

7. Los Derechos Humanos y la Agenda 2030 en el currículum de la enseñanza secundaria

José Antonio Díaz Díaz

Profesor de filosofía jubilado. Tenerife. Islas Canarias. España.

Resumen

¿Qué educación requieren las sociedades del siglo XXI? ¿Cabe proponer en el siglo XXI una formación común, un núcleo cultural civilizador, una ética mínima con pretensiones de universalidad? ¿Encontramos en la DUDH y la Agenda 2030 ese núcleo civilizatorio? Esas son las cuestiones que abordamos en este trabajo, que hemos dividido en tres partes. En la primera, abordamos un fenómeno presuntamente colateral: la segregación escolar y las brechas educativas. Situación que junto a las consecuencias de la pandemia en un contexto económico y social crecientemente dual parece avocarnos a una situación de aparente distopía pedagógica. En la segunda parte, nos ocuparemos de la necesidad de la formación moral y política en cuanto eje estructural de la educación formulada como una necesidad universal y transcultural, y las características de una escuela que posibilite un espacio fuerte de formación moral y política desde la construcción social del conocimiento fundado, en cuanto condición necesaria para superar esa aparente distopía pedagógica. Por último, trataremos de aproximarnos a la conformación de ese espacio fuerte de formación moral y política, desde una ejemplificación de la revisión del currículo prescrito y la conformación de un currículo básico centrado en la DUDH y la Agenda 2030.

Palabras clave: DUDH, Agenda 2030, currículo básico, ética mínima, neoliberalismo, dualismo, segregación, tecnología educativa.

Abstract

Human Rights and the 2030 Agenda in the secondary school curriculum

What education do 21st century societies require? Can a common formation, a civilizing cultural core, a minimal ethic with pretensions of universality be proposed in the 21st century? Did we find in the UDHR and the 2030 Agenda that civilizing core? These are the issues we addressed in this work, which we have divided into three parts. In the first, we addressed an allegedly collateral phenomenon: school segregation and educational gaps. A situation that together with the consequences of the pandemic in an increasingly dual economic and social context seems to invoke us to a situation of apparent pedagogical dystopia. In the second part, we will address the need for moral and political formation as a structural axis of education formulated as a universal and transcultural necessity, and the characteristics of a school that allows a strong space for moral and political formation since the social construction of well-founded knowledge, as a necessary condition to overcome this apparent pedagogical dystopia. Finally, we will seek to approach the formation of this strong space for moral and political formation, from an exemplification of the revision of the prescribed curriculum and the formation of a basic curriculum focused on the UDHR and the 2030 Agenda.

Keywords: UDHR, Agenda 2030, basic curriculum, minimum ethics, neoliberalism, dualism, segregation, educational technology.

“La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual. (...) El hombre solo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales las ha creado, es decir mediante la voluntad consciente y la razón”. Werner Jaeger. Paideia. Fondo de Cultura Económica.

Introducción

En este trabajo, nos planteamos dos grandes cuestiones: la educación requerida por las sociedades del siglo XXI, y las aportaciones de la DUDH y la Agenda 2030 a la misma.

El contexto de la reflexión ha cambiado en términos de urgencia por la pandemia COVID, y en menor medida por el debate normativo sobre educación en España, tal vez Quino nos ayude por boca de Mafalda, a entender “que lo urgente no deja tiempo para lo importante”. Aclaremos, lo relevante, el texto, son las necesidades educativas del siglo XXI, lo apremiante, es la situación de pandemia y los cambios normativos actuales y los que estén por llegar, el contexto. Pongamos las luces largas, abordemos lo importante, sin obviar la urgencia del presente.

La pregunta por las necesidades educativas, la podemos rastrear ya en tiempos tan tempranos como la Grecia Clásica del Mito de la Caverna en La República de Platón cuando nos pide que comparemos a los humanos educados con aquellos que no lo han sido, los prisioneros de la caverna, pero cada época responde a la cuestión de una forma concreta.

La pregunta ha devenido en cuestión atemporal y universal y se la han formulado todas las sociedades, en muchos casos de forma no explícita, o al menos no directamente, siendo las respuestas en

cualquiera de sus formas, la clave de las bóvedas culturales resultantes.

También de una manera u otra, es la pregunta que guía y conduce la práctica profesional de cualquier docente comprometido con su comunidad educativa y de algunos discentes adelantados a su tiempo, o simplemente disconformes con las circunstancias de sus aprendizajes.

Escribe Tomaz Tadeu¹ que el currículo es biografía e identidad, producto de un lugar, espacio y territorio, donde sus habitantes conforman familias, clanes, tribus, aldeas, pueblos y ciudades, castas, estamentos y clases sociales. Son los intereses y el poder, los recipientes de las identidades individuales y grupales y los proyectos vitales, y todo ello cristaliza en memoria, texto, discurso, documento y obra varia, que podemos rastrear con las preguntas pertinentes.

El currículo escolar es parte de la cultura, y nuestra mayor preocupación debiera ser preguntarnos por la parte de la cultura seleccionada para ser enseñada, y cual resulta aprendida, y si el proceso iguala oportunidades o por el contrario acentúa las desigualdades.

Las escuelas son biotopos culturales, engarzadas unas, y aisladas otras en redes de distintos niveles que conforman sistemas, y su estudio es condición necesaria para mejorar el ecosistema educativo.

La educación, especialmente en el siglo XXI, es un fenómeno que desborda a la escuela, que solo podrá ser estudiado y aprehendido en el contexto que le da vida, la sociedad y su cultura. La pregunta por la educación es holista por definición e inabordable en su totalidad, solo nos queda tratar de responder cuestiones parciales, en la confianza de que la suma de preguntas y de respuestas nos vaya señalando el camino, en forma de nuevas preguntas.

¹ Tomaz Tadeu de Silva. Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del

currículo. 2º Edición Auténtica Editorial. Belo Horizonte. 1999.

¿Por qué debemos educar a la ciudadanía? ¿Deben ser educados todos los miembros de la sociedad? ¿De la misma forma? ¿Qué cabe esperar de la educación? ¿Qué debemos enseñar a los miembros de una cultura dada? ¿Quiénes deben hacerlo? ¿Cómo deben hacerlo y con cuáles medios? ¿En qué lugares? ¿Cuándo hacerlo? ¿Son esas todas las cuestiones? No, pero nos permitirán aproximarnos a la pregunta que guía este trabajo, si los derechos humanos y la agenda 2030, tienen entidad curricular suficiente para articular parte de la educación obligatoria de las sociedades del siglo XXI.

La cuestión nos conduce necesariamente a otra gran cuestión ¿Cabe proponer en el siglo XXI una formación común, un núcleo cultural civilizador, una ética mínima con pretensiones de universalidad a un planeta conformado por tribus, etnias, pueblos, naciones, estados y entidades supranacionales, que hacen de la diversidad cultural seña de identidad irrenunciable, y que en algunos casos proponen abiertamente la destrucción de otras culturas, pueblos, naciones y Estados?

Probablemente no, unos la combatirán, otros la negarán, pero todos las necesitamos. A lo largo de las páginas que siguen, trataremos de perfilar las líneas de trabajo de un programa de investigación sobre una Paideia para el siglo XXI que permita aproximarnos a posibles respuestas a esas dos grandes cuestiones. Previamente tratemos una cuestión, el uso del lenguaje y la conformación de algunos de los mitos educativos del presente.

Neoliberalismo y lenguaje educativo

En los últimos 40 años hemos asistido a la eclosión de un metalenguaje educativo, un diccionario de siglas conformado de forma ecléctica a partir de la filosofía y otras ciencias sociales y humanas, con una especial presencia de la neuropsicología. Las escuelas, de mano del neoliberalismo,

han devenido en fábricas de capitalismo cognitivo y competencia emocional conforme a las demandas de los mercados.

Para ello el neoliberalismo ha echado mano de una táctica reproductiva de la naturaleza, la que sigue el cucú o *cuculus canorus*, procedimiento destinado a confundir a tu huésped, aprovecharte de sus recursos, y en ese proceso, crecer y expandir a tu especie. El neoliberalismo renuncia en consecuencia a construir una teoría educativa propia y coloniza el lenguaje educativo existente. Saca del nido de las teorías originarias los conceptos que las conforman y los usa fuera de su paradigma, o modificando este de forma subrepticia con la finalidad de articular un pensamiento único que presente a la educación existente, como la única posible. Para ello, reordena y redefine la urdimbre conceptual de la escuela comprensiva y constructora de conocimiento social, inclusiva, diversa y coeducadora, a partir de los principios de libertad, flexibilidad, emprendimiento y adaptación, desde los significados primarios del neoliberalismo camuflados de neurociencia y competencia emocional. Los conceptos que antaño fueron contenedores de cambio social hoy pasan a ser etiquetas vacías, metas publicitarias, cuando no principios indeseables.

Todo es lenguaje, las palabras son la realidad, y estas nunca son neutrales, por lo que no queda más alternativa, que rastrear la urdimbre conceptual del fenómeno que pretendemos explicar, trazar la genealogía de los conceptos que lo describen y tratar de encontrar lo que está oculto: los valores y las finalidades que lo orientan, y su posición relativa en el mundo del conocimiento.

De ahí la necesidad de pensar en términos de currículo oculto y poner en cuarentena y sospecha, a los datos y teorías que los sostienen. No cabe renunciar a los informes oficiales y las normativas educativas, tanto por razón de seguridad jurídica como de información

necesaria para la toma de las decisiones, pero debemos leerlos desde la sospecha constructiva, lecturas alternativas, redefiniendo indicadores, y proponiendo nuevas variables. En suma, pensar que otro mundo es posible.

Primera parte: dualismo económico y social en el siglo XXI en España, segregación escolar, y efectos de la pandemia.

Dualismo económico.

Según UNESCO cabe entender por dualismo económico², a la coexistencia de sectores económicos “modernos, con sectores tradicionales y empobrecidos”, presentes en espacios territoriales concretos y en subsectores económicos específicos, lo que condena a la pobreza a determinados sectores de población, cuando no a regiones completas.

La disminución de las rentas del trabajo, por contraposición a las rentas del capital, o la ruptura del pacto entre capital y trabajo, encuentra su origen en los años 80 constituyendo una tendencia global de carácter estructural ampliamente contrastada, que afecta a todos los países, pero con una especial incidencia en las economías de servicios, por su carácter de interdependencia y nula capacidad negociadora en los mercados.

Siguiendo a Joaquín Nieto³, director de la Organización Internacional del Trabajo para España, las rentas del trabajo respecto al Producto Interior Bruto han pasado del 66,6% en 2009, al 61,2% en 2017, lo que implica unas pérdidas de ingresos de 64.500 millones de euros anuales, que han dejado de estar en manos

de los trabajadores, para pasar al bolsillo de los empresarios.

El fenómeno descrito de forma simple puede enunciarse en la tesis: “los ricos son cada vez más ricos, y los pobres son cada vez más pobres”. Debemos destacar, que no solo se ha producido un proceso de balanceo de las rentas disponibles a favor de las empresas, también se han generado cambios estructurales y territoriales en términos de distribución de esas rentas, pues han aparecido bolsas de trabajadores empobrecidos y clases medias depauperadas donde no existían, por mor de la deslocalización de empresas y trabajo.

Aunque es cierto que el “norte” geográfico sigue siendo rico, también lo es que se han conformado en sus suburbios espacios antes “propios del sur”. La contraposición tradicional entre un norte geográfico rico, y un sur pobre, pasa de ser una noción territorial, a ser una contraposición conceptual, concretada en razones de interdependencia presente en todos los territorios a tenor del modelo de desarrollo imperante.

A vuela pluma, cabe señalar como causas del fenómeno la generalización de los procesos de privatización de actividades productivas desarrolladas por el sector público, la desregulación de mercados, la digitalización de la economía y la deslocalización del trabajo y del capital⁴.

Entre las consecuencias del fenómeno cabe destacar, el incremento de la desigualdad social, la pérdida de cohesión social, la inestabilidad económica y la consiguiente afectación a medio plazo de la reproducción del sistema, lo que ha provocado el incremento de los populismos y por ende la pérdida de legitimidad de los sistemas de representación política.

²

<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/?clang=es&uri=concept8557>

³ Vía https://www.eldiario.es/economia/oit-millones-perdida-trabajadores-espana_1_1070575.html

⁴ España, que antaño fue receptora de deslocalizaciones “regadas” con abundantes recursos públicos, en la actualidad sufre de las mismas desde el principio del siglo XXI, especialmente en Cataluña, Castilla y León, Madrid, Valencia, País Vasco, Cantabria y Andalucía.

Todo ello se concreta en espacios segregados a tenor de los niveles de renta que, en el caso de España, son más amplios, y con brechas más profundas que en los países del norte de la Unión Europea, dado que no se llegó a consolidar el tardío estado de bienestar español.

Dualismo económico-social y segregación escolar en España.

La transición política fue posiblemente, la que pudo ser, un conjunto de pactos sectoriales, donde el sistema de enseñanza fue una de las piezas claves que ha arrastrado consigo parte de lo que se pretendía cambiar. El llamado “milagro económico español”, requirió de un modelo de escuela que hoy cuarenta años más tarde, manifiesta con creciente crudeza las desigualdades originarias de ese pacto en forma de abandono escolar, segregación y fracaso del sistema, que en clave económica trae consigo ineficacia productiva y pobreza.

Descrito en titulares, el desarrollismo español estuvo caracterizado por el salto de una economía agraria autárquica, a un sistema industrial y de servicios dependiente e incardinado en los ciclos de la economía internacional, que trajeron consigo grandes cambios en forma de despoblamiento rural, migraciones, y concentración urbana en torno a los polos de desarrollo económico, poniendo las bases de la actual estratificación social de España.

Si modelizamos la población de España a 100 habitantes entre 1970 y 2000⁵, su estructura social en 1970 estaba conformada por 57 miembros de la clase obrera, 38 de la clase media y 5 de la clase alta. En 1987, diecisiete años más tarde, hablaríamos de 38 miembros de la clase obrera, 60 de las clases medias y 5 de las

clases altas. A final de siglo, la clase obrera la conforman 38 miembros, las clases medias 56, y 6 pertenecen a la clase alta. Si nos detenemos en el fenómeno de las clases medias y distinguimos entre sus estratos por su origen temporal, nos encontramos con el descenso de las viejas clases medias en 15 puntos y el incremento de 25 puntos en las nuevas clases medias. En resumen, ha funcionado el ascensor social y se ha producido un avance importante de las clases medias que ha duplicado sus efectivos.

Por otra parte, el consumo de masas, y el incipiente pero creciente turismo, provocaron grandes cambios culturales, que promovieron profundos desequilibrios territoriales e intersectoriales, que no han desaparecido, y que en algunas situaciones se han acentuado, es el caso de la España vaciada producto de la pérdida de peso económico de las sociedades agrarias tradicionales, pero también de la falta de modelos alternativos de desarrollo y de servicios esenciales. Baste citar la pérdida de escuelas rurales y servicios sanitarios como ejemplo.

El desarrollismo español, está pues en el origen de las clases medias y los trabajadores urbanos ligados a la industria, la construcción, los servicios y el turismo. El cambio educativo en España deviene de la demanda de mayor formación de la fuerza de trabajo por exigencias del desarrollismo económico, que se tradujeron en el acceso de amplias capas de población, incluyendo a los sectores populares, -allí donde se construyeron institutos de Bachillerato y centros de Formación Profesional-, a la educación terciaria. El marco normativo de tales cambios, en pleno tardofranquismo lo encontramos en la Ley General de Educación de 1970. Son las necesidades del desarrollo económico, la causa de las

cambios en la estratificación social española”, Varios autores, Estructura y cambio social. Madrid.

⁵ Elaboración propia vía Francisco Torres Pérez. Universidad de Valencia. Datos de Requena, F. (2001), “1900-2000. Un siglo de

mejoras de los niveles de alfabetización y de escolarización, así como la incorporación paulatina de la mujer al mercado de trabajo en las grandes urbes.

Con la llegada del PSOE al gobierno, este propiciará la universalización del sistema de enseñanza, pero se encuentra con una red pública deficiente e incapaz de atender las demandas de escolarización, especialmente de enseñanza secundaria, por lo que se impondrá la “solución”, presuntamente como una medida transitoria, de los conciertos educativos, destinados a complementar la red pública. Ya por inercia, ya por intereses electorales el PSOE ha asentado, a falta del desarrollo de la LOMLOE, esa doble red educativa, que los gobiernos del PP han ampliado y consolidado, en detrimento de la escuela pública.

El 32,7% de los centros educativos españoles son “privados-concertados”, y en Madrid y Cataluña superan el 50%. La propietaria del 63% de esos centros es la Iglesia Católica. La red de educación concertada, sin embargo, solo atiende al 18% del alumnado migrante, o con necesidades educativas específicas.

El instrumento del concierto educativo es segregador por definición, por una parte, los colegios concertados se asientan territorialmente, y por otra se dotan de idearios que junto a la “libertad de admisión” y los “mapas escolares”, conforman filtros de selección del alumnado atendiendo a su clase social. En consecuencia, cabe afirmar que los conciertos, no son instrumentos de libertad educativa como proclaman los sectores conservadores, sino fuente de desigualdad social y cultural.

Las clases medias exigen una escuela acorde con sus expectativas, y coherente con su propia experiencia educativa, de ahí el éxito de los conciertos. No se busca tanto excelencia educativa, aunque no se rechaza, como la excelencia social, y la educación entre sus iguales, representación del elitismo buscado en forma de

selección social del alumnado, junto a la promesa de altos niveles educativos, actividades extraescolares y conciliación familiar. No cabe la repetición, y menos aún el abandono, y si se diera el caso se invita al alumno y a sus familias a buscar otras alternativas acordes con sus expectativas educativas.

La consecuencia, una escolarización separada, dos redes escolares, ambas sostenidas con fondos públicos, pero que sin embargo propician un tratamiento diferenciado al alumnado, por la vía de la matrícula y el copago dando más a quienes más tienen, amén de propiciar prácticas que contraponen principios educativos esenciales como la coeducación, y la imposición de credos religiosos vía idearios de los centros.

Según datos de [Newtral](#), «Mientras que el gasto público destinado a conciertos se ha duplicado -con un crecimiento medio anual acumulado del 2,8%-, el destinado a centros públicos se ha incrementado un 50% -con un crecimiento medio anual acumulado del 1,4%-, ambos en términos reales, es decir, una vez que hemos descontado el efecto del aumento de los precios», explica Rodríguez Pasquín. «Esto significa que los recursos destinados a conciertos han crecido el doble que los destinados a los colegios públicos en este período», aclara. Sin tener en cuenta los precios constantes, la financiación de la educación concertada ha crecido el 24,4% en 10 años (de 2007 a 2017) mientras que la pública ha aumentado el 2,3%, según datos del Ministerio de Educación”.

Lo paradójico de la situación, es la denuncia de la discriminación y de la falta de libertades que hacen aquellos que la practican, adjudicando a la escuela pública sus propias prácticas.

Es este contexto el que explica en parte la inversión de las familias en materia de educación concertada, no tanto por la calidad de esta, como por la agenda que se genera y las expectativas de promoción social y el estatus aparejado que se

promueve para sus vástagos, viejo rescoldo de las clases medias surgidas al calor del desarrollismo económico.

A todo ello cabe añadir, el papel de los informes educativos realizados desde las administraciones educativas y agencias especializadas, que ponen el acento sobre las consecuencias de la acción educativa, especialmente en el “fracaso escolar”, el absentismo, el abandono temprano y los resultados de los análisis de PISA y PIACC, obviando los contextos donde se producen los resultados señalados. Sin atribuir intenciones, pareciera que se quisiera transformar la educación en un mercado donde la demanda de centro educativo, la regule sus resultados educativos. Lo que no se cuenta, es que una parte de ese mercado, la escuela concertada, practica el dumping con respecto a la escuela pública.

El resultado es la existencia de dos redes de escolarización sostenidas con fondos públicos, duales por recursos disponible y asunción inversa de dificultades junto a modelos diferenciados de supervisión administrativa y educativa⁶.

El efecto de la pandemia en la educación.

Este epígrafe requiere por derecho propio, desarrollos que no cabe abordar aquí, así que nos limitaremos a señalar algunas cuestiones relacionadas con nuestra propuesta, en la línea de preguntarnos por la impronta que genera lo urgente sobre lo importante en cuanto los apremios provocados por la pandemia, pone en un segundo lugar pensar y diseñar acciones educativas como las que aquí proponemos.

Previamente querríamos señalar, en línea con lo que ya dijimos en “neoliberalismo y lenguaje educativo”, un apunte en torno al uso que se hace de la categoría ‘flexibilidad’, en cuanto clave de bóveda y principio rector de las recomendaciones de las agencias oficiales y las administraciones. En teoría un programa de actuación es flexible en cuanto posee capacidad de adaptación, y sus reglas están diseñadas para ello, buscando el asumir cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades, conforme a los principios y recursos del programa.

Sin embargo, la experiencia nos dicta, que el término flexibilidad es un comodín, que un día significa una cosa, y al siguiente lo contrario. El significado de flexible ha trocado en falta de concreción y ambigüedad calculada, que en la práctica se torna en falta de compromiso de los administradores con aquello que administran, y que descarga la responsabilidad de las decisiones en las direcciones de los centros y el profesorado, las más de las veces, sin los recursos que requiere la situación.

A fin de señalar algunos límites a la propia subjetividad personal en este apartado, “nos obligamos” a echar mano del informe “La escolarización interrumpida, la escolarización reconsiderada: cómo la pandemia COVID-19 está cambiando la educación”⁷ de la OCDE de julio de 2020. Comentaremos algunas de las medidas que propone: el cuidado de la salud, la tecnología educativa y los recursos humanos, en cuanto elementos necesarios que no suficientes para paliar los efectos de la pandemia; nos ocuparemos también de la formación del profesorado y la posibilidad de innovar en

⁶ El sistema se consolida por la vía judicial. Véanse la sentencia del Tribunal Supremo, en torno a dos recursos de la Generalitat valenciana.

⁷ Encuesta en línea realizada entre el 25 de abril y el 7 de mayo de 2020 en 59 países.

https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education

tiempos inciertos; y, por último, de la evaluación del sistema.

Cuidado de la salud.

El cuidado ha sido normalizado, protocolizado, y puede ser transformado en un eje de aprendizaje presente en todo el currículo, dando lugar a procesos de innovación educativa. Entre los indicadores que nos informarán de la labor desarrollada estarán los datos de contagio y las ausencias por esa causa de los miembros de las comunidades educativas. También las programaciones y los cambios introducidos en la línea de aprender de la enfermedad. Y por último las consecuencias derivadas en materia de salud y el impacto en los rendimientos educativos y el abandono temprano. Será pues la evaluación vía memorias de fin de curso, junto a los informes oficiales al respecto, quienes nos informen del proceso seguido.

El distanciamiento social en las aulas exigía una disminución de ratios que no se ha producido. Tampoco se han promovido medidas alternativas como la siempresencialidad recurriendo a la educación en línea al menos a partir del segundo curso de la educación secundaria. La seguridad en materia de salud ha quedado vinculada a las mascarillas, la higiene de manos, los grupos burbuja en infantil y primaria y la ventilación de espacios. Hay que señalar que esta última medida será una variable imposible de manejar en otoño e invierno, al menos en gran parte de España⁸.

En este curso se ha llegado tarde. Aprendemos la lección, y que el curso

21/22 se programe en materia de salud y cuidado, desde enero del 2021, con especial atención a los riesgos psicosociales producidos por la acumulación del estrés de la pandemia, amén de los propios riesgos sanitarios del virus. Ello requiere que cambiemos la perspectiva en materia de salud, poniendo el acento en la prevención primero, y después en la reacción.

Tecnología educativa.

Fue la primera pata de las soluciones implementadas en el pasado curso, y también la constatación de uno de los límites del sistema de enseñanza dado el déficit en materia de recursos disponibles.

La replicación del aula presencial en un aula digital no implica introducir las TIC del siglo XXI en el currículo, si acaso las propias de finales del siglo XX. En realidad, se traslada el aula presencial a un espacio digital reducido. El profesorado en un ejercicio de urgencia, voluntarismo y responsabilidad individual hizo de las redes sociales su herramienta de comunicación y del correo electrónico y la videoconferencia el manual y la pizarra. Las administraciones llegaron tarde, cuando llegaron, y con recursos escasos, siendo incapaces de poner herramientas más potentes como por ejemplo Moodle, pues los sistemas se colapsaban denegando el servicio.

Por otra parte, ya en el curso 20/21, tarde y con un retraso inexplicable las administraciones han firmado convenios de uso con algunas empresas tecnológicas

efecto en la incidencia global”, tras haberse superado el periodo de dos semanas que se utiliza como indicador de la marcha de la enfermedad, señala el documento donde, además del conjunto del país, se analiza de forma específica la situación en Andalucía, Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana (entre las cuatro suman el 61% de la población escolar) y Castilla y León.

⁸ Vía el “El País” a partir del informe entregado a la Comisión Europea por el grupo de Biología Computacional y Sistemas Complejos de la Universidad Politécnica de Cataluña, se concluye que las tres primeras semanas de curso no han tenido un impacto significativo en la evolución de la epidemia en España. “Si las escuelas hubieran actuado como amplificadores de los contagios, ya debería observarse un

para dotar a los centros de herramientas de teletrabajo.

No se tiene conocimiento de que se hayan abordado planes de enseñanza basados en plataformas de teleformación, y lo que es peor, no se ha planteado trasladar y adaptar las experiencias de enseñanza semipresencial ya presentes en la educación de las personas adultas, a las enseñanzas ordinarias de secundaria y bachillerato.

Por otra parte, la vieja normalidad sigue marcando la pauta, como si la vuelta a la misma hiciera desaparecer los viejos problemas de la escuela: abandono temprano, repeticiones, currículo despiadado, etc., intensificando algunas de las manifestaciones de la impronta de esa vieja normalidad como, por ejemplo, el falso debate entre la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia, obviando su punto de intersección, la enseñanza semipresencial, una de las soluciones que junto a la disminución de ratios coadyuvaría a las medidas de distanciamiento sanitario. El debate en realidad se ha usado para ocultar la falta de iniciativa y de medidas para abordar la denominada nueva normalidad.

En esa línea de confundir el debate se ha afirmado, que las TIC aíslan al alumnado, que se requiere de la presencialidad para socializar, obviando que es un atributo, que se manifiesta de forma distinta, según los contextos donde se manifiesten.

Situémonos en los años 80 del siglo XX, y traslademos nuestra experiencia de confinamiento a ese mundo analógico. ¿Hubiese sido más soportable? ¿Más creativa? ¿Menos estresante? La respuesta es obvia, no.

Una de las grandes cuestiones que los actuales desarrollos tecnológicos permiten, es el estudio de las relaciones entre

educación y socialización. Hoy se puede medir casi todo, si hacemos las oportunas preguntas. Y no son los exámenes, sus resultados, ni la mejor herramienta, ni siquiera la información relevante para juzgar el desempeño predictivo del alumnado. No todo está en los metadatos de PISA. Lo que realmente nos informa de nuestro desempeño, en cuanto alumnado, profesorado, familias, administraciones y medios de comunicación, es nuestro espacio, posición y rastro digital, pero sobre todo nuestras inquietudes y deseos insatisfechos con respecto a la educación. Necesitamos preguntarnos ¿cómo queremos ser educados?

Parte de la información que necesitamos está en el big data del proceso educativo. La herramienta para explotarlo en la minería de datos. La inteligencia artificial saldrá de los laboratorios en la década que comienza, acelerada por otra parte por la pandemia. Su aprovechamiento no será solo una cuestión de algoritmos, sino de quienes se apropien de ella y de sus orientaciones. La clave: la publicidad, y la libre difusión y la propiedad pública de los datos y la investigación consecuente.

Una prevención necesaria, las tecnológicas digitales, cuestionadas por sus prácticas en frentes tan distintos, como el fraude fiscal, el uso indebido de datos, las prácticas monopolistas, o la difusión de falsas noticias y campañas populistas, reciben por mor del azar pandémico y las necesidades promovida por este, un espacio de oportunidad que les permite acelerar vía filantropocapitalismo digital⁹, sus planes de reforma educativa global con especial atención a la estandarización de los sistemas nacionales de administración educativa, currículo, enseñanza y aprendizaje¹⁰. Lo que hoy es “gratis”, mañana será de pago, y sin posibilidad de

⁹ Véase Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft.

¹⁰ El Wiley Handbook of Global Educational Reform examina la reforma educativa desde una perspectiva global.

elegir a los proveedores. Añadamos que tales prácticas permitirán modelizar desde edades tempranas a los clientes del futuro, y no a tenor de sus necesidades, sino las de los mercados, incluyendo la mercadotecnia electoral.

En consecuencia, solo queda una alternativa, promover la explotación pública ¹¹ del big data educativo y las herramientas de la minería de datos, pues tanto uno como otras serán usadas más pronto que tarde en la educación privada ampliando así la distancia entre los ciudadanos que asisten a unas escuelas u otras.

El producto del uso de las TIC en los ámbitos de socialización primaria, y su retorno a través de la socialización secundaria, con la modelización personal y social consiguiente, son los datos, la materia prima del capitalismo cognitivo, obtenida sin coste alguno. La pandemia ha precipitado y acelerado el proceso, y solo la intervención pública del proceso podrá aminorar la dualización educativa consiguiente.

Tenemos pues, un diagnóstico del estado del sistema, tanto en materia de inversión en tecnología educativa, como de la formación del profesorado en esa área. Las administraciones, los entes supervisores, y demás instancias dedicadas a la evaluación y el asesoramiento, han sido incapaces de liderar el proceso de la denominada nueva normalidad. Por

imperativo moral, educativo y mandato político, están obligados a reaccionar.

A corto plazo, las claves son: más y mejores recursos, y más y mejor formación del profesorado, centrada en una innovación educativa de vuelta a lo básico ¹², el estudio del impacto de la brecha social, e intervención desde lo público en las TIC. La finalidad, transformar las tecnologías de la comunicación y la información (TIC), en tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC), al servicio de las comunidades educativas¹³.

Recursos humanos: contrataciones adicionales anunciadas.

En septiembre se anunciaba que se contratarían más de 39000 profesores adicionales para el curso escolar 20/21, es decir un 5% por ciento más de profesorado, 4 puntos por encima del incremento del curso 19/20¹⁴.

Administraciones Educativas ¹⁵	Profesorado	Otros	limpieza	Millones €	Observaciones
Andalucía	6419	152	1600	383,8	
Aragón	400	-	-	53,4	
Asturias	450	-	-	32,5	
Baleares (Islas)	458	-	-	50,2	
Canarias	2500	400	-	87,3	
Cantabria	215	-	-	22,1	
Castilla y León	800	-	-	84	
Castilla - La Mancha	3000	-	-	89,1	
Cataluña	5417	2504	337	337,4	
Comunidad Valenciana	4374	3000	-	214,1	
Extremadura	894	-	-	43,2	
Galicia	1000	-	-	92,9	
Madrid	10610	150*	-	291,6	*Enfermería
Región de Murcia	800	-	-	73,8	
Navarra	666	-	-	29,2	
País Vasco	1000	-	-	82,7	
La Rioja	220	-	-	13,2	
Ceuta y Melilla	-	-	-	14	
Totales	39223	-	-	1.488,60 ¹⁶	

¹¹ Algunas referencias: Los motores del Open Data en América Latina e ILDA. En España Iniciativa Barcelona Open Data, u "Open Data", XNET y REPTe e Instituto Nacional de Estadística. En la UE, Eurostat.

¹² Entendemos por la vuelta a lo básico, los aprendizajes esenciales, cuya falta ponga en peligro la vida en comunidad del afectado y sus posibilidades de proseguir estudios superiores de grado o de formación profesional, o su formación permanente a lo largo de toda la vida.

¹³ Sancho Gil, J. M. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación En La Escuela*, (64), 19-30.

<https://doi.org/10.12795/IE.2008.i64.02>

¹⁴ Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal. Curso 2019-2020. Datos avance.

¹⁵ Elaboración propia a partir de la información publicada por Newtral el 3 de septiembre de 2020.

¹⁶ No se tiene información del uso de los más de 500 millones de euros restantes, de los 2000

A destacar:

1.- Resulta imposible derivar de la información conocida los criterios seguidos por las administraciones educativas para fijar las plantillas adicionales.

2.- En la fecha en que se escriben estas líneas, no existen datos para verificar el grado de cumplimiento de lo anunciado.

3.- Si se cumplen las expectativas, será el momento para poner sobre la mesa la cuestión de la revisión de las ratios a partir de la evaluación de resultados y procedimientos para el curso 21/22.

Formación del profesorado e innovación educativa en tiempos inciertos.

¿Conocemos el sentir de los profesionales de la educación ante las consecuencias de la pandemia? ¿cabe deducir de ciertas manifestaciones mediáticas un estado de ánimo generalizado de apatía, incertidumbre y ansiedad en las comunidades educativas? No lo sé, y dudo que alguien lo sepa. También doy por sentado que, si ese fuera el caso la propuesta aquí planteada no tiene recorrido alguno.

La experiencia dicta, que uno elige percibir, si la botella está medio vacía o llena. El escepticismo, que resulta del análisis, también puede ser interpelado por el optimismo voluntarioso, y actuar en consecuencia.

¿Vivimos tiempos de distopía pedagógica?

Creo firmemente que no, aunque también sostengo que la denominada nueva normalidad, acrecienta los males de la vieja, en cuanto se incrementan todas las brechas sean cuales sean estas: pedagógicas, sociales, emocionales, afectivas,

sexuales, morales, económicas, políticas, institucionales, o tecnológicas.

Lo que me preocupa, es que pensemos que nos hemos quedado sin cultura profesional alternativa, sin metas, sin fines, y que solo nos queda el instinto de supervivencia. Voluntarista o no, nuestro pasado reciente de cambio educativo está aquí, machacado, pero en pie, con raíces en el humanismo ilustrado para unos, y marxista para otros, y ecléctico para los más, con fines que hoy son más necesarios que ayer, escuela solidaria, inclusiva, diversa, coeducadora e integral y respetuosa con el medio ambiente, pues el adversario, el leviatán, sigue siendo el mismo, aunque más monstruoso: el dualismo económico, social y cultural y la crisis medioambiental, en definitiva, el neoliberalismo.

Es posible que, en muchas escuelas hoy no haya más proyecto que el currículo prescrito, eso ya se daba antes de la pandemia con clases presenciales y libros de texto, en realidad ha ocurrido siempre y me temo que también en el futuro. También es posible que la tecnología de la teleformación pueda dar lugar a una falsa idea de innovación. Dicho de otra forma, es posible que la realidad educativa, ayer mediada solo por relaciones interpersonales presenciales, hoy lo esté por redes telemáticas y una presencialidad afectada, pero en ambos casos los males de la escuela de siempre siguen estando ahí.

Sin embargo, hay otra forma de verlo, pues las crisis son también tiempos de oportunidad, y esta no ha sido la excepción, por ejemplo, el virus puso en primera línea la necesidad de adaptar la evaluación y las pruebas de acceso, abriendo el debate sobre esta última; en educación infantil y primaria se han ensayado agrupamientos distintos a los usuales; se ha vuelto a la enseñanza por ámbitos en primero de la ESO (Educación

transferidos por el Gobierno de España a los Gobiernos regionales.

Secundaria Obligatoria) en Valencia y Aragón; se han denunciado los bloqueos educativos de la vieja normalidad: ortodoxia y enciclopedismo curricular, dirigismo, centralismo, deberes a mansalva, los peligros del filantropocapitalismo y la privatización de la digitalización, etc.; el profesorado ha dado en tiempos de confinamiento respuestas ad hoc, innovadoras, aprendiendo así a trasladar de forma distinta la experiencia del aula, al espacio digital¹⁷. A título de ejemplo citamos¹⁸ el Proyecto “Un mundo de poesía”, el Proyecto Confinamiento del Instituto Público de Educación Secundaria ‘Cartima’, en cuanto desarrollan el modelo de perfeccionamiento del profesorado que postulamos, la formación en el centro a partir de la investigación en el desarrollo del currículo (Lawrence Stenhouse)

En resumen, la innovación existe en tiempos de incertidumbre, y también la autoformación del profesorado. Tanto la una como la otra, son respuesta a las necesidades de la comunidad educativa, y ha sido ella su protagonista. El papel de las administraciones educativas debe ser, apoyar, canalizar y dar soporte a esas necesidades, así como promover líneas estratégicas coherentes con las necesidades globales del sistema en convivencia con las necesidades de las comunidades educativas.

Evaluación del sistema

Queremos pensar que las decisiones tomadas en la organización del curso 2020/2021¹⁹, son producto de la evaluación del curso 1920/2020, aunque no existen informes públicos al respecto y debemos esperar trabajos de investigación de universidades y fundaciones a partir de las memorias de los centros educativos sobre el curso 1920/2020 e investigaciones propias.

En cualquier caso, la nueva normalidad debe ser una oportunidad para abordar los problemas de la vieja, tales como la burocracia absurda que inunda el sistema y los insufribles currículos, poniendo el acento en la simplificación administrativa, y la vuelta a lo básico en el currículo, a partir de las necesidades y resultados de los estudiantes, fomentando la evaluación inicial, con especial atención al abandono escolar, y la elaboración de estrategias de apoyo lo más individualizadas posibles, a fin de recuperar los aprendizajes esenciales y que por razón epistemológica son necesarios para proseguir el estudio.

Ello requiere simplificar los planes de estudio, yendo a lo esencial, con una atención especial a la elaboración de las pruebas de acceso²⁰ a estudios superiores tomando en consideración la experiencia del curso pasado.

En otra línea, parece deseable evaluar los modelos de comunicación utilizados en este periodo, prestando especial atención

¹⁷ Véase el repositorio de experiencias de 'Escuelas en Red' en EL PAÍS coordinado por Rodrigo J García.

¹⁸ Los proyectos citados, lo son por razón de conocimiento público en la medida en que ha sido recogidos por los medios de comunicación o el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (**CEDEC**) o por ambos.

¹⁹ Véase Real Decreto-ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria.

²⁰ El acceso a los estudios terciarios requiere de una urgente revisión que pasa por normalizar las pasarelas entre estudios, la regulación de los accesos vía pruebas libres y la eliminación de las pruebas de acceso cuando median titulaciones oficiales, como es el caso del Bachillerato o la Formación Profesional de Grado Superior. Si fuera el caso de que hubiera más demanda que oferta, o necesidades específicas de formación ineludibles, deberán ser los centros afectados quienes regulen su acceso conforme a una normativa común.

al uso de las TIC, y si estas han mejorado las comunicaciones al interior de las propias comunidades educativas y con las administraciones educativas.

En resumen, currículo, ratios, organización, formación profesorado e innovación y cuidado de la salud, parecen los grandes organizadores que deben ser sometidos a evaluación por parte de las comunidades educativas, administraciones, fundaciones y universidades. En esa línea las administraciones educativas, en cuanto responsables de los datos deben fijar en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación un marco específico de evaluación, que estandarice la recogida de información, sin obviar el análisis cualitativo para cada nivel de enseñanza, que permita tanto una evaluación interterritorial, como la publicación en línea de los resultados y su correspondiente explotación pública.

Para acabar este apartado: algunas consideraciones

La primera consideración es que los grandes sistemas burocráticos, y la escuela lo es, son inerciales y por ende no basta ni es condición suficiente modificar el marco normativo, aunque sea condición necesaria, para provocar cambios sustantivos que modifiquen la dirección del mismo, lo que se denomina la vieja normalidad.

La segunda reflexión, es que el sistema de enseñanza padece de un profundo malestar docente cuyas raíces cabe situar en la reforma inacabada de los años ochenta, que ha devenido en diversas patologías mal tratadas por las sucesivas reformas sin diagnóstico, o con diagnósticos parciales e interesadas; sumemos los tratamientos de la crisis económica y política subsiguiente del 2008, y tendremos el parte de la mala salud de la escuela pública y de toda la educación en su conjunto. Añadamos las medidas territo-

riales tomadas para mitigar los efectos de la pandemia de COVID.

Ambas consideraciones nos retratan un colectivo exhausto, con escasa confianza en el trabajo de las administraciones educativas, y que requiere de una urgente normalización de recursos humanos y tecnológicos, en una vuelta a lo básico en el ámbito del currículo, y una simplificación de la burocracia y la organización, que vayan más allá del consabido recurso a la autonomía docente sin los recursos necesarios para su ejercicio, y que den pie al denominado tercer nivel de concreción del currículo y la autonomía real.

Por último, nos gustaría pensar que las mejoras de las ratios se tornan en permanentes, pero las decisiones tomadas en algunos territorios, cuando cerramos estas líneas no invitan al optimismo.

Segunda parte: enseñanza de la formación moral en la escuela actual. ¿Se puede enseñar la virtud, la vida buena?

De manera simple, vamos a precisar que entendemos por virtud, la forma, el contenido, la capacidad y la competencia que presupone un comportamiento dado. Incluso cuando tales comportamientos sean habituales, debemos estar en disposición de dar cuenta racional de nuestras actitudes, las reglas que seguimos y los fines que nos guían.

No cabe hablar de la virtud, si dejamos de lado la capacidad de aprender dialogando desde una actitud de honestidad intelectual en la búsqueda de la verdad, sabiendo que esta es un producto histórico sujeta al cambio inexorable del tiempo, y los desarrollos consiguientes de hábitos de vida buena que no pueden escapar de la falacia naturalista a priori, pero si evaluados y explicados sus producciones a posteriori.

Se preguntaba Platón por boca de Sócrates en el Menón si podemos o no enseñar la virtud, ya de forma reflexiva, ya

de forma práctica. La pregunta, ya desde sus orígenes se torna en problema, pues aparecen pretensiones de naturalización. Pensemos en las consecuencias de que la virtud no pudiera aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo, a lo que podríamos añadir que esta no se da en todos los seres humanos, y que, por ende, habrá seres agraciados con ella, y otros desgraciados. Tendríamos, de hecho, el aparato conceptual necesario para negar el principio de igualdad entre los seres humanos y, en consecuencia, negar la humanidad de unos y otros. El mundo ideal de los supremacistas de cualquier índole.

Con Aristóteles en La Ética a Nicómaco y la Política, llega la práctica prudente como clave de bóveda del edificio moral «Con respecto a la virtud no basta con conocerla, sino que hemos de procurarla tenerla y practicarla», y con la práctica prudente, deviene la política y el reconocimiento de los intereses particulares y la necesidad de superarlos conforme al fin único de la ciudad, la vida buena. Traslademos ese punto de partida argumental a nuestros días.

La formación moral es una necesidad universal y transcultural.

Las personas humanas somos seres sociales que nacemos inacabados. Sin adultos que nos protejan no tendríamos posibilidad alguna de sobrevivir. Somos seres en construcción social permanente. Lo que nos define, condiciona y determina es nuestro aprendizaje y contexto socio-cultural. Somos un “toma y daca” diverso, plural, cambiante que nunca termina de ser, y de hacerse

Nuestra disponibilidad natural para aprender y nuestra base de carbono que compartimos con otras especies, nos hace distintos y semejantes, lo que nos obliga a convivir con el planeta y el resto de los seres vivos. Razón, emoción, sentimiento, pasión y voluntad requieren de entrena-

miento. No cabe desarrollar la inteligencia amputando los sentimientos y las pasiones. No somos inteligencias artificiales. Nuestras virtudes no son innatas, no nacemos con ellas, requerimos en nuestra infancia que alguien “nos las plante y nos enseñe a cultivarlas” es decir que las transforme en hábitos, nuestro hardware requiere del software adecuado, no de cualquiera, y sobre todo de aprender a reescribirlo, aprender a aprender, cuando las necesidades de adaptación nos lo demanden. Ese hacernos humanos de una cultura concreta requiere de la empatía y la solidaridad de la cultura que nos acoge, pero también de reglas comunes y compartidas, así como instituciones de cuidado y de guarda de la cultura común.

La finalidad primaria de la escuela a lo largo de la historia en sus múltiples formatos ha sido siempre la misma, formar a los individuos de una sociedad dada conforme a las demandas de esta para con estos.

La finalidad actual de las escuelas del siglo XXI en las sociedades democráticas es la de conformar a sus miembros en ciudadanos conscientes de sus obligaciones y derechos para con el planeta y las sociedades que lo conforman.

Fijar los contenidos de esa educación, que se define como integral con vocación universal, requiere la aceptación como principio definitorio, de que somos una especie de seres nacidos iguales en dignidad y derechos, que requieren de la fraternidad de todos para con todos, y que nuestra posibilidad de supervivencia y mejora radica, en el respeto al medio ambiente y la diversidad cultural, en tanto esta última no contradiga lo enunciado en el propio principio.

Somos, al menos potencialmente, razón, conciencia, voluntad, deseo, imaginación, pero también empatía y altruismo. Y en nuestro devenir histórico ha ido progresando a trancas y barrancas el comportamiento fraternal entre los humanos y la idea del respeto al planeta que nos protege y las especies que lo habitan.

Fijado el principio, debemos reconocer que no es tarea fácil, definir y fijar los contenidos de tal formación, y no solo por la extensión y complejidad de estos y la funcionalidad identitaria de la cultura, sino por los intereses grupales y las formas que estos adquieren.

Por ello, los contenidos de la escuela, con ser definitorios, no caben ser reducidos al ámbito de las ciencias de la educación, la filosofía y los saberes académicos que la definen. La escuela es convergencia, las menos de las veces armónica, y aunque se dice constantemente que debe ser despolitizada, lo cierto es que es el espacio oculto de la política, y las religiones por excelencia.

Necesitamos de un común denominador que permita la conformación del acto educativo en cuanto mínimo cultural transcultural centrado en el estudio de la DUDH y la necesidad de una formación programada conforme a los fines expuestos que posibilite sociedades más justas, más solidarias, más inclusivas y menos antropocéntricas.

La enseñanza de la virtud en el siglo XXI

Asumamos como punto de partida, que la moral es enseñable, y que sus contenidos para la escuela vienen dados por la DUDH y sus desarrollos, especialmente la Agenda 2030.

Convendrá en consecuencia, analizar, aunque solo sea de forma breve las formas en que puede enseñarse la virtud en la escuela, los modelos de escuela, el currículo y las pautas metodológicas y evaluativas que lo acompañan. De forma muy esquemática, tendríamos tres enfoques.

La educación cívica y moral, educación para la ciudadanía, o educación en valores.

El primero: la educación cívica y moral, reducida a las virtudes asociadas a las

acciones catalogadas como deberes públicos y privados y consiguientes obligaciones. Las fuentes de tal enseñanza la encontraríamos en la moral hegemónica. Los espacios preferentes de socialización moral y cívica serían las familias, la escuela, los centros de culto, pero también agrupamientos comunitarios como los clubes deportivos, por citar un ejemplo, sin olvidar a los medios de comunicación y redes sociales y demás productos culturales, como la música, el cine, etc.

Educaciones “para”, transversalidad y habilidades sociales.

El segundo ampliaría las virtudes asociadas al catálogo de deberes públicos y privados y obligaciones, con las acciones sensibles, los buenos sentimientos, y la empatía. También sería enseñable y nos adentraríamos en el ámbito de la inteligencia emocional y las habilidades sociales. Sus fuentes, serían además de la moral y el derecho, la psicología, la antropología, la sociología, las artes, y la estética. Sus productos es lo que ha dado en denominarse “educaciones para” en forma de catálogo abierto, que presupone una escuela en permanente ejercicio de voluntarismo pedagógico, con la capacidad suficiente para enfrentarse a las patologías sociales que la producción social económica y cultural de la vida genera. La escuela, los entornos grupales, el arte, el deporte, familias y grupos de iguales y los medios de comunicación y redes sociales serían los agentes de esas enseñanzas.

La filosofía moral.

El tercer enfoque, presupone a los dos anteriores, en cuanto su objeto de reflexión, y de estudio, es el comportamiento moral, la vida diaria, el ethos. Son situaciones definidas desde el sentido común, las modas, y los medios de comunicación, especialmente las redes

sociales. Son fenómenos teñidos de sentimiento y emoción las más de las veces impermeables a la racionalidad inmediata. Requieren de una reflexión y cálculo mediato que solo lo aporta la ciencia, las artes, las humanidades y en especial la filosofía moral en cuanto reflexión de segundo grado, que debe promover en el alumnado una competencia dialógica que requiere de adquisición y entrenamiento. Su finalidad, dar a conocer y reforzar los convenios que hacen posible la vida en comunidad. Obviamente exige ser enseñada, el ejemplo es condición necesaria, pero no suficiente, y ese aprendizaje requiere de las fuentes ya mencionadas, pero se pone el foco en la reflexión, en la crítica, de la información proporcionada por el sentido común, las religiones, las ciencias, y las artes, hablamos de la filosofía moral, de la ética.

Es este último ejercicio, sin renunciar a los dos anteriores, el que reclamamos para la escuela al menos en la enseñanza secundaria, en cuanto el comportamiento moral del ser humano, para ser completo y suficiente, reclama acción reflexiva y debate, y requiere de una educación que preste atención a la posesión de cualidades morales con pretensión de universalidad, tales como la libertad, la igualdad y la solidaridad, en una perspectiva de búsqueda de la verdad desde la honestidad y la libertad de expresión en contextos tendentes a la justicia social, y la solidaridad, tratando de desarrollar sociedades del cuidado y seguridad de las personas y por extensión del planeta mismo, como condiciones necesarias para avanzar hacia la paz perpetua.

La necesidad de un currículo básico para la enseñanza moral.

No cabe hablar de educación sin hablar de contenidos, en palabras de Gimeno Sacristán²¹ “el debate acerca de los contenidos, los modos de abordarlos, seleccionarlos, elaborarlos didácticamente, clasificarlos u ordenarlos, de enseñarlos y de evaluarlos es fundamental para dirigir el análisis, la crítica y para elaborar las propuestas que vayan a desarrollarse. Centrarse en los contenidos es situarse en la médula de la educación”.

No es el momento, ni es el objeto de este trabajo proponer un modelo específico de escuela, ni adscribirnos a uno o varios. Nos parece más pertinente, más productivo, “dibujar con trazo gordo” desde un cierto eclecticismo doctrinario algunas de las líneas que requiere la propuesta que presentamos desde esa idea de la vuelta a lo básico.

La escuela es condición necesaria para el cambio social, pero no es condición suficiente.

No creemos en una escuela como terapia colectiva para los males del mundo, pues tal idea, aunque tranquilice conciencias, rara vez ha contribuido por sí sola a evitar la barbarie, sin embargo, es condición necesaria para mejorar y progresar, punto de partida, espacio de ilustración, pero no es condición suficiente.

La acción educativa, es acción social, praxis, pero que sea condición de cambio social y mejora, requiere de estrategias coadyuvantes y sostenibles de desarrollo humano. No cabe ver la escuela como un ente aislado de la sociedad a la que sirve. Sin embargo, el desarrollo humano no es solo crecimiento económico, de hecho, no cabe un desarrollo humano sostenible,

²¹ Los contenidos como “campo de batalla” en el sistema escolar, página 11. José Gimeno

Sacristán en Los contenidos, una reflexión necesaria. 2015. Ediciones Morata.

salvo que se enmarque en una perspectiva que supere el antropocentrismo²².

Flexibilidad, psicologismo, incertidumbre y neoliberalismo.

Somos una especie de simios sabios, aprendices desde que nacemos hasta que morimos, pero odiamos la incertidumbre, aunque sabemos que es la señal de lo real. Hace tiempo, que elegimos a Parménides frente a Heráclito, aunque de tiempo en tiempo reclamemos a un discípulo del cambio, para que nos alumbré el camino, pero no soportamos el ajeteo de la incertidumbre constante, necesitamos, puntos y aparte, y sobre todo puntos finales. Comenzar y terminar. La vida deviene, tiempo que requiere de pausas. Los discursos sin signos de puntuación nos ahogan, al igual que la innovación continua.

Cuestionamos la presunta modernidad pedagógica organizada en torno a un relato pseudo científico de ámbito sicologista, entendiendo este como una estrategia reduccionista que muestra la actividad de enseñanza y aprendizaje como proceso psicológico individual, e ignora exprofeso los contextos económicos, sociales, culturales y didácticos que convergen en la escuela. Ese reduccionismo se ha presentado en los últimos lustros en forma de teorías articuladas sobre calidad, competencia, eficacia, excelencia, emprendimiento y nuevos contenidos, presuntamente necesarios para la ciudadanía del siglo XXI.

La escuela, sus administradores, se han instalado en el cambio perpetuo, para que todo permanezca igual. La flexibilidad, el término de moda. El procedimiento, la innovación constante asociada a una

tecnología cambiante. Se obvia que la escuela tiene una razón de ser que permanece a través del tiempo: enseñar a pensar y, sobre todo, a discriminar sobre lo que es y no es relevante para un tiempo dado.

Se ha puesto el acento en las reformas educativas en las cuestiones que enmarcan el cómo, y no sobre el qué enseñar. Y nos hemos perdido por los vericuetos de las modas pedagógicas y de los profetas emocionales del momento.

Las reformas se justifican como respuestas a las demandas del presente y estas se definen de forma unívoca y unilateral por Agencias Internacionales. No cabe pensar en formas alternativas de reproducción cultural a las definidas dentro del neoliberalismo. La escuela se plantea como un espacio burocratizado de aprendizaje de recetas, donde no cabe elegir ni la forma de cocinar, ni el género, ni a los compañeros de mesa.

El fin de la escuela es una idea de felicidad definida en términos de logro, trabajo, y consumo en un escenario cambiante y flexible, salvo en una cuestión, el endeudamiento en todos los órdenes de la vida como medio para llegar.

Significatividad y relevancia, contenidos comunes, opcionales y optativos.

La vuelta a lo básico como principio, descansa en una pregunta ¿qué necesito aprender para vivir en comunidad? La respuesta debe en algún momento contar con el sujeto que aprende, y al mismo tiempo no cabe renunciar a un patrón básico que cohesione a la sociedad,

de situar a la especie humana en su lugar en el planeta y en el universo, pero si no es el centro, -y sabemos que no lo es-, ¿cuál debe ser? Véase <https://www.openglobalrights.org/human-and-non-human-rights-convergence-or-conflict/?lang=Spanish>

²² La cuestión del antropocentrismo y los derechos predicados de sujetos no humanos, por ejemplo, animales, pero también en el horizonte inteligencias artificiales, es posiblemente uno de los horizontes del debate del que debemos ocuparnos en la década que comienza. Lo relevante, ahora, es la necesidad

centrado en los conocimientos y competencias del sentido común en directa relación con los saberes naturales, sociales, las artes, la música, la tecnología, las matemáticas y las lenguas, que definen la vida en comunidad.

La vuelta a lo básico no implica la renuncia a la complejidad y diversidad de la sociedad y la cultura como elemento estructural de la misma. Precisamente por esa complejidad social y cultural junto a los desafíos crecientes de la tecnología, se requiere un currículo donde se combine lo común, con lo opcional y lo optativo, que responda a los intereses de las distintas subculturas que conforman la sociedad, tratando de tender puentes y ascensores entre ellas, promoviendo la autonomía individual en la construcción del currículo propio a partir de espacios reales de opcionalidad y optatividad para el alumnado y las comunidades educativas.

Fortaleza versus debilidad de un contenido en el currículo.

La propiedad de 'fortaleza versus debilidad' de un contenido curricular no es una atribución de relevancia cultural para una sociedad dada, o al menos no necesariamente, aunque nos informa, de lo que los gobiernos consideran importantes.

La fortaleza de un contenido curricular viene dada por su encaje curricular, definido este por sus horas de impartición en todo el sistema, contenidos referenciados y criterios de evaluación.

En una escala, la fortaleza máxima la predicaríamos de aquellos contenidos que se imparten literalmente en todos los niveles o en gran parte de estos y que se conforman como objeto de evaluación externa, PISA, PIACC y EBAU. Un ejemplo clásico son las lenguas tanto propias como

extranjeras. La debilidad vendría dada para contenido no adscritos, sin referencias específicas de obligatoriedad y supervisión específica de los mismos, quedando las más de las veces como declaraciones de intención. Un ejemplo clásico sería la formación moral.

El espacio débil de la formación moral: la transversalidad educativa.

“El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad (...) el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento, y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales”²³.

La transversalidad como concepto, llegó a la cultura profesional con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo o LOGSE a finales de los 80, centrada en ocho grandes descriptores: medio ambiente, consumo, salud, igualdad de oportunidades, moralidad y civismo, paz, y educación vial. La década de los noventa trajo múltiples propuestas y proyectos, en muchos casos tendentes a superar las limitaciones del modelo, en cuanto estos temas no encontraron la atención, o al menos la que les correspondía en los decretos de enseñanzas mínimas. Por una cuestión de justicia, y por ese intento de superar el modelo, y por su importancia para nuestro trabajo, citaremos el programa Harimaguada destinado a la investigación, experimentación y promoción de la educación afectivo-sexual, y de la salud sexual, y el Proyecto Jóvenes Contra la Intolerancia, este último una colección de materiales curriculares para la enseñanza obligatoria que pretendió proporcionar a la comunidad educativa instrumentos que

²³ Real Decreto 1105/2014. Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

permitieran integrar en los currículos el fenómeno migratorio, así como tratar la cuestión de la xenofobia y el racismo.

Debemos analizar la funcionalidad presente y potencial del espacio no ocupado por las asignaturas que formalmente queda adscrito a la acción tutorial: una hora semanal, junto con las acciones complementarias y extraescolares, prestando especial atención a las razones por las cuales no se realizan las mismas, si fuera el caso, o la evaluación de algunos de sus desarrollos, como por ejemplo las visitas y excursiones sin un contenido previamente programado.

Formalmente hablando los contenidos transversales se enuncian en el artículo 6 del RD 1105/2014, con una estructura formal que no deja lugar a dudas: declaraciones enunciativas, antecedidas por la frase “Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares relacionados”, concretados por estándares de aprendizaje evaluables, es decir se tornan en contenidos obligatorios, que deben estar recogidos en las programaciones didácticas.

En el caso que nos ocupa se afirma explícitamente que las Administraciones educativas fomentarán la “Prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos” (...) “los valores de libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia”.

Y se cierra la referencia con la sentencia, “La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de

violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico”. “Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación”. “Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, el abuso y maltrato a las personas con discapacidad, las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes”

Ergo no hay duda, la normativa es clara y categórica al menos formalmente. Los centros educativos están obligados a impartir los contenidos mencionados, y no hacerlo debe dar lugar a la investigación pertinente ya sea de oficio por parte de la Inspección educativa, ya por denuncia de las familias o de las instituciones interesadas por la educación, como sindicatos, ONG, y asociaciones de padres y madres y fundaciones.

No sé si alguien conoce alguna situación que vaya en esa línea, pero todos conocemos hechos contrarios. Recordemos la campaña de acoso al profesorado de Educación para la Ciudadanía en España por parte de los sectores conservadores en el 2006, que podemos resumir en las palabras de Alicia Delibes, Viceconsejera de Educación de la Comunidad de Madrid “Se trata de una educación con un contenido moral y político, de un sesgo muy determinado. [...] La izquierda pretende conducir la voluntad de los niños y moldear sus conciencias”. Más recientemente nos hemos encontrado con la propuesta, no ya contra la LOE, sino contra la misma LOMCE, ya materializada en normativa en la Región de Murcia, aunque recurrida por el Ministerio de Educación, del denominado “Pin Parental” por parte del VOX, de forma tal que los padres podrían vetar aquellas acciones en forma

de “charlas, talleres o actividades con carga ideológica o moral contraria a sus convicciones”.

Son los departamentos didácticos y los equipos directivos los responsables de dinamizar a través de la Comisión Pedagógica los contenidos, fijando espacios y repartiendo responsabilidades, quedando recogido todo ello en el proyecto educativo. El resultado, la cuadratura del círculo, o si se quiere, un discurso aparentemente moderno, pero vacío en la práctica. En resumen, todo aquello que no es privativo de una disciplina, se torna en transversal. Así presuntamente está presente en todo el currículo, aunque su desarrollo material depende en gran medida de la cultura profesional de cada comunidad educativa y del ambiente escolar de la misma y los recursos disponibles.

No conocemos informes ni de ámbito territorial ni estatal, sobre la acción educativa transversal, y posiblemente la inexistencia de referencias en los informes educativos, sea el indicador para considerar. Por ahora solo cabe concluir que no existe un diagnóstico común y compartido por falta de datos sobre la funcionalidad de la transversalidad. Desde la experiencia propia, me permito apuntar algunas tendencias como ideas para la reflexión.

Comencemos por señalar que la burocratización creciente e imparable de la enseñanza ya iniciada en los años 90, ha propiciado una sobrecarga laboral creciente y continua, que el profesorado percibe y siente como ineficaz. Añádase el fenómeno de la judicialización de la escuela por razones dispares, algunas legítimas como el caso de situaciones de acoso escolar o acciones extraescolares accidentadas; y otras, producto de la instrumentalización política de la escuela por la extrema derecha y sectores conservadores. La suma de esas situaciones, propician en algunos docentes un discurso profesional contrario a cualquier iniciativa que no sea estrictamente disciplinaria y que sirve como argumento para no

participar de tales acciones. El resultado, a riesgo de una simplificación excesiva, una concepción dual de la transversalidad.

Una primera aproximación centra el desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares, en el profesorado voluntario, y monitores de acción social y cultural. No suele existir un proyecto integral conectado con las programaciones de disciplinas y tutorías, o ha quedado reducido a un catálogo de acciones que propone el profesorado a tenor de sus intereses y de la oferta gratuita de ayuntamientos y de redes de voluntariado.

La segunda, la desaparición sin más de la transversalidad, limitándose la docencia y por ende el aprendizaje a los contenidos tradicionales y academicistas de las asignaturas.

En consecuencia, parte del profesorado ha venido rechazando cualquier acción que implique voluntariedad, afectando incluso a la idea misma de innovación educativa. Se ha producido un fenómeno colateral, la privatización de determinadas acciones que se ofertan directamente a los centros que tienen capacidad económica para contratar tales servicios, especialmente la enseñanza privada y concertada y algunos centros públicos situados en contextos de desarrollo económico medio y medio alto.

De resultas, la transversalidad ha debido en un espacio inaprovechable y con clara afectación del alumnado más vulnerable en términos sociales y económicos.

Por último, debemos precisar que la transversalidad sea espacio fuerte o débil, dependerá en consecuencia del qué y el cómo se imparta y evalúe.

Un espacio fuerte de formación moral: la DUDH y la Agenda 2030 en cuanto núcleos de una propuesta curricular universalizable y mínima de educación obligatoria

La DUDH constituye el único fundamento de derecho aceptado por gran parte de la población mundial. Conformar el núcleo ideológico a partir del cual cabe desarrollar una ética mínima, y establece unas condiciones formales básicas a partir de las cuales, cabe hablar de realización personal. Es el escenario, donde cabe reclamar libertades, facultades, instituciones y reivindicaciones relativas a bienes primarios o básicos para todas las personas, por el simple hecho de su condición humana, siendo esta por sí, la garantía de una vida digna, «sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica o cualquier otra condición». Y conforma por otra parte, el armazón jurídico y por ende cultural mínimo de las sociedades, en cuanto define las condiciones en que los individuos se conforman como personas jurídicas, o lo que es lo mismo, se ponen las bases de la constitución social y cultural del individuo, a lo que debemos añadir los trabajos a favor del derecho humano a la paz²⁴ en cuanto derecho y necesidad de las personas y de los grupos a favor de una paz positiva y dinámica basada en el respeto de los derechos humanos y el desarrollo integral de los pueblos en ausencia de violencia directa, cultural y estructural²⁵.

El 25 de septiembre de 2015, la Asamblea General de la ONU acuerda la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también

tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia, donde los Estados miembros de la Naciones Unidas reconocen que, sin erradicar la pobreza, el mayor desafío del mundo actual, no podrá haber desarrollo sostenible.

Los 17 Objetivos y sus 169 metas, conforman un programa de mínimos que pretende integrar el desarrollo económico, en el desarrollo humano de las sociedades con pleno respecto a la salud medio ambiental del planeta.

Afirman los signatarios de la declaración de la Agenda que «Están resueltos a poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo de aquí a 2030, a combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales»

La Agenda implica un compromiso común y universal, pero también local y regional. Serán los estados los responsables de concretar las Agendas País 2030 fijando sus retos específicos en la búsqueda del desarrollo sostenible: poniendo fin a la pobreza en su territorio, erradicando el hambre y logrando la seguridad alimentaria; asegurando el acceso al agua y la energía; promoviendo el crecimiento económico sostenido; adoptando medidas urgentes contra el cambio climático; garantizando una vida sana y una educación de calidad; logrando la igualdad de género; facilitando el acceso a la justicia y promoviendo la paz.

Es en esa línea de concreción nacional, donde cabe situar la propuesta que sigue, poniendo la dignidad de la familia humana y el respeto al planeta y a los seres que lo pueblan en el punto de partida y rastrean-

²⁴ Véase la Declaración de Luarca (Asturias) sobre el Derecho Humano a la Paz

²⁵ El concepto de *violencia estructural* se le atribuye a Johan Galtung, en su artículo

"Investigación sobre violencia, paz y paz" de 1969.

do en el currículo prescrito la forma en que se recogen los problemas asociados a los incumplimientos en materia de derechos humanos, y a los trabajos en favor del desarrollo sostenible, la erradicación de la pobreza y el hambre, mayor equidad, y la búsqueda de recursos sostenibles con especial atención al agua y la energía, así como la introducción de los cambios pertinentes en el modelo de desarrollo para luchar contra el cambio climático, promoviendo la paz, la justicia y el bienestar.

No podemos, ni queremos ignorar las contradicciones que algunos verán en la propuesta, y las resistencias contrapuestas que encontrará su desarrollo en algunos sectores nacionalistas, religiosos, y populistas que negarán sin más la propia necesidad de una matriz cultural mínima transcultural alegando la defensa de la diversidad cultural, la definición nacional y religiosa propia, y considerarán esa cultura mínima como una manifestación de aculturación de lo propio. Añadamos que parte de los signatarios de la declaración de los ODM (Objetivos del Milenio) de los principales países del mundo llamados a su implementación, niegan el cambio climático, combaten las políticas de redistribución de la riqueza y posibilitan políticas de incumplimientos de los derechos humanos. O las reservas a los derechos humanos como es el caso de la pena de muerte²⁶, contraria a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que no ha sido firmado por países como China, Irán, Estados Unidos, Vietnam, Japón e India.

Un currículo mínimo centrado en la DUDH y la Agenda 2030 ¿requiere de una didáctica propia?

Precisemos, entendemos la didáctica como saber de segundo grado, es decir, reflexión específica sobre el contenido y las formas en que se enseña. Es reflexión sobre acciones educativas concretas, y no cabe obviar esa situación, son los agentes implicados, sus relaciones, y el contenido que se pretenda enseñar, el objeto de la reflexión. En resumen, el currículo, el alumnado, el profesorado, la organización, y los recursos la concretan y definen.

En este estado de la propuesta, por tanto, no cabe reflexión didáctica, más allá de apuntar algunos principios de carácter general referentes al conocimiento, y el valor de los aprendizajes que pretendemos promover, siendo conscientes del voluntarismo de nuestra propuesta y de que el tiempo presente de los mismos, los adaptará y concretará en experiencias concretas de enseñanza-aprendizaje, desarrollándose en ese marco la oportuna y necesaria reflexión didáctica.

1. Aprendizajes significativos y relevantes. Se requieren de aprendizajes significativos, len-guaje compartido, sentido común, conocimiento fenoménico. Son la condición necesaria y primaria del conocimiento, pero no son suficientes, también deben ser relevantes, importantes, interesantes e interesados, no solo para sí, sino para la comunidad.

2. Conocimientos previos. Todo el mundo sabe. No siempre conocemos lo que sabemos y lo que no, indagar por tanto en los conocimientos previos, traer a colación la estructura valorativa del sujeto es un principio necesario a la hora de programar la acción educativa.

²⁶ Véase el *Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, destinado a abolir la pena de muerte.

Necesitamos actualizar la mayéutica yendo más allá sí misma, de la mera recogida de la información compartida, y plantando nuevos conocimientos, y provocando disonancias disruptivas que permitan al alumnado reconstruir sus aprendizajes.

3. La escuela es agente, pero también agenda, espacio de ilustración. No cabe reducir la acción educativa al interés del alumnado. La escuela, siempre debe ir más allá. La escuela debe forzar los intereses del presente para pensar el futuro, y revisar el pasado. La escuela es agente, pero también agenda. En el Mito de la Caverna se obliga al prisionero a abandonar la caverna para que contemple la luz del sol, aunque esa acción le cause dolor, de la misma forma debemos tutorizar al alumnado y al conjunto de las comunidades educativas para ir más allá de las sombras, los ecos y las incertidumbres del momento. No olvidemos que nuestra única certeza es la incertidumbre. Atrévete a saber, debe ser no solo divisa individual, debe trascender, hacerse comunal.

4. La cultura profesional disponible define el horizonte plausible de la acción educativa. Las estrategias de enseñanza, los entornos de aprendizaje, los roles de alumnado y profesorado, las tareas y acciones educativas, y por extensión los modelos de trabajo en el aula son, por una parte, una consecuencia de los medios y recursos disponibles, y por otra la cultura profesional disponible, lo que enfatiza la formación del profesorado en esa línea de revisar el pasado, para pensar el futuro desde el presente.

Tercera parte: la revisión del currículo prescrito²⁷[OEJ].

²⁷ Las ejemplificaciones se centran en la Enseñanza Secundaria, pero todas las enseñanzas son susceptibles de revisión y se debe y se pueden articular acciones encaminadas a enseñar y aprender en un contexto de derechos humanos y de agenda 2030.

La Declaración Universal de Derechos Humanos.

“De acuerdo con los instrumentos internacionales de derechos humanos, la educación en derechos humanos puede definirse como la educación, la formación y la información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes para fomentar comportamientos dirigidos a fortalecer el respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales, la tolerancia, la igualdad y la paz entre personas, dentro de las sociedades y entre naciones. Esa educación requiere la adopción de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos que promueva tanto “los derechos humanos por medio de la educación”, asegurando que todos los componentes y procesos educativos, incluidos los planes de estudios, los materiales didácticos, los métodos pedagógicos y la capacitación, conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos, y “los derechos humanos en la educación”, velando por el respeto de los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad escolar y la práctica de los derechos humanos dentro del sistema educativo” en Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de auto-evaluación para gobiernos²⁸.

Formar en Derechos Humanos, no cabe limitarlo al conocimiento del cuerpo doctrinario del mismo, sino que la acción educativa debe inducir a la interiorización propia de esos derechos y al reconoci-

²⁸ Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos. Nueva York y Ginebra, 2012. HR/PUB/12/8.

miento del otro en igualdad plena como sujeto de derechos y obligaciones.

Cualquier programa de educación en los derechos humanos, deberá promover en consecuencia acciones de conocimiento y reflexión crítica, pero también remover y propiciar afectos, empatizar y actuar conforme a las metas formuladas en la DUDH y regular la acción educativa conforme a esos derechos.

Conocimiento, afecto, voluntad y organización social se conforman en el espacio de la educación, y toda ella en formación moral. Pero no es fácil, y lo que es peor, tampoco suscita común acuerdo, recuérdese lo dicho sobre transversalidad y acción educativa.

Por otra parte, la búsqueda de buenas prácticas en esa línea, de entes oficiales no resulta fácil. La base de datos promovida por Naciones Unidas²⁹, no resulta intuitiva para un profesional educativo. Por ejemplo, no cabe filtrar los documentos por lenguaje, edad, nivel educativo y matriz disciplinar ya sean áreas, ámbitos, o asignaturas. Añadamos que reporta más de 4000 fuentes.

Entendemos que la única posibilidad de educar en y desde los derechos humanos pasa necesariamente por engarzar estos con el currículo y la propia organización escolar, lo que requiere analizar la propia estructura doctrinaria de la DUDH, y buscar los conceptos de esta en el currículo, señalando presencias y ausencias y analizando los procedimientos de gestión de las escuelas a tenor de la DUDH y sus instrumentos derivados. Esta tarea será siempre imperfecta por definición, y requerirá de actualización constante. En esta primera formulación se propone un programa de investigación sobre la funcionalidad de los derechos como fundamento de una ética mínima, y núcleo de un

currículo básico complementado con la agenda 2030.

Solo desarrollamos a título de ejemplo el descriptor didáctico de “libertad”. Este es citado 21 veces en la DUDH. En el preámbulo, se le relaciona con la justicia y la paz, la libertad de expresión y de creencias, el progreso social, el respeto y la cooperación como condiciones necesarias para la propia materialización de la DUDH.

El universalismo de los derechos y la libertad se proclama en el artículo 2, relacionando vida, y seguridad con libertad en el artículo 3.

En los artículos 18, 19, 20, y 21, en los habitualmente denominados derechos civiles y políticos, se referencian las libertades de pensamiento, conciencia y religión, así como el derecho a la manifestación privada y pública del fenómeno religioso a través de la enseñanza, su práctica, culto y observancia. La libertad de opinión, expresión, reunión y de voto, cierran la forma básica y mínima de las sociedades.

En el artículo 26, se señala que la libertad requiere de la necesidad de la educación elemental que deberá ser obligatoria y universal.

En el artículo 28 y 29, se proclama, que las únicas limitaciones a la libertad deberán emanar del derecho, las libertades de los demás, y las “justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática”, aclarando que, sin un orden social internacional compartido, las libertades no serán efectivas.

Termina la DUDH declarando que “nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la

29

<https://searchlibrary.ohchr.org/search?ln=en&cc=HRET+Collection> Educación en derechos humanos.

supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración”.

Si realizamos esta misma labor en el currículo prescrito³⁰ de la educación secundaria en España, encontramos referencias en la transversalidad (artículo 6.2) relacionando libertad con resolución pacífica de conflictos. En lo referente al espacio de las asignaturas³¹, debemos distinguir la Educación Secundaria Obligatoria del Bachillerato.

Educación Secundaria Obligatoria

Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

- Realizar composiciones que transmiten emociones básicas (calma, violencia, libertad, opresión, alegría, tristeza, etc.) utilizando distintos recursos gráficos en cada caso (claroscuro, líneas, puntos, texturas, colores...) Valores Éticos³².
- Contribuir a potenciar la autonomía del joven y a prepararlo para convertirse en el principal agente de su propio desarrollo, aprendiendo a construir, mediante una elección libre y racionalmente fundamentada en valores éticos y la inversión de su propio esfuerzo, un pensamiento y un proyecto de vida propios, asumiendo de modo consciente, crítico y reflexivo el ejercicio de

la libertad y el control acerca de su propia existencia.

- Plantear las relaciones interpersonales con el fin de entenderlas a partir del respeto y la igualdad, resaltando la naturaleza social del ser humano, la necesidad de desarrollar la capacidad de relación con la comunidad, la importancia de las influencias sociales en el individuo y los límites que suponen para la práctica de su libertad, tomando como criterio normativo de esta relación el respeto a la dignidad y los derechos humanos.
- Justificar la importancia que tiene el uso de la razón y la libertad en el ser humano para determinar “cómo quiere ser”, eligiendo los valores éticos que desea incorporar a su personalidad.
- Distinguir, en la persona, los ámbitos de la vida privada y de la vida pública, la primera regulada por la Ética y la segunda por el Derecho, con el fin de identificar los límites de la libertad personal y social.
- Destacar el deber moral y cívico que toda persona tiene de prestar auxilio y socorro a todo aquél cuya vida, libertad y seguridad estén en peligro de forma inminente, colaborando en la medida de sus posibilidades, a prestar primeros auxilios, en casos de emergencia.

³⁰ El procedimiento seguido, ha sido rastrear el término “libertad” con la herramienta buscar de Adobe en el PDF del Boletín Oficial del Estado donde se publicó Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, es posible que hayamos dejado atrás referencias indirectas de interés para la tarea propuesta.

³¹ Debe señalarse que la estructura formal del currículo no siempre sigue las mismas pautas: contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizajes evaluables en cada uno de los bloques que conforman el currículo de la asignatura. El currículo real, no son lo que en la LOMCE se denominan bloques de contenidos ni los criterios de evaluación. Son los

estándares de aprendizaje evaluables. Exámenes y otras acciones evaluativas, junto con los manuales o sus sustitutos son los instrumentos que prescriben el currículo que el alumnado aprende.

³² Es la única asignatura donde se hace una referencia explícita a la DUDH. La puede cursar el alumnado en ambos ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria. El articulado de la declaración debe ser explicado y puesto en relación con la Constitución, así como desarrollar acciones de trabajo en el aula con los problemas sociales asociados al incumplimiento de la DUDH. No es una materia común, sino opcional con la religión como alternativa; el currículo de esta última lo fija la Iglesia Católica.

- Reconocer que la libertad constituye la raíz de la estructura moral en la persona y apreciar el papel que la inteligencia y la voluntad tienen como factores que incrementan la capacidad de autodeterminación.
- Describir la relación existente entre la libertad y los conceptos de persona y estructura moral.
- Analizar y valorar la influencia que tienen en la libertad personal la inteligencia, que nos permite conocer posibles opciones para elegir, y la voluntad, que nos da la fortaleza suficiente para hacer lo que hemos decidido hacer.
- Señalar y comentar la importancia de “los derechos y libertades públicas fundamentales de la persona” establecidos en la Constitución, tales como: la libertad ideológica, religiosa y de culto; el carácter aconfesional del Estado Español; el derecho a la libre expresión de ideas y pensamientos; el derecho a la reunión pública y a la libre asociación y sus límites.
- Valorar la necesidad de una regulación ética y jurídica en relación con el uso de medios de comunicación masiva, respetando el derecho a la información y a la libertad de expresión que poseen los ciudadanos.
- Disertar y elabora conclusiones, en grupo, acerca de las terribles consecuencias que puede tener para el ser humano, el fenómeno de la globalización, si no se establece una regulación ética y política, tales como: el egoísmo, la desigualdad, la interdependencia, la internacionalización de los conflictos armados, la imposición de modelos culturales determinados por intereses económicos que promueven el consumismo y la pérdida de libertad humana, entre otros.

Religión y Moral Católica³³.

En la introducción se hace referencia a la DUDH, la libertad religiosa de personas y pueblos. Y continua con la Constitución Española que dice que no sólo reconoce la libertad religiosa sino también garantiza “el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones” en el artículo 27.3. Se declara que la educación de la dimensión moral y social de la persona favorecerá la maduración de una corresponsabilidad, el ejercicio de la solidaridad, de la libertad, de la justicia y de la caridad. En materias de referencias concretas al concepto de libertad, encontramos en el primer curso:

- descubrir y valorar que Cristo genera una forma nueva de usar la razón y la libertad, y de expresar la afectividad de la persona, para lo que alumnado habrá de elaborar juicios a partir de testimonios que ejemplifiquen una forma nueva de usar la razón y la libertad y de expresar la afectividad.

En Bachillerato.

Filosofía.

- Se establece que desde los estudios de estética deben alcanzarse competencias culturales, como el respeto a la libertad de expresión y a la diversidad cultural.
- Se añade tres referencias históricas al tratamiento de la libertad: en el pensamiento medieval, en la modernidad y en el siglo XIX.

Historia de España.

- Se establece que su estudio habrá de contribuir a adoptar una actitud responsable y solidaria con la defensa de la libertad, los derechos humanos y los valores democráticos.

³³ Conferencia Episcopal Española. Currículo de Religión y Moral Católica. Febrero de 2015.

Historia de la Filosofía.

- Habrá de contribuir a que el alumnado pueda: explicar el origen del pensamiento cristiano y su encuentro con la Filosofía, a través de las ideas fundamentales de Agustín de Hipona, apreciando su defensa de la libertad, (...)
- Utilizar conceptos de Hume, (...) libertad y deber (...) Aplicar conceptos de Kant, (...) voluntad, deber, imperativo, categórico, autonomía, postulado, libertad, dignidad, persona, paz y pacto (...)
- (...) Valorar en Nietzsche la defensa de la verdad y la libertad.
- (...) Utilizar en Ortega conceptos como libertad, idea, creencia, historia, razón histórica, generación, hombre-masa y hombre selecto, entre otros.

Historia del Arte.

- El alumnado deberá identificar, analizar y comentar las siguientes pinturas del siglo XIX: (...) La libertad guiando al pueblo, de Delacroix.
 - Respetar las manifestaciones del arte de la primera mitad del siglo XX, valorando su importancia como expresión de la profunda renovación del lenguaje artístico en el que se sustenta la libertad creativa actual.
 - Definir el concepto de vanguardia artística en relación con el acelerado ritmo de cambios en la sociedad de la época y la libertad creativa de los artistas iniciada en la centuria anterior
- #### Cultura Audiovisual.
- Se cita de forma expresa la libertad de expresión y derechos individuales del espectador.

Psicología.

- Evaluar, en trabajo grupal, las vertientes positivas y negativas de las aplicaciones de la inteligencia artificial, así como los peligros que puede representar por su capacidad para el control del ser humano, invadiendo su intimidad y libertad.

Resulta obvio la necesidad de herramientas públicas tipo base datos, al menos en una primera fase, que sea capaz de navegar por el currículo prescrito señalando los grandes descriptores didácticos, con especial atención a los elementos comunes horizontales por contenedores curriculares: áreas, ámbitos y asignaturas, y verticales, por niveles educativos. Esa primera tarea nos permitirá mapear y representar todo el conocimiento escolar prescrito, fijando los grandes nodos curriculares del mismo. En una segunda fase, y a partir de esos grandes nodos podremos buscar relaciones y recursos con cualquier referencia que nos interese, por ejemplo, la DUDH y los instrumentos que la desarrollan, pero también con materiales didácticos digitalizados³⁴.

La Agenda 2030.

Comencemos por señalar que nos somos los primeros en señalar la importancia de la Agenda 2030, como pretexto, contexto y texto, de otras perspectivas educativas donde confluyan los derechos humanos y la educación para el desarrollo. Hay múltiples iniciativas, desconocidas las más de las veces, más allá de su espacio de desarrollo y práctica educativa.

Citamos a modo de ejemplos dos enfoques distintos. Por una parte, el programa de “Educar para la transformación social³⁵” que su promotora la Fundación

escolar con posibilidades que hoy por hoy solo están presentes en nuestros peores escenarios distópicos.

³⁵ <https://ucetam.org/2019/10/09/materiales-curriculares-con-perspectiva-ecosocial-de-fuhem/>

³⁴ Se requiere inversión pública y control público de tales herramientas que devendrán en inteligencia artificial, pues en caso contrario serán los desarrollos de Google quienes rellenen el hueco con sus herramientas, seleccionando en consecuencia el contenido

FUHEM define como “educación orientada a la resolución de los problemas sociales, económicos y ecológicos; una educación que se vuelque en la consecución del bienestar para quienes habitamos este planeta, conscientes de los límites y las interdependencias que nos permiten vivir. Una educación que permita vincularse al territorio próximo y a la comunidad, que desenmascare y denuncie el actual modelo de desarrollo y dé paso a imaginar, construir y experimentar alternativas” (...) propuesta de currículo con perspectiva eco social, usando los instrumentos que nos proporciona nuestra experiencia, la construcción colectiva y un enfoque transdisciplinar. Con rigor, datos y sin falsa neutralidad”. Y por otra, un sitio web, o reservorio de materiales que integra una red de centros de Valencia y Madrid articulados en torno a talleres de sensibilización **AULAS ODS**, una propuesta Educativa para acercar a la comunidad educativa los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas.

Nuestra propuesta pretende ir más allá, en la línea de lo ya expuesto en el apartado anterior, conformar el currículo mínimo de la educación obligatoria desde la vuelta a lo básico implementando los contenidos de la agenda. La propuesta descansa en el decálogo que sigue.

1. La agenda 2030, tiene la entidad curricular para que ella por sí misma, articule³⁶ el currículo de la educación secundaria en su conjunto y parte de la educación terciaria a tenor de las competencias profesionales que en el ciclo formativo o el grado universitario se definan.
2. No cabe limitar el tratamiento temático de la Agenda 2030 a acciones de sensibilización de carácter complementario y extraescolar, o el traslado de los contenidos de la agenda a la

denominada transversalidad, -aunque ello es mejor que no hacer nada-, pues estaríamos reduciendo los objetivos de desarrollo del milenio a una sola línea de trabajo, la denominada “educación y sensibilización para el desarrollo, o para el clima, y la producción y consumo responsables y acción por el clima”, propiciando enfoques reduccionistas y débiles de los contenidos de la Agenda 2030.

3. La Agenda 2030 solo podrá implementarse apostando por la educación, es su condición necesaria, que no suficiente.
4. La educación del siglo XXI será inclusiva, universal y permanente, o no será; o al menos, no de calidad y, sobre todo no contribuirá al logro de los objetivos de la agenda.
5. No cabe hablar de educación inclusiva de calidad y de aprendizaje permanente para todos, sin promover, aprovechar y distribuir de forma equitativa los recursos de la ciencia, la tecnología, la innovación y el conocimiento.
6. No cabe cualquier forma de hacer ciencia, y menos aún cualquier desarrollo tecnológico, requerimos de un conocimiento orientado ética y políticamente, la agenda 2030 aporta esa orientación.
7. No cabe reducir las tecnologías de la información a mera comunicación, estas habrán de devenir en tecnologías compartidas de aprendizaje y conocimiento.
8. Sin compromiso con el planeta, y los seres que lo habitan, respetando tierras, bosques y océanos no habrá ni agenda 2030, ni futuro para la especie humana.
9. Tal compromiso requiere de transformaciones y cambios sociales hacia sociedades más equitativas, más

estructura a partir de la cual construyes y modulas el currículo.

³⁶ Articular, no significa reducir. Todo lo contrario, conformarse en esqueleto, en

pacíficas, y más inclusivas basadas en el estado de derecho.

10. Sin libertad de expresión y acceso universal a la información y a los conocimientos, la agenda 2030 no llegará a desarrollar todo su potencial.

La estructura conceptual de la Agenda 2030, no cabe abordarla en este trabajo, y posiblemente sea una tarea imperfecta por definición. Recordemos que la Agenda 2030, fue y es un proceso participado en todo el mundo que involucra a administraciones multinivel, tercer sector, organizaciones políticas, sindicales y empresariales y consultas ciudadanas.

Lo que sigue es una aproximación a la agenda a partir de los “organizadores”, o metas descriptores que agrupa a los objetivos por grandes temas: las personas, el planeta, la prosperidad (preferimos desarrollo humano), y las alianzas, es decir el proceso mismo de su implementación, todo ello vinculado al gran principio regulador subyacente: el derecho a la paz, o la paz perpetua entendida como principio regulador de un desarrollo humano sostenible y respetuoso con el planeta y los seres que lo conforman.

Desarrollaremos esos organizadores de forma distinta a lo ya realizado en la DUDH, seguiremos un formato más abierto, una secuencia, conformada por metas operativas para cada organizador, una selección de descriptores didácticos o temáticos implicados y las matrices disciplinares o contenedores a cuáles adscribirlos ya sean áreas, ámbitos o asignaturas.

Las personas.

Metas.

- El fin de la pobreza, reducir el hambre a cero, mejorar en salud y bienestar, promoviendo la igualdad de género y la educación obligatoria con carácter universal.

Descriptores didácticos o temáticos.

- Dualización, pobreza, exclusión social, discapacidad, migraciones, renta básica y seguridad en todas sus variables.
 - Soberanía alimentaria, agricultura y ganadería sostenible, protección de la diversidad genética y cultural.
 - Sistemas públicos de salud, acceso a los medicamentos, vacunas, mortalidad materna e infantil, enfermedades transmisibles, tabaquismo, drogas y alcohol, salud sexual, responsabilidad reproductiva, salud mental, salud medioambiental, calidad del aire y del agua, contaminación de la tierra, pandemias.
 - Alfabetización, inclusión social, universalización, gratuidad, equidad, becas, aprendizajes relevantes, preescolar, educación y empleo, infraestructura educativa, acceso a las TIC, educación basada en la DUDH y formación del profesorado.
 - Discriminación, violencia de género, desigualdad por renta y género, trata, matrimonio infantil, mutilación genital, igualdad de oportunidades, responsabilidad y empoderamiento reproductivo de las mujeres.
 - Cooperación y ayuda al desarrollo.
 - Empoderamiento de las comunidades.
- Matrices disciplinares.
- Las áreas de conocimiento social y natural en Primaria.
 - El ámbito sociolingüístico y en menor medida el científico-técnico en Secundaria.
 - En Bachillerato las disciplinas de Geografía, Filosofía, Economía, Biología y Geología.

Planeta

Metas.

- Agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, producción y consumo responsables y acciones por el clima y la vida submarina y los ecosistemas terrestres.

Descriptores didácticos o temáticos.

- En relación con el agua, potabilización, saneamiento e higiene, calidad, su contaminación, usos eficientes y sostenibles, gestión integral, ecosistemas hídricos, tratamientos, y acceso universal;
- Con respecto a la energía, promoción de las renovables y sostenibles, eficiencia en su uso.
- Con respecto a la producción y el consumo, sostenibilidad, eficiencia y responsabilidad, gestión de desechos, gestión química sostenible, prevención reducción, reciclado y reutilización.
- Con respecto a los ecosistemas, gestión de los humedales, ríos, lagos, barrancos y mares y litorales asociados, pesca sostenible y fomento de las pesquerías artesanales y el cultivo de especies piscícolas en entornos sostenibles, definición operativa y participada de la capacidad de carga de los territorios, bosques y montes sostenibles, gestión forestal, agricultura y ganadería sostenibles y eliminación de la caza y pesca furtiva, y del comercio y especies invasoras, así como de barreras promovidas por infraestructuras.
- Cultura de protección civil, prevención de desastres, y planes de contingencia participados. Economía verde.
- Investigación.
Matrices disciplinares:
- Las áreas de conocimiento natural y social en Primaria.
- El ámbito el científico-técnico en Secundaria y en menor medida el sociolingüístico.
- En Bachillerato Biología, Geología, Química, Física, Economía, Geografía, Tecnología industrial y Filosofía.

Prosperidad

Metas.

- Trabajo decente y crecimiento económico sostenible, industria, innovación e infraestructura, reducción de las desi-

gualdades y ciudades y comunidades sostenibles, vivienda para todos y transporte público.

Descriptores didácticos o temáticos.

- Con respecto al trabajo y el crecimiento económico, sostenibilidad, TIC y soberanía productiva en los sectores esenciales, promoción de la producción y el consumo sostenible, eficiente y responsable, promoción del comercio sostenible; trabajo seguro, decente, y derechos laborales, eliminación de la trata y el trabajo infantil; protección de mayores, jóvenes y mujeres, desarrollo de una banca eficiente al servicio de las comunidades.
- En materia de tecnología, redes e infraestructuras, desarrollos resilientes acordes con necesidades y posibilidades, promoción del turismo sostenible.
- En materia de desigualdad, mejora del ingreso y disminución de la inequidad, otro modelo de mundialización, internacionalización de los derechos laborales y sociales, Renta Básica, regulación internacional de los mercados, migraciones, participación en las instituciones internacionales. Pymes. Emprendimiento social, cultural y económico.
- Con respecto a las ciudades, urbanizaciones inclusivas y sostenibles, conservación del patrimonio natural y cultural, resiliencia urbana y sensibilización ante los desastres, tratamiento sostenible de residuos, desarrollos armonizados entre ciudades, periferias y zonas rurales, zonas verdes y pasillos medioambientales seguros y seguridad para todos los seres.

Matrices disciplinares.

- Las áreas de conocimiento natural y social en Primaria.
- El ámbito el científico-técnico en Secundaria y el sociolingüístico.
- En Bachillerato, Biología, Geología, Química, Física, Economía, Geografía, Tecnología industrial, y Filosofía.

Alianzas y paz

Metas.

- Alianzas para lograr los objetivos de la agenda³⁷. Fomento de la participación ciudadana. Justicia e instituciones sólidas.

Los descriptores didácticos o temáticos.

- Cooperación descentralizada. Tercer sector. Sociedad civil. Ayuda oficial al desarrollo.
- Estrategias nacionales, regionales y mundiales de desarrollo.
- La deuda pública y privada, su sostenibilidad, quitas y condonaciones.
- Organizaciones internacionales, multilateralismo político, comercial, financiero y tecnológico.
- Fomento de la cooperación público-privada supervisada por agentes de la sociedad civil. Investigación y desarrollo tecnológico conforme a los indicadores anuales de desarrollo humano (Informes PNUD).
- Creación de un ente supervisor internacional de desarrollo sostenible. Soberanía nacional y desarrollo sostenible.
- Traspaso de tecnología y formación.
 - Promoción de una ética de ciudadanía global y responsabilidad compartida³⁸.

Matrices disciplinares:

- Artes en Primaria.
- El ámbito sociolingüístico y las artes en Secundaria.
- En Bachillerato, Economía, Geografía, y Filosofía.

Las matemáticas contribuirán al tratamiento de los datos conforme a las herramientas que se precisen, igualmente cabe decir de las lenguas cooficiales y extranjeras que podrán contribuir al programa con las herramientas que le son

propias, comentario y composición de textos. Con respecto a las distintas artes, podrán incidir en todo lo referente al trabajo con el patrimonio cultural y la sensibilización a tenor de los trabajos que se desarrollen.

Obviamente no se han contemplado todas las matrices disciplinares, especialmente las específicas y optativas, ese es un trabajo que deberá desarrollarse en otro momento del proyecto, si este se materializa.

Aportaciones del Proyecto de la LOMLOE.

Optativas y proyecto

Un comentario aparte merece la novedad normativa, que no didáctica, de que las materias optativas puedan configurarse como un trabajo monográfico o un proyecto de colaboración con un servicio a la comunidad, lo que abre vías muy interesantes de tratamiento de las metas operativas de la agenda en las comunidades educativas con participación de los entes locales.

Educación en Valores cívicos y éticos

A la espera de regulación, si se confirma que será cursado por todo el alumnado en algún curso de Secundaria, podrá ser también un espacio donde trabajar los contenidos señalados.

Agenda 2030. Por lo que conocemos del Proyecto de ley, se reconoce de forma explícita “la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria,

³⁷ Esta propuesta debe leerse como un desarrollo de la Agenda 2030 en una Alianza del tercer sector y actores gubernamentales conforme a los fines de la propuesta.

³⁸ Este trabajo va directamente al núcleo de esa ética de ciudadanía global y responsabilidad compartida.

incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social” Y por último en sus disposiciones adicionales se establecerá que “la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente. De acuerdo con lo anterior, para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030”.

Para terminar

Resumiendo, proponemos revisar el currículo prescrito de la educación secundaria, a fin de promover una ciudadanía global y fomentar la responsabilidad planetaria en el devenir de la humanidad en su relación con el planeta y los seres que lo habitan. Para ello proponemos desarrollar la perspectiva curricular de la vuelta a lo básico, fijando la urdimbre conceptual y las relaciones

interdisciplinarias, multidisciplinarias y transdisciplinarias del mismo, investigando sobre los presupuestos de las fuentes curriculares del mapa del conocimiento escolar y su entronque cultural, con especial atención a los sesgos de clase y estatus, rastreando los contenidos asociados con la DUDH y la agenda 2030, en el currículo prescrito y las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

También se pretende producir conocimiento escolar integrado asociado (razón epistemológica) a los contenedores del currículo, prestando especial atención a las fórmulas de enseñanza-aprendizaje que favorezcan y fomenten los aprendizajes autónomos.

Promoveremos también recopilaciones de materiales ya publicados, en materia de formación del profesorado, así como nuevas iniciativas para la formación inicial y la formación permanente a tenor de lo que previsiblemente se apruebe en la LOMLOE.

Por último debieran promoverse asociaciones de grupos territoriales de escuelas que intercambien sus experiencias educativas, generando proyectos de emprendimiento educativo para centros, niveles educativos, áreas y materias, que permita a las comunidades educativas su adaptación al aula en un contexto de formación del profesorado en el desarrollo del currículo, conforme a las necesidades detectadas, en un contexto de alianzas con otras iniciativas públicas y privadas que trabajen en la consecución de los mismos fines.

ABREVIATURAS EMPLEADAS

Agenda 2030. - Plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia.

DUDH. - Declaración Universal de Derechos Humanos.

EBAU. - Evaluación de Bachillerato para Acceso a la Universidad.

ODM (Objetivos del Milenio). - Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, también conocidos como Objetivos del Milenio (ODM), son ocho propósitos de desarrollo humano fijados en el año 2000, que los 189 países miembros de las Naciones Unidas acordaron conseguir para el año 2015.

LOE. - Ley Orgánica de Educación.

LOGSE. - Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOMCE. - Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa

LOMLOE. - Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica **2/2006, de 3 de mayo, de Educación.**

PIACC. - El Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la población Adulta (Programme for the International Assessment of Adult Competencies en inglés) de la OCDE evalúa las competencias de los adultos de 16 a 65 años.

PISA. - El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Programme for International Student Assessment, en inglés) contribuye a evaluar de forma sistemática lo que los jóvenes saben y son capaces de hacer al finalizar su Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en más de 80 países del mundo.

PNUD. - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PP. - Partido Popular (Conservadores).

PSOE. - Partido Socialista Obrero Español

TIC-TAC. - Tecnologías de la información y la comunicación. Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.

UE. - Unión Europea

UNESCO. - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

VOX. - Partido Político (Extrema Derecha).