

## **MÁS ALLÁ DE LA RETÓRICA. LA COMUNIDAD EDUCATIVA DESDE SU IMPLICACIÓN EN EL CURRÍCULO Y EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS**

## **BEYOND THE RHETORIC. SINCE ITS EDUCATIONAL COMMUNITY INVOLVEMENT IN CURRICULUM AND OPERATION OF SCHOOLS**

---

**Antonio Montero Alcaide**  
Universidad de Sevilla  
*amontero@us.es*

### **Resumen**

Las Jornadas sobre Redes Educativas, promovidas por el Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla, centran su interés en “*La educación en la sociedad del conocimiento*”. Con tal referencia, dos ámbitos, entre los considerados en las áreas de debate de las Jornadas, merecen atención. Es el caso de estimar la comunidad tanto desde el alcance de la autonomía de los centros y de la participación en su organización y funcionamiento, como, por consecuencia, en el desarrollo del currículo. Y, en este último caso, con una especial consideración de las competencias educativas como referencia destacada. Analicemos, entonces, estas claves, a partir de una dialéctica mayor que les da trasfondo

### **1. Algunas claves y dialécticas sobre comunidades, redes y participación**

Es reconocida la influencia, casi la determinación, con que operan los procesos y elementos culturales en la dinámica organizativa, tanto de los centros docentes como de otras instituciones, y, por esto mismo, en el engarce de la comunidad. Sin embargo, dado el carácter implícito de la cultura –entendida como compendio de significados, modos de hacer y de entender, presunciones y expectativas–, suele desdibujarse o, quizás mejor, camuflarse como consecuencia de otra determinación más consabida: la de los elementos formales. Esto es, la cultura –en planos tanto institucionales como profesionales– ejerce influencias relevantes –favorecedores, estimuladoras, o de bloqueo y obstrucción– no pocas veces mediadas o canalizadas, de manera más “*visible*” o explícita, por procesos formales en los que toman protagonismo los reglamentos, las estructuras, las competencias o las funciones. En la fig. 1 se reúnen, a modo de aproximación, los elementos concurrentes en una dialéctica entre aspectos formales y culturales que condiciona, entre otros ámbitos, a la comunidad en la sociedad del conocimiento.



Fig. 1: La dialéctica entre elementos formales e institucionales como trasfondo

A la par, otra clave relevante tiene que ver con el itinerario que la comunidad –sus agentes y los procesos que en ella se verifican– ha de recorrer hasta conformarse como comunidad de aprendizaje. Desde la formalización, cabe estimar un “formato” de la comunidad como condición necesaria, y reglada, pero no suficiente para emplazarla, de modo decisivo, en la sociedad del conocimiento. De tal manera que, considerado en este caso el espacio de los centros educativos, las dinámicas comunitarias suelen encajarse en distintas dimensiones de lo formal –tal como se considerará en el apartado siguiente–, pero no puede estimarse, de manera pertinente, que se alcancen efectos y prácticas derivadas de una comunidad “educativa” y, todavía en menor medida, “de aprendizaje” (fig. 2). En el primer caso, la configuración de una comunidad educativa requiere intencionalidad, y la comunidad de aprendizaje, además, precisa la plusvalía de la sistematización. Esto es, alcanzar efectos educativos exige una articulación comunitaria en la que se hagan explícitos los objetivos y las intenciones, la confluencia y las sinergias, para que puedan generarse procesos de desarrollo conducentes a la comunidad de aprendizaje, a una cierta sistematización a partir de estrategias, procesos, recursos e instrumentos que confluyen en redes.



Fig. 2: De la comunidad a la comunidad de aprendizaje

Algunas experiencias ya pueden constatarse bajo la forma del “aprendizaje dialógico”, que parte de una consideración comunicativa del aprendizaje y de la relevancia de la interacción personal, bajo la forma de “grupos interactivos”. En el ámbito de las aulas escolares, tales grupos parten de una agrupación heterogénea del alumnado y en cada grupo se realizan actividades con la presencia de una persona adulta voluntaria (familiares, estudiantes universitarios, profesionales, jubilados...), mientras que el docente dinamiza el trabajo de cada grupo y de cada voluntario; los alumnos pasan por los distintos grupos y realizan actividades con interacción y ayuda mutua. Tal como apunta Girbés (2011, 2): “Cuanto más variado sea el grupo de voluntariado, más experiencias se compartirán en el aula y

mayor riqueza presentan las interacciones. Por tanto, la colaboración de familiares y miembros de la comunidad en el proceso permite una mayor variedad de estilos de enseñanza y aprendizaje a través de una amplia variedad de relaciones”. De tal manera que la educación cobre mayor sentido para toda la comunidad y que el aprendizaje se afiance con el desarrollo de aspectos tales como la solidaridad, la autoestima, la autonomía, la autorregulación, la capacidad de iniciativa, el trabajo en equipo o las habilidades comunicativas.

Asimismo, el proyecto integrado INCLUD-ED, en el ámbito del VI Programa Marco de la Comunidad Europea para acciones de investigación, desarrollo tecnológico y demostración, destinado a contribuir a la creación del Espacio Europeo de Investigación y a la innovación (2002-2006), se ha ocupado, en una de sus prioridades -“Ciudadanos y gobernanza en la sociedad del conocimiento”-, a la sociedad del conocimiento y la cohesión social. INCLUD-ED estima las estrategias educativas, con la perspectiva de la educación escolar, que ayudan a superar las desigualdades y fomentan la cohesión social o, en sentido contrario, generan exclusión social. A partir de las interacciones entre los sistemas educativos, los agentes y las políticas, el objeto de la investigación se centra en cómo contribuye la implicación de la comunidad en la educación a reforzar los vínculos entre la educación y diversas áreas de la sociedad, así como en la manera en que esas intervenciones mixtas favorecen a la cohesión social.

Finalmente, interesa considerar que la implicación de la comunidad educativa en la organización y el funcionamiento de los centros suele verificarse bajo la forma del ejercicio de un derecho, en el que puede advertirse un ciclo característico y deducido del propio marco social (fig. 3). La participación de la comunidad en la organización, el funcionamiento y la dirección de los centros, ya advertido su carácter preferentemente formal, resulta casi una constatación incuestionable en la actual ordenación del sistema educativo. Sin embargo, esta misma participación arranca de procesos reivindicativos, ligados al ejercicio democrático, que, una vez atendidos, son objeto de regulación y, sobre todo, de ejercicio activo. Se recorre así un ciclo en el que de la participación como derecho “conquistado” puede llegarse a la participación como derecho “regalado”, en tanto que, de manera formal, se ordena y regulariza su ejercicio. Y en este trayecto caben algunos riesgos cuando los derechos se estabilizan, se delegan o hasta no se ejercen. Una ligera revisión de los porcentajes de participación de los padres en las elecciones a los consejos escolares de los centros es buena muestra del desafecto participativo, y tal circunstancia no hace sino evidenciar el efecto de claves o dinámicas sociales en las que la participación, como otros elementos de implicación social, se desactivan o se ponen en cuestión sus modos de ejercicio. De tal forma que hasta quepan “trampas” o disfunciones para retirar o restringir derechos cuando no se usan o cuando el resultado de los procesos en los que se sustancian no garantiza la representación. Por lo que pueden advertirse, en el recorrido final del ciclo de la participación como derecho, nuevas situaciones de reclamación y de reivindicación, como consecuencia de la retirada o sustitución de los derechos, en las que incluso resulten necesarios nuevos “formatos” o procesos socialmente más apropiados o favorecedores de su ejercicio.

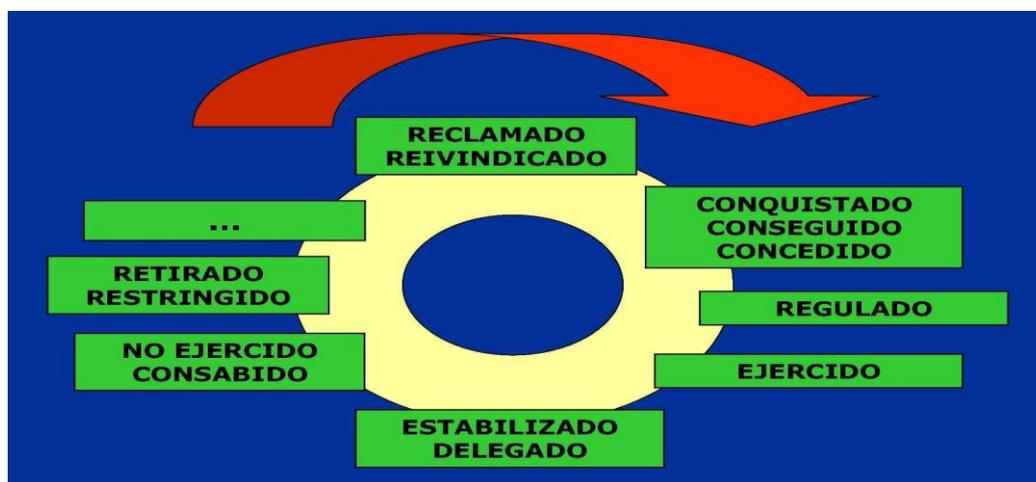


Fig. 3: Un ciclo de la participación como derecho

En definitiva, la dialéctica entre elementos formales y culturales, el itinerario de la comunidad para conformarse como “de aprendizaje”, y el ciclo de la participación como derecho sitúan tres claves relevantes para apreciar la implicación de la comunidad educativa en el currículo y el funcionamiento de los centros, tal como aquí nos ocupa, y, con perspectiva mayor, el alcance de las redes educativas en la sociedad del conocimiento.

## 2. Un marco formal para la participación de la comunidad

En el marco formal más arriba apuntado, la participación de la comunidad educativa tiene el rango mayor de principio del sistema educativo. Así lo sostiene la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), al atribuir (artículo 1.j) tal carácter a “*La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes*”. A su vez, uno de los fines destacados de sistema educativo tiene que ver con las características de la sociedad del conocimiento: “*La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento*” (artículo 2.k de la LOE).

En el caso de Andalucía, se reiteran las claves anteriores, ya que el sistema educativo andaluz adopta como principio la “*Formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la participación en el desarrollo de la sociedad del conocimiento*” (artículo 4.a de la Ley de Educación de Andalucía, LEA, 2007). De la misma manera, se establece (artículo 29) el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos, apoyando el proceso de enseñanza y aprendizaje de éstos; además de recordar la obligación de los padres o tutores, como principales responsables de la educación de sus hijos, de colaborar con los centros docentes y el profesorado, sobre todo en el caso de la educación infantil y de la enseñanza básica.

Además, el preámbulo de la LEA establece algunas necesidades para la sociedad del conocimiento desde el sistema educativo:

- ✓ Más y mejor educación para todas las generaciones.
- ✓ Elevar la calidad de los sistemas educativos.
- ✓ Saberes más actualizados.
- ✓ Nuevas herramientas educativas.
- ✓ Un profesorado bien formado y reconocido.
- ✓ Una gestión de los centros docentes ágil y eficaz.
- ✓ Más participación y corresponsabilidad de las familias y demás agentes implicados.
- ✓ Establecer nuevos puentes entre los intereses sociales y educativos.
- ✓ Que las ventajas que de ello se deriven alcancen a toda la población, adoptando las medidas necesarias tanto para el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje, como para el que cuenta con mayor capacidad y motivación para aprender.

Las redes educativas también son consideradas en el sistema educativo andaluz (artículo 142 de la LEA, 2007), con distintas pretensiones:

- ✓ La Administración educativa favorecerá el funcionamiento en red de los centros educativos, con objeto de compartir recursos, experiencias e iniciativas y desarrollar programas de intercambio de alumnado y profesorado.

- ✓ Asimismo, se favorecerá la creación de redes educativas de profesorado y de centros que promuevan programas, planes y proyectos educativos para la mejora permanente de las enseñanzas.
- ✓ Con objeto de facilitar la regulación pacífica de los conflictos de convivencia que se puedan producir en los centros docentes y favorecer el intercambio de información y el apoyo mutuo, la Administración educativa impulsará la creación de redes de mediación en las zonas educativas, integradas por miembros de la comunidad educativa y personas expertas en la regulación de conflictos.

Y, como aportaciones de interés, interesa señalar los compromisos educativos y de convivencia. En el primer caso (artículo 31) se establece que:

- ✓ Con objeto de estrechar la colaboración con el profesorado, los padres o tutores del alumnado podrán suscribir con el centro docente un compromiso educativo para procurar un adecuado seguimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos.
- ✓ El compromiso educativo estará especialmente indicado para aquellos alumnos que presenten dificultades de aprendizaje, y podrá suscribirse en cualquier momento del curso.
- ✓ El Consejo Escolar realizará el seguimiento de los compromisos educativos suscritos en el centro para garantizar su efectividad y proponer la adopción de medidas e iniciativas en caso de incumplimiento.

Mientras que el compromiso de convivencia (artículo 32) puede suscribirse por las familias del alumnado que presente problemas de conducta y de aceptación de las normas escolares, con objeto de establecer mecanismos de coordinación con el profesorado y con otros profesionales que atienden al alumno, y de colaborar en la aplicación de las medidas que se propongan, tanto en el tiempo escolar como en el extraescolar, para superar esta situación. El compromiso de convivencia es factible en cualquier momento del curso y el Consejo Escolar, a través de la Comisión de Convivencia, realizará el seguimiento de los compromisos de convivencia suscritos de la misma manera que en el caso de los compromisos educativos.

Estos compromisos y los modelos en que se concretan han sido desarrollados, junto a otros aspectos, en una Orden, de 20 de junio de 2011 (BOJA de 7 de julio), por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos. Así, también se estiman delegados de los padres en cada grupo con estas funciones:

- ✓ Representar a las madres y los padres del alumnado del grupo, recogiendo sus inquietudes, intereses y expectativas y dando traslado de los mismos al profesorado tutor.
- ✓ Asesorar a las familias del alumnado del grupo en el ejercicio de sus derechos y obligaciones.
- ✓ Implicar a las familias en la mejora de la convivencia y de la actividad docente en el grupo y en el centro e impulsar su participación en las actividades que se organicen.
- ✓ Fomentar y facilitar la comunicación de las madres y los padres del alumnado con el tutor o tutora del grupo y con el resto del profesorado que imparte docencia al mismo.
- ✓ Facilitar la relación entre las familias del alumnado del grupo y el equipo directivo, la asociación de padres y madres del alumnado y los representantes de este sector en el Consejo Escolar.
- ✓ Colaborar en el desarrollo de las actividades programadas por el centro para informar a las familias del alumnado del grupo y para estimular su participación en el proceso educativo de sus hijos.

- ✓ Mediar en la resolución pacífica de conflictos entre el propio alumnado del grupo o entre éste y cualquier miembro de la comunidad educativa, de acuerdo con lo que, a tales efectos, disponga el plan de convivencia.
- ✓ Colaborar en el establecimiento y seguimiento de los compromisos educativos y de convivencia que se suscriban con las familias del alumnado del grupo.

De manera novedosa, la Ley de Educación de Andalucía estima, a su vez, el voluntariado en el ámbito educativo, las entidades colaboradoras y la contribución al proceso educativo de los medios de comunicación social.

Luego puede sostenerse que la participación de la comunidad educativa cuenta con un respaldo formal, no exento, tal como se adelantó, de los riesgos que se advierten en el ciclo de la participación como derecho. En tal sentido, interesa reparar en las distintas formas que puede adoptar la participación, y una adecuada referencia es el proyecto INCLUD-ED, ya mencionado, puesto que analiza los diferentes tipos de participación de las familias u otros miembros de la comunidad en la escuela e identifica distintas caracterizaciones (Díez-Palomar, 2011): la participación es *informativa* cuando sólo se facilita información, sin que quepa tomar parte en las decisiones; *consultiva*, si se establece la representación en órganos del centro; *decisiva*, al participar en los procesos de toma de decisiones; *evaluativa*, si las familias participan en el aprendizaje del alumnado a través de la ayuda en la evaluación del progreso educativo de éste en el centro; *educativa*, mediante la participación en actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en el horario escolar como fuera del mismo. La investigación concluye con la vinculación de las tres últimas formas de participación –*decisiva*, *evaluativa*, *educativa*- al éxito académico: “*Los centros donde las familias pueden contribuir a los procesos educativos, a las formas de evaluación y en las tomas de decisiones son aquellos donde se producen mejoras espectaculares en todos los ámbitos: tanto en las pruebas formales de competencias, como en aspectos como la convivencia, el clima de estudio, la ilusión por aprender y el desarrollo global e integral de los estudiantes*” (Díez-Palomar, 2011, 2).

Para cerrar este apartado, en el que se da cuenta del marco formal de la participación, conviene apuntar tres principios que sustentan tanto la planificación de los procesos de participación como el desarrollo de los mismos. La *autonomía* atribuida formalmente a los centros es uno de ellos y facilita algunas posibilidades de dar respuestas concretas y más ajustadas a las situaciones y necesidades del centro. De ahí la relevancia de otro de los principios considerados, la *singularidad*, toda vez que los procesos de participación están mediados o influidos por las condiciones propias del centro y de los agentes que participan. Tales circunstancias, entonces, orientan el uso de la autonomía y, como resultado, tanto el diseño como el desarrollo de la participación refuerzan el principio de *identidad*, por el que el centro se define a partir de su organización y funcionamiento, y es reconocido por la propia comunidad.

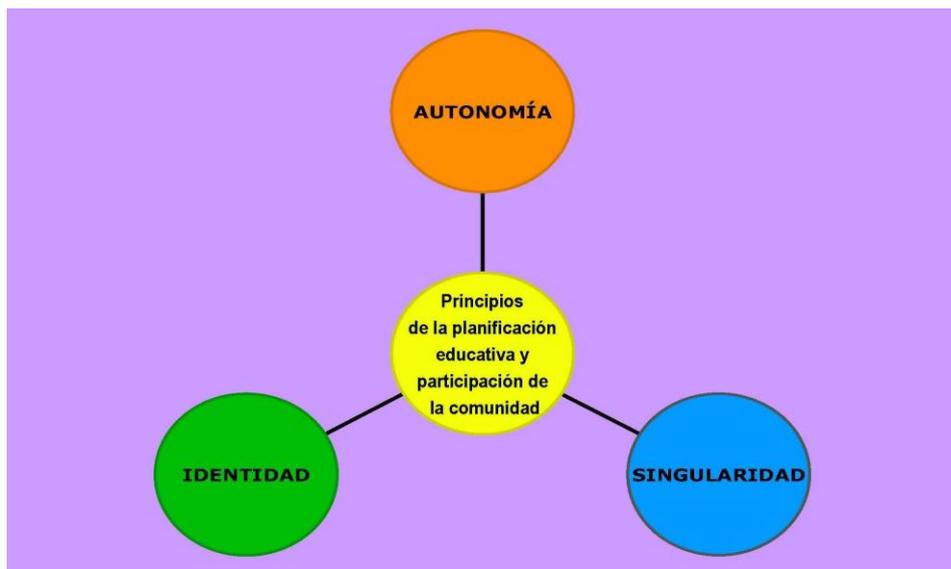


Fig. 4: Principios para el diseño y desarrollo de la participación en los centros educativos

### 3. Comunidad y desarrollo del currículo: las competencias educativas en la sociedad del conocimiento

La sociedad del conocimiento y los principios en que se sustenta, tales como la educación a lo largo de la vida, conllevan cambios relevantes para el currículo de las enseñanzas formales, además de articular las influencias educativas derivadas de contextos informales y no formales. En lo que respecta al currículo, nos ocupará ahora subrayar el carácter de las competencias educativas adquiridas tanto en la educación formal como por el aprendizaje permanente. Y, para ello, se tendrán en cuenta los programas internacionales que definen la naturaleza de las competencias, así como su encaje en el sistema educativo español.

#### 3.1. El Proyecto DESECO como antecedente directo del discurso de las competencias educativas

Auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Proyecto DESECO, “*Definición y selección de competencias: fundamentos teóricos y conceptuales*”, inicia sus trabajos a finales de 1997. El marco de los cambios económicos y sociales, urgido por la globalización y el desarrollo tecnológico, cuestiona los objetivos de la educación y presta una atención destacada a la naturaleza y alcance del currículo y a la evaluación de los resultados. De ahí que se apele al desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias, por medio de sistemas educativos pertinentes, y a las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Todo ello, en un panorama social de poblaciones diversas e interconectadas, disponibilidad instantánea de grandes cantidades de información, contextos y situaciones educativas informales y no formales, así como valores propios de los países de la OCDE: equilibrio de la prosperidad individual con la cohesión social y la reducción de desigualdades.

Dos publicaciones constituyen el fundamento básico del Proyecto y la descripción de su desarrollo. En primer término, el texto *Defining and selecting key competencies* (2001), con edición española de 2004: *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (México, Fondo de Cultura Económica). Dos años después, en 2003, coincidiendo con el final del Proyecto, aparece *Key competencies for a successful life and well-functioning society*, con traducción española de 2006, *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (Archidona, Málaga, Aljibe). El contenido de ambos libros ha sido compilado por Dominique Simona Rychen y Laura Hers Salganik. La primera, como directora del Proyecto y miembro de la Oficina Federal de Estadísticas de Suiza. Laura Hers, por su parte, en calidad de Directora del Instituto de Servicios Estadísticos de la

Educación de los AIR (American Institutes for Research) en Washington. Y es que DESECO, bajo los auspicios de la OCDE, es un proyecto desarrollado por la Oficina Federal de Estadísticas de Suiza, en colaboración con el Departamento de Educación del Centro Nacional de Estadísticas de la Educación de Estados Unidos. La edición española de 2006 cuenta, a su vez, con una introducción de los profesores de la Universidad de Granada Antonio Bolívar y Miguel Ángel Pereyra. Se dispone, también, de documentos intermedios, algunos de los cuales guardan relación con a los simposios convocados en el desarrollo del Proyecto<sup>1</sup>.

La naturaleza y los fundamentos de DESECO pueden identificarse, entonces, a partir de los siguientes aspectos:

- Se trata de un estudio teórico, asociado a la definición de indicadores de la educación, que no parte de manera inductiva, a partir de situaciones reales, sino que opta por un marco general en el que sostener consideraciones teóricas y conceptuales que sean útiles, a la vez, como referencia para la interpretación de datos empíricos y resultados de la educación. Algunos de los estudios y proyectos, referidos a indicadores de resultados del aprendizaje, que DESECO revisa con un análisis crítico, se derivan del Programa de Indicadores de la Evaluación (INES) de la OCDE y de la publicación del primer tomo (OCDE, 1992) de *Educación at a Glance (Un vistazo a la educación)*. En 1993 se inició el Estudio de Viabilidad de Competencias Intracurriculares (Cross-Curricular Competencies, CCC), a partir de cuatro campos: política, economía y civismo; solución de problemas; percepción y conocimiento de sí mismo; comunicación. La pretensión era desarrollar indicadores no directamente vinculados con las materias escolares. Del área del concepto de sí mismo se derivó el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment, PISA), con objeto de contar con datos regulares comparables como indicadores de educación. Otros estudios de esta “*primera generación*” tienen que ver con la Investigación Internacional del Alfabetismo de los Adultos (International Adult Literacy Survey, IALS), así como un informe sobre el capital humano, *Human Capital Investment: An International Comparison* (OCDE, 1998). Estudios que, posteriormente, han tenido mayor desarrollo en otros trabajos y programas de la “*segunda generación*”, tales como los acometidos en las sucesivas aplicaciones de PISA.
- La tarea de definir y seleccionar competencias clave es un esfuerzo de carácter necesariamente interdisciplinar, puesto que afecta tanto a los individuos en sus distintos roles y momentos de desarrollo como a la sociedad en su conjunto. Además, el contexto de aprendizaje de las competencias es bastante más amplio y extenso que el escolar y el formal. Prima, por tanto, el acercamiento y el diálogo entre la investigación académica y los ámbitos de la práctica y de la política.
- “*El objetivo general del Proyecto Deseco es identificar, en un contexto internacional, un conjunto de competencias necesarias para que los individuos lleven una vida exitosa y responsable y la sociedad enfrente los retos del presente y del futuro. La meta a largo plazo es desarrollar mediciones de estas habilidades y competencias en la medida que van apareciendo dentro de un ambiente escolar con el objeto de repercutir en la política educativa*” (Goody, 2004, p. 302).
- La universalidad y generalización de las competencias clave para una “*vida exitosa*”, en todos los países, no está exenta de controversia y escepticismo. Únase a ello la ausencia de un marco teórico consistente sobre el concepto de competencia, así como los elementos o variables de orden político, económico e incluso ético. De ahí que se estime (Rychen, 2004): a) ningún marco de referencia es neutral (los conceptos de “*individuo*”, “*sociedad*” o “*vida exitosa*” son buena muestra); b) los métodos y herramientas de análisis influyen y, en alguna manera, determinan el planteamiento, desarrollo y solución del objeto de trabajo; c) las competencias descritas “*en abstracto*” son “*leídas*” o asumidas de manera distinta en función de factores (cultura, género, niveles sociales,

---

<sup>1</sup> En la página web [www.deseco.admin.ch/](http://www.deseco.admin.ch/) pueden revisarse documentos de este tipo.

edad...) y contextos específicos; sobre todo, de carácter sociopolítico en los que intervienen investigadores pero también responsables políticos, administradores, gestores y otros profesionales.

DESECO establece entonces, como resultado final, tres categorías amplias (fig. 5) con las que entroncan las competencias clave: a) actuar de manera autónoma y reflexionada, b) emplear las herramientas de manera interactiva, c) unirse y funcionar en grupos sociales heterogéneos. El concepto de herramienta aquí utilizado comprende, en sentido amplio, “*los instrumentos relevantes para cumplir muchas de las demandas cotidianas y profesionales de la sociedad moderna*” (Rychen, 2004, p. 40). Y, como trasfondo destacado, priman los conceptos de reflexividad –la adopción, por las personas, de un enfoque reflexivo de la vida- y de complejidad mental, para afrontar situaciones o requerimientos complejos.



Fig. 5: *Categorías y competencias clave en el proyecto DESECO* (Rychen, 2006)

Tal consideración de las competencias clave aproxima su naturaleza a la de “*construcciones*” y, por esto mismo, no se trata de un listado o conjunto de competencias finales, listas para operar con ellas. Antes que eso, el grado de generalización con que se definen ayuda a pensar en cómo intervienen en diferentes contextos y bajo diversas condiciones socioeconómicas, para propiciar la vida fructífera y con éxito y el buen funcionamiento de la sociedad. De la misma manera que otro concepto, el de “*constelación*”, se acuña para denotar que las competencias clave no funcionan como entidades independientes sino en una interrelación que adopta distintas formas en función de los contextos, situaciones o culturas en las que se ponen en juego: “*Una constelación de competencias clave es una puesta en práctica cultural y contextualmente específica de competencias clave, en respuesta a la naturaleza específica de las demandas planteadas por la situación local*” (Rychen, 2006, p. 124).

Pero las categorías generales requieren, para orientar y ajustar los procesos de aprendizaje que conducen a su logro, un nivel más concreto de definición o desarrollo. Así lo considera la directora del proyecto DESECO: “*Un siguiente paso indispensable en esta investigación es el estudio y la comparación de formas concretas de competencias clave de acuerdo con lo que se pone de manifiesto en las acciones y elecciones de los individuos y grupos en diferentes campos sociales (vida personal, social, económica y política), en cada una de las etapas de la vida y en distintos contextos nacionales y culturales*” (Rychen, 2004, p. 41).

El gráfico siguiente (fig. 6) es una buena manera de reunir las características, elementos y alcance de las competencias clave en el Proyecto DESECO, tal como se ha desarrollado en este apartado.

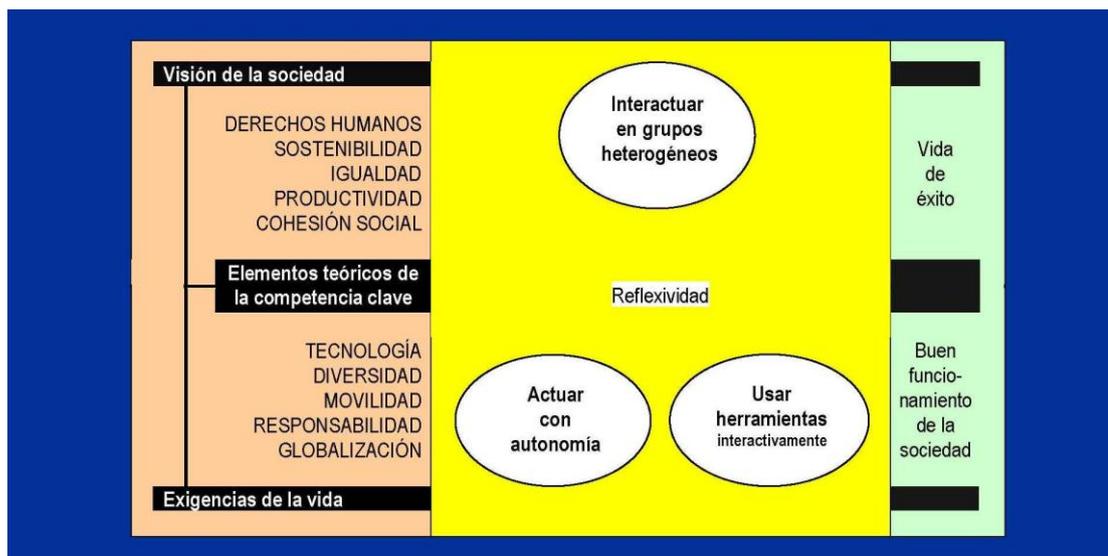


Fig. 6: El marco de referencia del proyecto DESECO (Gilomen, 2006. p. 189)

### 3.2. El Programa “Educación y Formación” de la Unión Europea

Una vez revisados el discurso y la lógica de las competencias en el trabajo que auspicia la OCDE, puede comprenderse mejor la preocupación de la Unión Europea (UE) por situar esas mismas competencias en una perspectiva de desarrollo, ciertamente económico, con la que estrenar la primera década del nuevo siglo. Es el caso del programa de trabajo “Educación y Formación 2010”, marco europeo de consideración por los Estados miembros, que estima, entre otros, el ámbito de las competencias educativas.

Y parece relevante, para empezar, el objetivo estratégico, adoptado en el Consejo Europeo de Lisboa (2000), que afirma la intención de configurar, antes de que concluya 2010, “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social”. Entre las medidas derivadas de tal objetivo está la de promover un marco europeo de destrezas básicas, cuya adquisición se verifique por medio del aprendizaje a lo largo de la vida. En una primera propuesta, el marco debía incluir tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), cultura tecnológica, lenguas extranjeras, espíritu emprendedor y habilidades sociales.

Un año después, el Consejo Europeo de Estocolmo (2001) estima tres objetivos estratégicos (calidad, accesibilidad y flexibilidad de los sistemas de educación y formación), desglosados en trece objetivos. Y en el Consejo de Barcelona (2002) se incrementa el conjunto de destrezas básicas, quedando como sigue: alfabetización y alfabetización numérica (destrezas elementales), competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología, TIC y uso de tecnología, aprender a aprender, habilidades sociales, espíritu emprendedor y cultura general; además de ponerse el acento en la dimensión europea en educación.

Los objetivos del Consejo Europeo de Estocolmo (fig. 7) establecieron, entonces, un horizonte para la primera década del siglo XXI: “El futuro de la Unión Europea precisa del apoyo sin reservas del mundo de la educación y la formación. Necesita que los sistemas de educación y formación puedan adecuarse y evolucionar de modo que proporcionen las cualificaciones y las competencias que todas las personas han de poseer en la sociedad del conocimiento, hagan atractiva y gratificante la formación permanente y lleguen a todos los miembros de la sociedad, por muy lejos que estos se sientan de la educación y la formación, haciendo que puedan desarrollar sus capacidades y sacarles el mayor provecho” (Informe Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación, 2001). Y en Barcelona (2002) el Consejo Europeo aprobó un programa de trabajo para realizar los objetivos adoptados el año anterior en Estocolmo, con el plazo de 2010.

<b>I</b>	<b>Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación de la Unión Europea</b>
<b>1</b>	Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores
<b>2</b>	Desarrollar aptitudes para la sociedad basada en el conocimiento
	Aumentar la capacidad de lectura y escritura y la capacidad de cálculo Actualizar la definición de las capacidades básicas para la sociedad del conocimiento Mantener la capacidad de aprender
<b>3</b>	Garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
	Equipar a los colegios y centros de aprendizaje Participación de los profesores y formadores Utilización de redes y recursos
<b>4</b>	Aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos
<b>5</b>	Aprovechar al máximo los recursos
	Mejorar la garantía de la calidad Garantizar un uso eficiente de los recursos
<b>II</b>	<b>Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación</b>
<b>6</b>	Un entorno de aprendizaje abierto
<b>7</b>	Hacer el aprendizaje más atractivo
<b>8</b>	Promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social
<b>III</b>	<b>Abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio</b>
<b>9</b>	Reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, y con la sociedad en general
<b>10</b>	Desarrollar el espíritu de empresa
<b>11</b>	Mejorar el aprendizaje de idiomas
<b>12</b>	Incrementar la movilidad y los intercambios
<b>13</b>	Reforzar la cooperación europea

Fig. 7: *Objetivos precisos de los sistemas de educación y formación (Informe presentado al Consejo Europeo de Estocolmo, 2001, por el Consejo de Educación)*

En este programa de trabajo tiene cabida, entre otros, un grupo de expertos que, ya desde el 2001, comienza a estimar las competencias clave con la intención de identificarlas, integrarlas en el currículo, mantenerlas y aprenderlas a lo largo de la vida; con un enfoque particular hacia grupos con menos ventajas, con necesidades especiales, fracaso escolar y alumnado adulto. En noviembre de 2004, el grupo elabora un informe, *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*.

Con tales premisas, se establecen ocho dominios de las competencias clave (fig. 8), entre los que cabe el solapamiento y la combinación de elementos.

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

Fig. 8: Los ocho dominios de las competencias clave *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo (2004)*

Para cada una de ellos, en el informe se aporta una definición y los conocimientos, destrezas y actitudes que incluye. Ya aparece un concepto validado para definir las competencias clave, que subraya su carácter transferible (aplicables a muchas situaciones y contextos), “*multifuncional*” (útiles para resolver distintos problemas y acometer tareas diversas) y de prerrequisitos (para el desenvolvimiento personal en la vida, el trabajo y el aprendizaje permanente): “*Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida*”.

En noviembre de 2005, la Comisión realiza una nueva propuesta referida a las competencias clave para el aprendizaje permanente, que toma carta de naturaleza como Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006. Se recoge en ella la encomienda de otorgar prioridad al marco de competencias clave, acordado en el Informe intermedio conjunto, de 2004, del Consejo y la Comisión, sobre la ejecución del programa de trabajo relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa.

En esa Recomendación figura un anexo, “*Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*”, como versión revisada del conjunto de competencias clave propuesto por el Grupo de trabajo en 2004. Y este marco se destina “*a los responsables de la formulación de políticas, los proveedores de educación y formación, los empleadores y los propios*

alumnos, con el fin de facilitar las reformas nacionales y el intercambio de información entre los Estados miembros y la Comisión en el marco del programa de trabajo “Educación y Formación 2010”, con vistas a alcanzar los niveles de referencia europeos acordados. Asimismo, la Recomendación apoya otras políticas conexas, como las políticas sociales y de empleo y otras políticas que afectan a la juventud”. Además de encargar, a los Estados miembros de la Unión Europea, la utilización de “Competencias clave para el aprendizaje permanente” como instrumento de referencia para desarrollar la oferta de las competencias clave en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente. Promulgada pocos meses después de la propuesta de la Comisión, de noviembre 2005, la Ley Orgánica de Educación<sup>2</sup>, como se analizará posteriormente, introduce las competencias en el currículo del sistema educativo español.

Los dominios de las competencias, que se confirman en 2006 (fig. 9), son coincidentes, aunque revisados, con los del Grupo de trabajo en 2004. Y, para cada uno de ellos, se aporta, asimismo, la definición y los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con la competencia.

1	Comunicación en la lengua materna
2	Comunicación en lenguas extranjeras
3	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4	Competencia digital
5	Aprender a aprender
6	Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica
7	Espíritu de empresa
8	Expresión cultural

Fig. 9: Competencias clave para el aprendizaje permanente Un marco de referencia europeo, 2006

De forma parecida a la del Grupo de trabajo (2004), en este acuerdo refrendado por el Parlamento Europeo y el Consejo (2006) las competencias se definen así: “Una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Las competencias clave se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. Muchas de las competencias se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender. Hay una serie de temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos”.

<sup>2</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo), de Educación.

Próximo a finalizar el calendario previsto para el Programa Educación y Formación (2010), la Comisión Europea elaboró una comunicación (2008) al Consejo en la que se define *Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*, con la perspectiva del año 2020. Y en 2009, el Consejo convino que la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación adoptara el marco anterior como referencia hasta el 2020. En tal marco, se hace explícita, asimismo, la referencia a las comunidades de aprendizaje: *“Deberán fomentarse unas comunidades de aprendizaje más amplias, con participación de representantes de la sociedad civil y otras partes interesadas, a fin de crear un clima que conduzca a la creatividad y a una mejor conciliación de las necesidades profesionales y sociales, así como al bienestar individual”*.

### 3.3. Las competencias en el sistema educativo español

La consideración de las competencias básicas en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se hace explícita tanto en la enumeración de los elementos que conforman el currículo: *“A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”* (art. 6.1); como en el establecimiento de las enseñanzas mínimas: *“Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas”* (art. 6.2).

Son, por tanto, las Administraciones educativas las que establecen el currículo de las distintas enseñanzas, del que forman parte los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas. Y corresponde a los centros docentes desarrollar y completar, en su caso, el currículo en uso de su autonomía pedagógica.

El desarrollo de las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria<sup>3</sup> y de la Educación Secundaria Obligatoria<sup>4</sup>, tras la promulgación de la LOE (2006), concreta el alcance de las competencias básicas: *“En la regulación de las enseñanzas mínimas tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado deberá desarrollar en la Educación Primaria y alcanzar en la Educación Secundaria Obligatoria. Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”*. Y se precisa, asimismo, que los criterios de evaluación de las áreas y materias, a partir de los establecidos en las enseñanzas mínimas, serán el referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.

En los Anexos que determinan tales enseñanzas mínimas puede apreciarse, de mejor manera, el significado de las competencias en la educación básica. Constan, entonces, las finalidades que se pretenden con la inclusión de las competencias en el currículo:

- Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales.
- Permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.

---

<sup>3</sup> Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE de 8 de diciembre), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

<sup>4</sup> Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE de 5 de enero de 2007), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

- Orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

De la misma manera, se afirma la necesidad de medidas organizativas y funcionales, además del trabajo en las áreas y materias, para contribuir al desarrollo de las competencias:

- La organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital.
- La acción tutorial permanente puede contribuir de modo principal a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales.
- La planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

Y es aquí donde tiene espacio, de manera especial, la participación de la comunidad en procesos educativos y de aprendizaje que redunden en el logro de las competencias. Esto es, definido el marco formal para la participación, el ámbito curricular de las competencias resulta, por su propia naturaleza, no sólo “abierto” sino necesitado de la confluencia y de las oportunidades de aprendizaje que se derivan tanto de la participación comunitaria en el aprendizaje formal, mediante diseños y actividades coordinadas con los centros, como del desarrollo de procesos educativos informales y no formales para reforzar y afianzar la adquisición de competencias.

Las ocho competencias consideradas (fig. 10) se deducen de la recomendación que realiza la Unión Europea, tal como se revisó en un apartado anterior.

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

Fig. 10: Las competencias educativas en la educación básica y obligatoria (LOE, 2006)

Para cada una de ellas, se recogen la descripción, finalidad y aspectos distintivos, además del nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado al concluir la educación básica. Por tanto, aunque están previstas para el final de la educación obligatoria, su desarrollo debe iniciarse desde el comienzo de la escolarización, a fin de poder adquirirlas de forma progresiva y coherente. La Educación Primaria toma como referente las competencias establecidas y, aunque haya aspectos de las competencias cuyo logro no es específico de esta etapa, es necesario conocerlos para que el desarrollo posterior pueda producirse con éxito.

Por lo demás, en cada área o materia se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas con las se relacionan en mayor medida. Los objetivos y la selección de los contenidos buscan asegurar el trabajo de todas ellas, y los criterios de evaluación, como ya se adelantó, sirven de referencia para valorar el progresivo grado de adquisición de las mismas.

Por último, el cuadro siguiente (fig. 11) registra el trayecto recorrido desde las conductas a las competencias educativas, como elementos básicos en la definición del currículo y de las enseñanzas del sistema educativo español. Con la Ley General de Educación (LGE, 1970) cobraron protagonismo las conductas observables, en consonancia con los modelos educativos y los marcos teóricos predominantes. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) pone el acento en las capacidades más vinculadas al desarrollo personal. Y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) centra el interés en el logro de competencias educativas, con el trasfondo del desarrollo económico y social basado en el conocimiento, para poder afrontar los requerimientos de las situaciones cotidianas pero complejas de la vida ordinaria. De ahí que hacer efectivo el derecho a la educación en el siglo XXI se aproxime no tanto a la igualdad en las oportunidades de acceso, ya casi generalizadas, sino a la de alcanzar oportunidades de éxito a lo largo de la escolaridad.

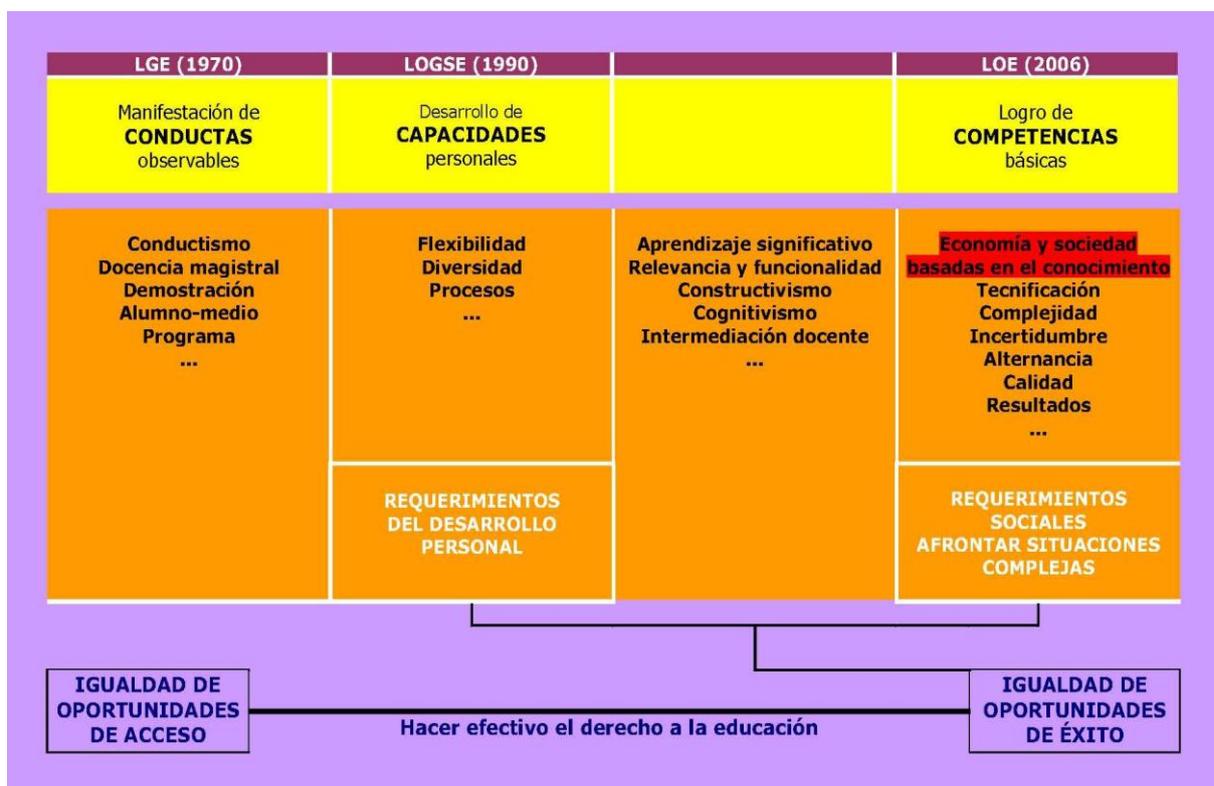


Fig. 11: De las conductas a las competencias educativas en el sistema educativo español

## A modo de conclusión

En el título se ha acudido a la retórica para denotar la forma en que, no pocas veces, son estimadas la participación y la implicación de la comunidad en la organización y el funcionamiento de los centros educativos. Tal carácter retórico suele derivar de un marco formal, normativamente regulado, para la participación comunitaria. Sin embargo, la lógica de las culturas institucionales docentes sostiene una dialéctica con la formalidad cuya resolución es compleja y, conviene reconocerlo, poco satisfactoria.

Se ha apuntado, asimismo, el ciclo de la participación como derecho y el itinerario que ha de recorrer la comunidad para confluir en el aprendizaje. Estas dos últimas claves resultan, por esto mismo, decisivas. Las condiciones de ejercicio del derecho a la participación de la comunidad (oportunidades de información y formación, competencias relevantes, efectos superiores) y la articulación de ésta en ámbitos sistemáticos de actuación y de influencia pueden propiciar, entonces, procesos más efectivos que retóricos.

Finalmente, la mayor identidad educativa de los programas internacionales y la relevancia atribuida a la educación a lo largo de la vida configuran un marco del que cabe derivar no sólo la identificación del conocimiento relevante –las competencias educativas– y sus efectos en los modelos didácticos y en las prácticas educativas formales, sino también, por lo que aquí nos ha ocupado, el protagonismo mayor de las redes como recursos y oportunidades de aprendizaje en la sociedad del conocimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Europea (2004), *Competencias clave para un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*, Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, Grupo de Trabajo “Competencias clave”.
- Comisión Europea (2008), *Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*, Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, Bruselas, 16 de diciembre de 2008.
- Consejo de la Unión Europea (2001), *Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo sobre los “Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y Formación”*, Bruselas, Consejo de la Unión Europea.
- Díez-Palomar, J. (2011), “Participación y formación de las familias”, *Comunidades de aprendizaje*, Suplemento del periódico Escuela, 3.
- Girbés, S. (2011), “Los grupos interactivos: hacia el éxito de todos y todas”, *Comunidades de aprendizaje*, Suplemento del periódico Escuela, 1.
- Goody, J. (2004), “Competencias y educación: diversidad contextual”, en D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 302-325.
- Montero, A. (2009), “Competencias educativas, diseño y desarrollo del currículo”, *Organización y Gestión Educativa*, 2, 28-32.
- Montero, A. (2010), *Manual práctico para el desarrollo de las competencias educativas*, Barcelona, Digital Text / Graó.
- Rychen, D. S. (2004), “Introducción”, en D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 21-45.
- Rychen, D.S. (2006), “Competencias clave: cómo afrontar los desafíos importantes de la vida”, en D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, Archidona (Málaga), Aljibe y Consorcio Fernando de los Ríos, pp. 91-126.

Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2004), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, Fondo de Cultura Económica. [*Defining and Selecting Key Competencies*, Göttingen, Alemania, Hogrefe & Huber Publishers, 2001].

Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2006), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, Archidona (Málaga), Aljibe. [*Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*, Göttingen, Alemania, Hogrefe & Huber Publishers, 2003].

Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2006), “Introducción”, en D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, Archidona (Málaga), Aljibe, pp. 39-48.

Unión Europea (2006), *Recomendación de 18 de diciembre de 2006 del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Diario Oficial de la Unión Europea, 30 de diciembre de 2006.

Unión Europea (2009), *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”)*, Diario Oficial de la Unión Europea, 28 de mayo de 2009.