

Didáctica

Sobre los estándares de aprendizaje filosófico evaluables

On the Philosophical Learning Standards

Rafael Robles Loro

Resumen

Los estándares de aprendizaje evaluables constituyen una novedad algo polémica en la educación de España. Su intención es marcar claramente el camino de lo que se puede hacer en clase con los estudiantes. Algunos estándares son ciertamente importantes y necesarios, pero los hay también discutibles y peculiares; en las siguientes páginas comentamos algunos de estos últimos.

Abstract

Learning standards are new in the Spanish Education Law and are controversial. Its intention is to clearly mark the way of what can be done in class with the students. Some standards are certainly important and necessary but there are also controversial and peculiar ones. In the following pages we discuss some of the last.

Palabras clave: Estándares de aprendizaje evaluables, valores éticos, filosofía, historia de la filosofía, educación secundaria.

Key words: Learning standards, Ethical Values, Philosophy, History of Philosophy, Secondary Education.

«Los puestos más codiciados los ocupan las personas con calificaciones altas, que naturalmente apoyan el sistema que los llevó a ellos. El hecho de que el sistema educativo controle los exámenes más cruciales le confiere más poder y aumenta su influencia en universidades, departamentos gubernamentales y el mercado laboral. Si alguien objeta que “¡El certificado del título no es más que un trozo de papel!” y se comporta en consecuencia, es poco probable que llegue muy lejos en la vida»¹.

¹ HARARI, Yuval Noah: *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Debate, Barcelona, 2017, p. 196.

1. Introducción

Numerosas han sido las manifestaciones del profesorado –de Filosofía– para exigir el aumento del filosofar en las aulas, y bien afirma la sabiduría popular que hay que ser cuidadoso con aquello que se desea porque podría llegar a hacerse realidad. Esto ha sido, precisamente, lo que ha ocurrido: se ha acercado la filosofía hasta los grupos iniciales de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), territorio aparentemente inexpugnable para el pensamiento crítico y cuidadoso hasta que ha aparecido la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) para extenderla desde los niños que comienzan temerosos el instituto hasta los curtidos bachilleres que en breve asistirán a la Universidad. Por tanto, todo padre, madre o tutor que desee que su vástago estudie filosofía desde los doce hasta los dieciocho años puede cumplir su sueño gracias a la denostada LOMCE. Pasaremos por alto el hecho de que dicha ley también aliente el filosofar en Primaria –aunque los progenitores de toda España se decantan masivamente por que sus hijos estudien Religión Católica, que es la alternativa a la filosófica Valores Sociales y Cívicos²– para centrarnos propiamente en la Educación Secundaria.

Por otra parte, es preciso tener en cuenta que a la materia que nos ocupa, a veces, no se le denomina *Filosofía* sino *Valores Éticos*, «eufemismo» que sirve para compatibilizarla con las directivas europeas (Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2012) en las que se propone construir Europa desde la enseñanza de la ciudadanía y no desde la instrucción armamentística o el interés económico. Filosofar, *ciudadanar*, *eticicidar* o *envalorar* son cuatro sentidos para el mismo referente: lanzar conceptos a los estudiantes para que los observen, problematicen, reflexionen, saboreen y asimilen; es decir, que filosofen en las aulas.

Para tomar de forma objetiva el pulso a la filosofía en la Secundaria española no hay nada mejor que leer con atención los cientos de estándares de aprendizaje evaluables que vienen determinados por el Estado (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se

² Los últimos datos del Ministerio de Educación indican que solo el 30% de los estudiantes de Primaria estudian Valores Éticos. Cf. Secretaría General Técnica. (2017). «Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Estadística 2017». Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, p. 344. Obtenido de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/las-cifras-de-la-educacion-en-espana-estadisticas-e-indicadores-estadistica-2017/ensenanza-espana-estadisticas/21910>.

establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato). En dicho RD, en el artículo 2.1.e, se definen los estándares de aprendizaje evaluables (EAE) como

«especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables».

Parafraseando a Voltaire, en una cita de difícil localización, pareciera como si una colección de estándares de aprendizaje evaluables haya de ser una farmacia donde se encuentra remedio a todos los males pedagógicos³. Pero, lejos de incentivar la libertad docente y la creatividad en el aula, estos estándares marcan bien las lindes del camino a seguir, fuera del cual uno se expone a que se le afee la conducta por parte de los comisarios educativos que invitan a filosofar exclusivamente dentro de unos límites profundamente marcados.

Reflexionemos a continuación sobre los estándares más problemáticos, extraños y llamativos que se proponen para las materias del Departamento de Filosofía. Nada sabemos sobre quiénes decidieron que estos estándares sean los apropiados, ni los criterios que se adoptaron para proponerlos, ni el porqué consideran que con ellos nuestros jóvenes *sabrán, comprenderán y sabrán hacer* más y mejor filosofía; quizá las siguientes líneas sirvan para evidenciar algunos fallos en ese proceso que algunos tildan, en *petit comité*, de irreverencia contra el filosofar mismo. En cualquier caso, ha de quedar claro que esta es una muestra de estándares peculiares y que la mayoría de los que aquí no están presentes son pertinentes y suponen un bonito reto para el docente.

2. Valores éticos de primer ciclo

El primer ciclo de la Educación Secundaria abarca los cursos desde primero hasta tercero, es decir, hay que filosofar con niños desde los

³ La frase original de Voltaire es «Una colección de pensamientos debe ser una farmacia donde se encuentra remedio a todos los males». Aparece citada textualmente en numerosas páginas de internet, pero en ninguna se encuentra la fuente original donde la escribió Voltaire.

doce hasta los quince o dieciséis años exponiéndolos ante un total de 107 estándares de aprendizaje.

Nada indica el real decreto acerca de si dichos estándares han de aplicarse a lo largo de los tres años o si, por el contrario, se deben trabajar en todos y cada uno de los cursos. El sentido común nos indica que, dado que esta materia cuenta con una temporalización de tan solo una hora semanal –o dos en algunas comunidades autónomas–, habrá que repartirlos. Comentemos algunos de ellos empezando por el que alude a la terapia de grupo en clase:

«7.3. Encuentra la relación que existe, disertando en grupo, entre algunas virtudes y valores éticos y el desarrollo de las capacidades de autocontrol emocional y automotivación, tales como: la sinceridad, el respeto, la prudencia, la templanza, la justicia y la perseverancia, entre otros».

La *new age*, la autoayuda y el *coaching* se hacen presentes en las aulas con Estándares de aprendizaje evaluables (en adelante EAE) como el precedente. El problema de la autoayuda es que da soluciones fáciles a problemas complejos, mientras que la filosofía no se conforma con respuestas cortoplacistas. Trabajar con niños la capacidad de autocontrol emocional nos acerca a la psicología cognitiva, a la terapia de grupo o al enaltecido *coaching* que alejan al alumnado del puro filosofar y transforman al docente en un *coach*, un entrenador, un mero adiestrador enemigo del filósofo. Este EAE está relacionado con el siguiente y otros tantos, convirtiendo el currículo en una especie de enaltecimiento de la inteligencia emocional en lugar del puro filosofar:

«8.3. Utiliza la introspección como medio para reconocer sus propias emociones, sentimientos y estados de ánimo, con el fin de tener un mayor autocontrol de ellos y ser capaz de automotivarse, convirtiéndose en el dueño de su propia conducta».

Igualmente, en todas las materias y cursos se proponen estándares en los que se obliga al docente a trabajar en grupo. Es fundamental hacerlo, es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, no se aclara la función de los modos cuidadosos de, por ejemplo, programas como «Filosofía para Niños»; trabajar en grupo se propone sin más, como fin en sí mismo, porque sí, porque es *cool*. Sirva esta muestra:

«2.2. Ejemplifica, en colaboración grupal, la influencia que tienen en la configuración de la personalidad humana los valores morales

inculcados por los agentes sociales, entre ellos: la familia, la escuela, los amigos y los medios de comunicación masiva, elaborando un esquema y conclusiones, utilizando soportes informáticos».

De este modo, cuando uno lee estas propuestas buenistas que idealizan al trabajo en grupo sin criterio, uno no puede menos que refugiarse en Sennet:

«La moderna ética del trabajo se centra en el trabajo de equipo. Celebra la sensibilidad de los demás; requiere «capacidades blandas», como ser un buen oyente y estar dispuesto a cooperar; sobre todo, el trabajo en equipo hace hincapié en la capacidad de adaptación del equipo a las circunstancias. Trabajo en equipo es la ética del trabajo que conviene a una economía política flexible. Pese a todo el aspaviento psicológico que hace la moderna gestión de empresas acerca del trabajo en equipo en fábricas y oficinas, es un *ethos* del trabajo que permanece en la superficie de la experiencia. El trabajo en equipo es la práctica en grupo de la superficialidad degradante».⁴

Y es precisamente Sennet quien nos conduce, con su crítica de la modernidad ética del trabajo, al siguiente estándar problemático:

«5.2. Utiliza su espíritu emprendedor para realizar, en grupo, una campaña destinada a difundir la importancia de respetar los valores éticos tanto en la vida personal como social».

El fomento del espíritu emprendedor en el aula desde los EAE suena a una especie de burla o de intento vacuo de cuadrar el círculo⁵. Este estándar concreto se puede cumplir si el docente pide a sus estudiantes que salgan a la calle a explicar al viandante qué es ser bueno y qué malo, a pedirles que no fumen, que no tiren papeles

⁴ Cf SENNETT, Richard: *La corrosión del carácter*. Anagrama, Barcelona, 2000, p. 104.

⁵ Es loable el intento del Ministerio de aclarar el verdadero significado de las competencias clave y su relación con los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables. Sin embargo, el hecho de que la competencia clave «sentido de iniciativa y espíritu emprendedor» pueda estar bien fundamentada no significa que su trabazón con los estándares filosóficos también lo esté. Cf. Ministerio de Educación, C. y D.: «Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato». Boletín Oficial del Estado (25), 6986-7003. Obtenido de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>.

al suelo, que la homofobia es nefasta y que el racismo no es de recibo; es decir, obviedades que quizá pretendan cumplir la máxima «te convencerás a ti mismo cuando puedas convencer a los demás». No obstante, si finalmente el docente se decide por esta práctica, que bien enfocada puede ser enriquecedora, ¿qué hacer con los otros estándares cuando esto ya ocupa un buen número de sesiones? Por otro lado, el colmo del despropósito se alcanza cuando se mezclan dos conceptos vacíos de contenido pero que emocionan a buena parte de la pedagogía moderna: grupo y *emprendeduría* –palabro este que hay que agradecer que la Academia no haya incorporado al léxico oficial–; lean:

«7.2. Emprende, utilizando su iniciativa personal y la colaboración en grupo, la organización y desarrollo de una campaña en su entorno, con el fin de promover el reconocimiento de los valores éticos como elementos fundamentales del pleno desarrollo personal y social».

Es así que observamos preocupados cómo el real decreto alude recurrentemente al mantra del emprendimiento. Reparemos ahora en el significado de «emprender» según la Academia: «Acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro». Peligro no hay en los institutos, más allá de algún estudiante psicópata o yonqui que será puesto a buen recaudo por las fuerzas de seguridad del Estado, pero dificultades sí existen, y muchas; de hecho, todo es dificultad en los IES de toda España; es más, simplemente asistir al instituto es todo un acto de emprendimiento, y hacer exámenes, ejercicios, atender, trabajar en grupo... Pero el no va más consiste en mezclar *emprendeduría* y trabajos en grupos con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC):

«2.1. Elabora, recurriendo a su iniciativa personal, una presentación con soporte informático, acerca de la política aristotélica como una teoría organicista, con una finalidad ética y que atribuye la función educativa del Estado».

Este es uno de los típicos estándares que incentivan el *pepeterismo*, es decir, esa manía de usar el *PowerPoint* (cuyo nombre de extensión de archivo es «.ppt» y de ahí el calificativo despectivo) a modo de chuleta, lo cual arrebató al alumno la capacidad imaginativa. La misma filosofía pedagógica adopta este otro estándar y muchos otros rastreables en el real decreto:

«2.4. Recurre a su espíritu emprendedor e iniciativa personal para elaborar una presentación con medios informáticos, en colaboración grupal, comparando las tres teorías del Derecho y explicando sus conclusiones».

3. Valores éticos de 4º de ESO

En cuarto de ESO hay 35 estándares con los que trabajar. Como hemos hecho en el apartado anterior, comentemos algunos de los más peculiares empezando por la alusión a la polémica «globalización»:

«2.2. Señala los peligros que encierra el fenómeno de la socialización global si se desarrolla al margen de los valores éticos universales, debatiendo acerca de la necesidad de establecer límites éticos y jurídicos en este tema».

En esta estándar no se escribe «globalización» sino «socialización global», lo cual supone un incómodo problema para el docente. Las críticas generalizadas de la intelectualidad se las lleva la globalización, pero al transformarla en «socialización global» la carga peyorativa desciende y abre la puerta, con su tono conciliador-eufemístico, a los afines al proteccionismo arancelario. Porque los profesores, aunque no tengan libertad de cátedra –que precisamente les ha arrebatado los EAE– se niegan a explicar aquello que les disgusta o, sobre todo, que no comprenden; es evidente que «hay distancia entre la voluntad del legislador y la práctica cotidiana de los centros educativos»⁶. Esta distancia se evidencia con la globalización, epítome del neoliberalismo, espíritu que inspira el marco legislativo actual pero que el legislador sabe problemático y origen de una conflictividad que desea evitar. Igualmente continúa en este curso el mantra de la *emprendeduría*, que no nos abandonará hasta finalizar el segundo curso de Bachillerato:

«4.2. Utiliza su iniciativa personal y emprendedora para elaborar una presentación con soporte informático acerca de las éticas formales, expresando y elaborando conclusiones fundamentadas».

En la *emprendeduría pepetérica* que *powerpontiza* el emprendimiento no puede faltar tampoco el trabajo en grupo, pero

⁶ Cf. GARCÍA MORIYÓN, Félix: *El troquel de las conciencias*. De la Torre, Madrid, 2011, p 84.

añadiendo términos exagerados que predisponen al docente a explicar el tema de forma algo sesgada; «terribles», dice:

«2.1. Diserta 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».

Los estándares deberían mostrarse asépticos, objetivos, sin proponer falsos dilemas y sin sesgos cognitivos que manipulen al estudiante. ¿Por qué es terrible la globalización? ¿No es también terrible la no globalización, el proteccionismo y las políticas arancelarias que impiden que los países más pobres dejen de serlo? Sin bien es cierto que el estándar parece curarse en salud usando una frase en condicional, ¿quién decide qué regulación ética adoptar? ¿qué sistema político se erigiría en como ejemplo virtuoso para la globalización? La respuesta es tan compleja que son los estudiantes quienes han de decidir, mediante la orientación de un facilitador que, sin tomar partido ni manipule, haga pensar a sus estudiantes; probablemente se equivocarán en sus conclusiones, pues nadie tiene una respuesta clara a tamaño dilema, pero lo importante es que se permita al discente pensar por sí mismo. Que en nuestras materias no se den los problemas pensados sino que, más bien, los piensen ellos mismos siguiendo la máxima socrática de que el verdadero conocimiento es que el que surge desde dentro.

Por otro lado, disculpen la hipérbole, estos estándares condenan al libro a muerte porque en ninguno de ellos, de los pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se utiliza la palabra «libro». Simplemente dicen que busquen en internet, lo cual es, en esta ocasión sí, ciertamente terrible:

«2.1. Busca información en internet con el fin de definir los principales conceptos utilizados en la teoría de Rawls y establece una relación entre ellos, tales como: la posición original y el velo de ignorancia, el criterio de imparcialidad y la función de los dos principios de justicia que propone».

Está claro que desprecian los avisos de Nicholas Carr cuando asegura que «la Web debilita mi capacidad de concentración y contemplación» (*¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?*,

2011, pág. 19) y más adelante afirma algo preocupante que invita a desestimar estos estándares *internéticos*: «Internet, sin embargo, no fue construida por educadores para optimizar el aprendizaje. La información que presenta no está cuidadosamente equilibrada, sino que se presenta a modo de rastrillo que fragmenta la concentración»⁷.

Ahondando en la cuestión, existen estándares como el siguiente en el que no está aclarado el concepto. En este caso ¿qué significa ser víctima de la violencia? ¿Se puede ser víctima de la no violencia? ¿Toda violencia tiene víctimas? ¿Hay que mostrar solidaridad con las víctimas de la violencia legítima de los cuerpos de seguridad del Estado que defienden la democracia?:

«4.2. Toma conciencia del compromiso de los españoles con la paz, como una aspiración colectiva e internacional, reconocida en la Constitución Española y rechaza la violación de los derechos humanos, mostrando solidaridad con las víctimas de la violencia».

En este sentido, alguien podría pensar que es contradictorio hablar de paz y de fuerzas armadas en un mismo estándar. ¿Se trata de incentivar el *Si vis pacem, para bellum*? Si así fuera eso tendría que surgir en la comunidad de investigación que se construye en el aula y no desde imposiciones ajenas a la comunidad:

«5.2. Explica la importancia de la misión de las fuerzas armadas, (en el art. 15 de la ley de Defensa Nacional) en materia de defensa y seguridad nacional, de derechos humanos, de promoción de la paz y su contribución en situaciones de emergencia y ayuda humanitaria, tanto nacionales como internacionales».

4. Filosofía de 4º de ESO

La materia de Filosofía de cuarto de ESO es optativa. El alumno puede elegirla entre otras muchas y el instituto no tiene la obligación de ofertarla. De hecho, son proporcionalmente pocos los centros educativos que permiten su curso. Cuenta esta Filosofía con 77 estándares.

Como no podía ser de otra manera en esta materia se repite el mantra de la *emprendeduría*, tratándolo de cuadrar con aspectos

⁷ CARR, Nicholas: *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Taurus, Madrid, 2011, p 162.

nobles de la educación como la escritura de disertaciones; vean como muestra un botón:

«8.1. Reflexiona por escrito sobre el papel activo de uno mismo en su contexto sociocultural, como ser capaz de innovar y genera cambios culturales».

Tampoco falta, por supuesto, la incitación a la innovación tecnológica pero reduciéndola a una simple búsqueda por internet. Reitero que la palabra «libro» no aparece en uno solo de los estándares de la Educación Secundaria Obligatoria:

«9.1. Conoce y reflexiona sobre el relativismo cultural y el etnocentrismo, expresando conclusiones propias, aportando ejemplos con hechos investigados y contrastados en Internet».

Para más inri, en cuarto no se andan con rodeos en cuanto a la confusión entre la serena y rigurosa filosofía frente a la ñoña y abyecta *papillita* de la «autoayuda» cuyos peligros ya hemos explicado más arriba. Se ha perdido el pudor intelectual al proponer conceptos tan inanes, prescindibles y antifilosóficos como el de «zona de confort»:

«14.1 Argumenta sobre la importancia de asumir riesgos y salir de la llamada zona de confort para alcanzar metas y lograr resultados creativos e innovadores».

Nada más que añadir puesto que varios estándares siguen la línea de lo explicado en el apartado anterior sobre el primer ciclo de ESO.

5. Filosofía de 1º de Bachillerato

La Filosofía de primero de Bachillerato no ha sido damnificada con la nueva ley, a diferencia de la Historia de la Filosofía de segundo de Bachillerato que han convertido en optativa. Tiene 81 estándares de aprendizaje evaluables de gran complejidad y obligan al docente a hacer un pacto con el diablo para romper las leyes físicas y metafísicas para alargar el tiempo y así poder impartir todos los estándares en nueve meses. Vean algunos ejemplos del pantagruélico reto al que uno ha de enfrentarse:

«3.1. Analiza fragmentos de textos breves de Descartes, Hume, Kant, Nietzsche, Ortega y Gasset, Habermas, Popper, Kuhn o Michel Serres, entre otros.

6.1. Analiza fragmentos de textos breves y significativos de pensadores como Aristóteles, Popper, Kuhn, B. Russell, A. F. Chalmers o J. C. García Borrón, entre otros.

2.2. Analiza fragmentos breves y significativos de E. Morin, K. Popper, R. Dawkins, J. Mosterin [al que han robado la tilde], A. Gehlen, M. Harris, M. Ponty entre otros.

11.1. Conoce y describe algunos de los elementos fundamentales de la reflexión estética sobre el arte, analizando textos significativos de filósofos como Platón, Schelling, Hume, Kant, Nietzsche, Walter Benjamin, Gadamer, Marcuse o Adorno entre otros y aplica dichas ideas al estudio de diversas obras de arte».

Para ahondar en la queja, esta materia es la única que cumple los requisitos, junto a la Educación Física, para ser impartida dentro de los programas bilingües de Bachillerato. ¿Cómo explicar en inglés a Henri Poincare (al que incorporan en el estándar una «t» despistada) o a Ernst Cassirer?:

«8.1. Explica las tesis fundamentales de E. Cassirer sobre la capacidad simbólica humana y las de H. Pointcaré [sic] sobre el proceso creativo».

O, más aún, ¿cómo explicar con rigor conceptos tales como «ética de máximos», «hedonismo», «emotivismo», etc. en una lengua extranjera?:

«3.4 Utiliza con rigor términos como ética, moral, acción moral, autonomía, responsabilidad, convención moral, madurez moral, virtud moral, subjetivismo, relativismo y universalismo moral, utilitarismo, deber moral, ética de máximos, ética de mínimos, consenso, justicia, eudemonismo, hedonismo, emotivismo y utilitarismo».

Consideramos que el programa de bilingüismo es crucial y que bien planteado supone la disminución de la brecha entre estudiantes de distintos niveles adquisitivos. Pero el bilingüismo exige estándares de aprendizaje distintos, adaptados a su enorme complejidad; es inaceptable que se propongan exactamente los mismos estándares para clases impartidas completamente en una lengua extranjera y para las que se dan en la lengua materna.

Obviamente, tampoco podía faltar en primero de Bachillerato el mantra de la *emprededuría* y de la innovación *pepetérica*; en un país como España en el que faltan emprendedores es muy importante fomentar esta opción laboral desde la educación, pero ¿es preciso hacerlo desde el filosofar? ¿no deberían enseñar a montar empresas en otras materias? La filosofía no es una materia instrumental de ahí que,

quizá, en todo caso el espíritu empresarial se debería educar de forma transversal con otras materias.

«19.1. Diseña un proyecto, vital o empresarial, sobre la base de la filosofía, valorando la íntima relación entre los pensamientos y las acciones, entre la razón y las emociones, a través del diálogo, la argumentación y el lenguaje filosófico.

21.1 Valora la necesidad de posibilitar tareas innovadoras, valorando la función e importancia de las personas emprendedoras e innovadoras para la construcción y avance de una cultura y la transformación de la realidad».

Con la Lomce, la Historia de la Filosofía de segundo de Bachillerato se convierte en una anomalía. En Andalucía, por ejemplo, es obligatoria pero solo cuenta con dos horas semanales. En el resto de España es optativa y dispone de cuatro horas semanales que tendrá que disputar a otras tantas materias. Por supuesto, en todas las comunidades hay que explicar el mismo temario, es decir, lo que aparece en los estándares de aprendizaje del real decreto independientemente de la temporalización asignada. Para colmo de males es una materia que está sujeta al escrutinio de las pruebas de acceso a la universidad, con lo que el destrozo se incrementa. De hecho, si el desastre no es mayor es porque en las correcciones de selectividad se sube tanto la mano y se recorta tanto en los contenidos, como explican los organizadores de la PAU en sus reuniones con el profesorado, que se evita un número desproporcionadamente alto de suspensos que debería existir porque no se explica el programa y se esquivan los estándares de aprendizaje.

Esta materia cuenta con 56 estándares. A continuación comentamos algunos por sus particularidades sorprendentes:

En su intento de parecer *cool* los perpetradores de los estándares se refugian en conceptos como la «web 2.0», algo que ya ha sido sobradamente superado por la «web 3.0». Y, para mayor mal, lo mezclan con el recurrente *pepeterismo* como epítome de la innovación más previsible y menos innovadora:

«4.1. Utiliza las herramientas informáticas y de la web 2.0, como wikis, blogs, redes sociales, procesador de textos, presentación de diapositivas o recursos multimedia, para el desarrollo y la presentación de los trabajos».

Hay otro estándar peculiar en el que se pide respeto por «el esfuerzo de la filosofía de Platón». He dedicado un buen tiempo a reflexionar sobre su significado porque pensaba que se respeta a las

personas pero no a las ideas y mucho menos a los esfuerzos. La Real Academia deja bien claro que el respeto es «veneración, acatamiento que se hace *a alguien*»:

«1.4. Respeta el esfuerzo de la filosofía de Platón por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Grecia Antigua, valorando positivamente el diálogo como método filosófico, el nacimiento de las utopías sociales, el sentido del gobernante-filósofo o su defensa de la inclusión de las mujeres en la educación».

Igualmente, he desatendido algunas faltas ortográficas con que se aderezan varios estándares; sin embargo, no puedo dejar pasar que se escriba *ilustración* –¡con minúscula!– y mucho menos en una etapa de nuestra sociedad en que ciertos alumnos de algunas religiones empiezan a justificar su ausencia de las aulas arguyendo razones anti-ilustradas como que la teoría de la evolución es anti-musulmana o anti-evangélica. Ilustración se escribe con «I» mayúscula:

«Bloque 4. La Filosofía en la modernidad y la *ilustración*. 5.1. Aplica conceptos de Kant, como sensibilidad, entendimiento, razón, crítica, trascendental, ciencia, innato, juicio, a priori, a posteriori, facultad, intuición, categoría, ilusión trascendental, idea, ley, fenómeno, noúmeno, voluntad, deber, imperativo, categórico, autonomía, postulado, libertad, dignidad, persona, paz y pacto, entre otros, utilizándolos con rigor».

Por otro lado, Schopenhauer ha sido el gran olvidado de los planes de estudio durante décadas. Es encomiable que la nueva legislación le incluya, pero me temo que son muy pocos los profesores a los que dará tiempo para explicar tan loable filósofo, cuya filosofía motiva e ilusiona mejor a los jóvenes que otros como Tomás de Aquino cuyos escritos, sobra decir, son muy valiosos pero no quizá para un curso como el que nos ocupa.

«2.3. Distingue las respuestas de Schopenhauer en su afirmación de la voluntad, identificando los problemas de la Filosofía Contemporánea y relacionándolas con las soluciones aportadas por Nietzsche».

Terminamos indicando que explicar la posmodernidad a unos estudiantes de bachillerato es un ejercicio plenamente postmoderno:

«5.2. Explica y argumenta sobre las principales tesis de filósofos postmodernos como Vattimo, Lyotard y Baudrillard reflexionando sobre su vigencia actual».

Y nos servimos del posmoderno por antonomasia para diagnosticar nuestra enseñanza invadida por los estándares: [El Profesor] «no es más competente que las redes de memorias para transmitir el saber establecido, y no es más competente que los equipos interdisciplinarios para imaginar nuevas jugadas o nuevos juegos»⁸.

6. Conclusión

Los estándares de aprendizaje han llegado para quedarse. A buen seguro se modificarán, se aclararán, se ampliarán o se reordenarán, pero es inevitable que continúen en nuestras aulas, programaciones y evaluaciones del servicio de inspección ante una reclamación. Facilitan el control de lo que sucede en el aula, disuaden al docente de su tentación de explicar lo que le venga en gana y ayudan a fortalecer una nación de ciudadanos que hayan estudiado exactamente lo mismo para poder cohesionarla mejor.

A largo plazo los estándares están al servicio del troquel de las conciencias en serie y son un primer paso para que, disculpen la distopía, con las técnicas de datos masivos (*big data*) surja un programa que detecte los estándares concretos superados por cada persona a lo largo de su vida en un intento de acceder a las conciencias y situar objetivamente a los ciudadanos en su escalafón social.

Este ha sido un recorrido informal y poco exhaustivo cuya pretensión es la de polemizar y mostrar una realidad pedagógica sobre la que se suele pasar de largo, se discute en las cafeterías y no en los claustros y *se acepta sin aceptar* a sabiendas de que nadie cumple seriamente con los estándares.

En cualquier caso, al menos es lo que marca la ley, el profesor ya no elige los contenidos sino que ha de aplicar todos los estándares obligado por unas autoridades que, dicho sea de paso, desconocen ellos mismos cómo aplicarlos. Sobran, por tanto, preguntas que antaño tenían sentido como «¿qué convine que aprendan los alumnos y para ello qué contenidos debo enseñarles»⁹. Mientras tanto en Estados Unidos, de quienes copiamos la obsesión por control estandarizado o la estandarización del control, ya están pensando en que hay que

⁸ Cf. LYOTARD, Jean Francois: *La condición postmoderna*. Cátedra, Madrid, 1998, p. 98.

⁹ Cf. MARTÍNEZ NAVARRO, Emilio: *Ética profesional de los profesores*. Unijes, Bilbao, 2010, p. 163.

cambiarlo porque está resultando, al parecer, en un verdadero fiasco¹⁰.

Concluimos animando a las autoridades educativas a crear una comisión nacional para evaluar los estándares filosóficos, redefinirlos, fundamentarlos, reestructurarlos y dotarles de sentido. Si no los quieren eliminar que, cuando menos, se pongan a trabajar para que, cuando menos, sirvan para hacer de nuestras aulas un lugar ideal para el noble acto del filosofar.

Referencias

AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL: *La educación para la ciudadanía en Europa*. Red Eurydice, Bruselas, 2012. doi:10.2797/85574.

BAKER, A.: Common Core Curriculum Now Has Critics on the Left. *The New York Times*, p. A1 Bruselas. (16 de febrero de 2014). Recuperado el 30 de enero de 2018, de <https://www.nytimes.com/2014/02/17/nyregion/new-york-early-champion-of-common-core-standards-joins-critics.html>.

CARR, N.: *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Taurus, Madrid, 2011.

GARCÍA MORIYÓN, F.: *El troquel de las conciencias*. De la Torre, Madrid, 2011.

HARARI, Y.: *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Debate, Barcelona, 2017.

LYOTARD, J.-F.: *La condición postmoderna*. Cátedra, Madrid, 1998.

MARTÍNEZ NAVARRO, E.: *Ética profesional de los profesores*. Unijes, Bilbao, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Obtenido de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el

¹⁰ Por ejemplo en BAKER, A.: «Common Core Curriculum Now Has Critics on the Left», en *The New York Times*, p. A1. (16 de febrero de 2014). Recuperado el 30 de enero de 2018, de <https://www.nytimes.com/2014/02/17/nyregion/new-york-early-champion-of-common-core-standards-joins-critics.html>

bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* (25), 6986-7003. Obtenido de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.): *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=Esip2Nv>.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (26 de Diciembre de 2014). *Boletín Oficial del Estado*. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>.

SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA: *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Estadística 2017*. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2017. Obtenido de <https://sede.educacion.gob.es/publventa/las-cifras-de-la-educacion-en-espana-estadisticas-e-indicadores-estadistica-2017/ensenanza-espana-estadisticas/21910>.

SENNETT, R.: *La corrosión del carácter*. Anagrama, Barcelona, 2000.

Wikipedia. (agosto de 2016). Recuperado el 30 de enero de 2018, de Learning standards: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Learning_standards&oldid=735051502.

Recibido el 6 de marzo de 2018

Aprobado el 6 de abril de 2018

Rafael Robles Loro
IES Nuestra Señora de la Victoria (Málaga)
contacto@rafaelrobles.com