene la percepción de que en los últimos 40 años hemos estado siempre de reformas, que se ha levantado y vuelto a cerrar ya varias veces la misma acera y por un sitio no muy distante de donde se hizo el agujero anterior. Es cierto que vivimos en un mundo en el que las cosas cambian deprisa y que hay que adaptarse a nuevas situaciones. Pero eso que ya es difícil para la mayoría, lo es más aún si se percibe que no existe

un criterio claro a la hora de indicar la dirección en la que hay que moverse y que las personas que dirigen la nave cambian de rumbo sin dar muchas explicaciones a los marineros y con la sensación en la tripulación de que se deshace el camino ya hecho.

La mayoría del profesorado ya ha escarmentado viendo cómo las sucesivas olas reformistas que se publicitaban como grandes temporales que lo cambiarían todo, se apaciguan progresivamente y que lo que se proclamaba como un gran reforma suele quedar reducido, con el paso del tiempo, a mansas olas que sirven para hacer algo más divertido el baño en la playa. El escepticismo gana adeptos cada día que pasa. La palabra nuevo se ha vaciado de signficado.

El deseado, anunciado, promovido, publicitado, prometido cambio sustancial del currículum no llega. Se amaga una y otra vez pero parece que faltan –o fallan– los protagonistas capaces de liderarlo. Parece olvidarse, por la mayoría, que los cambios no suceden sino que se provocan activamente, unos y otros se miran, esperan que otros se muevan antes y el tiempo pasa sin que nadie se atreva a dar pasos decididos en la dirección señalada. Se gasta bastante en salvas y fuegos de artificio pero a la hora de la verdad, cuando llega el momento de modificar las prácticas de aula las posturas conformistas y conservadoras se imponen en la realidad cotidiana de las aulas. La práctica educativa evoluciona muy lentamente con una velocidad desesperante para algunas personas y descorazonadora para las convencidas de la necesidad de las reformas. Mientras el cambio social se acelera y la distancia entre lo que se enseña en la escuela y lo que parece demandar el medio social aumenta, se está extendiendo la sensación de que la escuela ha dejado de ser un motor del progreso social para convertirse en una rémora para el mismo. Las dinámicas más activas suceden al margen de la institución escolar. La misma escuela que tanto ha contribuido a la mejora de la sociedad en las últimas décadas parece ahora incapaz de mantener ese liderazgo. ¿Qué sucede? ¿Por qué la institución escolar y sus profesionales se muestran atenazados a pesar de la conciencia de la necesidad de cambios estructurales importantes?¿Por qué las resistencias al cambio del currículum se muestran tan poderosas y los avances en el mismo tan escasos?

Llegados a este punto tenemos la tentación de comenzar a enumerar a quienes consideramos responsables de esta situación pero hemos decidido recorrer otro camino. Pensamos que es mejor asumir nuestra propia responsabi-

lidad y actuar proactivamente. Consideramos que lo más positivo, en este momento, es trabajar proponiendo caminos para la mejora del currículum escolar y comprometernos con ellos mostrando que los cambios en la práctica son posibles y compatibles con la institución escolar actual, teniendo en cuenta las variables estructurales, de todo tipo, que condicionan y limitan lo que se puede hacer en la práctica diaria actuando responsablemente. Actuar proactivamente significa, en nuestra opinión, mostrar una actitud ilusionada, que no resignada, para poner manos a la obra en la condiciones actuales, con la sociedad tal cuál es, con las escuelas tal y como son, con el profesorado que existe y el alumnado que tenemos, mirando tanto a lo que se debiera hacer como a lo que se hace, aprovechando el trecho ya recorrido y el saber acumulado de los y las profesionales de la educación, caminando junto a ellos y comprendiendo, a la vez que compartiendo, las dificultades que el camino de las reformas curriculares plantea: dificultades que podemos sintetizar en la necesidad de mantener el necesario equilibrio entre las prácticas que aseguran la conexión con la tradición escolar que cohesiona y el futuro que las tensiona.

Pero proactivo significa también pasar de las teorías a los hechos y comprometerse con el cambio de las prácticas porque ya se ha gastado bastante pólvora en salvas sin que se vea temblar siquiera la muralla de las rutinas que forman una parte nada despreciable del vivir cotidiano en las aulas. Cambiar las prácticas es, desde luego, la única manera de cambiar la escuela, de incidir en los cambios educativos –y por ende sociales– que necesitamos. Porque, además no es posible cambiar las prácticas si no se cambia la manera con la que la práctica se mira. Y cambiar la mirada, modificar la manera en la que se observa e interioriza la realidad es, qué si no, modificar la teoría de la que se dispone. Modificar la «teoría de los prácticos» en la expresión acuñada por Carr (1995). Cambiar la práctica es la manera más eficaz de cambiar las teorías que sobre ella manejan los y las profesionales de la educación. Porque ya hemos aprendido que lo que ha resultado infructuoso, en cambio, es querer transponer las «teorías de los teóricos» a las «prácticas de los prácticos». Porque la distancia que va desde la enunciación general de lo que debiera hacerse señalando la lejanía de las prácticas de manera normativa a la realidad que sienten las personas que se esfuerzan en conseguirlas a pie de obra ya se ha recorrido varias veces con los resultados que ya conocemos y hemos descrito someramente unas líneas más arriba: desencanto y desorientación. Hay que bajar a la obra.

Debe tenerse en cuenta que el cambio en las prácticas supone reformas en las instituciones que las albergan y sin las cuáles las propias prácticas no existen. Dicho de manera directa, cambiar las prácticas supone promover y conseguir un cambio en la escuela como institución social. Porque las prácticas son de índole social aunque estén protagonizadas por individuos y modificar las prácticas profesionales tiene consecuencias directas en las prácticas sociales más generales. Hay que tener en cuenta que no es posible cambiar realmente la práctica sin modificar las culturas en la que la misma se encuentra inmersa, de ahí la dificultad de estos cambios y su importancia para el propio desarrollo del sistema educativo.

En los últimos tiempos, los y las profesionales universitarios que trabajamos en la educación hemos ido tomando conciencia de que los escasos cambios escolares que se han dado en la práctica no se han sucedido tal y como los pronosticábamos. La lógica de los hechos, de lo que sucedía en las escuelas, y entre el profesorado, divergía de lo que «debía suceder» según las personas expertas. Un estornudo de la OCDE ha movido más las prácticas que muchas publicaciones de los y las especialistas pedagógicos. Lo que se pronosticaba debía suceder y lo que sucedía en realidad se convertían en realidades paralelas dominadas por lógicas diferentes e incluso divergentes. El sistema no hacía lo que debía hacer, no iba en la dirección «adecuada», pero todo esto se achacaba a que era disfuncional y a la perfidia de «algunos» y no a que los pronósticos estaban basados en análisis erróneos de esa realidad. Ha existido una cierta tendencia a confundir la realidad con los deseos y a denostar esta cuando no se ajustaba a lo esperado. Se ha abusado del pensamiento mágico que parece sugerir que para que algo suceda basta con quererlo activamente y con convencer a otras personas que lo deseen con la misma firmeza. Los pronósticos no se han cumplido, los planes no han funcionado, la práctica sigue erre que erre con lo suyo, con una contumacia ejemplar. Y este fracaso, paradójicamente, no ha llevado a cuestionarse el análisis realizado sino que ha reforzado un cierto solipsismo pedagógico que se ha refugiado en insistir en «cómo deberían ser las cosas» con independencia de cómo pueden ser. Urge un cambio, también, en la mirada con la que percibimos las cosas.

El título elegido: *Hacia un currículum guiado por las competencias. Propuestas para la acción,* ya muestra cual es nuestra intención. En primer lugar queremos defender la idea de que existe una alternativa al currículum ac-

tual, alternativa que no supone una subversión total del currículum existente sino que propone una transición ordenada y realista desde lo que conocemos actualmente, caminando progresivamente, hacia otro currículum donde los conocimientos académicos no desaparecen sino que se organizan desde una óptica diferente. Esta nueva óptica, que desarrollaremos con detenimiento a lo largo de este libro se puede enunciar brevemente por medio de los siguientes principios:

1. El currículum que proponemos es un currículum mixto que pretende compatibilizar dos finalidades para el currículum escolar:
   a) Construir conocimiento.
   b) Desarrollar competencias.

Nuestra tesis central es que el currículum actual solo se dedica, en el mejor de los casos, a cumplir con el primero de los objetivos. En nuestra opinión no se trata de que deje de hacerlo, sino de ponerlo al servicio del desarrollo de las competencias.

2. Los conocimientos a construir serán:
   a) De manera exigible todos aquellos que son necesarios para el desarrollo de las competencias básicas.
   b) De manera complementaria todos aquellos que sirvan para poder continuar en otras etapas del sistema educativo.
3. Las competencias a desarrollar, dicho de manera muy sintética, serán todas aquellas que sirvan para:
   a) El desarrollo pleno de la persona.
   b) Su adecuada inserción social.
   c) Su preparación para la vida laboral.

Estructura del libro

El conjunto de la obra, contenida en este libro, está formado por cuatro capítulos, partes de un total que no hay porqué leer en el orden en el que se presentan, aunque el propuesto en el índice sigue el habitual sendero de colocar lo general, lo teórico, antes que lo particular, lo práctico, lo contextual. Es una herencia cultural difícil de abandonar porque el papel no permite la

presentación hipertextual que sería más acorde con la lectura de este texto. Los capítulos citados, a pesar de su interconexión, guardan una cierta independencia y pueden leerse en otro orden que el presentado si así lo estima el interés de un tipo u otro que tenga la persona que lo lea.

El **capítulo 1**, que se titula «Comprender el currículum para transformarlo», es la parte de este libro que pretende desarrollar la siguiente tesis: el desequilibrio curricular, entendido como la distancia existente entre el currículum que se imparte en las aulas y el que se demanda para el desarrollo personal, social y laboral, crece día a día y es el responsable principal, aunque no único, del fracaso de la propuesta curricular actual, fracaso que tiene como principal consecuencia un alto nivel de frustración y abandono escolar. Para fundamentar esta tesis se analizan los diversos modelos curriculares que se han ido sucediendo como propuestas teóricas para la organización de la enseñanza y se muestra la distancia existente entre lo que «debiera hacerse» y lo que «realmente se hace». Resumiendo podemos decir que la idea central es la siguiente: el academicismo y su versión del currículum, que denominamos enciclopédica, resisten en la práctica a los diferentes intentos de reforma realizados y está en la base del desajuste o desequilibrio curricular y de las nefastas consecuencias sociales que se derivan del mismo. Es un capítulo, esperamos que interesante para aquellas personas profesionales de la educación interesadas por los aspectos más filosóficos, sociológicos, históricos y teóricos del desarrollo del currículum. Pero prescindible para las que busquen propuestas de acción concretas ya que éstas se desarrollan en capítulos posteriores. Este capítulo está acompañado de una serie de metáforas que buscan hacer algo más didáctica la lectura de cuestiones, muchas veces, excesivamente abstractas que se trabajan en el mismo.

El **capítulo 2** que se titula «Promoviendo el cambio: la estrategia elegida» se mueve en otra dirección. Aquí se intenta desarrollar un plan de acción. La idea es que no se puede transformar la realidad sin pensar de manera estratégica, es decir sin tener en cuenta las condiciones contextuales de la institución, en este caso escuela, en la que se quiere actuar. Se señala que no reconocerlo ha estado en el origen del fracaso de ciertos intentos de reforma del currículum. Siguiendo el hilo de esta madeja afirmamos que lo sensato

es construir propuestas de cambio que tengan en cuenta las condiciones institucionales de partida y que no hacerlo, suponiendo que basta con aplicar la lógica del «debiera ser» de manera general y sin tener en cuenta el punto de partida, suele conducir al fracaso.

Nosotros en esta obra nos situamos en el contexto de escuelas que ya han superado el modelo enciclopédico, es decir escuelas que siguen un modelo centrado en el estudiante y en la construcción del conocimiento, y que pretenden introducir las competencias en su propuesta curricular. Este es el problema que nos planteamos y no otro, saberlo es clave para entender el conjunto de este trabajo. La realidad de los centros muestra una situación caleidoscópica donde no todo el profesorado trabaja siguiendo los mismos modelos curriculares ni siendo en muchos casos conscientes de las teorías implícitas que los sustentan. Existen en esta cuestión, como en otras muchas, diferentes grados de desarrollo profesional entre el profesorado que conviven en los mismos claustros. Nuestro trabajo parte de la hipótesis de que existe una masa crítica suficiente en el profesorado que actúa siguiendo un modelo por objetivos y que se encuentra dispuesto a dar un paso en la dirección de introducir las competencias. Nuestra apuesta consiste en apoyarnos en ellos como palanca para promover el cambio en el mayor número posible de docentes y, en consecuencia, en la cultura dominante en el centro escolar, porque más importante que convencer a todos, labor imposible en la mayor parte de los contextos educativos escolares, el éxito radica en conseguir que la cultura dominante sea proclive a los cambios a introducir.

Es un capítulo interesante, esperamos, para aquellas personas comprometidas en la mejora educativa y que tengan responsabilidades en el diseño y desarrollo del currículum, siempre y cuando se encuentren en la posición de partida ya explicada y piensen que ir a dónde aquí se propone ir es lo que ellas buscan.

El **capítulo 3** titulado «Los Trabajos de Aplicación Contextualizada (TAC)» está destinado a exponer toda la ingeniería curricular necesaria para poder poner en marcha el tipo de currículum que proponemos. El desarrollo de la ingeniería curricular es imprescindible para la puesta en práctica de cualquier plan de acción y a veces se descuida. No dedicarle el tiempo y la atención suficiente hace que las mejores intenciones no puedan ponerse en

práctica. Los trabajos sobre currículum sufren, en muchos casos, una situación paradójica que une extrañamente una abundancia de términos técnicos con una escasez de claridad conceptual. Dicho de otra manera, abundan las expresiones que parecen decir algo propio de la propuesta curricular en cuestión pero falta precisión en la definición de esos mismos términos. La polisemia deja el campo abierto a la variedad, a veces incompatible, de interpretaciones, y en consecuencia debilita las posibilidades de operativizar los principios generales. Aquí el problema clave a resolver es el de la derivación curricular, es decir conseguir la coherencia completa del sistema entre los principios generales a aplicar y las prácticas a proponer. Un sistema incoherente corre el riesgo de ser paradójico e inestable. Ninguna de esas dos características es deseable en ningún sistema y tampoco, por lo tanto, en uno que pretende desarrollar el currículo.

Nuestra propuesta de ingeniería curricular se fundamenta en los siguientes principios que intentaremos cumplir fielmente y que consideramos básicos en cualquier trabajo de este tipo:

a) Utilizar un diseño minimalista del currículum buscando usar el mínimo número de términos técnicos.
b) Definir, con la mayor precisión de la que somos capaces, los términos que usamos.
c) Diseñar un plan funcional que pueda abordar la construcción de las herramientas necesarias para la puesta en práctica del currículum propuesto.

El **capítulo 4** que hemos titulado «Reflexiones finales» contiene una serie de deliberaciones de diverso tipo relacionadas con la labor ya realizada y enseñanzas que hemos obtenido en el trabajo efectuado en los centros en los que hemos desarrollado y aplicado la propuesta. Pretenden cerrar un brazo de la espiral: acción-reflexión con la intención de coger fuerzas para intentar el siguiente. Esperamos resulte de provecho para aquellas personas interesadas en evitar los errores cometidos y aprovechar las enseñanzas obtenidas. Contiene, así mismo, reflexiones generales, a modo de conclusiones acerca de los cambios que convendría promover en los actuales currícula escolares.

Capítulo 1

Entender el currículum

Jesús M. Goñi Zabala

1. Comprender el currículum para transformarlo

1.1. *La comprensión como problema y necesidad*

Como se indica brevemente en la introducción el objetivo principal de este libro es plantear una estrategia y exponer una experiencia para el cambio del currículum en la práctica educativa. Todo nuestro esfuerzo está dirigido a intentar ir más allá de la discusión sobre «¿Qué es el currículum? o ¿Cuáles son los cambios necesarios en el currículum actual?» para enfrentarnos a la pregunta «¿Qué podemos hacer para poner en práctica algunos de esos cambios de manera que consigamos avances significativos hacia un modelo más ajustado a las necesidades a las que debe responder la escuela en la actualidad? ¿Qué estrategias son las más adecuadas en las circunstancias actuales para promover cambios estructurales en el currículo para la progresiva introducción de las competencias en el mismo?».

Dice Habermas (1989: 15) que:

> «La racionalidad de las opiniones y de las acciones es un tema que tradicionalmente se ha venido tratando en filosofía. Puede incluso decirse que el pensamiento filosófico nace de la reflexivización de la razón encarnada en el conocimiento, en el habla y en las acciones. El tema fundamental de la filosofía es la razón».

Tenemos por lo tanto dos ámbitos acerca de los cuales conviene reflexionar para fundamentar adecuadamente nuestro análisis, a saber: por una parte, el que hace referencia a las opiniones, a las afirmaciones, a los términos que usemos, a los marcos de referencia teórica de los que obtengamos herramientas conceptuales; y por otra parte, el que se refiere a las acciones que propongamos, desarrollemos, evaluemos, etc.

Desde nuestro punto de vista, es decir desde el punto de vista de personas que se interesan en estudiar el currículum como práctica, lo relevante de esta cita de Habermas no es solamente sostener la existencia de esos dos campos de estudio. Siempre se ha hablado de teoría y práctica. Lo que nos parece necesitado de clarificación es la relación que existe entre ambos, es decir qué tipo específico de relación dialéctica mantienen. En nuestra opinión la educación, y qué decir de la instrucción, es una práctica, una actividad, una acción social. Si tuviéramos que hacer referencia a la distinción aristotélica entre «episteme» y «techné» tendríamos que situarnos del lado de la «techné» sin vacilación alguna. El conocimiento educativo es una techné y esto determina la relación que mantienen la teoría y la práctica educativa, porque techné es un tipo de conocimiento y por lo tanto algo de orden general y teórico y no solamente particular y práctico.

Para apoyar la idea de que la educación es una acción social que se sitúa en el lado de la techné podemos aducir la opinión de Durkheim (1922), quien define la educación como: «La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que todavía no están maduras para la vida social». En consecuencia y, según nuestro punto de vista, las opiniones, las teorías, los entramados conceptuales, siendo a la vez importantes y necesarios sin lugar a la duda, deben servir para organizar adecuadamente la acción.

Afirmar que existe un orden de prelación entre la acción y la opinión que la sustenta no significa, de ninguna manera, afirmar que la opinión no sea importante, ni mucho menos. Porque la acción que se pretenda racional y reflexiva, tal y como lo reclama Habermas, no puede sostenerse sin el apoyo y referencia a marcos conceptuales que le sirven de referencia para justificar su racionalidad y amparar el trabajo reflexivo.

La preocupación acerca de lo que las cosas son, que es general a todas las ciencias, se justifica aún más en el campo de la Pedagogía en general, y del currículum en particular, ya que, por ahora, no disponemos de una tradición suficiente en este campo que haya pulido y delimitado con claridad qué que-

remos decir con los vocablos que usamos a la hora de hablar y trabajar sobre el currículum. Parece como si no hubiéramos sido capaces de construir la red conceptual que nos pudiera servir de base a una acción eficiente y andamos algo perdidos, porque o bien unos y otros no usamos los mismos mapas o porque los que disponemos no son muy claros ni describen con nitidez el territorio por el que transitamos. Esta deficiencia en las ciencias de la educación, y en concreto en la teoría curricular, que se concreta en la amplia variedad, escasa precisión en la definición y polisemia de los términos empleados cada vez que se trata del currículum, conviene que sea abordada en los textos que se escriben sobre esta cuestión, de manera que progresivamente podamos construir un conjunto de términos bien definidos y cuyo significado sea compartido por todas aquellas personas que nos dedicamos a estudiar este objeto que llamamos *currículum*.

La relación entre teoría y práctica es dialéctica. Es decir, interactúan de manera que es difícil saber si se desarrollan conceptos con la finalidad de resolver problemas que la práctica plantea o bien lo que sucede es que una vez que se dispone de mejor instrumental conceptual es más fácil guiar la acción para que resulte eficaz. Seguramente pasan ambas cosas.

La estructura de un texto, una vez terminado, es en cambio lineal o secuencial es decir que existe un orden en el que se presenta lo escrito y este orden tiene una estructura en la que hay partes que se presentan antes que otras. Lo habitual, en los textos escritos, es situar la teoría antes que la práctica y esta costumbre o hábito sugiere implícitamente que la acción o práctica es una aplicación de la teoría. Es aquí justamente donde no conviene equivocarse.

Nuestro texto sigue ese orden clásico y los dos primeros capítulos están destinados, precisamente, a la exposición del marco teórico que acompaña a nuestra práctica, práctica que viene expuesta en los capítulos siguientes. Pero eso no quiere decir que primeramente elaboramos esa teoría y luego la aplicamos, porque esa no es la realidad. Gran parte de las reflexiones teóricas y la gran mayoría de las mejoras propuestas en la ingeniería curricular que se desarrollan en este libro han surgido como respuesta a problemas que la acción en la que estábamos inmersos nos planteaba. Esta relación dialéctica entre teoría y práctica, ya sugerida al inicio de este párrafo, no está reflejada en el texto escrito porque no es posible, pero debe hacerse constar para que la estructura textual final no confunda acerca del camino seguido para la

construcción de ese texto y la forma en la que se presenta como documento acabado no sugiera un orden de elaboración que no es el realmente seguido para su redacción.

1.2. *De la comprensión a la transformación. De la lógica a la estrategia*

Pensar que saber qué son las cosas –a esto nos referimos cuando usamos el término lógica de una manera bastante laxa y coloquial– ayuda a construirlas y manipularlas –a esto nos referimos al hablar de estrategia–, es decir a saber qué hay que hacer para materializarlas o transformarlas adecuadamente, es un error. Defecto que consiste en confundir ámbitos del saber que son diferentes y que se atienen a reglas distintas. Error en el que es fácil caer cuando no se pisa la arena en la que se produce el hecho educativo y se pueda llegar a pensar que saber cómo son las cosas es suficiente para normativizar su construcción. De la pregunta sobre el ser de las cosas, de su definición y mutua relación se ocupa la *episteme*. De esto hablaremos lo justo, lo necesario, lo que necesitemos. De qué hay que saber para actuar correctamente se ocupa la *techné*. Porque lo que nos ocupa es una cuestión estratégica: ¿Qué hacer? ¿Cómo cambiar la práctica?

Como ya hemos dicho en el apartado anterior la finalidad de este libro no es principalmente explorar el currículum de manera comprensiva, es decir teórica. Lo que realmente nos interesa es ver «qué se puede hacer» para transformarlo en el contexto social en el que vivimos, en la dirección que creemos justa y razonable y teniendo en cuenta las posibilidades reales que tenemos para actuar responsablemente. Esta es precisamente la cuestión que abordaremos en los siguientes capítulos y la pregunta alrededor de la cual gira todo nuestro trabajo.

Por este motivo no vamos a abordar en este texto el conjunto de los términos necesarios para redactar una teoría del currículum sino solamente aquellos que necesitemos para el desarrollo de nuestro objetivo: su transformación razonada y razonable. Por esta razón, la temática central que hemos elegido para esta reflexión teórica es lo que denominamos, parafraseando a Jean Piaget, el «desequilibrio curricular» y lo hemos hecho así para indicar, desde el inicio de este texto, que nuestra intención no es prioritariamente comprender qué es currículum sino buscar maneras que permitan su trans-

formación, su evolución, su acomodación a la realidad social de la que estimamos se encuentra, en el caso de nuestro contexto social, relativamente alejado.

De todas maneras esta pretensión que prioriza la acción no elimina ni la reflexión ni la necesidad de disponer de herramientas teóricas que iluminen el camino que queremos transitar. Ya que, en nuestra opinión, toda acción eficaz, eficiente y responsable que aspire a enfrentarse a los problemas con ciertas garantías de éxito debe estar acompañada de un utillaje teórico adecuado. Además, y construyendo el círculo dialéctico, la propia acción y la superación de los problemas que plantea nos obligará a reconstruir y refinar nuestro arsenal conceptual mejorando de esta manera las teorías de las que disponemos. Una de las características que define a un o una profesional, frente a otro que no lo es, reside en la aplicación que el profesional hace de conocimiento teórico y general. Nosotros vemos a las personas educadoras como profesionales de la educación y en consecuencia provistas de teorías para la acción.

- *La maldición kantiana*

El filósofo prusiano Immanuel Kant, en el primer párrafo de su prólogo a la primera edición (1781) de la *Crítica de la razón pura* dice:

> «La razón humana tiene el destino singular, en uno de sus campos de conocimiento, de hallarse acosada por cuestiones que no puede rechazar por ser planteadas por la misma naturaleza de la razón, pero a las que tampoco puede responder por sobrepasar todas sus facultades».

La maldición kantiana viene a recordar que los intentos de «entender» de manera racional la realidad son tan propios de nuestra cultura occidental como imposibles de conseguir en su totalidad. Es una situación que el autor considera propia de la naturaleza humana, es decir una parte de lo que somos, un atributo necesario para comprender qué es el ser humano. Resulta por lo tanto que somos seres contradictorios porque ni podemos alumbrar toda la realidad con la luz de la razón ni podemos renunciar a intentar hacerlo. Habermas (1989:15) nos dice, por otra parte, que fuera de este camino, incompleto, parcial, inacabado, incierto, etc., estamos fuera de la «filosofía» y por tanto fuera de lo que en nuestra tradición cultural llamamos ciencia. Entender, comprender, asir el ser de las cosas es tan necesario como

inalcanzable en su totalidad sin otro recurso que la razón: esta es la maldición kantiana. Pero fuera del ámbito que ilumina la débil luz de la razón nos adentramos en terreno pantanoso donde comprender se asimila a creer y donde la revelación de la verdad sustituye a su búsqueda. Solo nos queda aspirar a que el foco de luz se amplíe y se fortalezca, porque la crítica a la razón debe servir para fortalecerla y no para sustituirla.

2. Una época de crisis curricular

2.1. *Tiempos de crisis, el currículum se tambalea*

El currículum habitualmente seguido en la práctica educativa no ha sufrido cambios considerables en las últimas décadas a pesar de todos los intentos de reforma realizados. Esta es una consideración que recoge una opinión casi unánime entre todas las personas expertas que estudian la práctica educativa y que viene avalada por la observación de las prácticas escolares más allá de la escuela infantil y primaria. En este mismo tiempo, las demandas que la sociedad hace a la escuela sí se han modificado radicalmente y, en consecuencia, también lo ha hecho la demanda social de cambios estructurales en el currículum escolar. Pero, a pesar de la presión ejercida desde todo tipo de instancias, la necesaria transformación del currículum en la práctica educativa real de las aulas sigue esperando.

Existe una conciencia clara de la necesidad de realizar cambios estructurales en el currículum escolar. Conciencia que se expresa por medio de un amplio consenso social y político acerca de la necesidad de acometer reformas y que se concreta en los múltiples intentos de cambios en las normas curriculares puestos en marcha en casi todos los países con sistemas educativos modernos (Benavot; Braslavsky, 2006). Desde finales de la década de los 80 del pasado siglo son pocos, por no decir ninguno, los países de diferentes latitudes que no han propuesto reformas en sus normas curriculares. Los organismos internacionales de diferente rango (UNESCO, FMI, OCDE, Unión Europea, OEA, etc.) que han impulsado estas reformas se encuentran entre los que mayor importancia tienen en el orden internacional, incluso algunos de ellos, como el FMI y la OCDE, actúan en esta cuestión del currículum en ámbitos que en una primera consideración parecen ajenos a su órbita de influencia.

Lo mismo sucede con los gobiernos estatales de un gran número de países que siguiendo estas recomendaciones, o guiados por impulsos propios han ido aprobando nuevas leyes educativas aquí y allá. La actividad para construir nuevas leyes educativas ha sido, en este período de tiempo, muy intensa. Hacer una lista significativa de las mismas excede los límites de este documento.

Están, por otra parte, los incontables eventos que se organizan para publicitar las reformas y las campañas políticas que acompañan estos intentos de renovación curricular llegando, en algunos casos, a ser consideradas como uno de los aspectos más destacados en las agendas de los partidos políticos. Casi todos los países, desde luego todos los europeos y americanos, han impulsado reformas curriculares por medio de nuevas leyes en este período de tiempo.

No es desdeñable, ni mucho menos, la amplia literatura pedagógica que las promueve, difunde, critica, denosta o jalea. El porcentaje de libros que tratan estas temáticas con relación al conjunto de los que se publican en el ámbito de la pedagogía es muy alto y, lógicamente, esto se debe a la demanda de este tipo de publicaciones por parte de los y las profesionales de la educación. En una palabra, estamos en la época que podemos denominar de las reformas curriculares. Pero la cruda realidad es que los cambios reales en las aulas se demoran, los problemas se enquistan y cronifican y las soluciones no llegan. El desajuste entre lo que se pretende y lo que se logra traducir en prácticas de aula es evidente.

El currículum moderno, el currículum de la escuela que encarnó el proyecto ilustrado está en crisis. Esta es una cuestión que parece poner de acuerdo a todas las personas responsables del ámbito educativo de diferentes continentes, países y niveles. Este acuerdo implícito, y a veces explícito, se encuentra en todo ese conjunto de iniciativas reformistas. En lo que no hay acuerdo es en lo siguiente:

a) En las finalidades y características que debieran tener los nuevos currícula.
b) En los caminos a transitar para construir una escuela que responda a las finalidades de los nuevos currícula transformando para ello el conjunto de la institución escolar.

Piaget (1937) habla del desequilibrio como elemento generador del cambio, desequilibrio que obliga a abandonar los esquemas conocidos para