
DISEÑANDO UN CURRÍCULO PARA LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA A PARTIR DE LAS LEYES EDUCATIVAS

DESIGNING A CURRICULUM FOR COMPULSORY EDUCATION BASED ON EDUCATIONAL LAWS

José María Alén de la Torre

Inspector de Educación. Pontevedra

jose.maria.alen.torre@xunta.gal

RESUMEN.-

Desde la publicación, el pasado 9 de agosto, de las primeras noticias acerca del nuevo currículo de primaria adaptado a la LOMLOE son numerosos los medios y personas de distintos ámbitos que han expresado su opinión sobre él. Gran parte de estos comentarios se han centrado en el currículo de matemáticas de primaria, en el que se introducen, por primera vez, dos competencias específicas de tipo socioemocional a alcanzar por el alumnado y un sentido socioemocional entre los saberes básicos a trabajar con él. Más allá de las credenciales que estos medios y personas tienen para valorar un currículo educativo, dejando entrever en muchos de los comentarios que han hecho una lectura superficial, resulta necesario realizar un análisis técnico sobre este currículo, que presentamos en este artículo.

PALABRAS CLAVE.-

Currículo, Matemáticas, Sentido socioemocional, LOMLOE

ABSTRACT.-

Since the publication, on August 9th, of the first news about the new primary curriculum adapted to LOMLOE, numerous media and people from different fields have expressed their opinion about it. A large part of these comments have focused on the elementary mathematics curriculum in which, for the first time, two specific socio-emotional competencies to be achieved by the students and a socio-emotional sense among the basic knowledge to work with the students are introduced. Beyond the credentials that these media and people have to value an educational curriculum, hinting at many of the comments that have made a superficial reading, it is necessary to carry out a technical analysis on this curriculum that we present in this article.

KEYWORDS.-

Curriculum, Mathematics, Socio-emotional Sense, LOMLOE

1. LAS LEYES EDUCATIVAS

Desde el año 1985, España ha tenido siete leyes educativas. Si se analizan los principios y fines de estas leyes, que inician el articulado, se observará un cierto paralelismo entre todas ellas. En todas aparecen referencias al respeto de los derechos y libertades fundamentales, igualdad entre hombre y mujeres, tolerancia, libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, y prevención y resolución pacífica de conflictos.

Así, la LOGSE (Ley orgánica 1/1990) señalaba entre los fines que debían alcanzar (artículo 1):

“b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de las libertades dentro de los principios democráticos de convivencia.”

Y entre los principios (artículo 2) citaba:

“c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.”

La LOCE (Ley orgánica 10/2002) marcaba entre los principios (artículo 1):

“b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica del alumnado en actividades de voluntariado.”

La LOE (Ley orgánica 2/2006), LOMCE (Ley orgánica 8/2013) y LOMLOE (Ley orgánica 3/2020) siguen esta línea y siguen recogiendo entre sus principios (artículo 1):

“b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España.

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la

tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

k) La educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a ella.

l) El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa."

Al mismo tiempo, estos principios se corresponden con los fines establecidos en el artículo 2, donde podemos leer:

"b) La educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia.

c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos."

En definitiva, el legislador ha querido dar continuidad a los principios y fines que las leyes educativas tienen como meta. En este empeño destacan las tres últimas, LOE-LOMCE-LOMLOE, en las que, a pesar sus importantes diferencias, los principios y fines se han ido manteniendo en lo relativo a:

- 1) La igualdad efectiva entre hombres y mujeres
- 2) La tolerancia
- 3) La libertad personal
- 4) La prevención de conflictos y su resolución pacífica
- 5) La convivencia

Por otra parte, las diferentes leyes educativas establecen la finalidad de cada etapa. En la LOMLOE, esta finalidad aparece recogida en el artículo 16.2 para la educación primaria, y en el artículo 22.2 para la educación secundaria obligatoria. Cabe destacar que la redacción actualmente vigente de estos dos artículos, que la LOMLOE no ha modificado, es la correspondiente a la que introdujo la LOMCE, cuyo texto exponemos a continuación:

Artículo 16.2.- Finalidad de la educación primaria.

“La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.”

Artículo 22.2.- Finalidad de la educación secundaria obligatoria.

“2. La finalidad de la Educación secundaria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico-tecnológico y motriz; desarrollar y consolidar en ellos los hábitos de estudio y de trabajo; así como hábitos de vida saludables, preparándoles para su incorporación a estudios posteriores, para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones de la vida como ciudadanos.”

A partir de estos principios y fines, todo el desarrollo normativo, que surge de las leyes educativas, debe ser coherente con ellos, y no es una buena técnica normativa dejarlos aparcados y al margen.

2. LA RESISTENCIA AL CAMBIO EN EL CURRÍCULO

A la hora de diseñar un currículo, necesariamente ha de partirse de la ley educativa de la que es concreción y desarrollo. Como ya hemos dicho, las leyes educativas introducen unos principios y fines, así como unas finalidades para cada etapa, que han de concretarse en el currículo.

Sin embargo, frecuentemente, en la práctica diaria en el aula, pareciera que nada ha cambiado y que el currículo desarrollado a partir de cualquier ley educativa siguiera siendo el mismo que se impartía en la Ley General de Educación de 1970 (LGE, Ley 14/1970). Otro tanto se puede decir de todas las opiniones de las personas que, sin tener en cuenta la evolución de la sociedad, generalizan el mantra de que el currículo, que en su día ellas estudiaron, debe ser el mismo, inamovible y debe impartirse de la misma manera que a ellas les fue impartido. Pero el mundo actual no es el mismo en el que vivimos y estudiamos todas las personas que cursamos la LGE y, por lo tanto, la escuela no puede ser la misma.

La revolución de la información es un hecho histórico, que ha cambiado para siempre nuestra forma de relacionarnos, de acceder a la información, de aprender y de trabajar. La escuela no puede ser la misma que hace 50 años, porque el mundo actual no es similar al de hace 50 años. Incluso podemos afirmar que en estos cincuenta años se han dado cambios más rápidos que en ninguna otra época. No se trata de juzgar si el mundo del siglo XXI es mejor o peor, es el mundo actual, y la escuela tiene que enseñar en este contexto y no ir por detrás de él.

En definitiva, existe una tendencia a enseñar aquello que aprendimos en la escuela, y a enseñarlo como lo aprendimos. No estamos juzgando esa escuela

de otros tiempos, simplemente no es la escuela diseñada para la sociedad actual, ni persigue los principios y fines que recogen las leyes educativas actuales. Si todas las leyes educativas desde la democracia tienen unos principios y fines similares, serán estos los que hay que desarrollar, y si la sociedad y el legislador estiman que no son los adecuados, habrá que cambiarlos; pero resulta incomprensible que el legislador establezca unos principios y fines, para que, después, el desarrollo normativo no sea coherente con esos principios y fines, continuando anclados en una ley educativa de 1970, cuyos principios eran otros y que, sorprendentemente, aún siguen en el imaginario colectivo.

3. LAS COMPETENCIAS CLAVE

Las competencias básicas fueron introducidas formalmente con la LOE. Sin embargo, la inclusión de estas en el currículo se ha hecho de una forma muy paulatina y en permanente evolución. Si en la LOE se citaban como un elemento curricular que parecía ir en paralelo al resto del currículo, la LOMCE dio un paso más e intentó establecer una vinculación entre los estándares de aprendizaje y las competencias clave. La LOMLOE establece las competencias específicas para cada materia, y vincula las mismas con el perfil de etapa y el perfil de salida¹ de cada competencia clave. El borrador del currículo, que se presenta en estos momentos, tiene como objetivo dar un paso más: introducir las competencias específicas para conectar las competencias clave con los contenidos propios de cada materia; pero surge la duda acerca de la vinculación de esas competencias específicas con los descriptores incluidos en el perfil de etapa y el perfil de salida. Es necesario ser cuidadoso con esta cuestión, porque una correspondencia incorrecta transforma ese currículo en poco creíble y el

¹ El perfil de etapa y el perfil de salida es un documento elaborado por el Ministerio en que se definen los descriptores para cada competencia clave que debe alcanzar el alumnado al finalizar la etapa de educación primaria –perfil de etapa- y la ESO –perfil de salida-

currículo caería en algunas de las correspondencias "imaginativas" que se pueden observar en algunos currículos LOMCE.

Es por ello que resulta necesario hacerse dos preguntas:

- 1) ¿Es posible que una materia no esté vinculada con alguna competencia clave?
- 2) ¿Es necesario introducir en el currículo una metodología concreta para trabajar las competencias clave?

La respuesta a la primera pregunta es clara. Sí, es perfectamente posible que una materia no trabaje necesariamente una determinada competencia. Sin embargo, tiende a pensarse que esto no es posible, aludiendo a la transversalidad del concepto de competencia clave. Es cierto que las competencias clave son transversales a las materias, pero es posible que una materia concreta no contribuya al desarrollo de todas las competencias clave. Por ejemplo: si se observan los descriptores de la competencia plurilingüe, puede entenderse que ninguno de esos descriptores esté vinculado con alguna de las competencias específicas de una materia como matemáticas. E incluso esa competencia específica puede abordarse en centros plurilingües que imparten esas materias en una lengua extranjera, pero no necesariamente en todos, por lo que introducirla en un currículo no sería posible.

En relación con la segunda pregunta, cabe indicar que el trabajo por competencias exige, inevitablemente, el diseño de unas actividades de aprendizaje que permitan poner al alumnado en situación de trabajar y ser evaluado en esas competencias. De otra forma, la vinculación que se hace entre las competencias específicas y los elementos del currículo sería totalmente artificiosa y fraudulenta. Esta disfunción se ha dado con bastante frecuencia en el desarrollo de la LOMCE, al diseñar las actividades de aprendizaje de los elementos curriculares partiendo fundamentalmente de los contenidos, o, en el mejor de los casos, los estándares de aprendizaje, sin tener en cuenta la competencia clave con la que estaba relacionada. Es por ello que resulta

necesario afirmar con rotundidad que el trabajo por competencias requiere del diseño de unas tareas² –en terminología LOMLOE, situaciones de aprendizaje- que incorporen el trabajo y evaluación de esas competencias. En definitiva, el trabajo por competencias está vinculado al uso de una determinada metodología, que el currículo debe reflejar, que debe ser prescriptiva –dejando el diseño concreto de las actividades de aprendizaje al profesorado- y debe permitir el aprendizaje y evaluación de los contenidos al tiempo que de las competencias –aunque distinguiendo en todo momento de la evaluación, la parte correspondiente a contenidos y a competencias-.

4. LA CONTRIBUCIÓN DE LAS MATERIAS A LA ETAPA

Cuando se diseña un currículo de una materia, con frecuencia no se tiene en cuenta que dicha materia forma parte de un todo, que es la etapa educativa en la que ese currículo se enmarca. No se trata solo de elaborar un currículo de matemáticas, castellano o inglés; se trata de diseñar un currículo de primaria o secundaria de matemáticas, castellano o inglés. La diferencia es total, ya que, si diseña un currículo centrándose exclusivamente en los contenidos de las distintas materias, se obtiene un currículo resultante de la etapa en el que la suma de los currículos de las materias no desarrolla la finalidad de esa etapa ni satisface los principios y fines de la ley. Es necesaria una visión de lo que es un currículo más amplia que la que se puede aportar desde el punto de vista específico de cada materia, de forma que se enfoque el currículo de cada materia en aras a satisfacer los principios y fines de la ley educativa y de la etapa correspondiente.

Otro tanto se puede decir de las competencias clave. Es necesario que el currículo esté enfocado al trabajo por competencias clave, y, al mismo tiempo, garantizar que no recaiga en el profesorado la decisión de si trabajar o no las competencias.

2 Téngase en cuenta la progresión: Ejercicio-Actividad-Tarea

Los principios y fines de la ley, las finalidades de la etapa y las competencias clave son cuestiones que un currículo debe necesariamente desarrollar; del mismo modo que el currículo fija los contenidos de cada materia que se tienen que impartir en cada curso, ciclo o etapa sin dejarlos en manos del profesorado. La cuestión es importante, toda vez que, con más frecuencia de la deseable, en la práctica diaria del aula se observa como los currículos no se siguen. Ejemplos de esto pueden encontrarse en la labor docente cotidiana. Cualquier inspector o inspectora se encuentra, a lo largo del curso, algún profesor o alguna profesora abordando contenidos que no se recogen en el currículo, por poner un ejemplo. Pero la disfunción va más allá cuando son las propias editoriales las que promueven esta práctica, caso bastante frecuente, lo que favorece que el profesorado trabaje un contenido en clase que no está en el currículo al seguir el libro, en lugar de estudiar, conocer y aplicar -en definitiva, trabajar- el currículo oficial de la materia.

5. EL SENTIDO SOCIOEMOCIONAL

A partir de todo lo expuesto, resulta necesario hacer una referencia a la introducción en el currículo de matemáticas del sentido socioemocional. Mucho se ha escrito y dicho sobre esta cuestión, aunque pocas han sido las palabras acreditadas. Lo más llamativo de las opiniones es que parecen evidenciar que no se ha hecho una lectura seria del documento. Es triste comprobar la repercusión mediática que han tenido estas voces, para comprobar, a renglón seguido, que nadie se ha parado a analizar si las afirmaciones que se han vertido sobre el sentido socioemocional se encuentran reflejadas en el texto, con un análisis mínimamente riguroso. Por ello resulta necesario explicar esta cuestión desde un punto de vista técnico.

En el currículo de matemáticas se han introducido, por primera vez, dos competencias específicas vinculadas con el sentido socioemocional que hacen referencia, la primera de ellas, a la persona considerada individualmente y la

segunda, al trabajo en equipo. Como hemos expuesto anteriormente, todas las leyes educativas desde la democracia recogen entre sus principios y fines la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la tolerancia, la libertad personal, la prevención de conflictos y su resolución pacífica y la convivencia. Todos estos aprendizajes se adquieren poniendo al alumnado en situaciones de convivencia en las que, agrupado en equipos heterogéneos, mixtos y diversos, resuelven y abordan cuestiones matemáticas. El funcionamiento de dichos equipos se hace asignando a cada uno de los miembros del equipo roles, que van rotando a lo largo del curso, de manera que todo el alumnado ejerza esos roles, adquiriendo seguridad en su desempeño y aprendiendo, al mismo tiempo, que todos y todas pueden ejercerlos. Es cierto que la personalidad de cada persona hace que unas se sientan más cómodas que otras ejerciendo determinados roles, pero la vida pone a todas las personas en situaciones en las que tienen que ejercer muy diferentes roles. Para adquirir esas destrezas, la escuela está llamada a ser el lugar donde se aprendan. Juntar al alumnado en equipos es ponerlo en situaciones reales de convivencia, de forma que inevitablemente surgen conflictos y roces. Estos problemas de convivencia deben ser corregidos, enseñados, aprendidos y evaluados a partir del respeto, la tolerancia y la resolución pacífica de conflictos, valores recogidos en los principios y fines de todas las leyes educativas desde la democracia y que ahora unas voces parecen cuestionar. La escuela es el lugar donde las personas debemos aprender y donde podemos equivocarnos. El error, que tanto se ha criticado, es el motor del progreso y del avance del conocimiento. Nadie nace sabiendo, todas y todos aprendemos equivocándonos y superándonos para llegar a adquirir unos niveles de dominio como el que tienen las y los especialistas en una determinada materia. La vida adulta no tolera el error, pero muchas veces parece que queremos trasladar esa filosofía a nuestros hijos y a nuestras hijas, impidiéndoles crecer y madurar como personas responsables, autónomas y seguras. No se trata de premiar el trabajo de quien no lo hace bien, ni tampoco

se trata de rebajar el nivel de exigencia de las matemáticas. Se trata de reconocer el error como una oportunidad de mejora, algo sin lo cual la ciencia no hubiera progresado hasta nuestros días. Los niños y las niñas deben aprender a tolerar el error y a hacer frente al mismo mejorando su autoestima y su perseverancia. El objetivo es hacerlo sin errores, pero el camino tiene que llevar a concluir que el fracaso en el intento existe y que deben asumirse las consecuencias y extraer la fuerza necesaria para adquirir la capacidad de esfuerzo y mejora. El desarrollo de estas capacidades les permitirá a nuestros hijos y a nuestras hijas, en su vida adulta, afrontar los reveses de la vida con responsabilidad, autonomía y seguridad, independientemente de la profesión que desarrollen.

Estas dos competencias socioemocionales, ahora introducidas, abordan estos aprendizajes y otorgan al currículo de matemáticas una vinculación de la materia específica de matemáticas con la etapa en la que se imparte dicha materia. En definitiva, se está contribuyendo al todo desde el ámbito de las matemáticas, y ello teniendo como referencia los principios y fines de la ley, así como las finalidades de cada una de las etapas de educación primaria y de educación secundaria obligatoria, etapas que constituyen la enseñanza básica y obligatoria para todo el alumnado.

6. LA VINCULACIÓN ENTRE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

El currículum LOMLOE está estructurado en competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos –que se corresponden con los contenidos-. Sin entrar en cuestiones de ordenación académica, para lo que habría que analizar el articulado de la LOMLOE, para el objeto de este artículo nos centraremos en la vinculación entre los diferentes elementos de currículo.

El primer paso necesariamente ha de ser determinar lo que se pretende evaluar. En el currículo LOMLOE el objetivo es evaluar las competencias específicas de cada materia. Así, se establecen unos criterios de evaluación que se relacionan

directamente con las competencias específicas. Nos queda por analizar la vinculación del tercer elemento del currículo: los saberes básicos. Para ello, formulamos la siguiente pregunta: Si las competencias específicas son el objetivo, ¿qué papel juegan los saberes básicos?

Pues bien, las competencias "suponen una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz³", es decir, la competencia específica define situaciones a resolver por el alumnado poniendo en juego todos sus conocimientos teóricos, habilidades y destrezas. Así, los contenidos se diseñan como un medio y no como un fin en sí mismos. Para resolver un problema matemático sigue siendo necesario sumar, restar, ... pero también hay que trabajar la competencia en comunicación lingüística que capacite la comprensión del enunciado, así como la identificación de los datos y de la pregunta. Luego es necesario aplicar diferentes estrategias y formas de razonamiento, realizar los cálculos matemáticos necesarios y comprobar la validez, desde un punto de vista formal y de sentido, con el contexto planteado. Así, para resolver un problema el alumnado debe dominar el cálculo matemático, pero no es suficiente con eso; un alumno o alumna podría dominar el cálculo matemático, pero esto no lo llevaría necesariamente a saber aplicarlo en la resolución de un problema.

3 Definición que consta en la web del ministerio:

<https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave.html>
(consultado el 31 de agosto de 2021)

O tal como se definen en la Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 (2018/C 189/01)

Las competencias son una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, en las que:

- 1) los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos;
- 2) las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados;
- 3) las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones

Ahora bien, si los saberes básicos no son un fin en sí mismos, ¿cómo se vinculan con el resto de elementos curriculares?

Por el propio concepto de competencia, un mismo saber básico puede estar vinculado con varias competencias específicas al mismo tiempo. Por ello, la relación establecida entre ambos conjuntos –conjunto de competencias específicas y conjunto de saberes básicos- es de “muchos a muchos”; pero un currículo que no establezca esa vinculación conduciría al profesorado a centrarse exclusivamente en los saberes básicos –los tradicionalmente conocidos como contenidos- y a perder la referencia del objetivo a evaluar, esto es, las competencias específicas con los criterios de evaluación. En ese caso, se perdería nuevamente la oportunidad de avanzar en el diseño de un currículo que parta de la evaluación, y seguiríamos anclados en la Ley General de Educación de 1970, centrada en el único elemento curricular: los contenidos.

Resulta, pues, necesario vincular esos saberes básicos con las competencias específicas-criterios de evaluación, redactándolos de forma que cada saber básico se oriente hacia una de las competencias específicas. Otra ventaja de este diseño es el peso que se otorga a cada competencia específica, que es uniforme para todos los centros, otorgando homogeneidad, coherencia y equidad al sistema educativo.

Para complementar lo anterior, la redacción de los saberes básicos ha de hacerse de forma que el aspecto que se pretenda trabajar sea concreto y comprendido por todo el profesorado. La redacción debe orientar el cómo trabajar los elementos curriculares. Esta cuestión cobra especial relevancia en el sentido socioemocional. Con este diseño, la vinculación entre los diferentes elementos del currículo dota de homogeneidad, coherencia y equidad al sistema, actúa como guía para el profesorado -a partir de la cual diseñar sus actividades de aprendizaje- y permite una traslación más directa de la norma al aula.

7. LA CONEXIÓN DEL CURRÍCULO CON EL CONTEXTO COTIDIANO

La motivación del alumnado es una de las dificultades que lastran al sistema educativo a diario. Pero ¿puede un currículo contribuir a mejorar esa motivación? Sin lugar a duda, el factor más importante para mejorar la motivación del alumnado es la metodología del profesorado en el aula. Las actividades de aprendizaje que diseña el profesorado deben enganchar al alumnado con lo que está sucediendo en el aula, al tiempo que deben asegurar que el alumnado está aprendiendo lo que se pretende enseñar. Pero, sin lugar a duda, la principal fuente de motivación para aprender algo es la utilidad de lo que se le está enseñando. Todas las personas aprendemos por una necesidad, de tipo profesional, ocio o incluso de satisfacción de necesidades básicas para la vida diaria. Si el currículo está conectado con el mundo cotidiano en el que vive el alumnado, podrá ponerlo en situación de que éste le encuentre utilidad al asociar el aprendizaje con el mundo en el que vive. Así, el currículo puede contribuir a mejorar la motivación del alumnado al presentar los diferentes elementos curriculares como tareas útiles para su vida cotidiana. No podemos olvidar que en este artículo estamos abordando la enseñanza básica (primaria y ESO) y, por lo tanto, hablamos de la educación obligatoria para toda la ciudadanía.

8. LOS DERECHOS INDIVIDUALES FRENTE A LOS COLECTIVOS

Es necesario traer a colación otro de los temas recurrentes en los últimos años, el derecho recogido en el artículo 27.3 de la Constitución Española (CE). Este artículo reconoce el "derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones." A pesar de la dicción literal del texto, del que incluso se ha hecho un uso abusivo trasladando este derecho a otros ámbitos que no tienen relación con la formación religiosa y moral, hay que tener presente que el ejercicio de los derechos individuales no es ilimitado e incluso, con frecuencia, se ve limitado por otros derechos también reconocidos en la propia CE. Así, no pueden prosperar, teniendo como referencia el derecho que asiste a los padres y a las madres en relación con la educación religiosa y moral de sus hijos e hijas, solicitudes de las familias que supongan injerencias en relación con el diseño y la aplicación del sistema educativo. Ejemplos de estas injerencias son numerosos:

- 1) El "homeschooling" o escolarización en casa, que el Tribunal Constitucional (TC) declaró inconstitucional por sentencia 133/2010.
- 2) La solicitud de una familia para que su hijo o hija no curse la materia de lengua extranjera, basada en que éste no va a trabajar en el extranjero. Esta solicitud podría haberse hecho sobre el castellano o sobre una lengua propia de una CCAA.
- 3) La solicitud de una familia pidiendo que su hija o hijo no cursara la materia de música o de educación física por motivos religiosos. Aquí si encontramos un motivo religioso, y, sin embargo, es necesario ponderar los derechos individuales frente a los colectivos.
- 4) La escolarización a una edad obligatoria en un centro que sigue un método educativo al margen de cualquier sistema educativo oficial.

Podríamos seguir poniendo ejemplos, pero llegaríamos a la conclusión de que las libertades individuales no son absolutas y tienen que ejercerse en un contexto social que las reconoce al tiempo que las limita, si entran en conflicto con las libertades y derechos de otras personas y con los derechos de titularidad colectiva, siempre teniendo presente los recursos de que esa sociedad dispone.

Por todo ello, revisemos la CE y citemos también, entre otros, el punto 2 y 5 del propio artículo 27, donde se reconoce que "*La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*" y se otorga la competencia a "*Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes*". El punto 2 del artículo 27 se corresponde nuevamente con los principios y fines de todas las leyes educativas de la democracia, que como hemos defendido en este artículo, los diferentes currículos están llamados a desarrollar.

9. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos pretendido analizar, desde un punto de vista técnico, todos los factores que debe incorporar un currículo referido a una etapa obligatoria. También hemos puesto en contexto el reciente borrador de currículo de matemáticas de primaria que se ha presentado el agosto del presente año. Con ello hemos pretendido exponer las bases para verificar, en el propio currículo, si los elementos que este incluye, y que no siempre se corresponden con lo publicado y expresado en distintos medios, están bien diseñados y planteados por el legislador o deben ser mejorados. Tras ello, el lector concluirá que hay elementos a mejorar, pero también concluirá el importante avance que se ha llevado a cabo con respecto al anterior currículo al

trabajar, por primera vez, los principios y fines de todas las leyes educativas desde la democracia.

AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría finalizar mostrando nuestra gratitud por su ayuda y asesoramiento a Yolanda Cadórniga Díaz, inspectora de educación de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia; a Azucena Arias Correa, maestra y orientadora del CEIP Vilaverde-Mourente (Pontevedra); e a M^a Ángeles Aramburu Núñez, inspectora de educación de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia.

BIBLIOGRAFÍA

- Constitución Española (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978) (<https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>) (consultado el 31 de agosto de 2021)
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE núm. 187, del 6 de agosto) (<https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>) (consultado el 25 de agosto de 2021)
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE núm. 159, del 4 de julio) (<https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>) (consultado el 25 de agosto de 2021)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, del octubre) (<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>) (consultado el 25 de agosto de 2021)
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE núm. 307, de 24 de diciembre) (<https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>) (consultado el 25 de agosto de 2021)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, del 4 de mayo) (<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>) (consultado el 25 de agosto de 2021)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, del 10 de diciembre)

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>) (consultado el 25 de agosto de 2021)

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, del 30 de diciembre) (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>) (consultado el 25 de agosto de 2021)
- Alén de la Torre, José María (2019): "La evaluación del alumnado después de Google", *Supervisión21*, nº52 / abril 2019, ISSN: 1886-5895. (https://usie.es/wp-content/uploads/2019/05/SP21-52-Art%C3%ADculo_La-evaluaci%C3%B3n-despu%C3%A9s-de-Google_Al%C3%A9n-de-la-Torre.pdf) (consultado el 26 de agosto de 2021)
- Alén de la Torre, José María (2019): "Planificación de actividades de aprendizaxe para a práctica docente na aula", *EDUGA (Revista Galega do Ensino)*, nº77 / enero-junio 2019, ISSN: 2171-6595. (<http://www.edu.xunta.gal/eduga/1757/foro/planificacion-actividades-aprendizaxe-para-practica-docente-na-aula>) (consultado el 26 de agosto de 2021)
- DESECO 2005: "La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo" (<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>) (consultado el 26 de agosto de 2021)
- Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 (Diario Oficial de la Unión Europea, C189/1, del 4/6/2018) ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV#:~:text=Hecho%20en%20Bruselas%2C%20el%2022%20de%20mayo%20de%202018.&text=Ant](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV#:~:text=Hecho%20en%20Bruselas%2C%20el%2022%20de%20mayo%20de%202018.&text=Ant)

ecedentes%20y%20objetivos-

.Toda%20persona%20tiene%20derecho%20a%20una%20educaci%C3%B3n%20C%20una%20formaci%C3%B3n%20y,transiciones%20en%20el%20mercado%20laboral) (consultado el 2 de septiembre de 2021)

- Sentencia 133/2010, de 2 de diciembre (BOE núm. 4, de 5 de enero) (<http://hj.tribunalconstitucional.es/es-ES/Resolucion/Show/6772>) (consultado el 26 de agosto de 2021)