

# **CURSO - TALLER**

## **FORTALECIMIENTO PARA DOCENTES 2013**

**ANTOLOGÍA TEMA 6:  
IDENTIDAD ÉTICA  
Y PROFESIONAL.**

**ABRIL DE 2013**

## Índice

Los rasgos deseables del nuevo maestro: Perfil de egreso	3
Construcción de la identidad docente.	7
Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista.	18
Proyecto educativo, educación en valores y desarrollo moral.	33
Código de conducta.	91
Docencia.	99
Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios 2011.	111
La educación moral en primaria y secundaria. Las actitudes del profesor.	113
Calidad de la educación y gestión escolar.	134
Por una nueva escuela pública.	149

## **Los rasgos deseables del nuevo maestro: Perfil de egreso**

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan

de estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: algunos, como el dominio de los contenidos de enseñanza, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación valoral, corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los estudios; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios, como del desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal.

Con base en las consideraciones anteriores, al término de sus estudios cada uno de los egresados contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se describen a continuación.

### **1. HABILIDADES INTELECTUALES ESPECÍFICAS**

- a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.

- c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
- d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
- e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

## 2. DOMINIO DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA

- a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.
- b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.
- c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.
- d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

## 3. COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.

- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- f) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

#### 4. IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA

- a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
- c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.
- e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.

- f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

#### 5. CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN Y RESPUESTA A LAS CONDICIONES SOCIALES DEL ENTORNO DE LA ESCUELA

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
- b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
- c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
- d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
- e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997. Fue elaborado por el personal académico de la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.

## **Construcción de la identidad docente**

Víctor Gerardo Cárdenas González.

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

Su ausencia (de la identidad) atormenta, desasosiega; alcanzar la propia identidad es, en cambio, prenda de paz y seguridad interiores...

Luis Villoro.

El ejercicio de la profesión docente vive una situación que no deja de ser paradójica; existe un lento proceso de transformación en los ámbitos laboral, profesional, administrativo; una paulatina apertura a la cultura de la evaluación, un cambio en la significación social del ser maestro, el acceso a las nuevas tecnologías para sectores cada vez mayores de la población introduce también ciertos cambios respecto a la vinculación del maestro con el conocimiento. Sin embargo, hay un sentido muy importante en el que la profesión docente mantiene más bien continuidad y permanencia. Ciertas prácticas escolares parecen impermeables a los mencionados procesos de transformación; el manejo de la disciplina, la relación maestro-alumno, la organización general de la clase, el manejo intencional con ciertos fines socio-educativos de los patrones de interacción social; por mencionar sólo algunos.

Ambos procesos; transformación y permanencia mantienen una «tensión esencial».

¿Cómo se vive la profesión docente en la actualidad? ¿Qué valor tiene el ser maestro? ¿Cuál es el sentido de la profesión?, ¿Cómo se enfrentan los cambios? Son algunas de las preguntas que motivaron la presente investigación. Se hace una aproximación cualitativa tratando de encontrar los significados que estructuran la acción de maestros en servicio. Como toda aproximación cualitativa, no se pretende generalizar los hallazgos sino ilustrar realidades cotidianas y rescatar el sentido subjetivo de los propios actores sociales.

**La identidad como núcleo de la acción y el sentido**

Identidad es el resultado de la capacidad de reflexividad, es la capacidad de la persona de ser objeto de sí misma. Se entiende como una organización o estructura del conocimiento sobre sí mismo. Esta estructura supone unidad, totalidad y continuidad. Esta continuidad se forja en el transcurrir de la vida cotidiana, en el constante desempeño de roles, en el interminable proceso comunicativo. Es una síntesis que nos permite dar sentido a la experiencia, nos permite integrar nuevas experiencias y armonizar los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser; entre lo que fuimos en el pasado y lo que hoy somos.

La identidad, sin embargo, no es algo dado, no es como una estructura preformada. Tampoco es una realidad misteriosa o inasible, no es una entidad que radica en el interior de las personas. La identidad, más bien es un concepto relacional, es un constructo que nos permite referirnos a la continuidad de la experiencia de nosotros mismos. Es algo que se construye a lo largo de la vida, que puede adquirir múltiples formas y tener mayor o menor solidez. No parece ser algo de todo o nada. Cuando se habla, por ejemplo, de la pérdida de la identidad, en realidad nos referimos a falta de consistencia, a fragilidad. A una incapacidad para determinar el sentido de continuidad de la acción de la persona.

En realidad los roles que desempeñamos, las experiencias que vivimos, las imágenes que recibimos de los demás e incluso de nosotros mismos son múltiples y complejas. La identidad es aquello que los organiza y los integra. En ese sentido nos referimos a la identidad como núcleo. Paradójicamente, la afirmación del carácter complejo y cambiante de la experiencia que nutre la construcción de la identidad no invalida la afirmación de que esa multiplicidad, parece requerir cierto límite. Sin cierta continuidad, consistencia y coherencia de la experiencia, la identidad sufre alteraciones. La obra de Ronald D. Laing, *Cordura, locura y familia*, (1964) en ese sentido, es más que ilustrativa. Por otra parte, cambios drásticos o radicales en la continuidad de la experiencia de vida supone transformaciones en la identidad.

Entre los múltiples problemas en torno a la identidad, destacaremos dos que son particularmente relevantes para la discusión de la identidad docente. El primero tiene que ver con la solidez o, por contraparte, la 'pérdida' de la identidad. La pérdida de la identidad supone la ausencia del núcleo que permite integración y coherencia en las propias acciones, en las decisiones, en la valoración de la experiencia. Como Gergen (1992) ha puesto de relieve, la identidad es algo a lo que uno mismo necesita adherirse, ser congruente, algo a lo que ser fiel.



Como indicábamos al inicio de este trabajo, la identidad supone continuidad, supone la conservación de algo. Ahora bien: ¿cómo conservar ese núcleo cuando el contorno es demasiado cambiante?, cuando las instituciones (lo permanente) se resquebraja, cuando las relaciones son múltiples, tan efímeras, tan superficiales. Para decirlo más explícitamente: el contorno institucional que rodea y en parte hace a la experiencia docente se está transformando de manera rápida y supone cambios radicales en la forma de ser maestro (a).

### **¿Cómo se está reconstituyendo la identidad del maestro?**

El segundo problema en torno al sí mismo docente es el de la comprensión de la lógica de la acción docente. Es creciente el acuerdo en el sentido de que el maestro no es un mero operario de las políticas educativas, cada vez se le reconoce más como alguien con la capacidad y la responsabilidad para tomar decisiones, para hacer juicios y para establecer los criterios que orientan su acción educativa. Si hay un proceso de reconstitución de su identidad, ¿cómo afecta esto a la comprensión de la actividad docente?

En síntesis, la preocupación por el conocimiento del sí mismo docente es intento por comprender la lógica de la acción cotidiana, la construcción de los criterios y parámetros que subyacen a la toma de decisiones de los maestros.

### **Construcción social de la identidad**

La forma del sí mismo, (de la identidad) su estructura, su contenido; varían histórica y culturalmente. No hay una forma única de definición de sí mismo, no hay una estructura universal. La experiencia de sí mismo varía culturalmente. La expresión «construcción social de la identidad» hace referencia a la diversidad de formas que puede asumir el sí mismo en función de los «instrumentos» socioculturales disponibles. Por ejemplo, depende de los significados sociales de las prácticas cotidianas, de su carga valorativa. El sí mismo más que una imagen es una acción, es un proceso en constante construcción que se inserta en el fluir de la acción cotidiana. En ese sentido, el decir sobre sí mismo más que una mera descripción es una acción.<sup>2</sup> Es más un diálogo constructivo que una representación. El individuo no es un átomo, más bien es un participante en redes sociales de interacción.

Con la expresión «construcción social» se pone énfasis en la importancia del sentido de las prácticas sociales como insumo de la identidad, se otorga reconocimiento de validez, en principio, al conocimiento de sentido común de los actores sociales pero trata de ponerlos en relación con insumos socioculturales, históricos, ideológicos respecto a los cuales los sujetos no necesariamente son capaces de distanciamiento crítico.

### **La identidad docente. Paradojas y contradicciones**

Algunas razones que justifican el estudiar el sí mismo docente ya fueron esbozadas al inicio de este trabajo:

a) La profesión docente enfrenta un momento de cambio que parece radical. Existe, por una parte, una clara tendencia profesionalizante:

La profesionalización de los educadores y de sus organizaciones es no sólo una condición esencial para construir el nuevo modelo educativo que requiere el desarrollo presente y futuro de nuestras sociedades, sino que ha pasado a ser un elemento para la propia supervivencia y desarrollo de los educadores, de sus organizaciones y de la enseñanza como profesión. (Torres, 1997)

Esta tendencia, sin embargo, no está exenta de conflictos y contradicciones. Algunas investigaciones al respecto señalan que aunque el discurso oficial trata de referirse al profesor como un profesionista, las condiciones reales de trabajo y ciertas prácticas sumamente arraigadas en el funcionamiento administrativo, político y cotidiano de las escuelas le impiden acceder a las condiciones que definen a una profesión. Más bien, el magisterio parecería una semiprofesión: no tiene necesidad de conocimientos especializados, ni de constante actualización, no hay autonomía en la toma de decisiones propias del ejercicio profesional, entre otras.

b) Existe un creciente acuerdo en el sentido de que el maestro no es un mero operario de las políticas educativas sino que es una persona con la capacidad y la responsabilidad para tomar decisiones con base no necesariamente en la aplicación de conocimientos especializados sino en «su buen juicio», en el desarrollo de criterios y parámetros racionalmente fundamentados. La acción del maestro estaría mejor caracterizada por la «prudencia» en el sentido de frónesis que en la técnica. A pesar de ello, los márgenes reales para que el profesor tome decisiones cruciales en la orientación de su acción pedagógica son aún limitados.

c) Es necesario reconocer que conviviendo con estas tendencias también existe un fuerte deterioro de la apreciación social del maestro, una «desvalorización», resultado de multiplicidad de factores entre los que destaca: la accesibilidad a la información, la tecnología, los medios masivos de comunicación, la desvinculación escuela comunidad, el deterioro salarial, el cambio en ciertos roles tradicionales, etc.

d) El contexto que hace a la función docente es pues sumamente conflictivo, contradictorio, complejo y cambiante, paradójicamente hay también una fuerte tendencia hacia la conservación de formas tradicionales de convivencia al interior de los espacios áulicos, ciertas rutinas escolares se han mostrado sumamente resistente al cambio, hay una tendencia a la «absorción» de tendencias modernizantes dentro de formas tradicionales.

Consideramos que esta situación necesariamente impacta en la definición que de sí mismo tienen los maestros. El maestro es en muchos sentidos el actor clave de la realización de las políticas de cambio, la comprensión de su ser y su acción son fundamentales.

#### **Aproximación cualitativa al estudio del sí mismo docente**

Se realizaron entrevistas en profundidad a 13 profesores de una escuela primaria de la delegación Iztapalapa que labora en el turno matutino. Se consideró que el establecimiento de un diálogo con los profesores podría permitirnos una comprensión más plena de su «sentir» respecto a su profesión. Buscamos una implicación en la visión -no exenta de opacidad e incompletud -del participante. Intentamos la puesta en duda de una estructura preestablecida que asumimos como guía con la posibilidad de ser transformada y asumimos la tarea de indagación de los significados de los diferentes componentes posibles de la tarea docente. La entrevista tiene la virtud de permitir «completar» las respuestas verbales del entrevistado con la respuesta afectivo-emotiva que la acompaña, permite dirigirse a aquellos aspectos que para el entrevistado (y no necesariamente para el entrevistador) son relevantes.

Cabe hacer mención que en la escuela primaria en que trabajan los maestros, se realizó durante 6 meses un proyecto de investigación e intervención psicosocial. Este antecedente es importante porque indica un conocimiento previo entre maestros e investigadores, lo que ayuda a contextualizar las respuestas a la entrevista. Los entrevistadores y los profesores compartieron un proceso de colaboración que permitió una comunicación de más confianza y

la significación de las respuestas verbales y no verbales en función de un conocimiento mutuo. Existía el antecedente de que se había observado la actuación de los profesores en sus grupos y de que los profesores habían participado en un breve curso-taller con el equipo de investigación.

Es también importante señalar que una aproximación cualitativa como la empleada aquí no pretende llegar a generalizaciones, más bien, en nuestro caso, pretende destacar aspectos que otras aproximaciones metodológicas pasan por alto, pretende «ilustrar», pretende llegar a supuestos hipotéticos susceptibles de confirmación por otro tipo de estudios.

### **Resultados**

Se presentan a continuación algunos resultados que ilustran el sentir de los maestros respecto a las interrogantes planteadas. Se incluyen una selección de las respuestas más representativas.

(Entre comillas se encuentran citas textuales de los profesores. Entre corchetes aparecen observaciones contextuales de los entrevistadores).

#### **a) El contexto de las entrevistas:**

— Maestra 'S': La entrevista se realizó por la mañana a las 9:20 aproximadamente, cuando se le solicitó a la maestra la entrevista, se mostró un poco sorprendida, pero accedió de inmediato y nos ubicamos en el fondo del salón de usos múltiples. Ella estaba tranquila. Le expliqué en que consistía la entrevista y se mostró interesada, sobretodo en conocer posteriormente los resultados como una forma de retroalimentación. El cassette para grabarla no sirvió y entonces se procedió a hacerla de forma escrita, cosa que ayudó a que ella se relajara más y fuera más abierta en sus respuestas. En general el clima de la entrevista fue muy tranquilo, [la maestra se mostró muy ecuaníme en sus respuestas, muy profesional, se le observa muy centrada y a gusto en su trabajo. Al final Insistió en saber los resultados de nuestra investigación, para poder aprender y corregirse].

— Maestra 'B': La entrevista se llevó a cabo en un pequeño cubículo adjunto a la dirección de la escuela primaria en un clima de mucha confianza y respeto, la profesora se mostró muy entusiasta con una gran disposición a colaborar, la expresividad de su rostro evidenciaba lo convencida que

estaba de lo que decía. En algunos momentos su respuesta emocional la ponía al borde del llanto. [es evidente su involucramiento afectivo en lo que hace.]

b) Los contenidos más sobresalientes:

Apreciación general del ser maestra(o): ¿Cómo se siente como maestra(o)?

— Maestra 'B': «Me siento bien porque de alguna manera uno le encuentra el significado al trabajo cuando muchas veces no lo tiene o pareciera no tenerlo, más bien uno debe encontrar el significado... sin que ese 'debe' sea como un costalote en las espaldas, sencillamente porque es mi trabajo, es mi vida, es parte de mí, me siento bien»

— Maestra 'S': «Bien», [procedió a especificar en primer término la importancia que tiene el ser autoritaria y mantener el control del grupo De alguna manera está ligado para ella el que para sentirse bien como maestra es necesario tener el control, el liderazgo, pero de manera democrática, no llegando a los extremos, se visualiza como amiga de sus alumnos, [en una relación más horizontal que la mayoría de los maestros]. También es de hacer notar que ella dice que disfruta de estar con sus niños, porque «penetra en su mundo y es como su distracción», es decir; para ella, su trabajo no es una obligación y su postura no es la tradicional.

### **Relación con los alumnos**

— Maestra 'S': la maestra se muestra satisfecha de tener una buena relación con ellos, en general. Incluso cuando platica de ello sonríe, es interesante que ella reconoce que a veces la relación tiene que darse de una manera 'lineal', «pero hay otras actividades en las que se da una relación igualitaria,» «incluso me siento con ellos en las bancas, como un sólo grupo».

«Con algunos de ellos si entablo una relación afectiva, sobre todo si tienen problemas o son tímidos, les pregunto cómo es su situación y asumo un rol de amiga respecto de ellos.»

— Maestra 'B' [en cambio... ] tiende a ser más «apapachadora», [ casi maternal]

— Maestro «L» «Trato de darles confianza, de ser su amigo, a veces algunos abusan...»

### **Dimensión institucional**

— Maestra 'S' la maestra no se siente parte de un gremio(por ejemplo sindical) y se observa una postura muy madura y segura de su parte en lo que se refiere a la autoridad, tanto la que ella

asume, como la que se ejerce sobre ella, no se observó conflicto en este punto. Asume también las cargas administrativas sin problema, ya que es organizada y no constituyen para ella un obstáculo en su profesión.

### **Competencia docente**

— Maestra 'S' Se observó mucha seguridad y autoestima elevada cuando habla de su competencia como maestra, [al contrario de lo que expresan la mayor parte de los maestros], para ella la misión fundamental del maestro es la de 'transmitir el deseo por tener conocimiento' y ella considera que lo logra y le produce mucha satisfacción. Ella relaciona la competencia docente con la satisfacción laboral y la autoestima precisamente en este aspecto de la transmisión del conocimiento. Pues dice que «quien no sabe es como quien no ve», e incita a sus alumnos a que «pongan luz en sus ojos».

### **Relación con los compañeros**

— Maestro «L» «nos llevamos muy bien, pero, ya sabes, siempre hay alguien que no quiere colaborar. Hay algunas maestras muy tradicionalistas, que ni me hablan, pero yo trato de llevarme bien con todos»

### **Relación con los padres de familia**

— Maestra «B» a veces es mucho más difícil que la relación con los niños, «porque ellos muchas veces no apoyan el trabajo que uno hace, hay veces que lo sabotean, sobre todo las madres muy jóvenes»

— Maestra «S» [Algunos padres de familia habían recientemente solicitado una cita con la maestra para «reclamarle» su forma de ser con los alumnos. Los padres se quejan de que la maestra es demasiado estricta y que a veces es injusta con sus niños.]

Satisfacción laboral; ¿se dedicaría a otra labor profesional si pudiera?

— Maestra 'S' [Titubeo un poco y después comentó que tenía otra licenciatura; la de Diseño Gráfico, y comentó que por problemas personales había estudiado para maestra, pero que ambas profesiones le gustaban, sin embargo la de maestra se compagina más con ser mamá.]

Maestro «O» El profesor deja ver que no hay una satisfacción muy grande en su labor. Siente presiones económicas y mucha carga de trabajo.

### **Riesgos e Iniciativas**

— Maestra 'S' Yo asumo algunos riesgos, ya que pongo en práctica nuevas metodologías, para que construyan el conocimiento y a los papás no les gusta, quieren ver lo tradicional, entonces lo que hago es ir mezclando lo tradicional con cosas nuevas.

### **Autoestima docente**

— Maestra 'S' Considero que la misión del docente es inculcar el deseo por conocer lo que nos rodea, despertar ese interés por aprender más cosas. Yo les digo a mis alumnos que «el que no sabe es como el que no ve y que traten de tener luz en sus ojos».

— Maestra 'B' la misión y tarea del profesor es formar individuos que sepan afrontar la vida «que aprendan no solamente contenidos académicos, sino que aprendan de la vida misma, de sus errores y de sus triunfos»

Consideramos que los maestros están intentando construir su identidad con elementos nuevos; hay aprecio de la profesión, hay sentido de superación y reconocimiento objetivo de los problemas. Existe una relación positiva con sus alumnos y los maestros obtienen satisfacción de ello, no les gusta ser autoritarios, pero consideran que «a veces» hay que serlo, les gustaría ser más una guía o líder que una autoridad. Difieren en algunos aspectos: hay una actitud casi maternal por una parte y una actitud más neutral afectivamente, hay distintas apreciaciones de las evaluaciones y el control, de las relaciones entre compañeros y, en general de la profesión.

### **Conclusiones**

Hay efectivamente, un proceso de transformación de la identidad docente. Los profesores están haciendo esfuerzos por mejorar su desempeño, por actualizarse, por sobreponerse a las adversidades del medio, por profesionalizar su actuación.

El maestro empieza a vincularse con su trabajo más por satisfacción que por presiones sociales externas.

Se reconoce la desvalorización social del maestro. Pero esto no se asume fatalmente, ni hay conformidad con el estereotipo: hay una actitud proactiva, se reconocen carencias pero se hacen esfuerzos por superarlas.

La identidad docente es sumamente compleja: incluye la recepción e identificación con una tradición pero que es resignificada en función de las nuevas realidades; los componentes del sí mismo son muchos y su interrelación es compleja. Aunque hay componentes salientes, no pueden pensarse con independencia de otros componentes. Los insumos a partir de los cuales el maestro construye su propio concepto son también muy variados y no se limitan al espacio escolar.

### **Bibliografía**

Bruner, Jerome. (1998 ). la «Autobiografía y el yo», en: Actos de significado, Alianza, Madrid, p.101-133. Calvete Z. Esther y Aurelio Villa. (1997): Programa DEUSTO 14-16, II. Evaluación e intervención en el estrés docente, Ediciones Mensajero, Bilbao.

Cárdenas G. Victor y Erika Alonso Cardona (2000). El Concepto de sí-mismo. De la Estructura a la Constitución Sociocultural. El caso de los Profesores de Educación Básica, (inédito).

Cortázar, J. Miguel. (1993). Los estudiantes de carreras docentes. Una aproximación a su configuración socioacadémica, Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Gergen, K. J. (1985). «The social constructionist movement in modern psychology», American Psychologist, 40:266-275.

Gergen, Keneth J. (1992). El yo saturado. Dilemas de Identidad en el mundo contemporáneo, Paidós, Barcelona. Laing, Ronald D. (1964). Cordura, locura y familia, F.C.E., México.

Harré, Rom. (1984). Motivos y mecanismos, Paidós, Barcelona

Medina Melgarejo, Patricia. (1998). «Las condiciones actuales de lo escolar y retos para una nueva investigación etnográfica», en: Calvo, Beatriz, G. Delgado y Mario Rueda. (Coords.) Nuevos paradigmas. Compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/ Gobierno del estado de Chihuahua, México, p. 257-273.



Remedí, Eduardo, et al. (1989). Maestros, entrevistas e identidad. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. (CINVESTAV), México.

Rockwell, Elsie (1995). La escuela cotidiana, F.C.E., México.

Torres, Rosa Ma. (1997). Profesionalización docente, Cumbre Internacional de Educación, UNESCO/CEA, México.

Villoro, Luis. (1999). «Sobre la identidad de los pueblos» en: Estado plural, pluralidad de culturas, Paidós/UNAM, México, p. 63-78.

### **Notas**

1.- Se hace un reconocimiento por su participación en esta investigación a Erika Alonso Cardona y a Silvia Mercado Marín, alumnas de la carrera de Psicología social y prestadoras de servicio social.

2.- Esta postura es deudora de la recepción de la teoría de los actos de habla. El movimiento de los usos del lenguaje, con John L. Austin a la cabeza, enfatizó que existen expresiones «realizativas» que proferidas en circunstancias adecuadas no «dicen» sino «hacen»; decir en ciertas circunstancias es hacer.

Cárdenas González, Víctor Gerardo, en [www.unidad094.upn.mx/revista/49/identidad.h](http://www.unidad094.upn.mx/revista/49/identidad.h)

## **Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista**

Pablo Palomero Fernández

### **RESUMEN**

Las competencias sociales y emocionales del profesorado tienen una notable influencia sobre el modo en que se ejerce la docencia y las relaciones que se establecen en el aula. Formar docentes en cuestiones de tipo personal es una necesidad urgente hoy en día. Desde finales del siglo pasado se viene produciendo una enriquecedora eclosión de investigaciones, cursos y publicaciones relacionadas con la inteligencia social y emocional de los docentes. Desde el punto de vista de la formación, el presente artículo revisa algunas limitaciones de determinadas propuestas emergentes. Seguidamente se propone una alternativa inspirada en los principios de la psicología humanista que favorece el desarrollo de cinco actitudes directamente relacionadas con la competencia social y emocional del docente: disposición fenomenológica, autonomía, responsabilidad, independencia de criterio y disposición cooperadora. Finalmente se revisan algunos de los límites y sombras del modelo propuesto, señalando la importancia de investigar la eficacia y relevancia de propuestas formativas como ésta con el fin de aumentar su impacto social.

**PALABRAS CLAVE:** Psicología humanista, Competencia social, Competencia emocional, Formación del profesorado, Docentes.

### **Correspondencia**

Pablo Palomero Fernández

Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo

Universidad de Zaragoza

C/ Violante de Hungría, 2350009 ZARAGOZA

Teléfono

976 76 10 28

E-mail: pabpalom@unizar.es

Recibido: 4/5/2009

Aceptado: 1/6/2009

Developing teachers' social and emotional competence: a humanistic psychology perspective

### **ABSTRACT**

The social and emotional competences of teachers have a notable influence on the type of teaching that is carried out and on the type of relationships that are built in the classroom. Training teachers in personal aspects is a current urging need. Since the end of the last century there have a great deal of enriching research, courses and publications on teachers' emotional and social intelligence. From the point of view of training, this article presents some limitations of certain emerging proposals. Next, an alternative is proposed, based on the principles of humanistic psychology and promoting the development of five attitudes directly related to the teacher's emotional and social competence: phenomenological disposition, autonomy, responsibility, criteria independence and cooperative disposition. Finally, some the possible shortcomings and negative aspects of the proposed model are discussed, highlighting the need to further investigate the efficiency and relevance of training proposals such as the one presented here in order to increase their social impact.

**KEY WORDS:** Humanistic psychology, Social competence, Emotional competence, Teacher training, Teachers.

*“Durante los primeros años de mi carrera profesional solía preguntarme: ¿cómo puedo tratar, curar o cambiar a esta persona?, en tanto que ahora mi pregunta sería: ¿cómo puedo crear una relación que esta persona pueda utilizar para su propio desarrollo?”*

C. ROGERS

### **1. Competencia social y emocional: en busca de un marco para la formación del profesorado**

En una sociedad marcada por el dinamismo, por las nuevas tecnologías y por la eclosión de la información, nuestros docentes se enfrentan a un reto que, paradójicamente, siempre ha estado presente en la historia de la educación. Ese reto tiene que ver con la consideración del hecho de enseñar y aprender como un acto que cobra sentido en la relación, en el contacto humano, y que tiene que ver, fundamentalmente, con cómo se articula dicha relación dentro del aula.

Esta visión de la educación como relación nos invita a entrar en un dominio que nos asusta, el de lo (inter)personal. Tal vez nos asuste precisamente porque lo relacional y lo personal escapan con facilidad al control de variables, a la lógica positivista, a lo previsible, a lo conocido. Pero ignorar las variables sociales y personales no hace que su influencia desaparezca y sólo contribuye a

ocultar el origen de muchos de los males que aquejan a nuestro actual sistema educativo. Tal y como señala Zabalza (2006: 105–106) al hablar de la formación de los docentes:

*"Existe un problema intangible, que no es fácilmente abordable pero todo el mundo sabe que la profesión docente está muy relacionada con ciertas cualidades personales que determinan el ejercicio docente. Efectivamente, las cualidades personales juegan un papel fundamental (...). En definitiva, el cómo sea una persona: muy autoritaria, poco autoritaria, paternalista, poco paternalista, muy creativa, muy displicente con los alumnos, muy distante, muy próxima son cuestiones personales que afectan mucho el tipo de trabajo que uno puede hacer. Pero en verdad no hemos sabido cómo ordenarlo en la universidad ni siquiera en carreras como las que yo participo, donde preparamos a futuros profesores".*

Siguiendo esta observación de Zabalza, hemos de señalar que la formación inicial y permanente a la que han podido acceder los docentes para el desarrollo de su competencia social y emocional es generalmente insuficiente y precaria. En este contexto, es habitual que el propio docente dude sobre su propia competencia en dichos ámbitos o sobre cómo podría desarrollarla entre su alumnado. Así, por ejemplo, para quienes estamos en contacto con el mundo educativo no resulta extraño encontrar en las aulas a un docente gritando a sus alumnos para exigirles que dejen de gritar cuando ha perdido el control de la clase. Este ejemplo no pretende ni mucho menos desmerecer la labor de nuestros docentes, sino reconocer y dar un lugar a las dificultades que, por su condición humana, éstos pueden experimentar para poner en práctica precisamente aquello que pretenden inculcar en su alumnado.

Si observamos la estructura de las diferentes formaciones ofrecidas a nuestros docentes, podemos llegar a la conclusión de que se presupone que éstos no necesitan nada más que un conjunto de teorías, métodos y técnicas científicas que deberán aplicar sobre sus alumnos y que garantizan su buen hacer, ignorando así su condición de ser social y emocional.

Sin quitar importancia a dichas herramientas, hemos de tener en cuenta el gran peso del aprendizaje durante años de socialización en una familia, un sistema educativo y una estructura social concretas. Es allí, y no tanto en la Universidad, donde el docente aprendió los grandes temas relacionados con las competencias sociales y emocionales: reconocer las emociones o tratar de ocultarlas, regularlas o reprimirlas, ser más o menos asertivo, ser políticamente correcto o

mostrarse de forma auténtica, dar más peso a sus propias opiniones o a las de los demás, aceptar la diversidad o percibirla como una amenaza, resolver los conflictos de una manera constructiva o destructiva, desarrollar un determinado grado de tolerancia a la frustración, etc.

Estos aprendizajes son los que el profesorado va a poner en juego cuando entra en relación con sus alumnos, de tal modo que si un docente no soporta la tristeza, por ejemplo, probablemente trate de negar o suprimir esta emoción cuando se presente en sus alumnos, dificultando de este modo que puedan elaborar e integrar aquello que les conecta con dicha emoción. En este sentido, Zabalza (2006:105) recalca de nuevo que no deberíamos ignorar la importancia de la dimensión personal en el ejercicio de la docencia:

*" (...) la dimensión personal puede generar perturbaciones en la comunicación, en las relaciones, etc., afectar de una manera muy clara al tipo de docencia que se puede hacer, pues hay ciertas cualidades personales que serían muy importantes someter a chequeo por parte de los propios profesores, para saber qué me está pasando a mí o por qué me molesto tanto o por qué lo paso tan mal o por qué estoy tan angustiado con relación al trabajo que estoy haciendo en las clases; aunque, insisto, no tenemos muchas posibilidades de poder trabajar en esos aspectos personales".*

En definitiva, el profesorado trabaja con los niveles de competencia social y emocional que ha podido desarrollar de un modo casi intuitivo a lo largo de su proceso de socialización. Las carencias que aparecen en la práctica profesional no son achacables a que los docentes sean defectuosos, sino que son debidos fundamentalmente a la precariedad o ausencia de una formación específica en el terreno de las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

Sin lugar a dudas durante los últimos años se observa un cambio de tendencias esperanzador. Ha habido una notable proliferación de cursos de formación, asignaturas y publicaciones relacionados con las competencias sociales y emocionales del profesorado. Junto a este desarrollo observamos también algunos problemas asociados al modelo formativo imperante que analizaremos a continuación.

En primer lugar, consideramos que gran parte de la bibliografía y de los cursos especializados en materia de competencias sociales y emocionales están enfocados desde un punto de vista excesivamente teórico, haciendo hincapié de forma prioritaria en cuestiones relacionadas con la programación y las bases teórico-conceptuales de las competencias pero, curiosamente, alejados

de la experiencia social y emocional de los docentes en las situaciones de aula. Sirva como ejemplo la propuesta de Bisquerra (2005) para la formación inicial de los maestros en educación emocional, la cual otorga un amplio espacio a temas como las teorías de la emoción, la neuropsicología de las emociones, la teoría de las inteligencias múltiples, la de la inteligencia emocional, el bienestar subjetivo, etc. Temas que sin lugar a dudas tienen gran relevancia, pero que apenas dejan espacio para los aspectos relacionados con la propia experiencia emocional del docente.

En contraste con este tipo de planteamientos, desde una perspectiva humanista, la competencia social y emocional se relaciona con la creación de espacios seguros en los que poder compartir la propia experiencia relacional y emocional, tomar conciencia de ella y generar los procesos de cambio que libremente se elijan.

Otra línea formativa que ha tenido notable éxito durante los últimos años procede de una aproximación cognitivo-conductual para la adquisición de habilidades sociales, como la propuesta por Caballo (1991). Desde esta aproximación se han desarrollado programas de formación y entrenamiento en habilidades sociales para la formación del profesorado. A nuestro entender, el principal problema de estos planteamientos radica en que estudian las habilidades sociales de forma aislada del contexto sociocultural e interpersonal en el que luego habrán de ser puestas en práctica; igualmente, se entrenan las habilidades sociales de forma molecular (dar la mano, hacer una petición, rechazar una petición, mirar a los ojos al interlocutor al expresar una aseveración, etc.). Al convertir las habilidades de relación interpersonal en una cuestión técnica que ha de ser enseñada y entrenada por un experto, la dimensión pragmática en la relación interpersonal eclipsa a la dimensión ética, de tal modo que el profesor puede acabar actuando del modo aparentemente más eficaz para lograr sus objetivos sin haberse parado ni tan siquiera a pensar en la validez ética de dichos objetivos o de su forma de proceder. Precisamente por ello estamos de acuerdo con Marina (2005) cuando señala que la educación de las emociones habría de servir de puente para unir lo que somos desde un punto de vista biológico y lo que queremos ser desde un punto de vista ético.

Y es que la creación de un marco formativo autoritario que resalte las diferencias entre experto e ignorantes es especialmente peligroso cuando estamos formando actitudes. Ello se debe a que un docente formado de esta manera es muy probable que articule la relación con sus educandos de la

misma manera, de modo que no se facilita el desarrollo de la autonomía del alumnado sino la proliferación de esquemas de sumisión o rebelión frente a la autoridad.

## **2. Una experiencia de formación desde la perspectiva humanista**

Como señalan Marina & Bernabeu (2007), la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal descritas por Howard Gardner se mueven en un nivel más fundamental que otras inteligencias, como la lingüística o la lógico matemática. Esto hace que el desarrollo de las competencias sociales y emocionales tenga un mayor nivel de complejidad.

Teniendo esto en cuenta, la propuesta para la formación del profesorado que articularemos parte de un enfoque cualitativamente diferente a los anteriores que hunde sus raíces en las aportaciones de la psicología humanista. Es una propuesta inspirada en actividades de formación llevadas a cabo por el autor durante los últimos años en colaboración con diferentes organizaciones públicas y privadas. Se trata de un modelo de elaboración propia en el que tienen cabida aportaciones realizadas por diferentes corrientes de la psicología humanista, como las propuestas por Rogers (1972), Perls (1972), Frankl (2004), Fromm (1973) o PRH (1998), aunque no se encuadre estrictamente en ninguna de dichas corrientes.

Como punto de partida, la propuesta recoge una aportación histórica de la perspectiva humanista por la que se le ha llegado a acusar de ingenuidad: su tendencia a poner el énfasis en el desarrollo de las fortalezas de los individuos y de los grupos, más que en señalar sus carencias y defectos. Esta visión del ser humano podría compararse con los cimientos sobre los que se construirá el edificio de la formación y tiene tal relevancia que está siendo rescatada desde corrientes emergentes como la psicología positiva (CARR, 2007). En este sentido, el enfoque de competencias también parte de una consideración positiva del ser humano pues, como señalan Marina y Bernabeu (2007), pretende facilitar que aquellas personas a las que estamos formando puedan optimizar sus propios recursos para alcanzar sus objetivos y afrontar con éxito las situaciones que se les presentan.

Destacaremos cuatro pilares fundamentales que asientan sobre los cimientos anteriormente señalados y sustentan nuestra propuesta:

Partimos de un profundo respeto hacia la profesionalidad de los participantes y hacia su autonomía. No se trata de enseñarles como han de hacer o sentir, sino de generar un contexto en el que puedan desarrollar las competencias sociales y emocionales de las que ya disponen.

El grupo de participantes y la dinámica generada en él son la herramienta fundamental para comprender las dimensiones sociales y emocionales de la práctica docente. Se enfatiza así el carácter relacional de los procesos educativos.

Los aspectos prácticos y teóricos se tratan de un modo integrado, procediendo de un modo inductivo: se trabaja con dinámicas y situaciones, tratando de captar la experiencia personal y grupal para, a partir de ahí, elaborar una reflexión crítica que nos permita entender otras situaciones que acaecen en la práctica docente.

Los aprendizajes no son meramente instrumentales sino que se relacionan con la dimensión ética de la existencia: en último término se insta a los participantes a hacerse responsables de sus decisiones como docentes y a tomar conciencia de las consecuencias de las mismas sobre el entorno.

Por lo que se refiere a los contenidos propuestos desde este modelo, siguiendo a Sánchez Delgado (2009) los clasificaremos en teóricos, prácticos y actitudinales:

- Teóricos: Este tipo de contenidos permiten integrar y dar sentido a las propias competencias sociales y emocionales. Igualmente proporcionan un marco de referencia al docente para que pueda trabajarlas con su alumnado.
- Prácticos: Hacen referencia a la adquisición de técnicas y estrategias específicas para facilitar el desarrollo de las competencias sociales y emocionales de su alumnado.
- Actitudinales: La formación actitudinal se relaciona con el saber estar y con el ser del profesorado o, dicho de otro modo, con la formación en competencias personales. En este sentido, el informe de la UNESCO dirigido por Delors (1996) ya resaltaba que la formación de los docentes habría de contemplar el desarrollo de sus cualidades éticas y afectivas, entendiendo que, en último término, el docente transmite valores y actitudes fundamentalmente a través de su forma de estar con los alumnos.

Aunque la aproximación propuesta integra los tres aspectos, en este artículo nos centraremos en la exposición de los aspectos relacionados con la formación actitudinal del profesorado, por su



gran influencia sobre la práctica docente y por ser éste el aspecto de la formación más descuidado desde un punto de vista histórico.

En este sentido, resulta interesante observar cómo uno de los aspectos valorados más positivamente por los docentes que participaron en las actividades de formación fue, precisamente, el manejo de las actitudes básicas rogerianas por parte del formador (aceptación incondicional, empatía y congruencia), tal y como se puede observar en la siguiente opinión de una profesora:

*“La actitud del formador me transmitió serenidad, cercanía y tolerancia, lo que me permitió mostrarme de forma relajada y sin miedo a ser criticada”<sup>1</sup>*

A continuación analizaremos cinco actitudes que consideramos necesario que el docente cultive para poder ampliar su competencia social y emocional. Nuestra propuesta formativa se articula en torno a estas cinco actitudes: disposición fenomenológica, autonomía, responsabilidad, independencia de criterio y disposición cooperadora.

### **DISPOSICIÓN FENOMENOLÓGICA**

El desarrollo de la capacidad para percibir el propio mundo cognitivo-emocional y comportamental es uno de los pilares fundamentales de cualquier formación de corte humanista. Nombrada por Rogers como insight y por Perls como awareness, este darse cuenta va a ser el elemento clave de todo el proceso formativo. Cuando una persona logra posicionarse de este modo ante la experiencia intenta reconocer lo que es (HELLINGER, 2000), describir simplemente lo que le está sucediendo con sinceridad, sin intención de encontrar algo que a su juicio sea adecuado. Tanto las técnicas de dinámica de grupo como el uso de una metodología centrada en los participantes están orientadas a desarrollar la capacidad del profesorado para identificar y hacerse responsable de su propia experiencia.

Esto se debe a que las competencias sociales y emocionales están directamente relacionadas con el grado de autoconciencia del sujeto. No parece razonable esperar que un profesor respete a un alumno disruptivo si se está relacionando con él en base a prejuicios sobre lo que espera que haga

---

<sup>1</sup> Esta cita textual y las siguientes que recogen opiniones de profesores provienen de la evaluación anónima de un curso dirigido por el autor para SOS Racismo Aragón.

a continuación. El célebre efecto pigmalión no se puede corregir si no tomamos conciencia de cuáles son nuestras expectativas y cómo actuamos en base a ellas.

Durante las dinámicas propuestas en los cursos de formación es frecuente que el docente descubra actitudes y aspectos de su práctica profesional sobre los que hasta el momento no había reparado. Hay quien afirma darse cuenta de que entra ya enfadado a clase con independencia de lo que hagan los alumnos, quien se sorprende de sus propias actitudes paternalistas o defensivas hacia los alumnos, etc. Un ejemplo de esto podemos es la siguiente valoración de unos de los participantes:

*“Ha sido muy interesante centrar todas las actividades en el enfoque socio–afectivo porque a veces no pensamos en lo que sentimos en ciertos momentos. No reflexionamos”.*

Por otra parte, este tipo de técnicas también facilitan una toma de conciencia empática de los sentimientos del otro (alumno, compañero, etc.) en la situación experimentada, lo que hace posible que la capacidad de darse cuenta se haga extensiva también al entorno social en el que el docente desarrolla su trabajo. En este sentido, otro de los participantes señalaba lo siguiente:

*“El curso me ha permitido ser más sensible a las experiencias de otros y conocer sus emociones”.*

### **AUTONOMÍA:**

La autonomía del docente hace referencia a la capacidad de éste para dirigir su propio comportamiento en el aula y en el centro educativo. A menudo nos encontramos con docentes desorientados, incluso desesperados, que se ven a sí mismos como incapaces de dirigir el proceso de enseñanza–aprendizaje en su aula. Generalmente este sentimiento de impotencia aparece envuelto en quejas sobre cómo son los alumnos, el sistema educativo o las familias en la sociedad actual.

En este contexto, una formación que pretenda fomentar la autonomía del docente no habría de basarse en darle instrucciones sobre cómo debería hacer su trabajo en cada una de las situaciones que plantea. En el fondo hay docentes que albergan la esperanza de que alguien les diga lo que tienen que hacer para que sus alumnos o compañeros se comporten justo como él o ella esperan. Si adoptamos la postura del sabio con estos docentes, si nos congratulamos de ocupar el lugar

lacaniano del sujeto supuesto saber, corremos el riesgo de minar su autonomía y generar unas falsas expectativas sobre nuestro poder real.

Desde una perspectiva humanista, potenciar la autonomía de los docentes consiste precisamente en crear las condiciones para que éstos busquen sus propias soluciones a los problemas que encuentran en su práctica profesional. Ello supone acompañarles en el proceso de exploración del problema, dejando espacio y tiempo para que se expresen y compartan sus vivencias, potenciando la toma de conciencia y la integración de los aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales para, finalmente, poder encontrar una salida a la situación. En último término este enfoque conlleva una renuncia a intentar solucionar los problemas del docente puesto que, desde esta perspectiva, nadie puede solucionar los problemas de otra persona.

Este abordaje metodológico se aproxima al utilizado en el ámbito de la terapia gestalt, tal y como lo formula Ginger (2005: 31):

*“El profesional de la gestalt suele intervenir activamente, aunque no “dirige”: actúa y provoca reacciones... No decide por sí solo la dirección del trabajo. Como un guía de montaña o de espeleología, pone su competencia a disposición del “cliente” para acompañarlo atentamente en el avance de la exploración que éste último decide hacer por sí mismo. Su papel consiste en permitir y favorecer más que en comprender o hacer hacer”.*

Con este fin hemos utilizado diferentes estrategias metodológicas como el role playing o el análisis de casos. Generalmente el docente no sale con una solución concreta en el bolsillo, sino con más claridad sobre lo que le sucede, sobre cómo desearía enfocar la resolución del problema y cuáles son sus propios obstáculos para ponerla en práctica.

*“Me he dado cuenta de que mis reacciones y emociones frente a algunas situaciones son normales y no tengo porque darle más vueltas o pensar que son incorrectas miradas desde otro punto de vista”*

## **RESPONSABILIDAD**

El grado de responsabilidad está directamente relacionado con los de autonomía y autoconciencia. Entendemos por responsabilidad la capacidad del docente para responder de sus propios sentimientos, pensamientos y comportamientos.

La capacidad para asumir la propia responsabilidad está directamente relacionada con la inteligencia intrapersonal e interpersonal. En ocasiones el docente encuentra dificultades para asumirla, pudiendo colocar la responsabilidad de su experiencia en el comportamiento de los alumnos, en el de los compañeros, en el de la administración, etc. Son ilustrativas de esta evasión de responsabilidad frases célebres como: “tal alumno me deprime”, “con los alumnos de hoy en día es imposible hacer nada”, “son todos unos vagos”, “los compañeros no quieren hacer nada”, etc.

Obviamente, este tipo de planteamientos no sólo tienen el efecto de distanciar (o proteger) al docente de su propia experiencia, sino que también pueden producir un fuerte distanciamiento de alumnos y compañeros hacia el docente en cuestión, minando su autoridad.

En otros casos los docentes pueden tener dificultades al diferenciar entre sus propias responsabilidades y las de los demás. De este modo, hay quien se siente culpable de que los alumnos no se interesen por la materia o de que discutan entre ellos.

Durante las sesiones de formación se trabaja la responsabilidad de cada participante sobre su propia experiencia mediante diferentes intervenciones y técnicas que facilitan esta labor, muchas de ellas provenientes del campo de la psicoterapia (expresión en primera persona en lugar de utilizar modos impersonales, clarificación de la vivencia, reflejo empático, confrontación de incongruencias entre diferentes planos comunicativos, etc.).

Una reflexión que da muestra del incremento del grado de responsabilidad de una docente a partir de la participación en la actividad de formación es la siguiente:

*“Los momentos de reflexión personal me han permitido revisar mi relación con algunos alumnos y cómo mejorarla. Por otro lado, el curso me ha ayudado a no caer en el escepticismo y el pesimismo. A veces, en el día a día de los centros este pesimismo es fácilmente contagiable”.*

#### **INDEPENDENCIA DE CRITERIO:**

Por independencia de criterio entendemos la capacidad del docente para construir su identidad profesional a partir de su personalidad, experiencia y formación. La diferenciación se plasma en la práctica en las diferentes decisiones que el docente va tomando desde el plano abstracto

(objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, etc.) hasta el plano concreto de las intervenciones que pone en práctica en el aula.

Las aproximaciones humanistas confían en el valor de las diferencias individuales entre los docentes. Se pretende que cada docente conozca sus puntos fuertes y sus puntos débiles, que explore los límites de lo que es capaz de hacer y que se haga responsable de sus decisiones. No se trata de que se ajuste a unos patrones metodológicos prescritos por los expertos o por el sistema sino de que, teniendo en cuenta la realidad del entorno en el que trabaja, realice un ajuste creativo que le permita implicarse como ser humano en su labor docente.

Desde esta aproximación no hay un punto de vista en el que los participantes deban confluír o un consenso al que haya que llegar sobre cómo ha de actuar el docente. Se anima a la participación y la libertad de expresión de opiniones desde el respeto hacia la diferencia.

Resulta especialmente importante que en este proceso de diferenciación el docente aprenda a tomar en consideración su experiencia emocional, sus necesidades y sus propios límites. Así, por poner un ejemplo, es habitual que a los docentes les resulte difícil pedir ayuda cuando se sienten desbordados. Hay quien prefiere mantener una imagen de omnipotencia profesional a mostrarse como ser limitado, aún a costa de su propia salud.

El clima de grupo que se genera durante las sesiones formativas facilita que los docentes se puedan abrir a reconocer estos límites, compartir sus inquietudes y sus éxitos, sus debilidades y sus fortalezas en un entorno seguro que facilita el crecimiento y la expresión de lo genuino por encima de lo políticamente correcto.

Uno de los participantes expresó lo siguiente en relación con el valor de la diversidad:

*“Me he sentido muy a gusto: he encontrado personas interesantes, con opiniones así mismo interesantes que, en algunos casos, al ser diferentes entre sí, han creado debate y me han permitido valorar otros puntos de vista”.*

#### **DISPOSICIÓN COOPERADORA:**

La independencia de criterio y la capacidad para diferenciarse no son sinónimo de frío egoísmo individualista. Más bien al contrario, diferentes experiencias de procesos psicoterapéuticos muestran que conforme el individuo se reconoce como ser separado también va siendo capaz de

reconocerse como perteneciente a un grupo y a un entorno social más amplio, facilitando la creación de unas relaciones interpersonales más satisfactorias.

Vinculación y separación son las dos caras de una misma moneda. Consideramos importante que el docente pueda tomar conciencia de su pertenencia al grupo, de los valores y objetivos que comparte con el resto del equipo, de en qué medida contribuye o no a que dicho equipo funcione como tal. Sólo desde este lugar podrá cooperar para lograr objetivos comunes.

El uso de métodos activos, la libertad de expresión, el hecho de compartir afectos, opiniones y experiencias durante los cursos hace que emerja con cierta facilidad el sentimiento de pertenencia, pudiendo muchos de los docentes tomar conciencia de su importancia en el ámbito de la docencia. Así lo expresaba uno de los participantes en el curso cuando en su evaluación del mismo decía lo siguiente:

*“Me he dado cuenta de lo importante que es el trabajo en grupo y, sobre todo, poder estar en contacto con personas diferentes aprendiendo de sus experiencias”.*

### **3. Límites y sombras**

Uno de los principales problemas detectados está relacionado con la motivación para participar en la formación. En la mayoría de los casos existió un interés sincero por el desarrollo de las propias competencias socio-emocionales, pero en casos puntuales el interés fue diferente (obtención de puntos u otros). También se dieron casos en los que las expectativas sobre la metodología y los contenidos fueron poco congruentes con lo ofrecido, buscando el participante recibir contenidos de corte teórico o bien que el formador actuase como experto y le dijese qué soluciones concretas debería aplicar. Un planteamiento como éste, como hemos señalado, sería incompatible con el desarrollo de su propia autonomía y responsabilidad.

Una dificultad habitual se relacionó con los sentimientos de vergüenza y temor al juicio ajeno de algunas personas, lo que dificultó la participación en dichos casos. Al iniciar la formación siempre explicitamos las normas de participación, especificando el derecho a elegir si se participaba o no en cada ejercicio o dinámica, si se respondía o no a cada pregunta, de forma totalmente libre. En el caso de aquellas personas que no participaron de forma directa en las dinámicas se produjo un aprendizaje vicario, por observación, así como un proceso de aceptación de la propia experiencia de miedo o vergüenza muy positivo desde el punto del desarrollo de la propia competencia

emocional. En otros casos el rechazo explícito a participar en un ejercicio constituyó un ejercicio práctico de afirmación personal.

Otro problema de un modelo como el propuesto tiene que ver con las competencias que debe tener el formador del profesorado para trabajar desde un marco humanista, pues su adquisición requiere de un proceso largo y costoso de formación personal y profesional. Por ello quienes trabajan desde este tipo de enfoques dedican generalmente años a su propia formación, supervisión y terapia para adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes propias de esta orientación.

Con el fin de ajustar expectativas respecto a los efectos de una formación como la propuesta conviene reseñar que el trabajo sobre actitudes es siempre lento, por cuanto comporta un proceso de transformación de la disposición a sentir, pensar y actuar de un modo estereotipado ante determinadas situaciones. En este sentido, es necesario resaltar que la formación del profesorado habría de ser complementada con actividades de supervisión de la labor docente, de psicoterapia o de desarrollo personal para llegar a producir cambios actitudinales estables desde un punto de vista temporal y situacional.

Para finalizar el artículo, señalaremos que en el futuro sería necesario investigar y difundir resultados relativos al impacto que actividades formativas como la propuesta tienen sobre los docentes. De este modo las diferentes corrientes de la psicología humanista podrán ir abandonando el lugar marginal que ocupan dentro de la psicología científica y académica para llegar a ocupar el lugar que por pleno derecho les corresponde, ampliando así su tremendo potencial para la transformación y desarrollo del ser humano.

### **Referencias bibliográficas**

BISQUERRA, A. (2005). "La educación emocional en la formación del profesorado". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), 93–112.

CABALLO, V. E. (comp.) (1991). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Madrid: Siglo XXI.

CARR, A. (2007). Psicología positiva. La ciencia de la felicidad. Barcelona: Paidós.

DELORS, J. (coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el S. XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.

FRANKL, V. (2004). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder. FROMM, E. (1972). El miedo a la libertad. Barcelona: Paidós Ibérica. GINGER, S. (2005). Gestalt. El arte del contacto. Barcelona: RBA Libros.

HELLINGER, B. & HÖVEL, G. (2000). Reconocer lo que es. Conversaciones sobre implicaciones y desenlaces logrados. Barcelona: Herder.

MARINA, J. A. (2005). "Precisiones sobre la educación emocional". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), 27–42.

MARINA, J. A. & BERNABEU, R. (2007). Competencia social y ciudadana. Madrid: Alianza Editorial. MARQUÈS, P. (2008). Los docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación. Consultado el 1/5/2009 en <http://www.pangea.org/peremarques/docentes.htm>.

PERLS, F. (1972). El enfoque guesáltico. Testimonios de terapia. Santiago de Chile: Cuatro Vientos. PERSONALIDAD Y RELACIONES HUMANAS (1998). La persona y su crecimiento. Fundamentos antropológicos y psicológicos de la formación PRH. Madrid: PRH Formación y Desarrollo.

ROGERS, C. (1972). El proceso de convertirse en persona. Barcelona: Paidós Ibérica.

SÁNCHEZ, P. (2009). "Formación del profesorado no universitario y Espacio Europeo de Educación Superior". Avances en Supervisión Educativa, 10. Consultado el día 1/5/2009 en [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=318&Itemid=63](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=318&Itemid=63).

ZABALZA, M. A. (comp.) (2006). La Universidad y la docencia en el mundo de hoy. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Palomero Fernández, Pablo (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. REIFOP, 12 (2), 145-153. (Enlace web: <http://www.aufop.com>)



## Proyecto educativo, educación en valores y desarrollo moral

### 1.- Introducción.

No vamos a tratar de exponer de forma sistemática y exclusivamente lo que podríamos denominar diseño curricular de educación moral en la educación obligatoria porque ya lo hemos desarrollado en otro lugar<sup>2</sup> y porque otros lo han argumentado también de forma más exhaustiva a partir, entre otras fuentes, de los trabajos que ha ido desarrollando el Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona, al que pertenecemos.<sup>3</sup>

Vamos a intentar exponer como integrar en la elaboración, seguimiento y optimización de proyectos educativos institucionales o de centro, un conjunto de acciones sistemáticas orientadas a la educación en valores morales en el ámbito de la institución que se lo proponga. Lo que sigue está pensado desde la escuela, para la escuela y en la escuela, pero es imposible hacerlo viable sin asumir que la escuela no puede ser pensada, optimizada ni comprendida en su quehacer cotidiano al margen del medio interno y externo en el que esta insertada y se construye y en el que, sin duda, adquiere su autentica significación y sentido comunitario y social.

Lo que a continuación se expone es aplicable también sin mayores dificultades a otros ámbitos e instituciones que procuren integrar en sus declaraciones teóricas y en sus prácticas pedagógicas acciones sistemáticas sobre el desarrollo moral y la educación en valores de los que en ellas participan o se educan formal o informalmente. Es así que lo que sigue puede ser, así lo hemos constatado, de utilidad para equipos de educadores sociales, educadores de movimientos culturizados y de tiempo libre, responsables de formación de formadores, agentes de políticas educativas y animadores o dinamizadores en ámbitos socio-culturales o de formación de adultos.

Abordaremos la cuestión a través de tres vectores que en su convergencia pueden hacer eficaz y útil la elaboración de proyectos educativos y, consecuentemente, los diseños

---

<sup>2</sup> BUXARRAIS, M. R.; MARTINEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J., "Educación moral, ética y reforma del sistema educativo. Apuntes para una propuesta curricular", Revista de educación, 297 (enero-abril 1992). Centro de Publicaciones del MEC, Madrid, 97-122; BUXARRAIS, M. R.; MARTINEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J., La educación moral en primaria y secundaria. Edelvives, Madrid, 1995.

<sup>3</sup> PUIG, J. M., La educación moral en la enseñanza obligatoria, ICE/Horsori, Barcelona, 1995.

curriculares en sentido estricto y el conjunto de acciones pedagógicas sistemáticas que a partir de él puedan derivarse.

El primero de los vectores se centrará en el análisis de las tendencias que, en nuestro contexto, reclaman un modelo de ciudadanía diferente de la propia de las sociedades industriales. El segundo, se centrará en el estudio del clima moral de la institución educadora que debe ser la escuela y en su reconstrucción a través de la elaboración de proyectos educativos docentes que contemplen la integración del trabajo pedagógico sistemático sobre el desarrollo moral y la educación en valores. Y el tercer vector se centrará en el contrato moral que el profesorado deberá asumir en su ejercicio profesional y que deberá integrar junto a sus derechos y deberes habituales, aquellos que de índole ética, moral y deontológica comporta su función pedagógica en el contexto de sociedades plurales y abiertas como las nuestras.

Es así que aquel que espere de esta aportación un conjunto de orientaciones para la organización de su actividad didáctica en el aula, puede que deba acudir a otros trabajos citados en éste<sup>4</sup> y a los que nos hemos dedicado anteriormente y, en cambio, encuentre aquí, si así lo conseguimos, aquello que no está en los textos habituales al caso y si en cambio en el pensamiento de los objetivos de los que se han dedicado a lo largo de los últimos años a la elaboración de proyectos educativos que integren el tratamiento pedagógico sistemático de los valores morales, educación moral, y a la formación permanente del profesorado en ámbitos pedagógicos-morales.

En el fondo, sostenemos que no es posible un currículum en educación moral sin una clara convicción en aquellos que protagonizan la intencionalidad y la optimización progresiva del currículum, el profesorado, de que su función es ante todo y sobre todo moral y ética. Si no logramos que el profesorado sea consciente y consecuente de que su contrato es moral y no solo legal, no podremos avanzar en los objetivos que obviamente presiden nuestra propuesta curricular en educación moral.

---

<sup>4</sup> MARTINEZ. M.; BUXARRAIS. M. R. (Coords.), Comunicación, Lenguaje y Educación. Monográfico "Educación moral", 15 (octubre- diciembre 1992), Pablo del Río Ed. Madrid; MARTINEZ, M.; BUXARRAIS, M. R. (Coord.), Materials per a la formació del professorat en educació moral., ICE, Barcelona, 1993; PAYA, M.; BUXARRAIS, M. R., "Orientaciones para el trabajo en el aula del tercer bloque de contenidos: actitudes, valores y normas", Nexo, Revista de Formación del profesorado de Cantabria. Santander, 2 (1994); MARTÍNEZ, M PUIG, J. Ma. (Coords.), Educación moral. Técnicas de trabajo y perspectivas de futuro. Graó-ICE-UB, Barcelona, 1991.

Quisiéramos, por último, y antes de entrar en el desarrollo y análisis de las tres partes anunciadas, hacer referencia a la importancia de lo "no racional" en un currículum de educación moral. Afortunadamente y de forma semejante a como ocurrió con el reconocimiento público e irracional de la Gestalt y de otros movimientos y escuelas de origen europeo en temas psicopedagógicos, la publicación reciente de obras de autores norteamericanos como Goleman<sup>5</sup> sobre la inteligencia, han confirmado algunas de las afirmaciones y han consagrado algunos de los argumentos y desarrollos que, entre otros y en nuestro ámbito más próximo, Alexandre Sanvisens<sup>6</sup>, Lluís Folch i Camarasa y Miguel Meler de la Universidad de Barcelona ya formulaban en los años setenta y otros hemos insistido en los ochenta. Bienvenida sea la extraordinaria difusión que a través de la obra de Goleman se está produciendo sobre los aspectos emocionales y no estrictamente racionales de la inteligencia aunque solo sea, y lo es en mucho más, porque da la razón a los que afirmábamos que la inteligencia merece una concepción más integral y global, en definitiva más humana que la que los estudios sobre el tema le atribuían hasta la actualidad. En todo caso, nos permite, con menos prolegómenos que los habituales, hablar y pensar sobre lo moral, refiriéndonos no solo a lo que pensamos sino también y sobre todo, a lo que sentimos y a lo que hacemos.

Y es precisamente en este sentido en el que reclamamos una preocupación investigadora y una dedicación en el ejercicio del profesorado sobre aquellas dimensiones más relacionadas con los sentimientos y no solo con la razón; con la voluntad y el cultivo del esfuerzo y no solo con la autoestima a través del suministro de reforzadores positivos y, en definitiva, una vivencia personal, emocional y afectiva, volitiva y no solo cognitiva de la necesidad y excelencia de estar en condiciones de aceptar la contrariedad como vía o camino para respetar y aceptar como valiosa la diferencia y, por ende, entender que lo plural no es solo una característica de nuestra sociedad sino algo bueno y valioso que en sí mismo tiene potencia pedagógica en modelos educativos que procuren el progreso en los niveles de solidaridad, justicia y convivencia respetuosa con la autonomía y a través del diálogo.

## 2.1 Sobre el modelo de ciudadanía y de formación.

---

<sup>5</sup> GOLEMAN, D. (1995). Inteligencia emocional, Kairos, Barcelona, 1996.

<sup>6</sup> SANVISENS, A., Cibernética de lo humano, Oikas-Tau, Vilassar de Mar, Barcelona, 1984; SANVISENS, A., Relaciones entre el cervell i la ment. Importancia pedagógica., Facultat de Pedagogia-UB, Barcelona, 1993.

Nos referiremos en lo que sigue al modelo de ciudadanía que creemos reclama la sociedad que compartimos y la que parece dibujarse a la luz de los indicadores más notables que conforman su evolución actual.

Los cambios que el desarrollo científico y tecnológico produce en los contextos humanos exigen de todos nosotros más capacidad de decisión y de opción en tiempos pasados. Lo que podemos hacer gracias a tales desarrollos superen mucho las posibilidades reales de hacer que la vida de una persona pueda protagonizar, teniendo en cuenta que somos limitados y que, como mínimo, hasta hoy no podemos disponer de tiempo virtual. Las posibilidades de consumo informativo, de acceso a realidades lejanas y del espacio y de jugar, en definitiva, con la información son prácticamente ilimitadas y existen elección por parte de cada uno de nosotros y el establecimiento de un orden de prioridades en función de nuestros intereses. Tal orden de prioridades va conformando nuestra forma de estar en el mundo, nuestro proyecto personal y nuestra forma y grado de participación y de implicación en proyectos colectivos. El nivel de alfabetización funcional que exigen las sociedades desarrolladas es superior al de los modelos de sociedad anteriores y el poder conformador de las mismas puede anular con mayor facilidad la singularidad que caracteriza de forma radical a la persona y que debemos ser capaces de mantener. Estos cambios y, en especial, los relacionados con las comunicaciones, la ingeniería genética, la reproducción humana asistida, el desarrollo en el ámbito de la química, la industria farmacéutica y la alimentaria, entre otros, junto al cada vez mas ágil y fácil acceso a un conjunto cada vez mayor de información, han sido caracterizados como cambios revolucionarios por numerosos autores e incluso como mutaciones históricas por algunos como

Josa Luis Abellan.<sup>7</sup> Tales mutaciones plantean de forma clara el dilema entre lo que podemos hacer teóricamente y lo que realmente podemos hacer. Las limitaciones e insuficiencias humanas se presentan, pues, como un constante ante la que quizás deberíamos ser más sensibles y que deberíamos guiar, en parte, los procesos formativos de las generaciones más jóvenes y de la infancia en especial. Hemos de plantearnos como objetivo educar en la insuficiencia y en la limitación, porque ésta caracteriza a la persona por mucho que nuestra sociedad de consumo e hiperdesarrollada exhiba modelos sociales y estilos de vida ajenos o contrarios a la evidencia de tales insuficiencias.

---

<sup>7</sup> ABELLÁN, J.L., El País, 30 diciembre 1996.

Sólo un eficaz entrenamiento en aquellas habilidades personales y actitudes que hagan comprender que no todo es posible y que estamos limitados, que no todo puede ser abarcado a pesar de su posible interés y que la transformación de información en conocimiento exige un tiempo real y una actitud de sosiego y reflexión, permitirá que un medio tan rico, por su variedad y pluralidad, como el actual medio social, informativo y cultural, sea realmente un catalizador positivo en la construcción de nuestras personalidades y en las de aquellos que están en procesos más iniciales de formación, como la infancia y la adolescencia. Pero además, no solo esto es necesario para un desarrollo integral y equilibrado de nuestra personalidad sino que, si además pretendemos colaborar en la construcción de personalidades morales, debemos facilitar las condiciones para aprender a discernir de entre todo lo que puede hacerse realmente, aquello que no debe moralmente hacerse de lo que sí es posible. Y por último, debemos ser capaces de facilitar las condiciones para que sea posible aprender a conciliar lo que realmente hacemos con lo que creemos moralmente que debemos hacer.

Nos hemos referido hasta aquí a promover, a facilitar, en definitiva, a formar disponibilidades relativas a habilidades y actitudes, capacidades de discernimiento y educación de la voluntad. En definitiva, se trata de enfatizar que nuestra propuesta de educación en valores pretende contribuir a que la persona que se está educando sea capaz de optar y elegir entre las múltiples posibilidades que el mundo le va a ofrecer, asumiendo de forma consciente: que es un ser limitado; que algunas de las posibilidades de opción no son moralmente legítimas; y que conviene incrementar el nivel de coherencia entre sus juicios y sus acciones.

El informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors,<sup>8</sup> que con el título "La educación encierra un tesoro" ha sido objeto de publicación en numerosas lenguas y lugares del mundo, afirma que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender hacer. Evidentemente nuestra propuesta encaja especialmente con el cuarto pilar pero precisa de los otros tres para entenderse completamente. No es

---

<sup>8</sup> DELORS, J., "La educación encierra un tesoro", Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, Santillana- UNESCO, Barcelona 1996.

posible abordar un programa de educación en valores solo a través de la preocupación por el desarrollo singular de la personalidad y de las capacidades de autonomía, juicio y responsabilidad. Es necesario integrar tales objetos y preocupaciones en un marco más amplio, el de la formación de personas capaces de comprender al otro, respetar al pluralismo la comprensión mutua y la paz y, además, formadas en niveles de excelencia en el conocer y el hacer. Hemos de ser capaces de deshacer el modelo social basado en la categorización dicotómica de personas "buenas" y personas "hábiles". Hemos de conseguir que los más hábiles en el conocer y en el hacer lo sean también en vivir juntos y en ser personas, y que los más capaces en el desarrollo de la comprensión del otro, en el respeto al pluralismo y la comprensión internacional, y en el ejercicio de la responsabilidad sean hábiles en el conocer y en el hacer. Un programa de educación en valores adquiere su autentico sentido en la doble transversalidad de sus contenidos. Por una parte es transversal porque afecta al conjunto de las aéreas curriculares y de la vida de la institución, y por otra es transversal porque afecta a los tres tipos de contenidos de aprendizaje, los que permiten conocer; aprender a aprender y hacer; y aprender a vivir juntos y a ser. Esta es, entre otras, una razón que debe promover en nosotros una perspectiva holística y sistémica en el modo a través del que abordar la integración de la educación moral en la vida y el currículum escolar. Y esta es también una de las causas por las que tal integración solo es eficaz y real cuando promueve, viene acompañada o es inducida por un cambio en la mirada del profesorado al abordar su tarea diaria tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales de la educación escolar. Podríamos afirmar que la clave, lo más difícil y lo más necesario es, precisamente, este cambio de mirada.

La educación moral no es o no debe ser solo una parte de la educación que predisponga de forma adecuada para resolver conflictos morales reconocidos y clasificados como tales. La educación moral debe ser una forma de abordar el conjunto de la educación orientada a la construcción de personales competentes no solo en su ejercicio profesional sino en su forma de ser y de vivir, guiados por criterios de respeto, solidaridad, justicia y comprensión. Es por ello que debe ser un modo de educación más que una educación especializada, una forma contextual de creer y de vivir en la comunidad de aprendizaje y de convivencia que es la escuela más que un espacio de aprendizaje aislado y de simulación del mundo de la vida adulta; y una forma de construcción personal autónoma y en el diálogo más que un simple ejercicio de habilidades para el desarrollo del juicio moral y de la capacidad de diálogo.

Probablemente, serán necesarios espacios y tiempos escolares para la simulación de conflictos, la clarificación de valores, la socialización orientada a la convivencia, el desarrollo del juicio moral y el aprendizaje de habilidades dialógicas, pero seguro que no serán suficientes.

Para dar respuesta a la exigencia de elección y de opción personal y moral que la sociedad actual nos plantea, serán necesarias acciones no tan sencillas de diseñar y de programar, y será necesario integrarlas en el discurrir de la cotidianidad de la vida escolar con mayor insistencia y pretensión de eficacia si cabe, en función de la habilidad en el conocer y en el hacer de aquellos más dotados para el aprendizaje y el futuro éxito académico o profesional. Y esto es especialmente importante porque todavía hay quien opone una educación orientada a la competitividad con una educación en valores. Un modelo de educación de calidad con un modelo de educación comprensiva y atenta a la diversidad en escenarios escolares plurales y diversos tanto por la procedencia de sus actores como por sus diferentes rendimientos en los aprendizajes considerados socialmente como relevantes. Esta oposición entre la formación de personas hábiles y personas buenas debe superarse pues induce confusión al entender la educación en valores como algo ajeno e incluso contrario al desarrollo de personas capaces de contribuir al desarrollo y competitividad de nuestras sociedades.

2.2 Argumentos a favor de la necesidad de la educación en valores y de la acción pedagógica sobre el desarrollo moral de la persona.

La educación moral es un objetivo y también un pretexto para luchar por una sociedad y una humanidad en la que las personas seamos, sobre todo las que aún no se han incorporado a la población adulta, capaces de construirnos y de construir un mundo después del mundo que ha protagonizado el fin de la naturaleza y de la tradición. ¿Cómo vamos a vivir tras el fin de la naturaleza y el fin de la tradición?, se pregunta al plantearse el futuro de las políticas radicales Anthony Giddens.<sup>9</sup>

La cuestión que nos interesa pedagógicamente es antropológica y afecta, sin duda, al ámbito de la política, de la política de la vida y de la actividad política. No solo se pregunta sobre las diferentes formas de vida deseadas y estimadas como valiosas, sino que también lo hace sabré cómo es

---

<sup>9</sup> GIDDENS, A., Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales. Cátedra, Madrid, 1994.

posible disponer lo necesario para que tales pretensiones de vida sean factibles e incluso facilitadas.

Estamos en un mundo de confusión y de incertidumbre que hacen más necesario que nunca proponer que las personas debemos procurar no ser actores sino dueños de nuestro propio destino. En esta línea de análisis el término "incertidumbre fabricada" para agrupar de forma genérica aquellas incertidumbres derivadas de los riesgos que hemos generado como resultado de la intervención humana en las condiciones de la vida social y la naturaleza.

El concepto de "incertidumbre fabricada", requiere un análisis más pormenorizado para poder extraer a partir del mismo algunos de los indicadores que, a nuestro entender, deberán caracterizar el escenario de futuro deseable y en función del cual, orientar nuestra acción pedagógica y, en especial, nuestra manera de integrar propuestas sobre educación en valores en la elaboración de proyectos educativos y curriculares.

Es evidente que lo que hemos dicho hasta el momento, puede ser más que suficiente para destacar la importancia de la educación en valores y, en especial, de aquellos valores que contribuyen a la profundización y conservación de la democracia.

No obstante, existen también otros argumentos a favor de la educación moral. La educación moral entendida desde una perspectiva co-constructivista es una de las vías, quizás la más notable, para dar respuesta a algunos de los temas que han sido identificados como factores de malestar en las sociedades modernas y que podríamos considerar como demonios generados por la modernidad.

Entre estos demonios o factores perversos que la sociedad moderna ha generado por sí misma y sobre todo por defecto de acciones pedagógicas o socio-culturales correctas, quererlos destacar tres, que por su trascendencia pedagógica hemos tratado con mas extensión en otros momentos y han sido tratados también por otros autores.

Nos referimos al exceso de individualismo, la primera de la racionalidad instrumental y al papel tutelar que excesivamente atribuimos al poder y función del Estado.



## FACTORES DE MALESTAR EN LA MODERNIDAD

- Exceso de individualismo
- Racionalidad instrumental
- Confianza excesiva en el papel tutelar del Estado

El lógico y necesario reconocimiento de los derechos individuales en todos los ámbitos nos ha hecho perder de vista el bosque y fijarnos en exceso en los diferentes árboles. Sin perder estas metas, aportación indiscutible y necesaria de la sociedad moderna, deberíamos ser capaces de protegernos todos del solipsismo que caracteriza nuestro momento socio-cultural. La implicación en proyectos colectivos de interés social y orientado al bien común y no tan solo de carácter individual, debe ser un proyecto de alcance social y de especial atención pedagógica. En este sentido y porque creemos que también se puede aprender a participar, implicarse en proyectos y buscar bienes comunes que supongan superación e integración de intereses individuales, creemos que este objetivo merece un especial tratamiento en el marco de las instituciones educativas y a lo largo de todo el proceso de escolarización.

La primacía de la razón instrumental y del tipo de racionalidad que genera, centrada en el análisis exclusivo de las acciones humanas a partir del esquema costo-beneficio o de la consideración de estas acciones como instrumentos al servicio del crecimiento personal de carácter individual, es un auténtico obstáculo para el progreso humano entendido de forma global. Como ya hemos indicado, solemos entender la autoestima como algo que se puede conseguir de forma exclusiva ligada a la dimensión estrictamente productiva, que permite nuestro reconocimiento económico o de poder. Faltan espacios donde poder aprender que la autoestima se puede generar a través de manifestaciones y acciones de la persona que se escapan a estos esquemas. Falta creatividad y sobre todo modelos susceptibles de generar aprendizajes sociales, adecuados para potenciar este tipo de comportamientos humanos. Hemos de contribuir a través de las situaciones de educación formal y no formal, en el marco de la escuela, a generar aprendizajes que doten del bagaje de procedimientos, actitudes y valores necesarios para ser capaces de actuar y manifestarlos en situaciones que supongan otros tipos de racionalidades diferentes de la instrumental y que completen el que esta sin duda aporta al desarrollo social y económico, en el marco de un modelo de desarrollo sostenible, de carácter global y orientado al progreso personal y colectivo.

El exceso de confianza en el poder tutelar del Estado conduce a entender la democracia exclusivamente como democracia formal. La participación se confunde con la participación electoral y la bondad de las decisiones, en función de la voluntad de las mayorías y no en función también de los intereses de todos los afectados.

Esta democracia escasamente ética es un síntoma indiscutible de las sociedades del bienestar, que no se plantean, ni tan solo en función de sus propios intereses democráticos, la profundización en la democracia como un objetivo principal y como garantía de supervivencia, en un mundo donde las actitudes individualistas y el incremento de los fundamentalismos hacen frenar las posibilidades de respeto a la diferencia y de búsqueda de niveles de justicia y de solidaridad.

Charles Taylor<sup>10</sup> en su ética de la autenticidad al formular estos tres factores de malestar de la modernidad, coincide con algunas de las consideraciones que venimos proponiendo<sup>11</sup> en relación con la necesidad de abordar pedagógicamente la construcción de personalidades y el diseño de programas de educación en valores.

Estas tres formas de malestar de la modernidad vienen acompañadas por un conjunto de efectos derivados de la maduración de las instituciones modernas y de las transformaciones sociales habidas en la segunda mitad de este siglo. Entre otros efectos los hay que han incrementado los niveles de riesgo y de peligro en la vida de las personas y de los grupos. Los ejemplos pueden ser fáciles de imaginar. Citemos entre otras los riesgos medio-ambientales, las dificultades para atender las necesidades de alimentación y sanitarias de la población mundial, generados en parte por una incorrecta distribución de la riqueza, las patologías institucionales y las concepciones simplistas de lo que es el ejercicio de la democracia, ... De todo lo anterior, no deberíamos concluir consideraciones que perfilen un mundo futuro peor que el pasado, pero si un mundo diferente en el que no todo lo que hasta ahora era válido permanecerá como tal y en el que deberemos prestar atención a formas de resolver los problemas y, en especial, de prevenirlos, más adecuadas a las nuevas incertidumbres que a los viejos males. Probablemente, el incremento del conocimiento humano no será suficiente para regular y controlar nuestras intervenciones. Probablemente, tal y como hemos ya mencionado, la formación de la persona y los objetivos de la educación no solo deberán orientarse al aprendizaje de conocimientos y al desarrollo de

---

<sup>10</sup> TAYLOR, C. (1991). La ética de la autenticidad, Paidós, Barcelona, 1994.

<sup>11</sup> MARTINEZ, M., "La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas", Revista Iberoamericana de Educación (1995), 13-39; MARTINEZ, M., "Una propuesta pedagógica para educar en valores", revista en pensamiento educativo. vol. 18 (julio 1996), Santiago de Chile, 185-209.

procedimientos que nos permiten saber más y aprender mejor a aprender. Sin duda, ante los nuevos problemas deberemos ser capaces de responder con nuevas actitudes propiciando y construyendo nuevas matrices de valores y orientando nuestros comportamientos individuales colectivos de acuerdo con normas que garanticen más éxito que el que hemos demostrado en resolver los viejos males y que además no sean causa de otros nuevos.

Integrar acciones sistemáticas de educación moral en el currículum no puede plantearse sin un claro convencimiento por parte profesorado de que este cambio de mirada y de perspectiva es necesario para poder ubicar en su lugar oportuno el trabajo pedagógico. Éste ha de ser integral en su concepción y transversal en su disposición, y ha de incidir sobre la personalidad moral, tanto en su dimensión más reflexiva y próxima a la conciencia moral como en su dimensión más autor regulativa y optimizante de la conducta y acción moral.

Giddens señala tres series de hechos que afectan especialmente a los países desarrollados, que producen impacto a nivel mundial y que deben, a nuestro juicio, considerarse como los tres vectores del nuevo espacio en el que moverse. Estos tres vectores son: universalización, tradición e incertidumbre.

Nos encontramos, cada vez más, en un mundo presidido por un tipo de universalización que no podemos reducir a sus términos estrictamente económicos sino que debemos considerar en su acepción más amplia. Una acepción que permite entender la universalización en relación con la transformación del espacio y del tiempo surgida del desarrollo de las tecnologías y de las comunicaciones, La universalización así entendida está transformando los contextos personales y grupales, de experiencia y de vida, social y culturalmente. No es un proceso único ni siempre coherente. Genera conflictos y posiciones encontradas como por ejemplo podemos constatar en el debate abierto entre posiciones que enfatizan lo universal y otras que revalorizan los nacionalismos en oposición o incluso como reacción a la fuerza de las influencias universalizadoras. La homogeneización en las costumbres, en los estilos de vida y en el consumo, claros indicadores de las, influencias universalizadoras, son a la vez promotores del valor de lo singular, de la diferencia y de la importancia de su conservación. Pero en todo caso los hechos relacionados con la universalización así entendida caracterizan nuestro mundo e incluso son cofactores de la promoción de las identidades más locales y generan un nuevo escenario social y cultural en el que enmarcar lo comunitario y lo universal.

Es así que la tradición adquiere un nuevo sentido, cambia de categoría, según Giddens, y permite que concibamos la aparición de un nuevo orden social post-tradicional. En este nuevo orden las tradiciones deben someterse a preguntas, cuestionarse y ser explicadas. Así como la tradición, que contribuyó de forma eficaz a consolidar el orden social, incluso en la modernidad, ha ido adoptando formas diferentes, las nuevas Fuentes de autoridad de la modernidad, como la ciencia, se han convertido progresivamente en nuevas formas de tradición. Y tanto en un caso como en el otro las tradiciones así entendidas, y a pesar de presentar formas diferentes a las clásicas y previas a la ilustración, están sometidas cada vez más a debate y exigencia de justificación.

Ante esta situación es fácil que surjan actitudes en defensa de la tradición en sus términos clásicos, que no sólo no aceptan someter la tradición a justificación y argumentación sino que entienden que la pureza de doctrina y la posesión de la verdad son condiciones de supervivencia de la tradición. Esta defensa de la tradición al modo tradicional es la base de los fundamentalismos y la negación del diálogo. Esta defensa de la tradición al modo tradicional está presente en un mundo caracterizado por la universalización y supone, al rechazar el diálogo y la posibilidad de un modelo de verdad vinculado al mismo, el surgimiento de actitudes y de comportamientos potencialmente violentos.

Este cambio en las formas de la tradición, que no hacen que desaparezcan sino que deban someterse a debate y justificación, va acompañado en este nuevo orden social de un cambio en la naturaleza que hace que esta pierda su sentido original al no poder concebirla si no es en función de la actividad humana y, por lo tanto, no de forma natural.

Como consecuencia, nuestras vidas están cada vez más en función de nuestras decisiones que de nuestro conocimiento. El grado de incertidumbre que nos rodea no es fruto de nuestro escaso conocimiento sino de un proceso de fabricación al que nos ha conducido el desarrollo en la sociedad moderna. Es esta incertidumbre fabricada la que nos obliga pedagógicamente a preocuparnos no solo por formar personas autoras de sus vidas sino dueñas de las mismas.

Lógicamente un mundo en que las personas debemos involucrarnos gobernando nuestras decisiones para poder crecer y vivir de forma protagonista, reclama una mayor capacidad de reflexión. El grado de incertidumbre que nos rodea exige una capacidad de reflexión no sólo individual sino compartida y extendida socialmente. Pero la expansión de la capacidad de

reflexión social, que es una característica notable de las sociedades desarrolladas y modernas, puede producir nuevas estratificaciones sociales si no prestamos la atención pedagógica precisa en todos y cada uno de los casos.

Una sociedad con un nivel de reflexividad elevada puede conducir a una mayor autonomía de acción y por ello la capacidad de reflexión social no sólo debe entenderse como una característica de las sociedades contemporáneas sino como un estímulo para la construcción de personas autónomas y para el lógico y conveniente aprovechamiento social de tal autonomía. Siguiendo de nuevo a Giddens<sup>12</sup> la información derivada de los desarrollos científicos no es patrimonio exclusivo de los diferentes gremios de profesionales sino que cada vez mas son referencias validas reclamadas y utilizadas por cualquier ciudadano para la toma de decisiones en su vida cotidiana. La participación en la gestión de las empresas, en la vida política y en los procesos de reconstrucción social no adopta los mismos esquemas selectivos y jerárquicos que en décadas anteriores, sino que se basa cada vez más en modelos que reflejan mayor capacidad social de reflexión. Pero obviamente podemos estar ante un grave riesgo si creemos que tal capacidad puede ejercerse individualmente por simple osmosis social. Es necesario más que nunca insistir en el aprendizaje individual de conocimientos, habilidades y destrezas que permitan a cada persona alcanzar el máximo nivel de excelencia que sus disposiciones personales le permitan y aprovechar el clima social de reflexión generado por el desarrollo contemporáneo para optimizar las potencialidades individuales. Lo anterior no es obstáculo para continuar defendiendo propuestas de aprendizaje cooperativo. Tales propuestas en sociedades ricas tecnológica e informativamente pueden generar nuevas y potentes ventajas pedagógicas.

Universalización, tradición e incertidumbre son, pues, vectores que favorecen un análisis pedagógico de clara dimensión socio-cultural y política en el que es necesario enmarcar nuestra manera de entender la educación en valores. Aceptar como hemos planteado la necesidad de una pedagogía que procure la excelencia en el desarrollo de las capacidades reflexivas de la persona no debe suponer en modo alguno reducir a tal objetivo nuestra propuesta de construcción de personas capaces de regular y tomar decisiones de carácter moral. Ya hemos señalado como la educación moral debe afectar también a otras dimensiones de la persona. Lo que afirmamos puede parecer obvio y, de hecho, es en parte tópico desde una perspectiva pedagógica, pero, al igual que hemos hecho en los párrafos anteriores, entendemos que las

---

<sup>12</sup> GIDDENS, o.c.

circunstancias acaecidas y los hechos que conforman nuestro mundo contemporáneo recomiendan que reflexionemos sobre la urgencia de plantearnos así la educación en valores morales.

A lo largo del último cuarto de siglo hemos podido comprobar cómo los fenómenos de integración de la economía mundial o mundialización y los efectos sociales en el mundo productivo y laboral del desarrollo tecnológico y de la informática, pueden generar un principio de desigualdad generador y justificador de desigualdades crecientes en el núcleo de lo que Rawls<sup>13</sup> denomina la estructura básica de la sociedad.<sup>14</sup> Las exigencias de cualificación del trabajo han aumentado y permiten identificar un determinado umbral que sitúa a aquellos que no lo alcanzan en una zona de riesgo personal elevado y de subsistencia económica dudosa. Por otra parte, aquellos que se sitúan por encima del umbral son compensados económicamente por su trabajo de forma nada proporcional a sus diferentes cualificaciones, produciéndose así exageradas diferencias entre ellos. Por último, la mano de obra barata y desprotegida de los mínimos derechos laborales, generalmente de origen o ubicación en países no desarrollados, es utilizada por las empresas de los países desarrollados poniendo en tela de juicio o eliminando progresivamente el efecto de participación social en las políticas económicas o laborales, incrementando el paro en nuestros contextos y dificultando el mantenimiento de las cuotas alcanzadas en los indicadores propios de un estado de bienestar.

Estos hechos son, además, ejemplos de que la conjunción entre libertad e igualdad que Rawls planteaba en su teoría de la justicia, no será alcanzable por el camino que vamos transitando a lo largo de las últimas décadas. Los dos principios del planteamiento de Rawls, el de la imparcialidad y el de la equidad, no presiden por igual la realidad social que vivimos, a pesar de que su vigencia como ideales está presente.

Probablemente, hemos accedido a un mayor disfrute de un sistema de libertades pero no siempre compatible con el ejercicio de las mismas por parte de los demás y evidentemente se han incrementado las desigualdades y no precisamente como justificación para favorecer a los más desprotegidos de condiciones para acceder a los bienes sociales. Pero tal y como señala Thiebaut<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> RAWLS, J. (1993), *El liberalismo político*, Crítica, Barcelona, 1996.

<sup>14</sup> DOMENECH, A., "Rawls, un cuarto de siglo después", *Revista del libro*, o (diciembre 1996), Fundación Caja de Madrid, Madrid.

<sup>15</sup> THIEBAUT, C, "El espacio político de las diferencias", *Revista de libros*, o, ([1996), Fundación Caja de Madrid, Madrid

al estudiar las relaciones entre Una teoría de la justicia y el liberalismo político de John Rawls, necesitamos esos principios pues nuestras sociedades están desordenadas y no hemos resuelto la conjunción entre la reducción de las desigualdades sociales y la defensa de las libertades políticas. Pero tal y como señala el autor citado, esta conjunción entre lo político y lo social y económico no es factible sin un elevado grado de homogeneidad entre los que participan en la elección del marco de convivencia. Y ésta es precisamente la característica que no presentan las sociedades desarrolladas. La heterogeneidad, las diferencias en las formas de vida, en las concepciones que tenemos de nosotros mismos y en la manera de entender y estimar como valioso un determinado orden común, caracterizan nuestro mundo contemporáneo.

Estas distintas cosmovisiones o doctrinas comprensivas dificultan obviamente el contrato social y requieren, a juicio de Rawls, ser incorporadas en la búsqueda del acuerdo, aceptando de plantearlos como que además ciudadanos la elección de unos principios comunes de convivencia, reconocemos y tenemos en consideración no sólo nuestros intereses particulares sino también nuestras diferentes motivaciones y creencias incluso en el caso de que sea imposible la congruencia entre ellas.

Este "pluralismo razonable" de las diferentes doctrinas es así identificado y propuesto por Rawls en su texto sobre el liberalismo político al proponer su teoría sobre la convivencia justa en sociedades fuertemente plurales orientada al logro de sociedades realmente pluralistas.

En su propuesta se pretende que las personas seamos capaces de atajar nuestras diferencias especialmente derivadas de las diferentes concepciones del mundo que podamos tener y de construir una propuesta estrictamente política que permita la convivencia justa, la justicia en sociedades complejas y plurales. Esta insistencia en la reciente obra de Rawls sobre la dimensión estrictamente política del proceso de construcción a través de lo que denomina "consenso entrecruzado" no ofrece pocos problemas. Un proceso de construcción de los principios de justicia para sociedades como las nuestras sólo sería posible si la persona, como ciudadano, está en condiciones de desempeñar su capacidad moral de procurar sus propios intereses y formas de vida buena y, a la vez, su capacidad moral de colaborar y cooperar con los demás. Para ello es necesario que, como mínimo, las diferentes doctrinas comprensivas cooperen y coincidan en construir y mantener tales

principios. Y eso obviamente no es en la práctica tan fácil de conseguir como de formular teóricamente.

Sin un esfuerzo notable en torno a potenciar la tolerancia será difícil evitar que alguien quiera imponer su verdad o imponga fines contrarios a la convivencia y a la justicia. Hemos comentado el peligro de los fundamentalismos y de la defensa tradicional de la tradición; podemos constatar determinados cambios en las formas de entender la identificación nacional, que conducen a posiciones de intolerancia extrema; coincidimos muchos al afirmar que mientras las democracias formales han logrado estar presentes en un número cada vez más elevado de países del mundo, paralelamente el poder y las decisiones políticas que los afectan están en manos de agentes económicos y líderes que no siempre actúan teniendo en cuenta los intereses de todos los afectos. El ejercicio formal de la democracia reproduce miméticamente la voluntad de la mayoría, no respeta siempre los derechos de las minorías y, en ocasiones, está presidido por una escasa formación e información contrastada de los que participan en la toma de decisiones que el ejercicio democrático comporta. Consecuentemente podemos afirmar que estamos ante indicadores que pueden dificultar el logro de niveles progresivos de justicia y dignidad en nuestra sociedad, a no ser que apostemos por un modelo social y político que además de confiar en la educación, esté especialmente interesado en su transformación hacia un modelo más equitativo, en el disfrute de los derechos y más respetuoso con las diferentes formas de entender y estar en el mundo, incluso con independencia de si estas formas están protagonizadas por mayorías o por minorías. Estos son, entre otros, ejemplos de que no podemos confiar sólo en la transformación personal de cada uno de los ciudadanos de nuestra sociedad para alcanzar los niveles de convivencia justa que pretendemos.

No es suficiente insistir en la urgencia pedagógica de incrementar los niveles de tolerancia y de aceptación de lo diferente, y en que tales objetivos deben estar presentes en nuestras propuestas sobre educación en valores. En otras ocasiones hemos referido a la necesidad de educar en la contrariedad y de recuperar el valor pedagógico del esfuerzo y del cultivo de la voluntad como estrategias para una educación en la tolerancia y en la solidaridad<sup>16</sup>. Pero no es suficiente sólo acciones de este tipo. Es necesario también, potenciar otras dimensiones de la persona que favorezcan su implicación en proyectos colectivos y la toma de conciencia de su dimensión pública

---

<sup>16</sup> MARTINEZ, M. "L'esforc un valor a treballar a l'escola", Conferencia inaugural Curso Escolar Distrito Sariá-St. Gervasi, IME Barcelona, 1995, 8.



y política como ciudadanos. Estas dimensiones, más orientadas a la acción, deben procurar el logro de objetivos que además de posibilitar una tolerancia permita integrar, a través de los valores propios de cada comunidad, procesos que faciliten la implicación ciudadana, la transformación en las formas de entender la participación política y la profundización en las formas de entender la participación política y la profundización en la democracia.

Si los poderes democráticos de un país no son capaces de organizar equitativamente la estructura básica de la sociedad, y los ciudadanos no participan y se implican éticamente en las decisiones colectivas procurando que éstas sean éticas además de formalmente democráticas, por mucho que nos esforcemos en incrementar los niveles de “razonabilidad” y tolerancia en el marco de las instituciones educativas no alcanzaremos el objetivo que perseguimos.

Las desigualdades sociales, el multiculturalismo presente en nuestras sociedades, el surgimiento de manifestaciones xenófobas y violentas, no son factores que faciliten la tarea. Son cuestiones, algunas graves, que exige que la búsqueda de un “consenso entrecruzado” o el cultivo del diálogo no impida construir nuestras identidades personales y colectivas con fuerza. Es necesario también un sistema de valores enraizado y reconocido como referente colectivo. Sólo así seremos capaces de construir nuestra forma singular de entender la vida buena y de estar en condiciones de construir una democracia dialogante orientada a la tolerancia y la razonabilidad. Y en esta tarea es necesario destacar la responsabilidad de la educación familiar y de los medios de comunicación potenciando sus posibilidades pedagógico-morales y éticas.<sup>17</sup>

### 3.1. Algunas pautas para integrar la educación en valores morales en la práctica pedagógica.

Hasta aquí centrado nuestra atención en destacar el modelo de ciudadanía que exigirá o que ya exige la sociedad en la que vivimos y algunos argumentos a favor de la educación en valores morales. Ahora vamos a proponer algunas pautas sobre cómo integrar la educación en valores morales en el currículum y en el proyecto educativo de forma dinámica y significativa.

Para ello tomaremos como referente la propia vida escolar y procuraremos que la introducción de la educación moral en la institución educativa, en la escuela, sea una introducción global y envolvente. La analogía que establecía J.M Puig<sup>18</sup> al comparar la educación moral con la actividad

---

<sup>17</sup> BUXARRAIS, M.R. “Los medios de comunicación y la educación en valores” Revista Pensamiento Educativo, 18 (julio 1996), Santiago de Chile, 153-183.

<sup>18</sup> PUIG J, M La construcción de la personalidad moral, Paidós, Barcelona, 1996,245 y ss.

que se lleva a cabo en un taller, puede ayudarnos a expresar con más claridad lo que queremos decir. La educación moral debe integrarse en el currículum como algo vivo que impregna el conjunto de la vida escolar y que afecta, por tanto, a la vida en general. No puede entenderse ni como una parcela del saber, ni tampoco solo como el conjunto de contenidos de aprendizaje que identificamos como actitudes, valores y normas. La educación moral debe ser entendida desde la perspectiva co-constructivista en la que nos situamos, como la propiciada por un conjunto de situaciones naturales y escenarios escolares que asistidos por la experiencia y “el saber hacer” de unos profesionales, el profesorado, permiten que los que están educando, aprendices, construyan su personalidad moral en interacción con sus iguales, con el profesorado y con el contexto sociocultural propio de la institución y de la sociedad a la que pertenece.

Y precisamente por este carácter global y envolvente que debe tener la educación moral, es aún más necesario establecer pautas o ayudar a que el equipo de profesorado interesado pueda integrar de forma significativa en su realidad singular y concreta lo que en su aceptación más abstracta y genérica puede compartirse, sobre todo desde un punto de vista teorico. En pocos casos el trabajo con equipos de profesorado plantea la necesidad de un protocolo para la sistematización de las acciones pedagógico-morales, que ayude en el proceder y oriente en el cómo integrar en el currículum y en el proyecto educativo la educación en valores morales.

Nuestra propuesta no sólo pretende afectar al currículum en su acepción más estricta e identificable con el proyecto curricular y con los diferentes niveles de concreción de diseño curricular, sino al proyecto educativo de centro. Creemos que a través de la integración y articulación de una serie de acciones, debates y reflexiones entre el profesorado y/o educadores de una institución es posible crear el clima propicio para elaborar un proyecto educativo que sea propio, no mimético ni normativista y susceptible de ser considerado como referente, en especial, en el ámbito de los valores y en el de las formas de abordar las cuestiones controvertidas y, en concreto, en la construcción de la personalidad moral de los que en ella se están educando. Es a partir de la elaboración del proyecto educativo que será posible concretar posteriormente aquellas acciones que permitirán el trabajo pedagógico y sistemático sobre los valores.

En todo caso y si nos aproximamos a la realidad escolar en contextos diferentes y desde perspectivas pedagógicas también diferentes, es evidente que la escuela, sea la escuela que sea, forma y forma moralmente y en valores. Sin embargo, tal formación no siempre es sistemática ni

todas las escuelas agotan todas las posibilidades que pueden contemplarse en un programa de educación en valores. Podemos diferenciar cinco grandes formatos de actividades orientadas al desarrollo moral la educación en valores y que especificamos en el cuadro siguiente.

- Actividades específicas y sistemáticas.
- Actividades transversales y sistemáticas de educación moral.
- Actividades propias de cualquier área del currículum escolar.
- Participación democrática en la vida colectiva del grupo de iguales en el aula y la institución escolar.
- Participación cívica y social en la vida del entorno y la comunidad.

Sin nos fijamos en las tres primeras podríamos afirmar sin temor a equivocarnos que en la mayoría de centros educativos se dedican esfuerzos y se organizan actividades de tal tipo, ya sea a través de las tutorías; de semanas monográficas, por ejemplo sobre la paz o el medio ambiente, la no discriminación por razón de género...; o prestando una especial atención al bloque de actitudes, valores y normas de cada área curricular. Si nos fijamos en la cuarta de las formas, la participación democrática, podemos constatar que está atendida formalmente en aquellos centros que tengan constituido Consejo Escolar con participación del alumnado, pero sólo para los alumnos afectados y muy escasamente en el ámbito de la vida colectiva del grupo de iguales en el aula o en otros ámbitos de la institución. Si nos fijamos en la quinta forma, curiosamente es una forma de actividad que surge con fuerza ante situaciones de especial gravedad o interés social, pero no de forma habitual como una forma más de formación moral de la persona que se educa.

Las cinco formas anotadas, con mayor o menor intensidad, han estado presentes en la práctica pedagógica cotidiana de cualquier escuela. El problema no es, por lo tanto, convencer al profesorado de que una educación desprovista de su dimensión moral no es educación. El problema está en si sabemos cómo regular y sistematizar nuestros comportamientos como profesores y profesoras, nuestros conocimientos y nuestra intervención sea eficaz y el clima “del taller donde acuden los aprendices” sea el adecuado.

Quizá sea ésta una primera orientación o pausa de destacar en lo dicho hasta aquí. El problema de la integración de la educación en valores en el currículum radica no en su conveniencia, por pocos discutida o no reconocida, sino en cómo diagnosticar el estado que tal integración presenta en un momento dado y en cómo conducirnos hacia un estado mejor.

Como puede suponerse, aunque éste sea el problema que presentan la mayoría de equipos de profesorado en el momento de abordar la integración de la educación en valores en el currículum, existe un problema de igual o mayor relieve que es saber cuál es el estado ideal que estimamos como deseable. Y es este segundo problema el que aconseja utilizar la elaboración del proyecto educativo como un pretexto para que los equipos de profesorado se pregunten en torno a ese estado ideal y se formulen acuerdos sobre los límites, derechos y deberes del profesorado para el logro de un clima moral adecuado y orientado al logro del mismo, tal y como desarrollaremos más adelante.

Presentamos a continuación las fases que a nuestro entender podrían conformar el proceso de formación y el programa de trabajo que debería protagonizar el equipo de profesorado de un centro en orden a la integración de la educación en valores en el proyecto educativo y en el currículum. Distinguiremos tres fases, la primera sobre el modelo de ciudadanía y educación que creemos es necesario promover en la sociedad actual; la segunda fase sobre el estado ideal hacia el que se quiere orientar el proyecto pedagógico del centro en cuestión, con especial referencia a las cuestiones ético-morales, el diagnóstico del estado actual y el establecimiento de pautas para lograr su optimización; la tercera sobre las actitudes del profesorado y la elaboración del código que regule sus derechos y deberes entre ellos y para con los alumnos.

La modalidad de asesoramiento a los equipos de profesorado en los centros se presenta, en función de nuestra experiencia, como la idónea para abordar este programa en el marco de la formación permanente. Por este motivo, es necesario que los organismos responsables de tal tipo de formación promuevan cursos de formación de formadores en educación en valores, que pueden actuar como asesores de los equipos de profesorado que participen en la tarea de integrar en el currículum la educación en valores morales. Resulta obvio afirmar que la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria debería incluir necesariamente los contenidos precisos para poder incidir de forma eficaz y competente en tal formación de carácter moral haciendo cada vez menos necesaria la presencia de asesores en los futuros equipos de profesorado al estar los nuevos profesores y profesoras en mejores condiciones para abordar de forma autónoma y cooperativa el programa que proponemos.

### 3.2 Fases en el proceso de integración de la educación en valores en la elaboración de proyectos educativos.

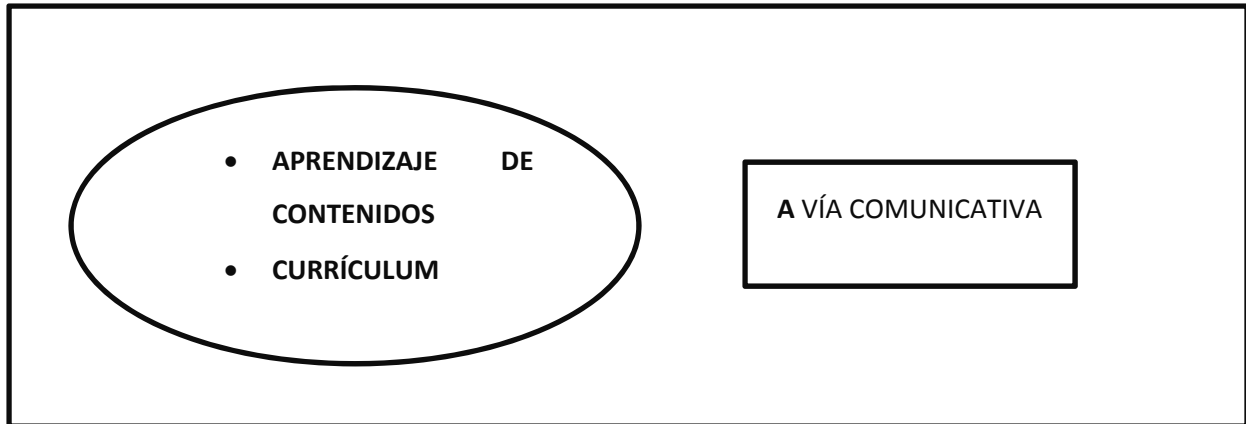
#### FASES EN LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL PROYECTO EDUCATIVO

1. Estudio, reflexión y debate sobre el modelo de ciudadanía y de educación.
2. Sobre el modelo de educación en valores.
  - Niveles de acuerdo en el equipo de profesorado.
  - Acciones a desarrollar por el equipo de profesorado.
3. Sobre el contrato moral del profesorado.

##### 3.2.1. Consideraciones previas.

Se trata en lo que sigue, de ofrecer unas pautas para que los equipos de profesorado puedan iniciar un proceso de formación y de reflexión a partir del estudio y el análisis de su acción cotidiana orientada a la elaboración de proyectos educativos institucionales o de centro que integren de forma sistemática y exhaustiva el tratamiento pedagógico de los valores y la acción pedagógica especializada en el desarrollo moral de las personas, en especial los alumnos y alumnas pero también el profesorado y personal que conforman la comunidad educativa y que posibilitan el tono y clima moral de la institución como tal.

Conviene destacar en primer lugar que entendiendo la educación como un tipo de relación comunicativa que optimiza a la persona, tal optimización es posible a través de dos vías, una la propiamente comunicativa, aquello que decimos y mostramos con nuestros hechos y mensajes, y otra metacomunicativa que mostrar aquellas estructuras del discurso en las que los contenidos de nuestros hechos y mensajes adquieren significación. Esta doble vía, comunicativa o de aprendizaje de contenidos y metacomunicativa o de aprendizaje de estructura es fundamental en el modo a través del cual debemos entender la acción pedagógica-moral o la educación en valores éticos y morales. Otros autores, haciendo referencia a lo mismo, diferencian currículum manifiesto y currículum oculto. Nosotros integramos tal diferenciación en la propuesta que formulamos insistiendo en la doble vía de aprendizaje que en el dominio de la educación moral se nos presenta de forma específica y con mayor potencial, si cabe, que en el resto de los dominios de la acción pedagógica.

**- APRENDIZAJE DE ESTRUCTURAS****A CURRÍCULUM OCULTO**

Por ejemplo, la doble vía de intervención pedagógica pueda evidenciarse en la selección de contenidos de aprendizaje a tratar, o en la organización social que prevalece en el aula e incluso en la elección de tales o cuales materiales curriculares. Estas decisiones pueden

favorecer un modelo de pensamiento único o un modelo que genere conflictos socio-cognitivos frecuentes y, a través de ellos, respuestas más singulares y susceptibles de contraste entre los diferentes aprendices que conviven en el aula y el centro. El progreso moral es más fácil a partir de conflictos y del ruido, que de lo único y lo homogéneo y puede estar condicionado por decisiones metacomunicativas y no sólo por decisiones estrictamente relacionadas con los diferentes niveles de concreción curricular y con las diferentes actividades curriculares en sentido estricto. Conviene, pues, analizar ciertas costumbres y criterios en la forma cotidiana de enfocar la acción pedagógica.

- En la selección de contenidos.
- En la selección de estilos cognitivos- sociales.
- En la selección de problemas de dimensión mundial.
- En la selección de formas de relación y organización social.

Conviene también destacar de entrada y a lo largo de todo el proceso de formación y de trabajo en equipo del profesorado, que la educación moral y en valores éticos para la democracia no se alcanza sólo a través de vías racionales. Son de fundamental transcendencia las dimensiones emocionales y volitivas de la persona. Sin un programa de educación en valores que atienda a aquellos aspectos del desarrollo y aprendizaje en los ámbitos afectivos, de los sentimientos y las emociones y a aquellos relativos a la voluntad y al esfuerzo, es difícil abordar la construcción de personalidades morales que procuren hacer coherentes juicio y acción, pensamiento y conducta.

### DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

RACIONAL

EMOCIONAL

VOLITIVA

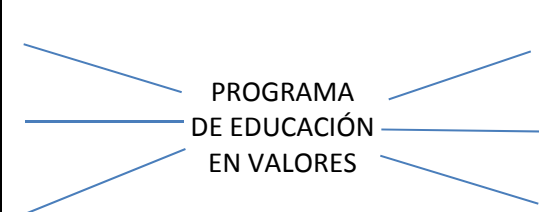
Pero todo lo anterior no es posible si nos limitamos al escenario del aula. Es necesario abordar otros escenarios en los que la acción pedagógica-moral y los modelos que los conforman sean susceptibles de aprendizaje social implícita o explícitamente, confirmando o no aquello que se explica verbal o conductualmente en las situaciones de aula o en las relativas a las acciones pedagógicas formuladas en sentido estricto.

### POSIBLES ESCENARIOS DE EDUCACIÓN EN VALORES Y DESARROLLO MORAL

- Interacción entre iguales
- Acción del profesorado
- Clima moral de la institución
- Doble transversalidad de sus contenidos

Como mínimo podemos destacar los escenarios que figuran en el cuadro anterior. Las interacciones entre iguales junto a la acción directa del profesorado son los dos escenarios más naturales en los que formamos nuestra personalidad moral. Pero también lo son, y de forma especialmente relevante, la institución en su conjunto y la doble transversalidad de los contenidos de los programas específicos de educación en valores. El clima moral de la institución es factor de desarrollo y puede serlo de progreso moral. La doble transversalidad de los contenidos nos

muestra de nuevo cómo existen contenidos no sólo informativos sino también procedimentales y actitudinales que conforman nuestro hacer y sentir. Pero además

DOBLE TRANSVERSALIDAD DE UN PROGRAMA DE EDUCACION EN VALORES		
Ámbitos		Contenidos
Formal: Áreas curriculares		Informativos
No Formal: Espacios específicos		Procedimentales
Informar!: Atmósfera Institucional		Actitudinales y relativos a valores

Estas consideraciones previas no son propiamente pautas para la elaboración de proyectos educativos ni para la creación de condiciones que faciliten la construcción de valores. Pero sí son, a nuestro entender, cuestiones previas, necesarias pero no suficientes, dignas de plantearse por todo equipo de profesorado que pretenda abordar acciones pedagógicas sistemáticas orientadas al desarrollo moral de sus alumnos y alumnas.

Nuestra experiencia nos permite afirmar que las concepciones ingenuas sobre lo que es la educación moral o la educación en valores generan confusiones e identificaciones inadecuadas entre estos ámbitos de la educación, determinadas formas excesivamente verbalistas, y determinados contenidos definidos confesional y/o políticamente de forma maximalista y con voluntad reproductora.

Nuestras primeras consideraciones, pues, se formulan con la intención de enmarcar lo que significa integrar acciones pedagógicas sobre el desarrollo moral y la educación en valores en la elaboración o revisión de los proyectos educativos institucionales o de centro.

### 3.2.2. Primera fase: sobre el modelo de ciudadanía y de educación.

Esta primera fase es una fase de reflexión que debe comportar la lectura de algunos textos seleccionados y, sobre todo, el debate y puesta en común de criterios que puedan ayudar a diseñar el modelo de educación y, sobre todo, el modelo de ciudadanía que se estima deseable. Es importante contextualizar el debate y atender a las características propias de la población



escolarizada en el centro, y a las derivadas de las condiciones socio- económicas y culturales de la zona en la que esté ubicado.

Las lecturas y los debates deben orientarse en dos direcciones como mínimo. Una centrada en el análisis de los indicadores socio-culturales que caracterizan nuestra sociedad y que reclaman un nivel de alfabetización ética y de desarrollo moral que no puede confiarse a la simple maduración de los que se educan ni a la improvisación. La otra centrada en análisis de las habilidades que son más valoradas en la inserción en el mundo del trabajo y también de aquellas que permiten a la persona adulta aprender autónomamente, saber organizar y disfrutar su tiempo libre de forma creativa y singular y saber relacionarse con los demás.

Este ejercicio compartido conduce a una reconsideración del carácter excesivamente instructivo y propedéutico que otorgamos a determinados tramos del sistema educativo y ayuda al equipo de profesorado a formularse cuales son los objetivos que la educación en el momento actual debe plantearse.

Entre otras, algunas de las reflexiones recogidas en la segunda parte de este libro pueden contribuir a esta tarea. Afortunadamente, los temas que nos ocupan son objeto de diversas consideraciones en la literatura al uso e incluso en los medios de comunicación de masas, por lo que la selección de textos para la reflexión y debate no es una tarea difícil.

Uno de los objetivos de esta fase es encontrar argumentos de carácter socio-cultural que fundamenten la necesidad de prestar una especial atención a la formación de la persona en aquellas dimensiones que faciliten no sólo su adaptación al medio que le rodea y a las normas, formas de racionalidad, estilos cognitivos y actitudes dominantes que lo conforman, sino que además y especialmente, le permitan construir su propio medio de forma autónoma, compartida de forma singular y con un elevado grado de conciencia, de autoconciencia y de responsabilidad en la toma de decisiones que tal construcción requiere.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Conviene completar las lecturas de las obras citadas con otras de entre las que queremos destacar las siguientes por ser sus autores pioneros en el tratamiento técnico y práctico del tema que nos ocupa. ESCÁMEZ. J. La formación de hábitos como objetivos pedagógico. Universidad de Murcia, Murcia 1981; ESCAMEZ.J; ORTEGA P. La enseñanza de actitudes y valores. Nau Llibres, Valencia, 1988. Por su afinidad con lo expuesto merecen también una especial atención entre otras las obras: HOYOS, G. "Ética comunicativa y educación para la democracia". Revista Iberoamérica de Educación, 7 (1995), 65-91; DWORKIN. R. (1990). Ética privada e igualitarismo político. Paidós- Ibérica, Barcelona. 1993; KYMLICKA, W. (1995), Ciudadanía multicultural. Paidós-Iberoamérica, Barcelona, 1996; THIEBAUT,C., Los límites de la comunidad, Centro de

Este trabajo en equipo del profesorado o del conjunto de educadores que son responsables de la tarea pedagógica que se pretende desarrollar en la institución que elabora su proyecto educativo, debe favorecer el debate abierto y la reflexión compartida sobre cuestiones que supongan destacar algunas de las consideraciones de carácter sociocultural que a modo de ejemplo señalamos a continuación.

El desarrollo científico y tecnológico que caracteriza nuestras sociedades está sujeto a problemas que no son precisamente problemas científicos o técnicos. La mayoría de los logros que la ciencia y el desarrollo tecnológico nos plantean generan problemas de carácter ético y moral. Si creemos que todos los ciudadanos y ciudadanas deben estar en condiciones de participar en la toma de decisiones que afecten a la aplicación de tales desarrollos debemos actuar con firmeza y decisión promoviendo programas de alfabetización ética que permitan estar en condiciones de actuar con criterio y de decidir con conocimiento de las consecuencias que las diferentes opciones puedan comportarnos.

#### ALGUNAS CARACTERISTICAS SOCIO-CULTURALES DE ESPECIAL IMPORTANCIA PEDAGÓGICA

- Desarrollo científico y tecnológico.
- Medios de comunicación social.
- Leyes y costumbres.
- Distribución de la riqueza Norte-Sur.
- Democracia, minorías y respeto a la diferencia.
- Multiculturalismo / Interculturalismo.
- Implicación social y anomía social.
- Concepto de saber y relaciones de poder en la sociedad de la información.
- Falta de modelos absolutos.
- Disarmonías personales.
- Violencia.
- ...

---

Estudios Constitucionales, Madrid, 1992; JORDAN J.A. La escuela multicultural. Un reto para el profesorado, Paidós, Barcelona, 1994, RUBIO CARRACEDO, J. El hombre y la ética, Anthropos, Barcelona, 1987; RUBIO CARRACEDO, J., Educación moral, postmodernidad y democracia, Trotta, Madrid, 1996; CORTINA, A., Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía, Alianza, Madrid 1997; SAVATER, F. El valor de educar, Ariel Barcelona, 1997; CAMPS, V., El malestar de la vida pública, Grijalvo, Barcelona, 1996.

Los efectos homogeneizadores de los medios de comunicación social producen efectos contrarios al desarrollo espontáneo y natural de nuestras singularidades. Es necesario prestar una atención especial al desarrollo y cultivo de la autonomía y de las diferencias que nos caracterizan para que nuestro conocimiento personal y colectivo esté guiado por acciones y formas de vida buenas que no estén supeditadas exclusivamente a la influencia del medio y en especial de los efectos que los medios de comunicación ejercen sobre nosotros. En este sentido, es fundamental el entrenamiento de la infancia y de la juventud en el ejercicio de optar, decidir, analizar críticamente los mensajes de los medios y, en definitiva, en la práctica de ser autores de sus vidas y dueños de sus decisiones. Ésta es otra de las razones que tal y como hemos señalado anteriormente contribuyen a que el equipo pedagógico adquiera conciencia de la importancia del trabajo sobre los valores y del desarrollo moral de la persona en todo proceso educativo que procure ser integral y completo.

Nuestras sociedades con sus sistemas legales y sus costumbres favorecen cada vez más sociedades abiertas en las que el número de posibles opciones igualmente legítimas ante determinadas situaciones personales y colectivas es cada vez mayor. Cuando un país regula cuestiones como el aborto, la eutanasia, incluso el divorcio o las diferentes formas de vida en pareja o de afrontar nuestra vida afectiva y/o sexual, está planteando nuevas situaciones ante las que la persona debe saber optar y optar con criterio. La urgencia de la formación en valores y el cultivo y promoción de condiciones que permitan a la infancia y juventud apreciar los valores y las formas de vida más acordes con sus principios personales y, sobre todo, con principios morales con pretensión de validez universal, se convierte así en una urgencia ante la que o cabe otra solución que abordar con sistematicidad y tesón acciones orientales al desarrollo moral de la persona.

Problemas como la inadecuada distribución de la riqueza y los recursos en el mundo, el escaso disfrute de los derechos humanos más elementales en algunos lugares del mundo, la falta de respeto a las minorías y el escaso reconocimiento de las diferencias como factor de progreso social y cultural, hacen que la desigualdad y la falta de equidad en nuestro planeta sean fuentes continuas de conflictos y de enfrentamientos en los que el diálogo no es ni mucho menos la forma habitual de abordarlos. El ejercicio de la violencia y la ley del más fuerte sigue siendo una vía alternativa al diálogo a través de la que transitamos para quizás no resolver los conflictos pero sí abortarlos o dominarlos en beneficio de unos pocos y en detrimento de muchos. Ante esta

situación conviene reflexionar y actuar consecuentemente, guiados por principios basados en la dignidad de la persona, en el respeto a cada una de las personas y al medio natural en el que vivimos y en la responsabilidad entendida de forma amplia, no sólo inmediata, y sobre todo orientada a las generaciones más jóvenes y a las futuras que habitarán algún día este mundo si somos capaces de ejercer nuestra misión en él.

Para actuar y decidir así hace falta algo más que buenas intenciones y esperanza. Es posible aprender a ejercer bien nuestra misión y es necesario que en nuestros programas y proyectos educativos dediquemos tiempo al desarrollo de las capacidades humanas que hagan posible tal aprendizaje.

Nuestros contextos culturales son ricos en tradiciones y en variedad. Desde algunas décadas la preocupación por la biodiversidad ha ido creciendo y hemos sido capaces de entender cada vez mejor que las diferencias y la conservación de las especies son un bien, no sólo por el respeto que supone en relación con ellas sino también por lo que tal respeto aporta al equilibrio y evolución global del medio natural y de la vida en el planeta. Ahora debemos ir concediendo cada vez más transcendencia a la diversidad cultural y a la conservación de las “especies” culturales, de las culturas. Sólo una apuesta fuerte a favor de tal conservación permitirá mantener un cierto nivel de “ruido cultural”, generador de conflicto y de crecimiento, y nos alejará de sociedades y culturas homogeneizadoras que serían, sin duda, la antesala de la falta de referentes propios y comunitarios sin los que es difícil, si no imposible, construirnos como comunidad multicultural de convivencia y respeto. Para que nuestro comportamiento sea motor de evolución personal y colectiva es necesario actuar localmente y pensar globalmente. Y para ello es necesario promover identidades culturales fuertes y a la vez estilos y formas de interrelación personal y entre culturales basadas en el diálogo y el reconocimiento del otro y de los otros en condiciones de máxima simetría. Para el logro de lo anterior, la aceptación de la diferencia y de lo que nos agrada y no nos agrada de los demás, es decir, la práctica de la tolerancia activa, son objetivos que debemos integrar en todo programa pedagógico y que apela sistemáticamente a cuestiones relativas a los valores y al desarrollo moral de las personas y de los grupos humanos.

En la reflexión compartida entre los miembros del equipo pedagógico conviene destacar que todos los argumentos que estamos esgrimiendo y otros que puedan plantearse al respecto requieren un tratamiento pedagógico que no debe ni puede ser exclusivamente verbalista. El

ejemplo de los adultos y el trabajo sobre los sentimientos morales y la voluntad de los más jóvenes son de tal transcendencia que no podemos obviarlos en modo alguno.

El ejemplo de los adultos debe ser explotado pedagógicamente en dos sentidos. Si el modelo de comportamiento es digno de imitar lógicamente su apropiación por el profesional de la educación será fácil y su potencia pedagógica excelente. Si el modelo no es digno de imitación debemos ser capaces de aprovecharnos de él como fuente de “moralidad negativa”, es decir, como un recurso pedagógico ante el que debemos actuar de forma beligerante. No se trata de apartarlo o de ignorarlo. Se trata de analizarlo y de transformarlo en un recurso natural con fines pedagógicos para someterlo a comprensión crítica, para estimular las capacidades para transformar el entorno de los que aprenden y, en definitiva, para facilitar que éstos aprendan a implicarse en proyectos de transformación no sólo personales e individuales sino también colectivos y proactivos para la optimización de nuestros contextos de vida cotidiana. Por desgracia los modelos de este tipo presentes en nuestros contextos, indignos de imitar, no son escasos. La imaginación, la mirada atenta del educador y su “ojo clínico” para saber cómo actuar deben estar en situación de alerta para poder aprovechar tales modelos en aras de sus objetivos pedagógicos. En este sentido el conocimiento ordinario que el educador va construyéndose a través de la práctica, la intuición y la experiencia acumulada, son fuentes de indudable interés, que además por su elevado grado de contextualización pueden ser una fuente de reflexión y debate entre el equipo pedagógico tan útil o más que la lectura de un texto o el análisis de una situación simulada.

El trabajo sobre los sentimientos y la voluntad al que nos hemos referido en momentos anteriores de forma tangencial, conviene ser considerado de nuevo y de forma más exhaustiva en esta fase de elaboración de proyectos educativos que integren acciones pedagógicas sobre educación en valores y desarrollo moral.<sup>20</sup>

Es del todo conveniente aprovechar el potencial pedagógico de los sentimientos humanos. Los sentimientos morales, como por ejemplo sentirse indignado ante algo, sentir dolor o frustración ante algo o alguien que ha faltado a nuestra confianza o a nuestras expectativas y el sentir que somos responsables de nuestros actos, sobre todo cuando éstos no son adecuados y producen daños o son percibidos como tales por los demás, son recursos naturales que no

---

<sup>20</sup> Son de especial interés entre otras las lecturas de los trabajos HOYOS, G. “Ética y sentimientos morales”, en Ciencia y tecnología, Vol. 14 No. 4 (octubre-diciembre 1996), Colombia, 23-31; SRAWSON, P.F. Libertad y resentimiento, Paidós-UAB, Barcelona, 1998, y TUGENDHAT, E. Problema de ética, Crítica, Barcelona, 1988.

debemos obviar en un programa pedagógico como el que nos proponemos. Son expresiones humanas que permiten como tales expresarnos de forma emocional y afectiva ante los acontecimientos de nuestra vida cotidiana, próxima en el espacio o mediatizada por la información que nos llega desde lugares no tan próximos. La indignación ante un atentado a los derechos humanos, ante acciones terroristas o injusticias del tamaño que sean, tiene potencia pedagógica para sentirnos vivos, autoconocernos mejor y expresarnos más completamente. El sentimiento ante la palabra no cumplida por un amigo, el comportamiento no esperado y contrario a lo que creíamos que correspondía hacer a alguien en el que confiamos, permitir momentos de análisis crítico y de diagnóstico de situaciones en los que no hacen falta palabras y que pueden contribuir de forma eficaz a reconocernos como personas no sólo racionales sino también sensibles y vulnerables.

Estas limitaciones que también podemos percibir al sentirnos responsables e incluso culpables de nuestros actos negativos pueden ser fuente de aprendizaje moral y de crecimiento personal. La superación y el logro de niveles de autoestima progresivos no sólo puede alcanzarse a través de reforzadores positivos. También puede, y conviene no evitarlos por sistema, alcanzarse a través de la vivencia de los sentimientos antes citados y de su aprovechamiento en la elaboración de un autoconcepto más ajustado de nosotros mismos y poder así a partir de él iniciar un proceso de autorregulación y autocontrol de carácter autónomo que nos permita guiar mejor nuestro comportamiento en situaciones personales y colectivas de especial conflictividad emocional y afectiva.

Por último, no olvidemos del papel de las dimensiones volitivas de la persona. Una educación en valores que no integre el trabajo sobre la voluntad no contribuirá a superar la falta de coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos, entre el juicio y la acción. La educación para la solidaridad y la tolerancia requiere la voluntad. Es imposible educar para la solidaridad sin educar en la contrariedad. La tolerancia activa requiere educación en pequeñas contrariedades. No estamos defendiendo una educación basada en la frustración, sino una educación que no evite por sistema las pequeñas frustraciones, las contrariedades. Estas son necesarias porque la vida está llena de contrariedades y porque aprender a vivir y construirnos moralmente en una sociedad que queremos plural y solidaria exige estar entrenados también en la aceptación de lo que no apetece, en la implicación en el logro del bien común aunque no

siempre coincida con nuestro bien particular y, en definitiva, en aceptar que nuestra “razón” y nuestra “verdad” no tiene por qué ser la única y la mejor.

Lejos del desánimo que en ocasiones vivimos ante una sociedad que exhibe modelos poco adecuados, cuando no indignos, o en la que nuestras expresiones son contradictorias e impulsivas en lugar de reflexivas y siempre coherentes, defendemos aprovechar nuestras limitaciones porque estamos convencidos de que sin vivir tales limitaciones es más difícil intentar transformarlas y construirlas de nuevo.

Desde nuestra perspectiva pedagógica, como profesionales o como educadores, voluntarios o colaboradores del programa pedagógico del que se trate, de aprender posiciones más realistas, reconocer lo que existe y cómo somos, y construir a partir de tal reconocimiento nuestra acción pedagógica en función del modelo de ciudadanía que como ideal nos proponemos. Al igual que el profesional de la salud no dimite ni se desanima por sistema al constatar que las personas nos alimentamos y nos cuidamos mal, el profesional de la educación debe aprender a no desanimarse ni a dimitir de su tarea por el simple hecho de que la sociedad exhiba modelos de “moralidad negativa”, que las familias no siempre sean el espacio que nos gustaría que fuera, o que las personas vivamos y nos expresemos a través de sentimientos no siempre acordes con el modelo de persona que idealizamos.

Quizás sean estas últimas consideraciones de especial importancia al abordar las características socio-culturales que figuraban en los últimos lugares del cuadro que las resumía en páginas anteriores. La escasa implicación en proyectos colectivos, por suerte no tan escasa en las generaciones más jóvenes; el nuevo modelo del saber y de las relaciones de poder en sociedades de información como las nuestras; la falta de modelos que gocen autoridad moral más o menos universal; y las dificultades de todo tipo para que las generaciones más jóvenes puedan hacer realidad sus expectativas de vida tanto laborales como afectivas y de independencia real de las familias, son características socio-culturales que reclaman ciudadanos y ciudadanas entrenados no solo informativamente si no sobre todo volitiva, emocional y procedimentalmente. La alfabetización ética que propugnamos no se agota, pues en la simple propuesta de un programa de formación e información ética o filosóficamente. Precisa también de un clima en el que las dimensiones antes citadas y la reflexión que venimos proponiendo como algo deseable y necesario en el equipo de profesorado, estén presentes de forma natural y cotidiana, en el aula y en el conjunto de la institución educativa.

### 3.2.3 Segunda fase: sobre el proyecto pedagógico y las acciones pedagógicas a desarrollar.

A partir del análisis realizado conviene introducir un debate sobre los modelos de educación en valores que coexisten en nuestra sociedad y en especial, en la práctica escolar y en los entornos educativos tanto formales como no formales. De nuevo conviene destacar que, al margen de su carácter sistemático o no, la vida cotidiana de la escuela está impregnada de valores que van conformando el aprendizaje y la construcción de la personalidad de los que conviven en ella y en especial, de los educandos. Como mínimo en ella podemos identificar dos formas de educar y aprender valores. Una que podríamos considerar basada en criterios externos y en la defensa de unos valores absolutos y otra basada en valores derivados de opciones personales y, por lo tanto, relativos. Bajo la primera forma encontramos prácticas que regulan la interacción entre iguales y profesorado y alumnado, gobernadas por influencias asimétricas derivadas de una determinada concepción de la autoridad y del convencimiento de que el que ejerce está en posesión de la verdad y de que esta es indiscutible.

Lógicamente, en este primer grupo de prácticas podremos identificar la imposición de un determinado sistema de valores no coincidente con modelos de convivencia plurales que hacen del pluralismo un valor y sí, en cambio, próximo o coincidente con modelos de educación que enfatizan las funciones de adoctrinamiento y de dependencia afectiva y emocional como medios para el logro de comportamientos adaptativos y la promoción de comportamientos proyectivos que contribuyan a dotar de mayor cohesión el sistema de valores que inspira tales prácticas.

Bajo la segunda forma encontramos prácticas que con el objetivo de no imponer un determinado sistema de valores y forma de vida, favorecen la libre construcción de maneras de entender el mundo, ignorando con excesiva frecuencia que la interacción entre iguales y el diferente rol social y emocional que en los entornos educativos desempeñan los actores del mismo, generan situaciones de indefensión e inseguridades que en determinados momentos evolutivos son graves y pueden abortar, precisamente, el clima de libertad que, a juicio de los defensores de este modelo de educación en valores, debería proporcionarse.

Si en la primera forma el pluralismo es negado de raíz, en la segunda no es posible alcanzarlo, salvo raras excepciones, por falta de sistematización en el diseño pedagógico y, en definitiva, por confundir educar para la libertad y en libertad con el simple respeto a la espontaneidad, la



ausencia de normas y criterios y la renuncia al establecimiento de pautas de referencia que ayuden a la persona en situación de educando a construirse de forma equilibrada, integral y autónoma, en situaciones de interacción no siempre simétrica y orientada al diálogo, la comprensión y aceptación del otro y la aceptación de las contrariedades que, sin duda, están presentes en entornos plurales y pluralistas.

A partir de este análisis y de la identificación, por parte del equipo pedagógico de cada institución, de estas prácticas y situaciones reales en la vida de la escuela, puede iniciarse la propuesta de un modelo basado en la construcción racional y autónoma de valores en situaciones de interacción social.

#### MODELOS DE EDUCACIÓN EN VALORES

1. Basados en criterios externos y/o demandas de valores absolutos
2. Basados en valores relativos derivados de opciones personales.
3. Basados en la construcción racional y autónoma de valores

Esta tercera forma de educación que caracteriza nuestra propuesta no aborda en primera instancia la transmisión de tal y cual tipo de valores sino el aprendizaje y la promoción de determinadas dimensiones de la personalidad moral en los educandos.

En diferentes ocasiones y a lo largo de los últimos años nos hemos referido a ocho dimensiones de la personalidad moral y las hemos caracterizado como sigue:<sup>21</sup>

#### DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD MORAL

- Autoconocimiento
- Autonomía y autorregulación
- Capacidades de diálogo
- Capacidad para transformar el entorno
- Comprensión crítica

---

<sup>21</sup> BUXARRAIS, M. R.; MARTINEZ, M.; PUIG, J.- M.; TRILLA, J. La educación moral en primaria y secundaria. Edelvives y Ed., Madrid, 1995; Luis Vives-SEP., Biblioteca del Normalista. Cooperación Española. Fondo Mixto de Coop. Técnica y Científica. México-España, 1997; BUXARRAIS, M. R., La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales. Desclée De Brouwer, Bilbao, 1997.

- Empatía y perspectiva social
- Habilidades sociales y para la convivencia
- Razonamiento moral

La educación moral tiene por objeto la formación de personas autónomas y dialogantes, dispuestas a implicarse y comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto a los Derechos Humanos. La consecución de tal objetivo precisa atender al desarrollo del anterior conjunto de dimensiones que irán conformando la personalidad moral de los educandos.

Entendemos por autoconocimiento la capacidad que posibilita un progresivo conocimiento de sí mismo, la autoconciencia del yo, así como su valoración. Permite la clarificación de la propia manera de ser, pensar y sentir, de los puntos de vista y valores personales.

Cuando nos referimos a la autonomía y autorregulación nos estamos refiriendo a la capacidad de autorregulación que permite promover la autonomía de voluntad y una mayor coherencia de la acción personal. Desde la perspectiva cognitiva y constructivista, significa que es la propia persona la que establece el valor y se organiza para actuar de acuerdo con él.

Las capacidades de diálogo son capacidades que permiten huir del individualismo y hablar sobre todos aquellos conflictos de valor, no resueltos, que preocupan a nivel personal y/o social. Supone el poder intercambiar opiniones, razonar sobre los diferentes puntos de vista e intentar llegar a un entendimiento, a un acuerdo justo y racionalmente motivado.

Cuando nos referimos a la capacidad para transformar el entorno nos estamos refiriendo a la capacidad que permite la formulación de normas y proyectos contextualizados en los que se pongan de manifiesto criterios de valor relacionados con la implicación y el compromiso. El desarrollo de esta capacidad supone que la educación no se reduce, ni cognitiva ni conductualmente, al ámbito del aula, sino que se generaliza a ámbitos no formales de educación y a ámbitos informales.

La comprensión crítica implica el desarrollo de un conjunto de capacidades orientadas hacia la adquisición de información moralmente relevante acerca de la realidad, el análisis crítico de dicha

realidad contextualizando y contrastando los diversos puntos de vista y, la actitud de compromiso y entendimiento para mejorar la realidad.

El desarrollo de la capacidad de empatía y perspectiva social posibilita que el alumno/a vaya incrementando la consideración por los demás, interiorizando valores como la cooperación y la solidaridad. La progresiva descentración posibilita el conocimiento y comprensión de las razones, sentimientos y valores de las otras personas.

Las habilidades sociales hacen referencia al conjunto de comportamientos interpersonales, que va aprendiendo la persona y que configuran su competencia social en los diferentes ámbitos de relación. Permiten la coherencia entre los criterios personales y las normas y principios sociales.

Y por último, el razonamiento moral es la capacidad que nos permite reflexionar sobre los conflictos de valor. Así el desarrollo del juicio moral tiene como finalidad el llegar a pensar según criterios de justicia y dignidad personal, teniendo en cuenta principios de valor universales.

Sin embargo, creemos que es necesaria una cierta simplificación en el número de ellas o, como mínimo, una agrupación en diferentes categorías de dimensiones que, según el momento evolutivo, podrán presentar combinaciones entre ellas con diferente densidad para cada una. Nos estamos refiriendo a una clasificación que permita abordar nuestro trabajo de forma más eficaz. Así podríamos entender una agrupación de estas dimensiones en cuatro categorías fundamentales<sup>22</sup> que son:

AUTONOMÍA

DIÁLOGO

CONVIVENCIALIDAD

JUICIO MORAL

Y que agruparían así las dimensiones antes citadas.

---

<sup>22</sup> BUXARRAIS, M. R.; MARTINEZ, M.; E.; PAY, M., Documento de trabajo de la guía Praxis para el profesorado de ESO. Educación en valores. Contenidos, actividades y recursos. (en preparación), Barcelona, 1998.

AUTONOMÍA:	AUTOCONOCIMIENTO Y AUTORREGULACIÓN
DIÁLOGO:	CAPACIDAD DE DIÁLOGO, EMPATÍA Y PERSPECTIVA SOCIAL
CONVIVENCIALIDAD:	HABILIDADES SOCIALES, AUTORREGULACIÓN HETERÓNOMA, HABILIDADES PARA LA CONVIVENCIA Y CAPACIDAD PARA TRANSFORMAR EL ENTORNO

Nos preguntábamos al iniciar esta segunda fase del programa de trabajo del profesorado en la integración de la educación en valores en el currículum, por el estado ideal hacia el que pretendíamos orientar el proyecto educativo del centro o institución y el conjunto de acciones pedagógicas que de forma sistemática pudieran abordarse. ¿Cuál es este estado ideal? Aunque las palabras obligan a sintetizar y pueden perder el sentido del matiz que les dota propiamente de significación al obligarnos a formular tal estado ideal, no dudamos en afirmar que es el propio de una democracia dialogante en el que la confianza activa y la reducción de las formas de violencia, del tipo que sea, favorezcan tendencias a actuar acordes con la tolerancia y la no discriminación y tendencias a creer en la bondad a maldad de una acción o situaciones, según criterios de justicia y dignidad personal. Entenderemos la democracia dialogante como una forma de estimular la democratización de la democracia.<sup>23</sup>

Ciertamente, la democracia dialogante arranca de la concepción de democracia deliberativa diferente de la democracia liberal. Mientras la democracia liberal descansa sobre la existencia de instituciones representativas gobernadas por ciertos valores, la democracia deliberativa descansa en su potencia para obtener acuerdos sobre problemas concretos, cuestiones controvertidas o situaciones de conflicto. Sin embargo, es importante destacar que lo importante en este segundo caso no es el procedimiento que nos permitirá encontrar la solución adecuada al conflicto, sino la legitimidad del resultado, al integrar éste la deliberación previa y la discusión abierta, en el que tengan cabida todos los puntos de vista encontrados.

En este sentido, lo importante de la democracia no es la participación sin más, sino la participación en la deliberación y el carácter público y abierto de ésta. Por ello, la democracia dialogante descansa sobre el diálogo pero no como una situación de habla ideal, sino como una forma de espacio público y de vida cotidiana en el que es posible vivir junto al otro en una situación de tolerancia mutua.

<sup>23</sup> GIDDENS, A., Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales. Cátedra, Madrid, 1994.

Apostar por un estado ideal de democracia dialogante no quiere decir que el diálogo sea la panacea, ni que todo conflicto sea posible resolverlo a través del diálogo, ni que el diálogo deba inundar nuestras vidas. Apostar por la democracia dialogante quiere decir que apostamos por una forma de vida basada en la tolerancia mutua y en la confianza activa que genera el diálogo al ser este un medio para aceptar la integridad del otro y apreciarla en igualdad de condiciones que la nuestra.<sup>24</sup>

En definitiva, la democracia así entendida es una forma de incrementar la solidaridad social a través de la promoción de la confianza activa, lo que supone una nueva forma de responsabilidad personal y social. La confianza activa no descansa en la que pueda generar el status o el rol social, sino que es una confianza que hay que ganarse cada día y que se basa en el reconocimiento de la autonomía y en el de las obligaciones hacia los demás a lo largo del tiempo. La confianza activa permite, de acuerdo con Giddens<sup>25</sup> "ese silencio necesario que permite a los individuos o los grupos seguir con sus vidas sin dejar de mantener una relación social con otro u otros". El diálogo debe entenderse así como un medio para generar la confianza que permitirá el silencio, la autonomía y el cumplimiento de los compromisos con los demás.

Pero además, el diálogo, que es más fácil en situaciones de escasa violencia, es en sí mismo generador de reducción de violencia. El modelo que se propone y el estado ideal que se procura como deseable y valioso puede ser un buen antídoto contra los fundamentalismos y una buena forma para sustituir el uso de la violencia y el de la fuerza por el de la palabra. Probablemente, no será siempre un medio para resolver los conflictos pero si el mejor medio para abordarlos.

No somos ingenuos y sabemos que el problema de la violencia, obstáculo serio para la promoción del diálogo, debe abordarse no solo desde un prisma pedagógico. También debe abordarse, necesariamente debe abordarse, desde posiciones que hagan posible la transformación de las

---

<sup>24</sup> PUIG, J. M., Toma de conciencia y habilidades para el diálogo, Aprendizaje, Madrid, 1993; PUIG, J. M., Aprender a dialogar, Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1995.

<sup>25</sup> GIDDENS, A., Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales. Cátedra, Madrid, 1994, 122

condiciones socio-económicas, culturales y de privación o escaso disfrute de derechos humanos en aquellos sectores de la población que por circunstancias políticas, de distribución de la riqueza y/o de explotación de otros sectores, padezcan situaciones que dificulten una cierta simetría en las condiciones del diálogo. Sin tal transformación la voluntad pedagógica no solo será insuficiente sino incluso puede generar actitudes contrarias al objetivo que persigue.

Para alcanzar este estado ideal es necesario establecer unos vectores pedagógicos que, teniendo en cuenta los fenómenos, escenarios y factores del mundo actual, permitan orientar la acción pedagógica de carácter moral que, de forma envolvente pero también sistemática, impregne el proyecto pedagógico tanto manifiesto como oculto en las instituciones educativas.

Estos vectores pueden entenderse como criterios para educar en una sociedad pluralista a partir del modelo de educación moral basado en la construcción racional y autónoma de valores en situaciones de interacción social y son tres: cultivo y promoción de la autonomía de la persona; cultivo y promoción de la razón dialógica y diálogo; y entrenamiento de la persona para aceptar la diferencia y las contrariedades.

El cuadro que sigue sintetiza lo expuesto hasta aquí y puede servir de guía para agrupar las dimensiones de la personalidad moral a las que antes hacíamos referencia y que son el primer nivel de acuerdo necesario entre el equipo de profesorado para abordar la integración de la educación moral en el currículum. Integramos en nuestro esquema la propuesta de anatomía moral Berkowitz<sup>26</sup> por varias razones, pero, en especial, por dos de ellas. En primer lugar es una taxonomía fundamentada en el lenguaje psicopedagógico y de fácil comprensión para el profesorado, sea o no experto en cuestiones de educación moral. En segundo lugar, por presentar una visión integradora de la diferentes dimensiones de la personalidad moral que se ajusta a la perspectiva sistema que compartimos.

---

<sup>26</sup> BERKOWITZ, M. W., "Educar la persona moral en su totalidad". Número monográfico sobre Educación y Democracia, vol. II, coordinado por Miquel Martínez, Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, 8 (1995), 73-102

Indicadores del estado ideal que se procura	Vectores pedagógicos que orientan la acción	Comportamiento de la personalidad moral a consideración según M. Berkwitz
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Democracia dialogante.</li> <li>• Tolerancia y no discriminación.</li> <li>• Confianza activa.</li> <li>• Reducción de la violencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultivo de la autonomía.</li> <li>• Promoción del diálogo.</li> <li>• Educación de la contrariedad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conducta.</li> <li>• Carácter.</li> <li>• Valores.</li> <li>• Razonamiento.</li> <li>• Emoción.</li> </ul>

Los diferentes componentes de la mortalidad humana permiten combinar e integrar las diferencias de la personalidad moral y orientar las acciones pedagógicas que procuren la optimización de tales dimensiones, haciendo referencia categorías de profunda tradición razonamiento moral y la emoción. Los cinco componentes, entendidos como son la conducta, el carácter moral, los valores, el razonamiento moral y emocional. Los cinco componentes, entendidos como categorías, permiten agrupar en diferente intensidad, según el momento evolutivo, las dimensiones de la personalidad moral facilitando el trabajo pedagógico sobre las mismas en el marco de la institución educativa y en el entorno de cada grupo de alumnos en particular.

Hasta aquí hemos procurado avanzar abordando las primeras fases señaladas en el cuadro siguiente.

#### FASE EN LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL PROYECTO EDUCATIVO

1. Estudio, reflexionar y debate sobre el modelo de ciudadanía y de educación
2. Sobre el modelo de educación en valores
  - ✓ Niveles de acuerdo en el equipo de profesorado
  - ✓ Acciones a desarrollar por el equipo de profesorado
3. Sobre el contrato moral del profesorado

En la primera fase hemos insistido en la necesidad de abordar el estudio sobre el modelo de ciudadanía y en la segunda hemos procurado mostrarla necesidad de alcanzar unos acuerdos sobre el modelo de educación en valores por parte del equipo de profesorado o educadores de la institución o programa. Estos acuerdos deben producirse en torno a lo que expresamos a continuación.

## NIVELES DE ACUERDO EN EL EQUIPO DE PROFESORADO

1. Modelo de educación en valores
  - ✓ indicadores del estado ideal
  - ✓ vectores pedagógicos
  - ✓ componentes de la personalidad moral
2. Dimensiones de la personalidad y capacidades a potenciar

Lógicamente, el trabajo sobre las dimensiones debe promover la potencial de los diferentes componentes que debidamente orientados, de acuerdo con los vectores apuntados anteriores, contribuyen a formar moralmente a los educados en función de los indicadores que caracterizan el estado ideal hacia el que se pretende avanzar.

Pero además de alcanzar sobre lo reflejado en el cuadro anterior, es necesario también establecer pautas y prioridades sobre las acciones a desarrollar por el equipo. Entre otras las siguientes pueden ser de especial interés.

## ACCIONES A DESARROLLAR POR EL EQUIPO DE PROFESORADO

- Análisis de la personalidad moral del profesorado
- Análisis de los estilos de relación interpersonal puestos de manifiesto entre el profesorado
- Análisis sobre la atmosfera moral de la institución y propuesta de acciones estratégicas para mejorarla
- Análisis axiológico de los materiales curriculares existentes, adaptación, selección y/o elaboración de nuevos
- Diseño de actividades específicas de nueva creación
- Formación en habilidades y estrategias para el trabajo en la aula
- Evacuación del desarrollo moral individual y grupal...



Si aquel esquema refleja un primer nivel de acuerdo necesario pero a la vez solo legítimamente a través de la construcción compartida por el equipo de la construcción compartía por el equipo de profesorado pedagógico, este segundo esquema supone un segundo nivel de acuerdo que, en el caso que se produzca, servirá de esquema de referencia para el diseño de acciones específicas curriculares o no, actividades propias del tercer nivel de concreción, y para la elección de estrategias de educación moral más acordes para el desarrollo y optimización de las dimensiones y capacidades apuntadas. El diseño de tales acciones deberá tener en consideración que el listado de dimensiones y capacidades humanas a desarrollar puede servir para un primer diagnóstico del estado inicial en el que se encuentra la institución en concreto cuyo equipo pedagógico participa en el programa.

#### DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD MORAL

- Autoconocimiento
- Autonomía y autorregulación
- Capacidad de diálogo
- Capacidad para transformar el entorno
- Compresión critica
- Empatía y perspectiva social
- Habilidades sociales y para la convivencia
- Razonamiento moral

Ejercicios, que no detallaremos por no ser el cometido de este trabajo, como por ejemplo la autoevaluación colectiva y anónima del grado de desarrollo en que tales dimensiones o capacidades son evidentes por los componentes del equipo pedagógico en el ejercicio de su función, son los componentes del equipo pedagógico en el ejercicio de su función, son útiles no solo para profundizar en la delimitación dimensiones y componentes de la moralidad, sino también para conocer globalmente el grado en el que el modelo que el profesorado y los educadores exponen en su actividad cotidiana y que son susceptibles de aprendizaje social por parte de los educandos.

Ejercicios como el anterior puede servir incluso para una reflexión conjunta sobre los estilos de relación interpersonal y el clima moral de la institución, de indudable importancia. Pero además, el listado reflejado en el esquema permite evaluar de forma grupal, el grado de desarrollo que

tales dimensiones o capacidades presentan los diferentes grupos clase y, por lo tanto, orientan posibles acciones compensatorias conducentes a la optimización de aquellas más deficitarias y al cultivo su trascendencia o por dificultades en el modo de cómo optimizarlas.

En todo caso, es un referente que permite abordar la integración de la educación en valores en nuestros programas pedagógicos sin tropezar de entrada en el debate clásico y poco útil de que valores debemos transmitir, si estamos legitimados o no para ello y, sobre todo, como podremos evaluar su logro. Se trata de abordar tal integración de una forma algo más compleja pero posible: aprovechar lo que ya hacemos, hacer algunas cosas nuevas y, sobre todo, activar a través de todos los recursos posibles las dimensiones y capacidades propuestas.

En el desarrollo de esa fase es conveniente que el profesorado o equipo pedagógico revise los materiales y recursos que ya utiliza y seleccione alguno nuevo procedente de ámbitos próximos a la vida cotidiana como la literatura, el cine, la televisión, el teatro, la música, siempre que sean realmente motivadores para la población a la que van dirigidos. También debemos procurar que el profesorado entienda que la transversalidad de la educación moral supone necesariamente que ésta atraviese lo que habitualmente hace la institución y vive educando.<sup>27</sup>

En el caso específico de la escuela resulta evidente que, además de esta explotación moral de lo que ya se hace en ella, es posible y muy conveniente completar el currículum habitual con actividades específicas de educación moral de nuevo diseño. Para esta tarea cada vez disponemos de un mayor número de materiales elaborados para tal fin<sup>28</sup>, algunos de carácter audiovisual, lo que hace sencilla su aplicación directa o, lo que es más recomendable, su adaptación al contexto específico de cada institución o grupo-clase. No olvidemos que la educación en valores y los programas pedagógicos orientados al desarrollo moral son o adquieren formas diversas.

#### LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN VALORES Y DESARROLLO MORAL SON:

- Momentos curriculares de reflexión individual y colectiva
- Espacios de crítica de la realidad cotidiana

---

<sup>27</sup> Ver en especial las publicaciones del MEC de 1992

<sup>28</sup> MARTÍN, X., PUIG, J.M. Materials d'educació en valors. Fundació de Serveis de Cultura Popular, Barcelona, 1996

- Contextos de elaboración creativa de formas más óptimas de organizar la vida personal y colectiva
- Escenarios de aprendizaje para la adquisición de conductas y hábitos coherentes

Uno de los aspectos que en el desarrollo de esta fase debe cuidarse con especial interés es la correcta aplicación de las diferentes estrategias susceptibles de promover las dimensiones enunciadas. La experiencia demuestra que el mejor material aplicado con una deficiente o inadecuada metodología puede producir efectos inadecuados cuando no contrarios a los fines propuestos.

#### EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES Y EL DESARROLLO MORAL

Estrategias para el análisis y la comprensión crítica de los temas moralmente relevantes	Construcción conceptual Comentario crítico de texto
Estrategias para el desarrollo del juicio moral	Discusión de dilemas morales Diagnóstico de situaciones
Estrategias de autoconocimientos, expresión y Desarrollo de la perspectiva social	Ejercicios autoexpresivos Clarificación de valores Role-playing Role-model
Estrategias orientadas al desarrollo de las Competencias autorreguladoras	Habilidades sociales Autorregulación y autocontrol de la conducta Toma de decisiones

El conocimientos de los límites y posibilidades de cada estrategia, ya sea clarificación de valores, discusión de dilemas morales, ejercicios de comprensión crítica o de autorregulación, etc., y el dominio por parte del profesorado del protocolo a seguir en cada una de ellas, no es el adecuado en la mayoría de los casos. Este es un aprendizaje que junto a la selección y elaboración o adaptación de materiales curriculares deberá abordar el profesorado y al que deberá dedicarse un tiempo de formación. La potencialidad de cada estrategia, en función de las dimensiones que convenga potenciar en cada edad o grupo, es diferente y requiere una formación sencilla pero necesaria. A partir de esta fase, será posible abordada la evaluación de los logros que permitan valorar en qué grado alcanzamos el nivel de desarrollo de las capacidades y dimensiones planteadas. Esta evaluación debe plantearse no sólo a nivel individual para cada alumno, sino especialmente a nivel grupal para el conjunto de los alumnos de cada grupo-clase. Como ya hemos indicado en otras ocasiones, esta evaluación puede realizarse a partir de incidentes críticos que en cada ciclo del sistemas educativo deberán ser distintos y estar previamente establecidos

por el equipo de profesorado de cada centro en concreto. Los incidentes críticos deben establecerse de forma que se evalúe como mínimo uno por cada componente de los cinco indicados y, si es posible, por cada dimensión o capacidad de las señaladas.

El trabajo desarrollado con diferentes equipos de profesorado demuestra que estas dos fases ocupan prácticamente un curso escolar y requieren una dedicación de trabajo en equipo por ciclos, etapas o de todo el equipo conjuntamente, que puede estimarse en quince sesiones de dos horas cada una. Así pues, el trabajo de integración de la educación en valores el currículum, el diseño o selección de materiales y las pautas para la evaluación de los logros que se establezcan deben plantearse sin precipitación y de forma compartida a lo largo de la vida normal de un curso escolar completo. Lo mismo cabe decir en el caso de aquellas instituciones de carácter educativo formal o no formal que pretendan desarrollar programas de educación en valores en el marco de sus proyectos educativos.

La tercera fase del programa requiere un tratamiento diferente, aunque puede integrarse en el conjunto del programa de forma tal que haga posible al finalizar el curso, concluir en su globalidad las tres fases propuestas. A ella dedicaremos la última parte de este trabajo.

#### 4. Sobre el contrato moral del profesorado

##### 4.1 Consideraciones generales

Como puede comprobarse fácilmente, todo lo anterior no es suficiente si el clima moral de la institución educativa y el estilo del profesorado no se ajusta a unos patrones mínimos que garanticen no sólo el cultivo de la autonomía, la promoción del diálogo y la razón dialógica y un estilo de vida que acepta y sabe dar respuesta a las contrariedades y pequeñas frustraciones, sino que además garanticen un modelo de convivencia y un ejemplo en la relación entre profesorado y alumnado presidido por los mismos criterios que hemos citado y que concebimos como vectores y claves necesarias para la integración de la educación en valores en el proyecto educativo.

Nos enfrentamos, pues, a un reto difícil pero, sin duda, necesario. Se trata de entender que en el clima moral de la institución educativa late un código deontológico oculto que conviene respetar en su espontaneidad pero que a la vez debe estar sujeto a unos principios mínimos de acuerdo y obligado cumplimiento que garanticen el pluralismo en las formas de entender la vida y el mundo

por parte de los profesionales que participan en él, y, a la vez, el respeto a las formas singulares de construir la vida por parte de los que también en él conviven en situación de educando.

Cuando en el mundo de la empresa se plantea el cambio en la forma de entender la relación entre el empleado individual y el empleador corporativo están aportando datos y reflexiones que, sin duda, deben ser integrados en el discurso sobre el nuevo contrato entre el profesorado y la institución educativa. Este nuevo contrato no sólo legal sino sobre todo moral, no puede basarse tan solo en el simple trueque de seguridad a cambio de lealtad y obediencia. Esta apuesta por un contrato moral en el ámbito de instituciones educativas debe ser la base y quizás la clave que hará posible el clima moral necesario para la construcción de un nuevo modelo de escuela que permita realmente una educación moral de calidad integrada y transversal.

El trueque al que hacíamos referencia y que ha sido la base del contrato en la mayoría de empresas del mundo, está siendo cada vez menos sostenible y menos deseable. La filosofía subyacente en los movimientos en pro de la calidad total y en el marco de la competitividad creciente y el cambio acelerado que protagonizan la mayoría de las grandes empresas del mundo aboga por un empleado individual que además de ser el encargado de las actividades cotidianas de la empresa, sea también quien asuma una responsabilidad personal, un sentimiento de posesión y de rendimiento competitivo de la empresa de forma decidida y comprometida.

Sin embargo, este cambio que el mundo de la empresa está planteándose como necesario y que supone apostar por garantizar una protección y la promoción del empleado y de su aptitud para el empleo en la empresa a la que pertenece o en otra, si ésta quiebra, no es asumido ni de lejos por la institución educativa. Las razones pueden ser obvias pero las consecuencias de indeseabilidad también lo son. La estabilidad casi letárgica que algunos profesionales de la educación muestran de forma tozuda choca con la voluntad de aprendizaje continuo y desarrollo personal de algunos que hacen, al ejercer así su profesión, de su actividad diaria una fuente no solo de estímulo y autoestima personal sino de ejemplo y calidad pedagógica.

De igual forma, la conciencia de los responsables de las instituciones educativas, administración, sociedad civil o empresarios corporativos y/o individuales deja mucho que desear y siguen afincados, en la mayoría de las ocasiones, en un estilo de corte tutelar, paternalista y simplista al limitar sus acciones a declaraciones de que su activo, al profesorado, es más oportuno para

el logro de un clima institucional en el que las reglas no sean las que regulen las estructuras y las organizaciones y si, en cambio, las relaciones.

Por fortuna, en numerosos casos son los mismos colectivos de profesorado o los movimientos de renovación pedagógica los que han asumido en el mundo de la educación lo que en el ámbito de las empresas corresponde a los altos cargos o gestores de las mismas. Por fortuna, en algunas, cada vez más, ocasiones son las administraciones educativas y los propios titulares de las instituciones educativas los que están protagonizando un cambio que no siempre es entendido ni acompañado de los estímulos suficientes para el logro de esta transformación en la manera de entender cuál es la aptitud para el ejemplo en el mundo de la escuela a finales de siglo.

Entre los postulados que en el mundo de las empresas en general y el de las instituciones educativas en particular proponen, existen diferentes razonables y justificadas sobradamente, aunque solo sea por sus diferentes cometidos. Sin embargo, existen también algunas coincidencias que no precisamente por serlo deben ser desdeñadas o ignoradas.

Citemos algunas de estas coincidencias: la preocupación por la formación continua como un objetivo concreto para incrementar la aptitud para el empleo del trabajador y no solo para

rendir mejor en función de los objetivos de la empresa en concreto a la que pertenece; el rediseño del trabajo que garantice que la especialización no debe ser un nicho en el que se aprenda a morir cuando su especialidad no sea valorada, sino una excusa para desarrollar al máximo sus potencialidades y aplicarlas a nuevas tareas en la que la novedad y la necesidad de aprender fortalezca sus capacidades en el mundo laboral en continuo cambio; y la dirección como entrenamiento que permite integrar en la toma de decisiones no solo los informes de los responsables de cada nivel de gestión sino su participación real y implicación en el diseño de las estrategias, adoptando esta la forma de debate compartido.

Como consecuencia de estos criterios emergentes en la empresa preocupada por la aptitud para el empleo y la autoestima de sus empleados, se obtienen mejores equilibrios entre la racionalización y la revitalización en el trabajo, mayor flexibilidad interna en la ocupación y mayor orientación y atención hacia el usuario del producto. Todos estos objetivos son igualmente necesarios en la escuela y las organizaciones educativas en general, y además son especialmente convenientes para el logro de un clima moral que facilite la promoción de la autonomía y el diálogo en los educandos y la aceptación de contrariedades de forma más natural y ejemplar al ser

estos objetivos los que también presiden el ejercicio del desarrollo profesional del profesorado en el marco de la institución.

El reconocimiento de la formación continua como un ejercicio de aprendizaje personal, no exclusivamente orientado a un mejor desempeño didáctico; la posibilidad de ejercer su función en diferentes cometidos, no siempre fácil de conseguir en el marco de la escuela; y la participación en la toma de decisiones y el diseño de estrategias para mejorar la eficiencia de la institución, formalmente posible pero realmente escasa y delegada en unos pocos en el ámbito de las instituciones educativas, son de una mejor autoimagen, de mayor seguridad y de las habilidades precisas para afrontar situaciones nuevas y superar dificultades que, sin duda, evitaran que caiga en el letargo asociado con el funcionariado y hoy en día con un sector del profesorado al margen de su categoría contractual.

Hasta aquí nos hemos referido a las obligaciones que en un contrato solo legal sino moral debería conllevar en relación al empleado.<sup>29</sup> Pero tal contrato moral no debe solo afectar al que emplea. También debe obligar al que es empleado. En nuestro caso, las obligaciones del empleador son morales por qué no se basan en reglas sino en conseguir para que él es empleado una vida buena, no sujeta a los intereses a corto plazo de institución, sino también orientar a su desarrollo personal autónomo y a su implicación en su debate y en la toma de decisiones pertinente que, afectando el conjunto de la institución, condicionan y regulan la eficiencia de la empresa de la que es pertinente.

Pero además, en nuestro caso, y por preocuparnos por la educación y, en especial, de la educación en su dimensión moral, las obligaciones del profesorado como empleado requieren algunas consideraciones más.

Cuando Adela Cortina<sup>30</sup> plantea sus seis hipótesis para una ética aplicada como una suerte ética civil que se expresa en diferentes ámbitos, también en el de la educación, como resultante de un doble movimiento, inductivo por parte y deductivo por otra. Inductivo porque se configura a partir de los valores que emergen de las diferentes actividades que conforman el ámbito al que se aplica

---

<sup>29</sup> CONILL, J., (1997), Sobre estos aspectos conviene consultar “reconfiguración ética del mundo laboral” que recoge la exposición que el autor realizó en el curso de la UIMP de Santander en agosto de 1996 sobre el tema y que aparecerá en la obra de CORTINA, A. (Coord.), La rentabilidad de los comportamientos éticos para la empresa, Fundación Argentaria, Madrid, 1997

<sup>30</sup> CORTINA, A., Ética aplicada y democracia radical, Tecnos, Madrid, 1993; CORTINA, A., Ética de la empresa, Trotta, Madrid, 1994

y deductivo por proyectar los principios o valores comunes a una sociedad plural y democrática en las diferentes esferas de la actividad social que la conforma y, en especial, en aquella de la que se entenderá que se aplica. Es así que la ética aplicada a la educación en sociedades plurales y democráticas, o, mejor, con la voluntad de ser pluralismo y democráticas, en la medida en la que es una parte de la filosofía que reflexiona como la moral, deberá tener en cuenta el mundo de la vida y el de los contenidos morales que hacen posible la convivencia entre personas que con distintas morales religiosas o no, comparten unos mínimos axiológicos y normativos.

Precisamente, es el hecho de compartir estos mínimos lo que permiten la convivencia de los máximos<sup>31</sup>, y es el hecho de entender tal ética como ética civil el factor y garantía de una posible educación democrática en sociedades que no pretenden hacer de tal moral cívica o de mínimos ninguna propuesta de máximos sino tan solo una propuesta básica que permita no solo la convivencia de máximo sino la autoconstrucción de la persona que se educa u de su propio sistema de valores como resultante del juego e interacción entre las morales que conformen sus escenarios de vida cotidiana, familia, iguales, trabajo, ocio, etc., de forma autónoma y en condiciones óptimas que garanticen que solo el uso de la razón dialógica y el ejemplo personal serán fuentes de la autoconstrucción personal de la moral que cada educando asuma y de los máximos que la conformen.

Y para lograr el clima que garantice tal educación moral será necesario establecer unas pautas y orientaciones para la acción del profesorado, que a modo inductivo reflejen las situaciones de conflicto que la actividad pedagógica planteada en el contexto de las instituciones educativas y que por su incidencia de carácter moral parezca más relevantes y que a modo deductivo proyecten los principios de una moral cívica entendida como moral mínima que haga posible la convivencia y construcción de diferentes morales, siempre que compartan unos mínimos axiológicos y normativos.

Este conjunto de pautas y orientaciones construirán la segunda parte del contrato moral que defendemos.

#### 4.2 La dimensión moral del contrato del profesorado

---

<sup>31</sup> CORTINA, A., Ética aplicada y democrática radical, Tecnos, Madrid, 1993, 196



Ante situaciones de incertidumbre y falta de orientación clara, surgen siempre con gran facilidad defensores de declaraciones reglamentarias y normativas exhaustivas que pretenden, a través de ellas, poner orden. Tal tentación no es la que nos mueve a defender como necesario un código deontológico, que a modo de un libro de estilo, establezca pautas y orientaciones para la regulación de la vida colectiva entre los que participan y convive en las instituciones educativas.

Somos conscientes de que los códigos deontológicos se sitúan entre lo jurídico y lo ético. Como muy bien señala Gonzalo Jover<sup>32</sup>, la ambigüedad que los caracteriza puede dar lugar a acentuar su función de control externos, o bien, a enfatizar su dimensión ética en tanto que código. El problema, en primer caso, es que genera actitud es de desconfianza y recelos entre los profesionales porque estos creen que no se confía en su profundo porque apela a las condiciones y requisitos que deberían reunirse para que un conjunto de normas fueran moralmente obligatorias. Jover establece, con acierto, un relación entre esta dimensión de los códigos deontológicos como “obligación moral autoasumida” y la “justificación se pregunta Berstein<sup>33</sup> en la introducción a la obra de Giddens sobre Habermas y la modernidad.

Probablemente, en un mundo de incertidumbres morales y de incertidumbre fabricadas, deberíamos situar la preocupación por los códigos deontológicos de los profesionales<sup>34</sup> de la educación no tanto en el código en sí mismo sino en la potencial pedagógica que tal preocupación puede desarrollar al incidir sobre el clima moral de las instituciones y, en especial, del profesorado de las mismas. Coincidimos con Bárcena, Gil y Jover<sup>35</sup> en que el auténtico sentido pedagógico de un código deontológico es su contribución a la generación de un clima educativo. Clima educativo que ha permitir el juego entre el autonomía de que se está educando, diálogo con aquellos con los que interacciona y socialización orientada al logro de lo que como aspiración moral podemos identificar en la declaración de los derechos humanos.

---

<sup>32</sup> JOVER OLMEDA, G., “Las líneas de desarrollo y fundamentación en el campo de la deontología”, Teoría de la Educación, Vol. 7 (1995) 137-152

<sup>33</sup> citada por JOVER OLMEDA, G., o.c.

<sup>34</sup> Entre otros destacamos por su elaboración y afinidad a nuestra temática: CARRASCO CALVO, S., “Criterios para una deontología del docente”, Escritos del Vedat, Vol. 25 (1995), 311-326; MORA, G.; CARRASCO, S., “Les etiquez profesionales” (1), Quaderns Fundació Joan Maragat, 30 (1996), Claret, Barcelona; COLEGIO DE PERIODISTAS D CATALUNYA, Codi Deontolic, 1992; COLEGIO OFICIAL DE MEDICOS, Normes de deontologia, 1979

<sup>35</sup> BARCELONA, F.; GIL, F. Y JOVER, G., “The ethical Dimension of teaching: a review and a proposal”, the journal of moral education, Vol.22, nº3 (1993), 241-252

Es por todo lo anterior que la defensa de un contrato moral y, en especial, la defensa del establecimiento de unas pautas y orientaciones para la acción pedagógica de carácter moral, debe guiarse por aquellos principios en los que Sockett<sup>36</sup> viene insistiendo y que podemos sintetizar, como máxima contextualización, compromiso entre los implicados y promoción de un estilo de relaciones basado en la confianza. Quizás sea este un buen momento para recordar que de poco sirve saber mucho sobre la salud si no somos capaces de vivir de forma saludable.

Es evidente que esta aceptación de código deontológico debe integrarse, en la medida que sea posible, en modelos más transversales que recojan los mínimos que por ser comunes pueden generar un marco regulativo de aplicación a contextos diversos en los que, ya sea por situación o singular tradición, resulten más costoso un proceso de elaboración autónomo y propio. Sin embargo, esta pretensión de generalizar debería ser discreta y respetuosa con el principio de máxima contextualización.

Los estilos de relación interpersonal propios de cada institución educativa y los indicadores de carácter socio- económico, cultural y relativo a la convivencia en los ámbitos geográficos propios de cada institución, deben ser rasgos a tener en cuenta en el análisis del contexto que permita la elaboración de tales códigos.

Cuando nos referimos a la importancia de la integración de la educación en valores en el currículum y apelábamos a su necesaria imbricación en el propio proyecto educativo ya apuntábamos la necesidad de debate y justificación del modelo de ciudadanía que pueda considerarse más adecuada. Ahora nos hacemos más que insistir en la necesidad de que al igual que era preciso perseguir también la elaboración cooperativa y contextual del código que dote de sentido pedagógico al contrato moral que defendemos para el profesional de la educación.

Afortunadamente la producción bibliográfica entorno a la temática que nos ocupa ofrece suficientes elementos de juicio y reflexiones para poder abordar con posibilidades de éxito la tarea que proponemos, por otra parte nada fácil.

La tarea no es fácil por diversas razones, pero alguna de ellas merece una especie considerada. Acepto como válido la identificación de cinco ámbitos en la deontología del profesorado a partir de las áreas de incidencia de sus actividades profesionales: ámbito de la institución; ámbito de la

---

<sup>36</sup> SOCKETT, H., the moral base for teacher professional, teacher college press, Nueva York- Londres

relación con sus colegas; ámbito de la relación con los educandos y ámbito de la sociedad<sup>37</sup>, vamos a destacar en lo que sigue el ámbito de la institución y el ámbito de la relación con los que están educando.

Al destacar estos ámbitos los hacemos por su especial interés en la integración de la educación en valores en el proyector educativo y no por que el resto de ámbito citado no merezca nuestra atención y consideración. El fomento de la confianza pública en la profesión y la preocupación por la formación continua y la investigación; la comunicación, el respeto y la colaboración entre profesionales; y los deberes relacionados con la promoción de valores sociales y de una ciudadanía reflexiva, crítica y activa, que corresponde a los tres ámbitos que no destacaremos, no son por ellos menos importantes sino necesarios desde todo punto de vista. Pero ahora nos referimos a los ámbitos destacados porque plantean una cuestión clave en el debate que han de protagonizar el conjunto de profesionales que forman parte de un equipo de un centro o institución educativa y en la elaboración de lo que ha de vertebrar una parte importante de su contrato moral.

La cuestión clave que conviene dilucidar y sobre la que es procedente el debate y la elaboración compartida de criterios y pautas, es la articulación entre el derecho de la titularidad a establecer el carácter propio del centro y el derecho a la libertad de cátedra de cada uno de los miembros del profesorado del mismo. Es esta cuestión no solo de interés en las relaciones entre titularidad y profesorado sino también entre los diferentes profesores y profesoras que al ejercer sus derechos la libertad de cátedra pueden contribuir o no a un clima de consenso y aceptación compartida de pautas y orientaciones que guíen la articulación entre ambos derechos. No olvidemos que si no somos capaces de convivir, como profesionales y adultos, en democracia y pluralismo, menos capaces seremos de mostrar modelos susceptibles de aprendizaje social, por parte de los que están educándose, que contribuyan a formarlos como ciudadanos que están educándose, que contribuyan a formarlos como ciudadanos activos en sociedades plurales y democráticas. Es necesario ser prudentes y consecuentes en nuestro comportamiento y convivencia como adultos y profesionales porque es ahí donde se encuentra ubicación

---

<sup>37</sup> JOVER OLMEDA, G., “Ámbito de la deontología profesional docente”, Teoría de la educación, Vol. 3 (1991), 75-92

especialmente el currículum oculto. Siguiendo a Power<sup>38</sup>, citado por Berkwitz<sup>39</sup>, cuando se refiere a los valores de la

justicia, podríamos afirmar que, incluso en los casos en los valores democráticos fueran objetos de atención intensa y sistemática en el marco del aula y en los diferentes niveles de intensa y sistemática en el marco del aula y en los diferentes niveles de concreción curricular, si la institución, y los adultos que en ella participan como profesores y profesoras no funcionasen con criterios y normas propias de una institución plural y democrática, los que están educando captarían y aprenderían estas últimas como las válidas y las “lecciones” primeras como un ejercicio de aula, interesante y agradable incluso, pero no real.

Sobre la libertad de cátedra y, en especial sobre su contenido y límites nos basaremos en los trabajos de Blanca Lozano<sup>40</sup>. El derecho a la libertad de cátedra carece de contenido uniforme y puede adoptar la forma de garantía de la libertad de expresión de profesorado universitario o, el niveles no universitarios, la forma de salvaguardia de la libertad de conciencia del profesorado de los centros públicos y privados. Sin embargo, si puede identificarse un contenido mínimo y común en todas sus formas que es amparado no solo por la doctrina constitucional en su acepción más amplia por el propio tribunal Constitucionalista al denominar a tal contenido como un “contenido negativo uniforme”. Tal contenido consiste en habilitar a todo el profesorado, con independencia de su pertenencia a centros público o privados y de nivel educativo en el que ejerza su función pedagógica, a resistir cualquier mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada. Es así que la libertad de cátedra implica “la exención de una doctrina impuesta, ya sea por el Estado o por una privada”.

Pero al margen de este contenido mínimo, los límites que conforman el contenido del derecho varían según y espacios educativos. En primer lugar y en la medida en que la libertad de cátedra

---

<sup>38</sup> POWER, F. C.; HIGGINS, A.; KOHLBERG, L., Lawrence Kohlberg's approach to moral education, Columbia University Press, Nueva York, 1989

<sup>39</sup> Berkwitz, M.W., “Educar la persona moral en su totalidad”, número monográfico sobre Educación y democracia, vol. II, coordinado por Miguel Martínez en Revista Iberoamericana de Educación, 8 (1995), 73-102.

<sup>40</sup> Sobre la libertad de cátedra conviene consultar la obra de EMIBID IRUJO, A., las Libertades en sus enseñanzas, Tecnos Madrid, 1983; y LOZANO B. La libertad de cátedra, Marcial Pons, Madrid, 1995. También conviene consultar el trabajo de reciente publicación de PUELLES, M., “Consideraciones sobre la libertad de enseñar o de cátedra. Al hilo de un nuevo libro”. Revista de educación, 311 (septiembre- diciembre), 379-395. En esta contribución de Manuel de Puelles Benítez se realzan los aspectos más destacados de las obras antes citadas y claves desde nuestra perspectiva sobre el tema.

no puede identificarse con la libertad de enseñar, si no con la libertad de expresión en el ejercicio de la docencia, aquella no se puede entenderse como libertad para “expresar ideas complementemente ajenas al contenido de la enseñanza” ni por supuesto como libertad para enseñar. Por esta razón y por estar determinados con mayor especificidad, los contenidos y métodos en los niveles no universitarios, la libertad de cátedra tal y como lo señala el Tribunal Constitucional, varía en los diferentes niveles educativos. El contenido positivo en la libertad de cátedra va así, disminuyendo de forma graduada en la medida en que la analizamos en los niveles inferiores del sistema educativo.

Sin embargo a pesar de que son numerosos autores que afirman con argumento jurídico y con amparo legal que la libertad de cátedra tiene un contenido positivo escaso de los niveles inferiores, la libertad de cátedra tiene un amplio contenido, no tanto en relación con el objeto de la enseñanza sino con el método y, en especial, el estilo personal del profesorado al ejercer su función pedagógica. A pesar de que pueda aceptarse que en los niveles superiores la instrucción requiera un método científico, es decir, crítico y problemático antes que dogmático y expositivo, creemos que las posibilidades de ejercer el derecho que nos ocupa por parte del profesorado en los niveles no universitarios, son muy superiores a los que<sup>41</sup> Crisafulli comenta y a los que Lozano atribuye en función de un análisis de la letra de la exposición de motivos de la LOGSE y de las competencias que esta ley orgánica atribuye al Gobierno y las Administraciones educativas.

No es tan evidente que los profesores y profesoras de los niveles no universitarios tengan una capacidad limitada para determinar el contenido y, aun menos, el método de su docencia. No es tan evidente que en los niveles educativos la libertad de cátedra se limite a una forma de discrecionalidad técnica, a pesar de que en un análisis jurídico estricto como el desarrollo por Lozano pueda deducirse lo contrario.

La discrecionalidad técnica a la que Lozano alude y conceptualiza, coincidiendo con Kopp<sup>41</sup>, como aquella que es propia de todo profesional que ejerce una tarea que se le ha sido encomendada en razón a su especial y cualificada preparación en una determinada ciencia o arte como por ejemplo la del “médico en una clínica de la ciudad o del estado”, es una forma excesivamente laxa de

---

<sup>41</sup> Citado por LOZANO, B., 210 40 41 Citado por LOZANO B., 211

entender la autentica libertad de cátedra que el profesional de la educación ejerce realmente en el contexto del aula y en el marco de la institución educativa a la pertenece.

La concesión que se le atribuye al médico de establecer la terapia a aplicar en un caso concreto diferente en mucho de la que se concede al profesor o profesora en su interacción con el que está educando. La libertad que el profesional de la educación puede ejercer en el cumplimiento de su cometido, a pesar de la existencia de criterios profesionales propios dentro del marco de los principios pedagógicos reconocidos y de los contenidos aceptados de la docencia que le es propia, supone, además, garantizar los derechos de los alumnos y alumnas, de sus padres y madres y otras exigencias derivadas del derecho vigente. Y es precisamente en este complejo y nada fácil juego de derechos donde la discrecionalidad técnica, no en su sentido explícito sino implícito y oculto, puede suponer contenido del derecho a la libertad de cátedra mucho más relevante y amplio del que del estricto análisis jurídico puede derivarse.

Pero si esto es una consideración en relación con la libertad de cátedra de cada profesor y profesora, otra más distinta a su complejidad y dificultad es la que reclamamos para el conjunto del equipo el profesorado de una institución en concreto. Los derechos individuales no se relacionan solo con la institución representada por el Estado la titularidad privada de la que se trate, sino que también tiene un sentido y alcance y ético de indudable importancia en relación con el resto de los miembros del equipo de profesorado del que se participa y que en su globalidad general del clima moral que supere integre las diferentes formas y estilos pedagógicos de cada uno de sus miembros.

De ahí la importancia no solo del derecho a la libertad cátedra individual de cada profesor o profesora, sino también la importancia del nivel de contenido que en tal ejercicio se asume como propio y singular de cada equipo de profesorado y, por lo tanto, de cada institución. El clima moral de una institución no será el que decida la titularidad pública o privada, sino el que practique cada día y de forma significativa el equipo de profesores y profesoras que regular la vida pedagógica e informal de la institución.

Pero incluso en el caso de que aceptásemos como contenido del derecho a la libertad de cátedra los propios de la discrecionalidad técnicas a la que se refiere Lozano, sería necesaria la elaboración de un código mínimo a compartir y practicar en su ejercicio profesional por la totalidad de los miembros de un equipo de profesores. La libertad de cátedra se ve además limitada por la libertad

del enseñado, a través del principio de neutralidad ideológica de las enseñanzas que garantice la protección de la libertad de conciencia como principio irrenunciable que no puede supeditarse a ningún otro.

Son, pues, tres los límites que desde un punto de vista pedagógico matizan la libertad de cátedra del profesorado. El primero es el derivado del principio de libre creación de centros de titularidad privada. El segundo, el derivado de la libertad del educando y del respeto al desarrollo equilibrado e integral del que se está educando y del respeto y protección a la libertad de conciencia del mismo. El tercero, el derivado de la necesaria cooperación y búsqueda de consenso entre todos los miembros de un equipo profesorado por su transcendencia pedagógica, que no jurídica en sentido estricto, y que ha de entenderse como garantía de eficacia pedagógica y de respeto al desarrollo equilibrado e integral del que se está adecuando en un clima de seguridad, estabilidad y esquemas de referencia que hagan posible su desarrollo autónomo, creativo y proyectivo forma sosegada y en una atmosfera moral plural, pero basado en unos mínimos que hagan posible la creación más singulares de comprender y de estar en el mundo y, a la vez, su convivencia en un contexto espacio- temporal concreto, como es la escuela a lo largo del periodo en el que el alumno o alumna permanezcan en ella. Desde nuestro punto de vista, estos tres límites están confluyendo de forma no siempre armonizando en el logro de un clima adecuado y en la escenificación de un guion oculto, currículum oculto, que preside la vida en nuestras escuelas.

#### 4.3 Reflexiones finales para el debate y la elaboración compartida de criterios que regulen el contrato moral del profesorado

Pretendemos en lo que sigue plantear algunos criterios que procuren armonizar los criterios de actuación del profesorado en orden a la creación del clima institucional de carácter moral oportuno para el logro de los objetivos que presiden nuestra propuesta de educación en valores y su integración proyecto educativo.

No vamos a extendernos en las argumentaciones que sustentan los criterios que a continuación enunciaremos, pero si creemos necesario, en el marco de este trabajo, apuntar a modo síntesis aquellas pautas y orientaciones para la acción cooperativas y plural que los diferentes miembros del equipo del profesorado de un centro deben someter a debate y que propiamente constituyen la tercera fase del programa de trabajo que proponíamos en el apartado anterior para la

integración de la educación en valores en el proyecto educativo de una institución en concreto. Otros autores con mayor exhaustividad y brillantez han desarrollado algunas de las argumentaciones que ahora reseñamos<sup>42</sup>.

Los criterios que formulamos y que deben ser objeto de análisis y debate conviene que estén precedidos del establecimiento de acuerdos entre el equipo de profesorado sobre cuáles son los valores deseables que moral previamente discutido y analizado. Serán valores deseables aquellos que garanticen un clima democrático en la institución logro de mayores niveles de justicia y libertad, como la tolerancia, el pluralismo, la participación responsable y la renuncia a la violencia y que de alguna forma hemos indicado en párrafos anteriores además de los propios de justicia, y la libertad y los que conforman la declaración de los derechos humanos. Ante tales valores conviene recordar el criterio de beligerancia positiva, así como, ante los contravalores que se oponen al logro de ellos, el de beligerancia negativa, de acuerdo con la terminología de Jaume Trilla.

Los criterios que nos ocuparan a continuación son los que deben consensuarse en relación en las cuestiones controvertidas ante las existencias diferentes opciones posibles o ante las diferentes interpretaciones de los valores correspondientes, o de las consecuencias de unos y otros.

#### ELABORACIÓN COMPARTIDA DE CRITERIOS QUE REGULAN EL CONTRATO MORAL DEL PROFESORADO

1. Declaración de valores y contravalores en el proyecto educativo de centro
2. Criterios para la actuación del profesorado ante cuestiones controvertidas
  - ✓ Precisión
  - ✓ Imparcialidad
  - ✓ Responsabilidad
  - ✓ Modestia
3. Otros criterios de especial interés
  - ✓ Veracidad
  - ✓ Pertinencia curricular
  - ✓ Autenticidad del profesor/cultivo de la autonomía personal del educando

---

<sup>42</sup> Es de especial y obligada lectura la obra de nuestro compañero Jaume Trilla, El profesor y los valores controvertidos, Paidós, Barcelona, 1992, con el que siempre nos sentimos en deuda a los temas que desarrollamos a continuación.



Estas cuestiones que son derivadas de las distintas posiciones ante cuestiones que no necesariamente deben de ser compartidas o ante las diferentes interpretaciones de valores ante los que actuar claramente a favor o en contra, reclaman un conjunto de pautas y orientaciones que guían la actuación del profesorado y que sean elaboradas y practicadas de forma compartida y responsable. En todo caso, debemos ser conscientes que solo una actuación de un profesorado basada en una ponderación artesana y profesional de estos criterios podrá generar un clima moral de seguridad y confianza alguna de las pautas que consideremos más adecuadas para tal fin.

La integración de la educación moral en el currículum y la elaboración a partir de tal integración del proyecto educativo de centro deberá contemplar en cada institución la actitud de valores deseables que se pretende que los alumnos conozcan y asuman los contravalores que se procura que conozcan y rechacen. La amplitud de estos valores y contravalores deberá limitarse aquellos que inspiran la conservación y profundización en el método de ciudadanía y de educación moral que hemos caracterizado en apartados anteriores.

En relación a las cuestiones controvertidas que puedan plantearse en el marco en la institución educativa, el profesorado deberá actuar guiado por criterios de precisión, y imparcialidad, responsabilidad y modestia, asumiendo en parte requisitos deontológicos que deberían ser comunes a otros profesionales de ámbito a fines como los que identificaban Kann<sup>43</sup> a referirse a los profesionales de la comunicación y de la información.

El criterio de precisión debe permitir informar con esmero, procurando la exactitud de los hechos y fenómenos en cuestión.

El criterio de imparcialidad debe permitir analizar y exponer diferentes puntos de vista sobre temas controvertidos, procurando favorecer un proceso de aproximación autónoma y singular a la verdad de forma completa y plural.

El criterio de responsabilidad debe permitir reconocer los errores en el ejercicio de su función por falta de precisión e imparcialidad, felicitando actuaciones honestas a una adecuada percepción de las mismas.

---

<sup>43</sup> KANN. P. R., “Sobre la libertad de prensa y sus carencias”, cinco días, 11 de marzo 1996, Madrid, 8,9

El criterio de modestia debe permitir que el profesorado sea ante todo gestor del conocimiento, facilitador de informaciones y valores de diferentes puntos de vista y no fiscal de las manifestaciones autónomas de los educandos ante cuestiones socialmente controvertidas.

En relación con su función pedagógica y atendiendo a principios derivados del desarrollo de las disciplinas que fundamentan su actividad profesional, el profesorado deberá actuar guiado por criterios de veracidad, pertinencia curricular y autenticidad.

Según el criterio de veracidad, se procurara que la actuación que del profesorado o ejerza influencia impropia sobre el alumnado, permitiendo en función de su nivel evolutivo y sin ejercer presión emocional, que puedan construir sus puntos de vista sin solicitar que se adquieras a su especial punto de vista o concepción.

Según el criterio de pertinencia curricular la opinión del profesorado ante determinadas cuestiones deberá someterse a debate con mayor profundidad en función de que las mismas correspondan al ámbito de conocimientos de que profesor o profesora es especialista.

Ante la demanda explícita de opinión y de explicitación de su punto de vista, el profesor o profesora deberá manifestarse sinceramente si en momento evolutivo, la dependencia emocional del alumnado en relación con él y su grado de implicación personal en la cuestión a debate no suponen ejercicio de autoridad indiscutible y de imposición.

Martínez Martín, Miguel. (1998). Proyecto educativo, educación en valores y desarrollo moral. En El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela. Bilbao, Dessclée De Brouwer. Págs. 57 – 12

## **Código de conducta**

### **Introducción**

El código de conducta de la SEP surge de la reflexión y el esfuerzo de un grupo significativo de personas preocupadas por aplicar los valores que dan sustento a esta institución.

La Secretaría de Educación Pública tiene como propósito esencial crear las condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y los mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en lugar donde la demanden.

El presente documento pretende enunciar la labor de las diversas áreas que conforman la SEP con el fin de dar respuesta a las situaciones concretas que enfrenta a diario en todos los ámbitos.

Este código de conducta es una guía para la toma de decisiones desde un ángulo ético y justo. Busca ofrecer a los servidores públicos principios claros para orientar sus acciones con el fin de promover con ellas la dignidad de las personas.

Es importante resaltar que este código de conducta complementa la normatividad vigente y no la sustituye.

En este documento se especifican los compromisos de la SEP y de las personas que la conforman para con los grupos e instancias con quienes mantiene una relación sistemática, entre quienes destacan alumnos, padres de familia, maestros, escuelas públicas y particulares, sindicato, proveedores, gobierno personal de la propia secretaria y la sociedad en general.

### **Capítulo I. Alumnas y alumnos**

En la SEP nos comprometemos con nuestras alumnas y alumnos a:

Asumir con integridad nuestros compromisos como Institución educativa.

Respetar y difundir sus garantías y derechos, plasmados en diversas normas nacionales e internacionales.

Garantizar su integridad física, psicológica y social.

Tratarlos con respeto para generar ambientes de tolerancia y espacios de trabajo libres de cualquier tipo de violencia.

Favorecer la vivencia de valores éticos, cívicos y sociales en el entorno educativo. Respetar la confidencialidad de la información de nuestros alumnos y sus familias. Generar canales de comunicación efectivos y afectivos.

Establecer relaciones constructivas, honestas y abiertas.

Propiciar un ambiente amable, agradable y alegre en sus diversas actividades.

Establecer servicios educativos acordes a la diversidad cultural y lingüística de cada comunidad.

Respetar, fomentar y hacer cumplir la equidad de género.

Brindar servicios educativos de manera digna, integral, con calidad y calidez. Ofrecer una educación de vanguardia.

Alentarlos a crear una visión positiva y objetiva de su futuro.

Promover el amor a la patria, sus valores y símbolos, así como a respetar la diversidad de creencias.

Fortalecer la educación laica.

Ofrecer y mantener instalaciones adecuadas para la labor educativa.

Facilitar el desarrollo de las habilidades y competencias señaladas en los planes y programas de estudio.

Evaluarlos de forma sistemática y objetiva acorde a la normatividad vigente.

Garantizar y respetar el cumplimiento de las jornadas y tiempos de clase establecidos en los planes y programas de estudio de acuerdo al calendario escolar.

Entregar con oportunidad y optimizar los materiales didácticos.

## **Capítulo II. Padres de familia**

En la SEP nos comprometemos con los padres y madres de familia a: Fortalecer la calidad de la educación.

Asumir con integridad nuestros compromisos como institución educativa. Respetar y difundir sus derechos \_ establecidos en la normatividad vigente. Fomentar la colaboración y corresponsabilidad en la educación.

Establecer acuerdos claros, precisos y de buena fe.

Entablar relaciones constructivas sustentadas en la honestidad y transparencia.

Mostrar una actitud abierta y propositiva, así como brindar un trato digno con calidad y calidez. Atender oportuna y adecuadamente sus inquietudes y brindarles orientación e información precisa sobre el proceso educativo de sus hijos.

Proporcionar servicios y trámites con transparencia, calidad y eficiencia. Respetar la confidencialidad de la información.

Fomentar el respeto hacia los maestros y la institución educativa. Transparentar el manejo de los recursos públicos asignados.

Establecer relaciones respetuosas y de trato equitativo, sin importar condición de índole social, origen étnico, género, preferencia sexual, religión o enfermedad.

Propiciar relaciones cordiales y de buena fe para el bienestar de todos los involucrados en la Institución educativa.

Facilitar y acceder el derecho de petición y audiencia.

### **Capítulo III. Maestras y Maestros**

En la SEP nos comprometemos con nuestras maestras y maestros a: Reconocer su función como agentes de cambio social y cultural.

Resaltar ante la sociedad la labor que desempeñan. Otorgarles un trato digno y equitativo.

Promover su actualización, capacitación y desarrollo profesional.

Proporcionar y difundir los medios e información necesarios para el desarrollo de sus funciones.

Mantener comunicación oportuna para intercambiar experiencias y propuestas e inquietudes.

Dotar a las escuelas de la infraestructura educativa necesaria para el desempeño de su labor docente.

#### **Capítulo IV. Sociedad**

En la SEP nos comprometemos con la Sociedad a:

Promover la vivencia de valores éticos, cívicos y sociales que permitan el desarrollo armónico del país.

Actuar con responsabilidad, honestidad y transparencia. Rendir cuentas en lo concerniente al proceso educativo.

Utilizar los recursos públicos exclusivamente para el fin al que fueron asignados.

Establecer servicios educativos acordes a las características culturales y lingüísticas de las comunidades.

Promover la creación y adecuación de escuelas con el fin de atender la demanda educativa del país.

Denunciar todo acto de corrupción ante las instancias correspondientes.

Dar respuesta eficiente a sus solicitudes, sugerencias, denuncias y quejas, así como difundir los medios para realizarlas.

Ofrecer un trato cordial, equitativo, respetuoso y profesional. Ser tolerante con las diversas maneras de pensar y de sentir.

Difundir nuestra estructura y servicios, así como las actividades que realizamos. Eficientar y agilizar trámites y servicios.

#### **Capítulo V. Escuelas públicas**

En la SEP nos comprometemos con las escuelas públicas a:

Establecer una comunicación clara y efectiva para el desarrollo de las actividades educativas.  
Impartir educación de acuerdo a la diversidad cultural.

Supervisar que los recursos públicos asignados a la educación se apliquen exclusivamente para los fines a los que están destinados.

Realizar todos los esfuerzos para que los recursos humanos y financieros asignados les lleguen con oportunidad.

Impulsar el cumplimiento de las labores de dirección, administración, supervisión, docencia y demás implicadas en el proceso educativo.

Supervisar que cumplan con los planes y programas de estudio establecidos.

Verificar que tengan los equipos y requerimientos necesarios en estado óptimo de operación. Dar trato equitativo.

Fortalecer la dignificación de las escuelas públicas frente a la sociedad.

Hacer extensiva y de manera oportuna a todas las escuelas, la información sobre los programas, materiales y métodos que generamos.

## **Capítulo VI. Escuelas particulares**

En la SEP nos comprometemos con las escuelas particulares a:

Tratarlas con respeto y sentido de justicia.

Establecer una comunicación clara, oportuna y efectiva para el desarrollo de las actividades educativas.

Impartir educación de acuerdo a la diversidad cultural.

Difundir y comunicar con equidad los lineamientos establecidos para realizar trámites. Orientarlas y brindarles facilidades para que cumplan en tiempo y forma con todos los requerimientos para su operación.

Autorizar su funcionamiento cuando cumplan con los lineamientos establecidos.

Hacer extensiva la información sobre los programas, materiales y métodos educativos. Supervisar que cumplan con los planes y programas de estudio establecidos.

### **Capítulo VII. Gobierno**

En la SEP nos comprometemos con el Gobierno a: Cumplir las leyes y normas relativas a la educación.

Impulsar alternativas de educación apegadas a la equidad, imparcialidad y el bien común. Cumplir con las normas y lineamientos establecidos por los órganos de fiscalización.

Proporcionar información veraz y oportuna sobre nuestra gestión.

Utilizar la información que proporcionen otras entidades, dependencias y niveles de gobierno únicamente para el cumplimiento de nuestras funciones.

Dar cabal cumplimiento a los compromisos establecidos en los convenios con estados y municipios.

Asesorar, orientar y ofrecer información a las entidades, dependencias y niveles de gobierno respecto de nuestras actividades.

### **Capítulo VIII. Proveedores**

En la SEP nos comprometemos con los proveedores a:

Mantener apertura a toda persona física o moral que desee incorporarse al catálogo o padrón de proveedores.

Evaluarlos equitativamente y de buena fe.

Transparentar los procesos de licitación, adjudicación y compras con base en la normatividad vigente.

Establecer acuerdos claros y precisos sustentados en la honestidad y transparencia.

Gestionar la liberación de recursos para cumplir en tiempo y forma con nuestros compromisos de pago.



Revisar la lista de proveedores y contratistas inhabilitados para no establecer relación contractual con los mismos.

### **Capítulo IX. Compañeras y compañeros**

En la SEP nos comprometemos con nuestras compañeras y compañeros a:

Propiciar el respeto en todos los niveles laborales para fomentar la confianza y la comunicación.

Actuar con responsabilidad, honestidad y rectitud. Tratar por igual a todo el personal de la institución.

Dar a conocer disposiciones, normatividad, prestaciones y programas de manera oportuna, clara y equitativa.

Generar un clima laboral que promueva la armonía y equidad.

Promover la capacitación para el ejercicio óptimo de funciones y su desarrollo personal. Fomentar el dialogo en todos los niveles siendo receptivo, propositivo y sensible a los problemas personales y laborales.

Respetar la confidencialidad de su información.

### **Capítulo X. Sindicato**

En la SEP nos comprometemos con el sindicato a:

Dar un trato equitativo y respetuoso a todos los trabajadores de la educación.

Valorar a los trabajadores de la educación por la función que desempeñan ante la sociedad. Reconocer todo esfuerzo de los trabajadores de la educación que vaya encaminado a elevar la calidad de la educación nacional.

Respetar las condiciones de trabajo de los trabajadores de la educación. Promover el desarrollo profesional de los trabajadores de la educación. Capacitar y actualizar a los trabajadores de la educación.

Mantener el diálogo bilateral entre el sindicato y la administración de la Secretaría en cuestiones estratégicas y de mutuo interés en materia laboral, de educación y profesional.

### **Capítulo XI. Compromisos propios**

Quienes constituimos la SEP nos comprometemos a:

Orientar nuestro trabajo al cumplimiento de la misión de nuestra Secretaría aportando nuestra capacidad, conocimiento y esfuerzo.

Ofrecer un trato respetuoso, cortés y equitativo.

Denunciar todo acto de corrupción del cual tengamos conocimiento.

Mantener la confidencialidad de información reservada.

Trabajar durante la jornada laboral sin desviar periodos de tiempo para otros fines.

Utilizar los bienes de consumo, equipo de oficina, de cómputo y aquellos a los que se tenga acceso, únicamente para realizar el trabajo y no desviarlos a intereses personales.

Cuidar, respetar y mantener en condiciones adecuadas las áreas de trabajo.

Dar un servicio eficiente y competente, proyectando una imagen de sobriedad, limpieza y respeto.

Informar, a quien corresponda, nuestras ausencias del área de trabajo durante horarios laborales.

**Secretaría de Educación Pública. Código de Conducta. México.**

## Docencia

Augusto Hortal

### 1. La enseñanza en nuestra sociedad

Enseñar al que no sabe era y es una actividad descentralizada que cualquiera está en condiciones de llevar a cabo, no se necesita título de licenciado o maestro para practicarla, basta tener alma generosa... y saber lo que uno pretende enseñar a otros. Como tantas otras actividades, ha pasado a institucionalizarse y quedar encomendada a un cuerpo de profesionales: los maestros y profesores.

La docencia es una actividad ocupacional que tiene, al menos en cierto grado, todas las características por las que se define una profesión:

- a) presta un servicio específico a la sociedad;
- b) es una actividad encomendada y llevada a cabo por un conjunto de personas (los profesionales) que se dedican a ella de forma estable y obtienen de ella su medio de vida;
- c) los profesionales acceden a la docencia tras un largo proceso de capacitación, requisito indispensable para estar acreditados para ejercerla;
- d) los profesionales forman un colectivo más o menos organizado /el cuerpo docente o el colegio profesional), que tiene o pretende obtener el control monopolístico sobre el ejercicio de su profesión.

Al generalizarse la enseñanza obligatoria y abrirse los otros niveles a amplias capas de la población, está creciendo el número de maestros y profesores. Por eso mismo, no está de más recordar que la profesión docente no siempre ha existido ni siempre ha presentado los perfiles de su configuración actual. Nace en un determinado tipo de sociedad y está en función de esa sociedad. A cada tipo de sociedad corresponde una forma de concebir el saber. Al cambio en la concepción del saber corresponde un cambio en la concepción de la docencia y en el perfil de los responsables de impartirla, y los cambios en las configuraciones del tipo de profesor son correlativos e interdependientes de los cambios en el perfil de los aprendices, alumnos o estudiantes.

Cuando no había escuelas se aprendía a vivir viviendo, a cazar cazando y a ejercer los oficios haciendo de aprendiz en los talleres en que esos mismos oficios se practicaban. Hay críticos de la sociedad escolarizada, como Ivan Illich, que consideran que lo importante se aprende hoy fuera de las aulas, pero en general se estima que ya no se puede vivir ni entender el mundo sin pasar por la escuela. La escuela, tal como está, tiene innumerables defectos, pero quienes no pasan por ella o fracasan en ella no potencian, precisamente, sus oportunidades en la vida.

El informe Delors (1996) ha sabido ofrecer en términos sintéticos unos objetivos en los que confluyen por igual la educación inicial y la educación a lo largo de toda la vida, la educación formal y la educación informal: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Para todo eso es para lo que se necesitan profesores y educadores: ellos tienen encomendada la tarea de facilitar los procesos de aprendizaje de conocimientos y actitudes que favorecen el acceso a la vida adulta, a los estudios superiores, al mundo profesional y científico por parte de la nueva generación. Para seguir llevando la vida que llevamos o que intentamos llevar se necesita no sólo la escuela, sino también los conocimientos que se investigan y enseñan en la universidad. No es posible cuidar la salud sin médicos, administrar justicia sin juristas, tener técnica sin ingenieros, información sin periodistas, ni aguantar las tensiones de la vida actual sin acudir al psicólogo. Todos ellos, para llegar a ejercer sus respectivas profesiones, tienen que haber pasado muchos años en las aulas, y allí se habrán encontrado a su vez con otros profesionales: los profesores.

No existe un acuerdo explícito sobre lo que debe ser objeto de transmisión por parte de los profesores y maestros. La enseñanza, tal como la proponía el primer modelo ilustrado, intentaba transmitir “la ciencia”, la visión científica del mundo, o al menos para capacitar para acceder a esa visión científica del mundo. De la ciencia se esperaba el remedio de los males materiales y sociales de la humanidad. Con el tiempo ha ido quedando claro que eso es a la vez pretencioso e insuficiente. De la escuela, además de impartir enseñanzas, se espera que contribuya a la formación de las personas de modo que puedan participar plenamente en la vida y en la cultura de la sociedad en la que han nacido o están creciendo.

Cada vez que algo no funciona en la sociedad, se pretende que sea la escuela la que lo hace funcionar: las desigualdades sociales (educación compensatoria), el tráfico (educación vial), el

medio ambiente (educación medioambiental), la sexualidad (educación sexual), la convivencia, la paz, la solidaridad (educación para...)...La escuela no pudo suplir a la familia ni las carencias sociales: “Quod familia non da, quod societas non dat, schola non praestat”.

En principio, los profesores y maestros, por serlo, tienen encomendada la actividad de enseñar: para eso se supone que se han preparado y eso es lo que saben o deben saber hacer. “Yo no soy su padre”, “Yo no soy su amigo”, dicen algunos profesores para marcar los límites y las distancias frente a las expectativas excesivamente globalizadoras con las que en ocasiones se les pretende confrontar. Es verdad: no hay maestro o profesor que pueda a la larga ejercer de padre o amigo sin que eso, además vaya en detrimento de sus responsabilidades de profesor para el mismo alumno en cuestión y también para el resto de los alumnos que le están encomendados.

Pero es ingenuo o malicioso ver al docente sólo en su función docente, sin interferencias de las otras “funcionalidades y disfuncionalidades” que proceden de su situación en el entramado en el que ejerce su función. Los maestros y profesores tienen una función dentro del sistema productivo, del sistema educativo, del sistema curricular del ascenso social propio y del de sus estudiantes. Cómo se sitúan en ese complejo entramado estructural es algo que afecta a su función docente no sólo por la vía de las interferencias, sino también de la configuración intrínseca de su ejercicio profesional.

La docencia profesionalmente ejercida tiene una enorme importancia educativa; se ejerce siempre en un contexto que no puede dejar de ser educativo (o deseducativo). Aunque profesores y maestros estrictamente sólo tuvieran la obligación de enseñar-eso es lo que saben o deben saber hacer-, no pueden hacer eso medianamente bien sin implicarse como personas en la formación de las personas de los alumnos.

Los profesores y maestros son los profesionales específicamente preparados a quienes se les encomienda la tarea de transmitir los conocimientos, estimular el aprendizaje y las capacidades cognoscitivas de los alumnos, la de ser acompañantes y guías de la adquisición de habilidades, métodos y actitudes. Haciendo bien su cometido, enseñando y educando, no solo contribuyen al crecimiento intelectual de sus alumnos, sino a la vez educan su nivel vital y personal. Enseñar es hoy una parte importante de la tarea de educar. Educar es siempre, a la vez que cualquier aspecto parcial, por pequeño que sea, enseñar a vivir.

Quisiéramos tomar en consideración la enseñanza en todos los niveles: básica, secundaria y superior. Existen además la educación preescolar, la educación continua y la educación informal (por ejemplo, de la familia, de las asociaciones de voluntarios o de los medios de comunicación social). No quisiéramos perderlas de vista en el horizonte de nuestras reflexiones, pero aquí no debemos hablar de ética de todos los procesos educativos posibles (formales e informales), sino ante todo y sobre todo de los que tienen en la enseñanza, y en la enseñanza, y en la enseñanza formal profesionalizada, su eje vertebrador. No hablamos de la ética del educador en sentido genérico, sino sólo de la ética profesional de los profesores y maestros, aunque ésta tiene, innegablemente, una dimensión educativa y se integra y comprende en un horizonte educativo. Hablaremos en términos generales sobre lo que tienen en común los maestros de primaria, profesores de secundaria y profesores universitarios; luego dedicaremos un apartado a hacer algunas consideraciones sobre la docencia universitaria.

## II. Coordenadas éticas de la profesión docente

Herbert Spencer (1820-1903) dejó escrito un libro sobre el Origen de las profesiones en clave evolucionista. En él se presenta el nacimiento de las diferentes profesiones como un paso evolutivo en el crecimiento de la vida. El médico que cura enfermedades y alivia dolores, aumenta la vida. El historiador y el hombre de letras elevan el estado mental del hombre. A su manera también aumentan la vida el legislador y el abogado. “El profesor, tanto por la instrucción que suministra como por la disciplina que impone, hace a sus alumnos capaces de adaptarse a cualquier ocupación de un modo más efectivo y obtener provechos para su subsistencia, y aumenta la vida.” Los poetas y actores, pintores, escultores y arquitectos aumentan la vida proporcionando belleza y sentido.

Intentemos decir, pues, cuál es la contribución principal de los profesores y maestros al aumento de vida.

### a) El principio de beneficencia

Un profesional ético es aquel que hace el bien en su profesión haciendo bien su profesión. No hay nada más moralizador que cada cual haga bien lo que tiene que hacer, lleve a cabo cada actividad procurando realizar el bien al que esa actividad está intrínsecamente orientada. Toda ética profesional tiene su núcleo inspirador y su aliciente máximo en los bienes intrínsecos que se propone realizar. Es algo tan obvio como, en ocasiones, olvidado. Cuidar la salud con arreglo a los

conocimientos y técnicas disponibles es el bien intrínseco de la profesión médica; asesorar y representar ante los tribunales y en las relaciones contractuales para defender los derechos y legítimos intereses de sus clientes en el marco de la legalidad vigente es el bien intrínseco de la profesión de abogado, etc. El bien intrínseco a la práctica de la docencia es que los alumnos aprendan.

Decía Platón que ningún “arte” se ejerce para el bien del que lo ejerce. La mercantilización actual de las profesiones y el psicologismo individualistas con que hablamos de las motivaciones desmienten de mil maneras esta afirmación, si la entendemos como constatación empírica de los motivos subjetivos dominantes por los que se elige y se ejerce una profesión. En cambio, si la entendemos como formulación de lo que institucionalmente se espera que sea el ejercicio de una profesión, entonces sigue siendo válida: enuncia las razones que dan legitimidad en el espacio público a las diferentes actividades con su funcionalidad social. Puede ocurrir que los motivos que determinaron a una o a muchas personas a escoger la profesión médica fuesen o sigan siendo obtener un alto ingreso o el prestigio social quien proporciona dicha profesión: eso no impide seguir afirmando que la profesión médica se ejerce para el bien de los destinatarios de los servicios médicos. Tiene sentido decir el “campo para el que lo trabaja”, pero es un disparate decir –se nota nada más decirlo en voz alta-: “la medicina para el que la trabaja”. Tampoco la enseñanza es para el bien del maestro: es el bien del que aprende (principio de beneficencia).

El ejercicio éticamente responsable de la función docente lleva consigo al menos estos deberes y responsabilidades: ante todo, enseñar, entendiendo la enseñanza como ayudar a aprender.

Enseñar presupone saber y estar al día en la materia que se enseña, de la que es profesor. García Morente comenta que el docente no tiene que saber mucho, pero lo que sabe tiene que saberlo bien “con saber auténtico, con saber pensado, con ese saber que consiste en la evidencia íntima, en la luz mental ante la cual todo resulta llano y claro”.

Lo contrario al saber es la ignorancia. No hay que insistir en la incapacidad que tiene que enseñar. Merecen recogerse, sin embargo, las penetrantes observaciones de García Morente en el mismo artículo que acabamos de citar, alertando contra la pedantería en general y contra la pedagogía en particular: la manía de explicarlo todo, aun lo más sencillo, o de explicar todo lo que sabe el docente, más de lo que es oportuno enseñar, más de lo que los alumnos están en condiciones de aprender. Dicho en positivo: “el docente debe enseñar lo que tiene que enseñar; dentro de los

límites que le están señalados. Salirse de esos límites es pedantería...”. Como es pedantería seguir ejerciendo de profesor o maestro fuera de sitio y con quienes no son precisamente alumnos.

Enseñar supone, además, saber enseñar. No todo sabio es un buen profesor. Saber enseñar requiere saber hacerse entender, saber abrir horizontes, estimular, ayudar a ser buen estudiante, suscitar y alimentar las ganas de aprender...Para estar al día y enseñar, hace falta dedicación al estudio, a la docencia, a la atención a los alumnos, a las publicaciones recientes para saber si lo que se enseña está refrendado o cuestionado por la comunidad científica o intelectual conforme a los métodos contrastados...

A eso es bueno añadir y explicitar que es responsabilidad del docente evaluar con justicia. A iguales méritos hay que otorgarles iguales calificaciones; a méritos desiguales, calificaciones desiguales. No es mero afán justiciero. Es consustancial a la enseñanza marcar las diferencias entre lo que está bien y lo que está mal. Unos planteamientos pedagógicos que se empeñan en establecer que nadie hace nada mal, sino sólo de manera diferente, falsean la realidad y fomentan la desmoralización del “todo vale”.

b) El principio de autonomía

El principio de beneficencia lleva consigo una evidente falta de simetría en la relación entre el profesor y el alumno: uno sabe y el otro ignora, uno enseña y el otro aprende. Cuando esa inicial falta de simetría se fomenta y pretende de mantener en forma de dependencia permanente, se cae en el paternalismo. Hay que tender a hacerla disminuir en lo posible.

Esa falta de simetría se traduce en una relación de dependencia que conviene no prolongar mas allá de lo debido y tratando de evitar cualquier abuso de poder. El maestro de primaria mucho más que el profesor de secundaria, y éste más que el profesor universitario. Pero todos en cierta medida tienen que saber renunciar a determinadas formas de actuación que representan un uso indebido de la posición de poder que ostentan; por supuesto, para evitar abusos contrarios al respeto que merece la dignidad de todo ser humano, pero incluso para realizar actividades que, en otro contexto, pueden ser perfectamente lícitas y legítimas. La posición superioridad inicial (en edad, experiencia, saber y posición social) no debe servir, por ejemplo, para intentar ejercer una influencia ideológica, no digamos para cualquier forma de explotación, manipulación, abuso o malos tratos. Maestros y profesores en el ejercicio de sus tareas profesionales, deben abstenerse



de intentar ejercer el proselitismo ideológico, utilizando su posición y su poder para inculcar sus convicciones personales.

Para superar el paternalismo y poner coto a los posibles abusos de la situación de dependencia hay que hacer intervenir, más allá del principio de beneficencia, el principio de autonomía. El alumno no es mero receptor de la docencia, sino alguien que progresivamente participa activa y responsablemente en el proceso de aprender; es persona sujeta de derechos, no mero destinatario de servicios y ayudas; está pues, para decir una palabra, debe ser respetado, tomado en cuenta informado...tal vez no pueda serlo plenamente todavía, pero en la medida en que pueda asumir sus responsabilidades y derechos, debe ser tomado en consideración; y en lo que todavía no los pueda asumir, hay que actuar en orden a que un día pueda asumirlos. Los límites son difíciles de precisar en cada caso y, además, están en continua evolución, hasta que alcance la mayoría de edad, sus intereses y derechos están representados por los padres o tutores. En cualquier caso, el horizonte ultimo al que se encamina la enseñanza y la educación es que el educando pueda ejercer por si mismo su autonomía en plenitud de derechos, capacidades y responsabilidades. El principio de autonomía en el ámbito de autonomía de la docencia se articula mediante un diálogo y colaboración entre el profesor y los alumnos en beneficio de una mejora de la calidad docente y discente, tendente a suprimir o aminorar la desigualdad del punto de partida. Hay que estar dispuestos a fomentar toda la igualdad que sea realmente posible, asumiendo con el mismo realismo las desigualdades que hoy por hoy sean inevitables en orden a que mañana no lo sean.

c) El principio de justicia

La ética profesional no se agota en las relaciones bilaterales entre los profesionales y los destinatarios de sus servicios profesionales; en nuestro caso, entre profesores y alumnos, educadores y educandos. Cuando el profesor y sus alumnos se encuentran por primera vez en el aula, no están en un espacio infinito y neutro que ellos, ellos solos, puedan configurar como les plazca. Se encuentran en el marco institucional de un centro de enseñanza primaria, secundaria o superior, estatal o privado, con un currículum organizado en el que cada profesor corresponde desarrollar las tareas, con los objetivos y contenidos asignados en el currículum, conforme a criterios fijados de antemano, con recursos, suficientes o insuficientes, en el marco de una estructura organizativa en la que las competencias propias y ajenas están también prefijas en gran medida.

En este marco de competencias es en el que se desarrolla la labor de los maestros y profesores. Antes hablábamos de competencias en el sentido de habilidades adquiridas para ejercer bien la profesión; ahora hablamos de competencias en un sentido análogo al que nos referimos cuando decimos, por ejemplo, que un juez es o no competente en un caso: con ello no estamos emitiendo un juicio sobre sus habilidades y prudencia para juzgar, sino sobre el alcance de lo que le compete a otro. También los docentes, como los demás profesionales, tienen que actuar en el marco de sus competencias, en aquello que les compete.

Por eso, los primeros deberes de justicia consisten en que cada uno cumpla con su “deber”, es decir, con lo que se le ha encomendado, lo que se espera que haga al encomendarle la plaza o el puesto en el que ejercer la docencia, sin extralimitarse. En este ámbito hay que situar tanto las obligaciones y derechos que tienen los profesores funcionarios como las obligaciones contractuales que adquieren los contratados con la institución que les contrata y los derechos que tienen o adquieren.

Los maestros y profesores no son ni los primeros ni los últimos responsables de la enseñanza, ni de la estructura del sistema educativo, ni de cómo son los alumnos a los que ellos tienen que enseñar e intentar educar. Si la enseñanza está o no masificada, si los alumnos proceden de un medio social con graves carencias económicas, sociales o psicológicas, de familias rotas o deterioradas, si son hijos de emigrantes y tienen pocas perspectivas de encontrar empleo al terminar sus estudios..., es algo que viene dado al maestro y al profesor, lo mismo que en gran medida se le dan hechos el escalafón, el convenio colectivo o las competencias y los procedimientos académicos y disciplinarios.

No está en manos de profesores y maestros ellos solos, generar una sociedad justa y libre. Es injusto pretender que una sociedad injusta y desigual considere que sólo la escuela puede regenerarla. Pero la enseñanza y la educación son hoy el instrumento más poderoso de ascenso social, de adquisición, conservación, elevación o pérdida de estatus. Y –la otra cara de la moneda– la educación es a la vez, tal y como de hecho funciona, el factor más determinante de generación de desigualdad y marginación social. Maestros y profesores tienen que tenerlo en cuenta.

Por todo ello, no basta con enseñar bien (principio de beneficencia) y respetar a las personas (principio de autonomía); hay que trabajar desde todas partes, desde todas las profesiones, muy

especialmente desde las aulas, en favor de la justicia. No es indiferente lo que hagan maestros y profesores por promover mediante la enseñanza y la educación unas condiciones sociales más justas. Pero sus responsabilidades empiezan a partir de las condiciones sociales y culturales que les vienen dadas. Aunque no sean ni los primeros ni los últimos responsables, tampoco pueden desentenderse de esta dimensión de su actividad profesional.

En sus tareas docentes de cada día, los maestros y profesores difícilmente pueden modificar el curso global de los acontecimientos que tanto inciden en lo que hacen. Tampoco pueden ignorar ni desentenderse de si lo que hacen contribuye o no a generar condiciones sociales más justas en las que haya un lugar digno para todos y cada uno. La ética profesional queda incompleta y distorsionada si no se enmarca en la perspectiva de una ética social desde la que poder discernir en qué contribuye o puede contribuir –en general y en concreto– el propio ejercicio profesional a mejorar la justicia de la sociedad. Tiene que existir una perspectiva en la que se articulen las múltiples necesidades e intereses con las posibilidades y recursos disponibles conforme a criterios de justicia.

Por lo demás, tampoco cabe reducir lo que en este terreno se puede conseguir a lo que cada, profesional aislado puede o no pueda llevar a cabo. Si maestros y profesores, individualmente considerados, apenas pueden incidir eficazmente en las condiciones sociales globales que configuran lo que traen entre manos, si los mismos centros, uno a uno, tampoco tienen en sus manos la modificación de esas condiciones, uno y otros, además de encajar lúcidamente esas condiciones, están llamados a ejercer un: influjo decisivo en la definición de las estrategias más aptas para alcanzar los objetivos de la educación y la enseñanza en las difíciles y cambiantes condiciones sociales. Para ello ha de establecerse un fecundo diálogo entre los afectados (alumnos y padres de alumnos), los expertos (maestros, profesores y pedagogos) y los responsables políticos. En ese diálogo es en el que cabe abrir una perspectiva en la que se articulen las múltiples necesidades e intereses, con las posibilidades y recursos disponibles en una sociedad conforme a criterios de justicia.

#### IV. Profesión y vocación

El papel de los profesores está siendo objetivo de una atención central por parte de los estudios y planteamientos pedagógicos actuales. Esteve y otros (1995) estiman que una de las razones fundamentales del "malestar de los profesores" radica en el desajuste que se produce entre una

formación inicial sobrecargada de idealismo y una realidad social y escolar cambiante que hace imposible la realización de esos ideales y frustrante el seguir aspirando a ellos. Por eso mismo, estos autores abogan por "la sustitución de los enfoques normativos por enfoques descriptivos en la formación inicial del profesorado".

Existe cierta desmoralización de los educadores en general y de los profesores en particular: falta autoridad reconocida y apoyada, falta cohesión de todas las instancias que intervienen en los procesos formativos y de enseñanza, falta estabilidad suficiente del marco general en el que se desarrolla la enseñanza de los equipos docentes y de los mismos programas y proyectos docentes. Las reformas, incluso siendo buenas en sus planteamientos, generan desconcierto e inseguridad en la mayoría del personal docente encargado de llevarlas a cabo. Es frecuente que cada vez que se cuestiona el sistema educativo se reclame como solución, o al menos como condición indispensable y prioritaria, un aumento de las dotaciones económicas; puede ser que ahí radiquen algunas carencias, pero pienso que, más aún que de mayores recursos económicos, la profesión docente está necesitada de motivación, de aliciente, de un horizonte compartido, y sobrada de retórica pedagógica.

Sin negar la realidad y las dificultades que esa realidad cambiante y compleja plantea a las tareas de los profesores en forma de exigencias desmedidas, con frecuencia incompatibles unas con otras, no considero que la solución tenga que consistir en abandonar los planteamientos normativos. Tanto en la formación inicial como en el desarrollo ulterior de la formación permanente y del ejercicio profesional hay que prestar una atención primordial al componente ético del ejercicio profesional. En otros escritos he abogado por el realismo moral y por la mediación pragmática de los planteamientos éticos. No es éste el lugar de repetir lo allí escrito ni de someter a consideración pormenorizada los obstáculos que pone la compleja y cambiante realidad a quien pretende ejercer éticamente la profesión docente. Aquí se trata de abrir el horizonte de la dimensión ética y avivar los resortes que ella pone en funcionamiento ... Las dificultades ya vendrán, y habrá que afrontarlas.

La ética profesional de los profesores y maestros puede ser un punto central desde el que recuperar o reforzar por un lado la autoestima personal y colectiva de los profesionales, la calidad profesional y humana de lo que hacen y la estima social del servicio que prestan o intentan prestar a la sociedad.

Cuando abordamos el tema de la relación entre profesión y vocación, no pretendemos embarcarnos en un lirismo sentimental que emplea un lenguaje pseudorreligioso. Se trata de poner en el centro de nuestra atención cómo se implica la persona en la profesión y cómo la profesión configura a la persona que la ejerce responsablemente. No sólo desarrollamos tales o cuales actividades docentes, sino que somos profesores, somos maestros. No es posible disociar la clase de persona de la clase de profesionales que somos: no es posible ser persona buena ni buen ciudadano si no se es, además de buen amigo, buen padre, buen hijo o buen vecino, buen profesional; en el caso que nos ocupa, buen docente y docente bueno. A su vez, para ser buen profesor o buen maestro hace falta algo más que calidades pedagógicas; hace falta cierta ejemplaridad de vida.

Somos hijos de nuestros actos: dime cómo actúas y te diré quién eres. Es verdad que el trabajo profesional puede (y a veces suele) vivirse como mero "medio de vida", como "puesto de trabajo" del que lo único importante es el sueldo que se cobra a fin de mes. Otros viven la profesión como "carrera", como fuente de status social que se desarrolla en un itinerario ascendente a lo largo de la propia trayectoria profesional. Cuando sólo se viven estas dimensiones, el trabajo profesional es bastante periférico al núcleo de la persona que ejerce la profesión. Pero la profesión puede, además, ser vivida como vocación; en ese caso, el trabajo profesional es una parte importante, central, de nuestras vidas: somos profesionales, somos maestros, somos profesores.

El trabajo profesional presta una importante contribución a la configuración de la identidad del que lo ejerce. Ninguno de nosotros puede decir quién es sin decir, entre otras cosas, en qué trabaja y, si entra un poco más en materia, hasta qué punto se implica o no se implica en su trabajo. La profesión docente es vivida como vocación cuando se vive como importante para la persona que la vive; ella se juega su propio ser en su trabajo.

Existen, por supuesto, actitudes diferentes (unos se implican más y otros menos), existen profesiones diferentes y aun posiciones diferentes dentro de una misma profesión (unas demandan mayor implicación personal y otras menos), existen también circunstancias personales y profesionales múltiples y cambiantes (unas favorecen más la implicación personal y otras constituyen un verdadero obstáculo para la implicación personal). No es retrayendo la implicación personal, abriendo un abismo entre lo que hacemos en el trabajo y lo que somos en privado, como se resuelve la cuestión (ni la cuestión de la profesión ni la cuestión de la identidad, ni la cuestión de la intersección entre esas dos cuestiones). Sin negar que haya posibilidad y aun necesidad de

mantener cierta distancia (nunca somos del todo y exclusivamente lo que hacemos, también somos alguien distinto, como queda patente en la otra expresión complementaria: "tenemos una profesión") entre nuestra identidad y nuestras ocupaciones, sin negar que hay que ser cautos y no quemarse en empeños imposibles, hay que saber que en principio no es posible ser buenas personas si no se ejerce bien, competente y honestamente, la profesión que se tiene, el profesional que se es.

Savater, Fernando. (2003). *Ética para Amador*. México, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro. Primera edición ampliada SEP/AriCortina, Adela y Jesús Conill. 10 palabras clave en la ética de las profesiones Editorial Verbo Divino 2000 Navarra, España. Pp. 55-78

## **Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios 2011.**

### **1.11 Reorientar el Liderazgo.**

Reorientar el liderazgo implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos. Se tiene que construir y expresar en prácticas concretas y ámbitos específicos, para ello se requiere mantener una relación de colegas que, además de contribuir a la administración eficaz de la organización, produzca cambios necesarios y útiles. Desde esta perspectiva, el liderazgo requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

El liderazgo es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo.

Algunas características del liderazgo, que señala la Unesco y que es necesario impulsar en los espacios educativos, son:

- La creatividad colectiva.
- La visión de futuro.
- La innovación para la transformación.
- El fortalecimiento de la gestión.
- La promoción del trabajo colaborativo.
- La asesoría y la orientación.

### **1.12 La tutoría y la asesoría académica en la escuela.**

La tutoría se concibe como el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son estudiantes o docentes. En el caso de los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o, por el contrario, poseen aptitudes sobresalientes; si es

para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio. En ambos casos se requiere del diseño de trayectos individualizados.

La asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la resignificación de conceptos y prácticas.

Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acompañamiento cercano; esto es, concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden.

Acuerdo Número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica. SEP Págs. 29-30



## La educación moral en primaria y secundaria

### Las actitudes del profesor

Buxarrais, M.R., Martínez, M., Puig, J.M. Y Trilla, J

#### 4. Las actitudes del profesor

##### 4.1. El profesor y los conflictos de valores

Una parte considerable de los contenidos del programa de educación cívico-moral plantea conflictos entre valores. Son temas sobre los que existen y se contraponen posiciones diversas que, en las sociedades democráticas y pluralistas, se expresan pública y libremente. Se trata de cuestiones socialmente controvertidas que, por lo general y en última instancia, no pueden dirimirse mediante la apelación a la ciencia (o, al menos, mediante la sola apelación a la ciencia). Tales cuestiones enfrentan opciones distintas cuya respectiva fundamentación se hace recaer en marcos axiológicos diferentes. Es decir, estamos hablando, en definitiva, de temas de carácter ideológico, religioso, político y, naturalmente, moral.

Este capítulo tratará de la posición y de la actuación del profesor ante este tipo de cuestiones. En primer lugar, presentaremos las dos actitudes básicas (y opuestas) que pueden ser adoptadas por parte del profesor: las llamaremos: naturalidad y beligerancia. Seguidamente, reseñaremos de forma muy rápida los principales argumentos a favor y en contra de ambas posiciones. Sostendremos que la pregunta sobre si el profesor ha de actuar naturalmente o debe hacerlo beligerantemente no puede tener una respuesta unilateral. Es decir, creemos que, unas veces, deberá ser inequívocamente beligerante, y otras, deberá adoptar una postura lo más neutral posible. Planteadas así las cosas, intentaremos elucidar a continuación de qué depende que se deba actuar de una forma u otra. Concretamente, creemos que depende de:

1. Los valores que entre en juego. Por ejemplo, ante cierta clase de valores el profesor deberá ser claramente beligerante.
2. Los objetivos que se persigan. Plantearemos de forma muy esquemática un marco teleológico que sirva para orientar la acción del profesor.
3. La clase de neutralidad o beligerancia que se ejerza. Hay determinadas formas que ambas pueden adoptar, que, de entrada, serán ética o pedagógicamente rechazables.

4. Factores relativos a la situación concreta en la que ejerza el profesor. Estos factores se refieren a la propia cuestión controvertida de que se trate, a características específicas tanto del profesor como de los alumnos, a la peculiaridad de la relación que establezcan entre ambos, y a ciertas condiciones contextuales.

#### 4.2. Neutralidad y beligerancia

Como acabamos de decir, ante los conflictos de valores o las cuestiones socialmente controvertidas, el profesor, en términos muy generales, puede adoptar dos posiciones: la neutralidad y la beligerancia.

El diccionario de Casares dice del término «neutral» lo siguiente: «Que no es ni de uno ni de otro; que no se inclina a un lado ni a otro» Sin apartarnos básicamente de esta noción de diccionario, entenderemos que asume una postura de neutralidad «aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, no apoya a una (o a unas) de ellas por encima de las demás».

La postura contraria u opuesta a la neutralidad la designamos aquí mediante el término «beligerancia», que es uno de sus posibles antónimos, junto con «partidismo», «parcialidad», «sectarismo», «tendenciosidad», etc. En el contexto de las discusiones pedagógicas aparecen también como contrapuestos a «neutralidad» conceptos como «adocctrinamiento», «manipulación», «propaganda», «proselitismo», etcétera. Dado que todos estos términos casi siempre vienen connotados peyorativamente, hemos optado por elegir la palabra «beligerancia» que, en el lenguaje educativo, está menos viciada por el uso y resulta valorativamente más aséptica. Así pues, entenderemos que es beligerante «aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, apoya a una (o a unas) de ellas por encima de las demás».

Después de estas caracterizaciones generales se impone todavía un par de puntualizaciones que eviten ciertos malentendidos bastante corrientes.

- a) Neutralidad y beligerancia no son tanto maneras genéricas de ser o de pensar cuanto maneras de actuar en determinadas situaciones. Asumir una postura de neutralidad o de beligerancia no se refiere necesariamente al hecho de tener o no preferencias personales frente al objeto de que se trate, sino al hecho de manifestarlas o no, y de actuar o no en

función de tales preferencias en el contexto de la actividad escolar. Está claro que la opción por la neutralidad quedará tácitamente desprestigiada si se presupusiera que quien asume tal opción frente a un determinado objeto hubiera de ser indiferente respecto a él: sólo podrían actuar neutralmente presuntos educadores axiológica o ideológicamente indiferentes, irreflexivos y asépticos, y tal no parece ser un perfil muy recomendable de educador. La neutralidad es un procedimiento, una estrategia y no un atributo de la persona.

- b) Neutralidad no es necesariamente igual a inactividad, inhibición, no intervención, abstención, etc. El sentido en el que se usa aquí la palabra «neutralidad» no es el que le daría un significado antagónico a actividad. Quien asume una postura de neutralidad puede intervenir y, además, hacerlo de forma muy activa en ciertos aspectos; lo que ocurre es que interviene sobre la forma, sobre el procedimiento de la discusión y, si lo hace sobre el contenido, omite juicios de valor sobre las opciones enfrentadas. La distinción entre neutralidad pasiva y activa aclara esta cuestión. La primera consiste en obviar el tratamiento en clase de las cuestiones controvertidas; la segunda, en introducir la discusión sobre las mismas, pero manteniendo el profesor una posición neutral.

#### 4.3. La discusión en torno a la neutralidad y la beligerancia

Puesto que, como hemos anunciado, lo que se defiende aquí es que la neutralidad y la beligerancia no debieran tomarse como posturas incompatibles en el marco general de la intervención educativa, es necesario demostrar previamente que ambas son lógicas y prácticamente posibles y que ninguna de ellas es en principio y genéricamente indeseable.

Si bien no se ha discutido la posibilidad de la beligerancia, sí que en la polémica a menudo se ha pretendido desacreditar la neutralidad aduciendo que constituye una aspiración irrealizable. Es decir, plantearse si el educador debe o no ser neutral sería una cuestión sin sentido, puesto que no existiría la posibilidad lógica o práctica de actuar neutralmente. Habría, pues, en primer lugar, una supuesta imposibilidad lógica de la neutralidad en la educación. Por decirlo así, el maestro no puede ser neutral de la misma manera que, por ejemplo, un círculo no puede ser cuadrado. Pero, aun cuando no hubiera incompatibilidad lógica entre la tarea del docente y la pretensión de neutralidad, según algunos planteamientos, ésta seguiría siendo una aspiración imposible, puesto

que en la realidad no sería practicable. Esta supuesta imposibilidad práctica de la neutralidad tiene, a su vez, varias subespecies.

En el supuesto de que, a pesar de todo, la neutralidad sea una opción posible, habrá que demostrar seguidamente que además no es genéricamente una postura indeseable. En contra de la deseabilidad de la conducta neutral del profesor se han aducido diversas razones cuyos límites también se pueden poner en evidencia.

Y, finalmente, también hay que salir al paso de ciertos posicionamientos que han pretendido negar la legitimidad de cualquier forma de beligerancia en la escuela.

En definitiva, como hemos dicho antes, se trata de mostrar que ni la neutralidad ni la beligerancia son opciones globalmente rechazables; que no existen razones (ni lógicas, ni prácticas, ni éticas, ni pedagógicas) que invaliden definitivamente ninguna de estas dos formas de afrontar el problema de la función del agente educativo en la adquisición de valores por parte del educando.

Es imposible reducir a pocas páginas una presentación pertinente de los argumentos y contra argumentos esgrimidos en la polémica. Se trata de una discusión repleta de matices y de recovecos discursivos. Por tanto, desvestirla de todo ello es casi reducirla a lo banal. De todos modos, casi no podemos otra cosa en este apretado capítulo que ofrece esquemáticamente las principales razones a favor y en contra de la neutralidad y la beligerancia.

#### Argumentos en contra de la neutralidad en educación

##### 1. Sobre la supuesta imposibilidad lógica de la neutralidad.

1.1. «La neutralidad ideológica es imposible, puesto que la propia neutralidad es ya una ideología»	Aunque la neutralidad sea una ideología, ello no niega, sino que reafirma la posibilidad lógica de la neutralidad. El argumento no distingue entre ideología y meta ideología. Si la neutralidad es una meta ideología, la no neutralidad sería otra meta ideología. Aquel argumento deja, el problema en su mismo punto de partida: ¿cuál de las dos meta ideologías es la más deseable?
---	---

1.2. «Neutralidad y educación son términos contradictorios entre sí, puesto que la educación supone siempre la transmisión de unos valores»	El argumento confunde el todo con las partes. Aunque la educación no pudiera ser globalmente neutral, ello no invalida que algún elemento del proceso, en algún momento, no pueda actuar neutralmente. Además, la actuación neutral también transmite valores los implícitos en la neutralidad, su meta ideología.
---	--

## 2. Sobre la supuesta imposibilidad práctica de la neutralidad

2.1. Imposibilidad psicológica: «Por más que lo pretenda, el maestro nunca puede ser neutral, dado que, aunque sea inconscientemente, siempre comunicará su ideología»	Este argumento lo único que en realidad afirma es que nadie nunca es total y absolutamente neutral; pero no niega la posibilidad de la existencia de grados o niveles de neutralidad en la actuación de un agente determinado.
2.2. Imposibilidad sociológica: «El maestro no puede ser neutral, puesto que los contenidos que transmite y el marco institucional en el que actúa reflejan siempre los valores dominantes»	Éste es un argumento propio del determinismo sociologista que desconoce la existencia de niveles de autonomía relativa en las instituciones y en las actuaciones individuales. Por otro lado, negaría tanto la posibilidad de la neutralidad como la de cualquier beligerancia no coincidente con el sistema.
2.3. Imposibilidad pedagógica: «No hay educación neutral, ya que los propios métodos educativos tampoco son neutrales. Los métodos independiente de los contenidos, encarnan también valores»	Sin entrar a discutir sobre los valores que encarnan los métodos educativos, este argumento desvía el problema en que estamos. Éste no es el de la neutralidad de los métodos, sino en todo caso el de los métodos de la neutralidad. La cuestión subsiguiente de los valores o contravalores de los métodos de la neutralidad es la misma que la que aparecía en el argumento

## 3. Sobre la supuesta indeseabilidad de la neutralidad

3.1. «Ser neutral es no ser auténtico y congruente consigo mismo»	Que el profesor renuncie ocasionalmente a transmitir sus opciones ideológicas durante el ejercicio de su rol profesional no supone inautenticidad. Entre otras cosas, porque la profesionalidad debe ser también una opción personal y auténtica.
3.2. «La beligerancia de las otras instancias sociales (medios de comunicación, partidos políticos, confesiones religiosas, etc.) legitima y exige la no neutralidad del maestro»	Precisamente porque tantas instancias actúan beligerantemente, quizá sea bueno que el profesor, de vez en cuando, decida asumir la neutralidad, si con ello ayuda a los educandos a orientarse autónomamente frente al bombardeo exterior de sus conciencias.

3.3. «El profesor neutral renuncia a uno de los atributos esenciales de su función: la de erigirse en “experto” en los temas que se tratan en clase»	En el tipo de cuestiones ante las que se plantea el problema de su neutralidad, el profesor no puede presentarse como experto, pues en relación con ellas o no hay expertos verdaderos o cualquiera lo puede ser.
3.4. «El profesor neutral priva a sus alumnos del modelo de una persona de principios que sabe defenderlos»	Modelos de personas que defienden sus puntos de vista, en la sociedad actual, están constantemente al alcance de todos. Por otro lado, el argumento se sostiene sólo si se prefiere una pedagogía activa que aliente el diálogo y la construcción autónoma de principios.
3.5. «La opción por la neutralidad supone algo así como la renuncia a la “búsqueda de la verdad”. La neutralidad es la otra cara del relativismo o del escepticismo»	Ya se ha dicho que la identificación entre neutralidad y escepticismo o relativismo no es lógicamente necesaria. Por otro lado, la neutralidad procedimental persigue que sean los propios alumnos quienes se pongan en situación de “buscar la verdad”.

### Argumentos en contra de la beligerancia en educación

#### 1, Lo controvertido debe ser ajeno a la escuela

1.1. «Los contenidos que deben enseñarse en la escuela son únicamente aquellos que sean independientes de la adscripción política, religiosa o ideológica del agente. En la escuela sólo deben enseñarse contenidos científicos»	A este argumento de tipo «científico» se le puede oponer dos consideraciones: a) que supone una concepción muy reduccionista del currículo escolar; b) que la demarcación entre lo «científico» y lo «opinable» ya es un objeto de controversia.
1.2. «Las cuestiones controvertidas de tipo político, religioso, ideológico, etc. Generan rivalidades, hostilidad, lucha, odio. En cambio, la escuela debe ser un lugar de paz, de concordia y de cooperación. Por tanto, este tipo de cuestiones deben excluirse de la institución escolar»	A este argumento de tipo «pacifista» se le pueden oponer también dos consideraciones: a) que es incompatible con el modelo de una escuela críticamente integrada en su entorno, permeable a las cuestiones socialmente relevantes, etc.; b) que no es negando la existencia de la confrontación, o aislándose artificialmente de ella, como se educa para la resolución pacífica de los conflictos.
2.1 «Hay que evitar toda finalidad educativa de carácter heterónomo. Cualquier beligerancia moral, política, religiosa es un atentado a la libertad del educando»	Este argumento, en última instancia, niega la propia idea de finalidad educativa y, consecuentemente, deslegitimaría a la educación intencional misma.
2.1. «Los niños son buenos por naturaleza y, por tanto, no sólo es inútil, sino también contraproducente, intentar cualquier forma de beligerancia moral»	Este argumento está fundado en una creencia tan indemostrable como su contraria.
2.3. «Puesto que lo político y lo religioso contienen una suerte de perversidad esencial, ambas cosas deben ser ajenas a la educación»	La actitud consecuente de quienes sostengan la creencia en la perversidad de la política y de la religión sería la beligerancia en contra de las mismas y no la neutralidad.

2.4. «La beligerancia política, religiosa, moral, etc., es totalmente ineficaz, ya que los valores que realmente se aprenden no son los que se verbalizan, sino los que efectivamente se viven»	Esto es sólo la negación (discutible, por otro lado) de una forma de beligerancia: la que se ejerce directamente por medio de la práctica.
---	--

#### 4.4. Valores comparativos y valores no comparativos

La decisión sobre la actitud del profesor no puede ser independiente del tipo de valores que, en cada caso, entren en juego.

No es lo mismo, por ejemplo, plantearse si el profesor o la institución escolar deben ser neutrales o beligerantes frente a los derechos humanos que frente a los programas de los distintos partidos políticos ante unas elecciones. No hacer ningún tipo de discriminación en cuanto a los objetos ante los que se plantea la neutralidad y la beligerancia conduce, frecuentemente, a generalizar indebidamente normas de actuación. Por tanto, para poder establecer algún tipo de orientación normativa en torno a la conducta pertinente (neutral o beligerante) del profesor es preciso definir algún criterio de demarcación sobre los valores que en cada caso estén en conflicto.

Concretamente, vamos a proponer una suerte de clasificación de valores muy sencilla, que inevitablemente deberá pecar de un cierto formalismo y que, sin duda, planteará múltiples derivaciones axiológicas en las que no nos será posible entrar a fondo. Todo lo que diremos estará relacionado con muchos de los problemas clásicos de la axiología (el propio concepto de valor, la fundamentación de los valores, su jerarquización, etc.), pero nuestra intención aquí no es desarrollar estos problemas, sino simplemente proponer una mínima convención que permita proseguir en la tarea de ofrecer algunas orientaciones normativas.

#### Clases de valores

Valores comparativos	
Valores no comparativos	<b>A</b>
Contradictorios con A (contravalores)	<b>B</b>
No contradictorios con A	<b>C</b>

La propuesta aludida consiste en distinguir tres clases de valores. En primer lugar, unos valores A, que convencionalmente llamaremos compartidos, y que comprenderían todos aquellos valores que, en el contexto social que se considere (sociedad, nación, comunidad...), son aceptados de forma generalizada como deseables. En segundo lugar, habría unos valores B, que serían

valores no compartidos y contradictorios con los valores A; es decir, aquellos valores que no sólo no gozan de una aceptación generalizada, sino que además son ampliamente percibidos en el contexto social como antagónicos a los anteriores: en realidad, serían, pues, contravalores. Finalmente, habría unos valores C, que tampoco serían compartidos, pero que, en cambio, no son percibidos de forma generalizada como contradictorios con los valores A; es decir, valores que, aunque no son extensamente compartidos, se considera legítimo que individuos o grupos los puedan tener como propios.

Seguidamente intentaremos precisar más estos conceptos. No obstante, nos interesa explicitar que somos plenamente conscientes de que, en principio, esta propuesta se podría inscribir en el marco de un cierto relativismo axiológico. De un relativismo, en todo caso, no subjetivista o individualista, sino social. Sin embargo, se trataría de un relativismo social con ciertos límites importantes. Límites que provienen del propio criterio apuntado que, en cierto modo, es un criterio consensual. Es decir, los valores A no serían exactamente los valores dominantes en cualquier tipo de sociedad, sino los valores ante los cuales existe un consenso generalizado al que sólo es posible llegar en un marco social que reconozca y proteja las libertades básicas. Por tanto, el relativismo sociológico en el que aparentemente se sitúa la clasificación propuesta parte de un principio que no se afirma como relativo: el principio de que, dado que, por definición, el consenso no puede imponerse, éste sólo puede tener lugar en una sociedad realmente democrática.

Aunque hemos dicho que la clasificación propuesta tiene un carácter básicamente formal –y, por tanto, no sería metodológicamente necesario llenar de contenidos específicos las categorías apuntadas-, es conveniente precisar un poco más a qué nos queremos referir cuando hablamos de valores compartidos y no comparativos. Para ello, apuntaremos algunas posibilidades para llenar de contenido estas categorías.

Sin ánimo de ser exhaustivos, para los valores compartidos se podría apelar, por ejemplo, a tres referencias posibles. En primer lugar, se pueden tomar como valores compartidos conceptos generales, como justicia, libertad, verdad, felicidad, belleza, etc. Todo el mundo está de acuerdo en que la justicia es preferible a la injusticia, la verdad a la mentira, etc. Sin embargo, como es obvio, decir esto y nada es prácticamente lo mismo, puesto que existen diferentes concepciones sobre lo que sean la justicia, la libertad, etc., y además existen también diferentes maneras de jerarquizar tales valores. En todo caso, para que la referencia a dichos valores fuese realmente



operativa, éstos deberían llenarse de contenido a partir de teorías a las que pudiera llegarse por (o ser objeto de) consenso social.

En segundo lugar, para llenar de contenido lo que llamamos valores compartidos se pueden tomar como referencia las grandes declaraciones de principios o de derechos sobre los que parece existir un acuerdo generalizado en el ámbito de su incidencia respectiva. La Declaración universal de los derechos humanos (y otros textos derivados de ella) y los grandes principios de las constituciones de los estados democráticos podrían ser ejemplos de fuentes posibles para definir el contenido de los valores que llamamos compartidos.

En tercer lugar, podría considerarse que los valores compartidos en una sociedad democrática son únicamente los principios de la democracia; o, aun de forma más restringida, lo que podríamos llamar las reglas de juego del sistema democrático. O sea, la tolerancia, el respeto al pluralismo, la participación responsable, la renuncia al ejercicio de la violencia para extender las propias ideas, etc.

En cualquier caso, se llene como se llene esta categoría de los valores compartidos, parece que es perfectamente defendible la existencia –o, al menos, la deseabilidad- de unos valores que pueden ser responsablemente aceptados de forma amplia por una comunidad que, en muchos otros aspectos, es ideológicamente plural y diversa.

Por lo que se refiere a los valores no compartidos, como hemos indicado más arriba, éstos podrían ser de dos clases. En primer lugar, los que entran en contradicción con los compartidos y que, por tanto, serían percibidos no como valores, sino como contravalores (valores B); si vale un juego de palabras, se trata de valores no consensuados, pero consensuadamente rechazados. En una sociedad democrática que afirma la igualdad ante la ley de todos los ciudadanos, son contravalores los que, por ejemplo, servirían de justificación del racismo.

En segundo lugar, serían también valores no compartidos aquellos que, aun no participando de un consenso generalizado, se acepta de forma amplia la legitimidad de que puedan ser asumidos y defendidos por personas o grupos sociales (valores C). Estos valores no son antagónicos con los compartidos, pero pueden entrar en contradicción con otros valores que pertenezcan a su mismo grupo. Por decirlo así, existe consenso sobre su legitimidad, pero no sobre su universalidad. Se incluirían en esta categoría, por ejemplo, aquellos valores que claramente pertenecen al ámbito de lo privado; pongamos por caso, la castidad o el celibato. Se puede discutir si la castidad es o no

virtud, si la obligación del celibato para el clero es teológicamente justificable o si es psicológicamente conveniente, etc., pero no se discute la legitimidad de que alguien pueda libremente optar por esta forma de vida.

En general, pertenecen a la clase de valores controvertidos todos aquellos que están en la base de la especificidad diferencial de las distintas confesiones religiosas, concepciones éticas, corrientes estéticas, opciones políticas, etc., que aceptan las reglas de juego democrático. Hay controversia sobre el partido al que es mejor votar, sobre la calidad de una obra de arte, sobre una orientación moral dictada por la Iglesia, pero, en general, se admite que cada cual puede sostener, defender y practicar posiciones distintas ante estos temas.

#### 4.5 Objetivos en relación con los valores

Establecidas las anteriores clases de valores y el tipo de cuestiones ante los que se plantea el problema de la neutralidad y la beligerancia, para diseñar un modelo que oriente la acción de los profesores es necesario definir las metas que deberían perseguirse. Así pues, en este punto es ya inevitable explicitar una posición teleológica determinada.

En relación con aquellos tipos de valores, parece que en el marco de una sociedad pluralista y democrática los objetivos que la escuela debería asumir –naturalmente, junto con otras instituciones- podrían formularse, en términos muy genéricos, en los siguientes términos.

1. Que el educando conozca y asuma los valores compartidos (A).
2. Que el educando conozca y rechace los contravalores (B),
3. Que el educando conozca los valores socialmente controvertidos y pueda optar autónomamente en relación con ellos.

Estos objetivos, utilizando los conceptos que venimos manejando, podrían ser traducidos de la siguiente forma:

I. Por lo que se refiere a los valores A, la educación debe ser beligerantemente positiva. II. Por lo que se refiere a los valores B, la educación debe ser beligerantemente negativa.

III. Por lo que se refiere a los valores controvertidos, en función de determinados factores, deberá adoptarse aquella forma lícita de neutralidad o beligerancia que, en cada caso, sea la más

pertinente para que el educando conozca y comprenda la controversia y pueda optar autónomamente en relación con ella.

Como puede observarse, la formulación de este tercer objetivo no determina ni orienta normativamente el proceder (neutral o beligerante) que debería adoptar el educador o la institución educativa ante las cuestiones controvertidas. Después veremos qué factores son los que determinarían el procedimiento más pertinente en cada caso.

No obstante, conviene hacer aquí algunas puntualizaciones en relación con los dos primeros objetivos que se refieren a los valores A y B. En primer lugar, queda implícito que, cuando decimos que «el educando conozca y asuma» (o «conozca y rechace») estos valores, queremos referirnos no sólo a una adquisición cognoscitiva, sino también actitudinal y conductual; esto es, se trata no sólo de dar a conocer y facilitar la introyección (o el repudio) de tales valores (o contravalores), sino también de formar las predisposiciones y habilidades necesarias para un comportamiento consecuente.

En segundo lugar, de la formulación de los dos primeros objetivos, alguien podría deducir que estamos sosteniendo una concepción puramente conservadora o reproduccionista de la educación. Es decir, una educación fundamentalmente dirigida a preservar y perpetuar lo que hay, lo que ya existe en tanto que compartido o consensuado. Esta interpretación creemos que no sería correcta. No lo sería porque parte de la confusión entre «valores» y «realidades»: entre lo que debiera ser y lo que efectivamente es. Suponer que puede existir un consenso generalizado en torno a algo que debe ser, no significa que este algo tenga una presencia real e igualmente generalizada en la sociedad. Por tanto, una educación beligerante a favor de los valores que llamamos compartidos no necesariamente consistiría en la reproducción de lo que hay, sino en la creación de las condiciones personales que favorecieran la eclosión de lo que según estos valores debieran haber. La educación –como advertíamos antes- no supone únicamente transmitir valores, sino formar las actitudes y las habilidades necesarias para actuar coherentemente con ellos. Por tanto, una educación que fuera realmente eficaz en relación con los valores compartidos probablemente supondría una contribución importante a la transformación de la realidad. No hay más que pensar en cómo quedaría transformada la sociedad si –con la educación y todas las instancias pertinentes- se materializaran realmente los valores explícitos en la Declaración universal de los derechos humanos o los propios de una sociedad efectivamente democrática.

#### 4.6. Formas de beligerancia pedagógicamente rechazables

Beligerancias las hay de muy diversos tipos. Ante un determinado objeto controvertido, el agente puede tratar de influir de muchas maneras para que el receptor o los receptores opten por una de las posiciones enfrentadas. Algunas de estas formas de beligerancia habría que considerarlas, de entrada y al margen de otras consideraciones, como pedagógicamente indeseables.

En primer lugar, por ejemplo, es rechazable toda beligerancia expresamente encubierta. El agente puede actuar beligerantemente manifestando de forma explícita al receptor su intención de ser beligerante (esto es, advirtiendo de su toma de partido), o puede tratar intencionalmente de ocultarla y enmascararla mediante cualquiera de las mil formas de neutralidad fraudulenta: escamoteando opciones significativas, banalizando argumentos contrarios, presentando informaciones distorsionadas y datos falsos, seleccionando fuentes contrarias insustanciales, haciendo énfasis tendenciosos, etc. Probablemente, tendría un grado notable de aceptación el reconocimiento de que, por razones éticas o deontológica, las beligerancias encubiertas deben ser consideradas, al menos en los contextos pedagógicos, como genéricamente ilegítimas. Ocultar expresamente el propósito de influir y de convencer quizá sea una estratagema muy eficaz, pero una voluntad honradamente educativa no debe substraer al educando las verdaderas intenciones del educador. En educación –como probablemente en toda acción humana y social-, la búsqueda de la eficacia para el logro de un fin debe estar subordinada a criterios éticos sobre los medios que utilizar. Por tanto, podría ya enunciarse un principio de la beligerancia educativa lícita: el educador que asuma un comportamiento beligerante debe procurar que el educando sea consciente de su intención y del sentido de tal beligerancia.

En segundo lugar, tampoco serían aceptables las beligerancias dogmáticas. Llamaremos dogmática a aquella beligerancia que pretende defender su opción mediante una fundamentación que se presenta como no susceptible de ser discutida. Es decir, la beligerancia que no remite a razones o pruebas, sino a dogmas o «autoridades» presuntamente incuestionables. Probablemente, al menos en la teoría, podría existir un amplio consenso en el sentido que la educación deseable tiene mucho más que ver con las razones que con los dogmas.

En tercer lugar, serían igualmente ilícitas las beligerancias coactivas. La beligerancia puede ejercerse intimidando al receptor o bien tratando de persuadirle o convencerle. Ambas cosas pueden llevarse a cabo de formas diferentes. Aquí nos limitaremos a presentar brevemente la

beligerancia coactiva. Ésta, en primer lugar, puede ejercerse mediante procedimientos coactivos o intimidatorios que nada tiene que ver con los contenidos que se desea inculcar; es decir, por medio de castigos o sanciones independientes de las ideas, las doctrinas u opiniones que se intenta transmitir; por ejemplo, la no aceptación explícita de un determinado contenido ideológico, religioso, etc., o el incumplimiento de ciertas prescripciones (ir a misa...) por parte del educando puede penalizarse mediante bajas calificaciones, castigos, etc. Ejemplos más concretos de su uso en la escuela abundan en la historia de las educaciones fuertemente doctrinarias. Tomando prestada una cierta terminología propia del tema de la motivación, aquélla sería una forma extrínseca de beligerancia coactiva.

Pero hay también otra forma de coacción beligerante: la que llamaremos –usando la misma terminología anterior- intrínseca. En ella, el recurso intimidatorio se presenta ligado al propio contenido de la idea, doctrina u opción que se pretende inculcar. Es, por ejemplo, el «fuego eterno» que se promete al infiel, o cualquier otra suerte de catástrofe (trascendente o mundana) que se vaticina si no se acepta la opción del agente beligerante. La historia y la realidad de muchas educaciones doctrinarias también prestarían múltiples ejemplos de casos de beligerancias operadas mediante la infiltración de miedos y temores en las conciencias.

La beligerancia coactiva extrínseca resulta fácilmente rebatible como procedimiento pedagógico para la transmisión de valores. Lo es, primeramente, por razones éticas y políticas. En un estado de derecho que afirme la libertad de conciencia y de cultos y el pluralismo ideológico y político, no cabe admitir ninguna coacción de esta clase. Nadie (y, por tanto, tampoco los educadores) puede estar legitimado para intentar transmitir valores o creencias por medio del castigo y de la amenaza. Pero si este motivo que remite a los principios no fuera suficiente, también hay argumentos de eficacia que desacreditan este tipo de beligerancia coactiva. El castigo o la intimidación pueden servir para evitar ciertas conductas puntuales, pero son inútiles si lo que se pretende es la asimilación profunda y honesta de una doctrina o idea.

Finalmente, tampoco parecen aconsejables las beligerancias excluyentes. En estas beligerancias, el agente presenta su opción ocultando, silenciando o negando el resto de las opciones existentes. En la beligerancia no excluyente, el agente defiende la propia (de otro modo no sería beligerancias), pero reconoce y no pretende evitar el conocimiento de las contrarias, aun cuando, a su vez, las someta a crítica. Parece que la beligerancia excluyente no pueda darse como pedagógicamente legítima, puesto que está viciada en su propia concepción. El primer deber del

profesor ante los temas socialmente controvertidos, independientemente de que se adopte una postura de neutralidad o de beligerancia, es reconocer y explicitar la realidad del objeto controvertido. Y lo que es realmente objetivo en él es que se trata de una cuestión ante la cual existen opciones diversas. Por tanto, la beligerancia excluyente niega, de entrada, este dato objetivo; es rechazable por falta de objetividad, por ocultar expresamente información sobre el problema. En realidad, las beligerancias totalmente excluyentes no son muy frecuentes. Por diversos factores resulta muy difícil, sino imposibles en las sociedades abiertas la existencia de las opciones contrarias. Por otro lado, la afirmación de lo propio requiere a menudo la contrastación con lo ajeno. Por todo esto es por lo que la beligerancia excluyente no opera tanto pretendiendo ocultar totalmente las opciones contrarias, sino negando la legitimidad social de su existencia o bien no dándoles la oportunidad de su defensa. Las beligerancias excluyentes anatomizan, execran o estigmatizan a todo aquel que no comparte las propias creencias. La beligerancia no excluyente afirma también la verdad de lo propio y el error de lo ajeno, pero reconoce a lo ajeno el derecho social a existir y a defenderse. Admite, por tanto, la controversia. La beligerancia excluyente, por el contrario, empieza por no admitir el debate y no quiere dar ninguna oportunidad a los alegatos del adversario. Por todo ello no ha de resultar difícil, en el marco de una sociedad abierta, democrática y pluralista, consensuar el rechazo de cualquier forma educativa que pretenda ejercerse mediante una beligerancia excluyente.

#### 4.7. Factores y criterios orientativos de la actitud del profesor ante las cuestiones controvertidas

Como hemos explicado antes, no puede determinarse en abstracto o <<en general>> cuál es la más adecuada de las diversas formas legítimas de neutralidad o de beligerancia respecto a las cuestiones socialmente controvertidas, Lo que el profesor deba hacer en cada caso frente a este tipo de cuestiones depende de diversos factores o variables. A continuación pasaremos revista a los factores que consideramos más destacados. De su consideración podrán desprenderse criterios orientativos para la acción del profesor.

Estos factores y criterios relacionan entre sí los elementos fundamentales que entran en juego en la situación: la propia cuestión controvertida, el educando, el educador, el contexto escolar y el contexto social. Y, en este sentido, es muy importante advertir que ninguno de los criterios que se apuntarán debe ser tomado, individualmente como norma universal o absoluta: cada uno de los criterios puede quedar relativizado por los otros, de modo que, en cada caso, la decisión

procedimental deberá desprenderse de la apreciación conjunta y ponderada de los factores y de los posibles criterios parciales que se derivan de ellos.

a) Factores relativos a los propios valores o temas controvertidos

1. La relevancia y la actualidad social de la cuestión controvertida. La decisión de tratar en clase una cuestión controvertida y la forma de hacerlo pueden depender, en primer lugar, de la actualidad o la relevancia que en aquel momento tenga la cuestión. Por poner un ejemplo extremo y anacrónico: el sexo de los ángeles, que en la Edad Media fue una cuestión controvertida que seguramente apasionaba a los filósofos, en la actualidad no interesa prácticamente a nadie. Si no es como puro ejercicio retórico o dialéctico, no parece que en la escuela se deba destinar mucho tiempo a este tipo de cuestiones. En este sentido, un criterio orientativo podría formularse de la siguiente forma: cuando mayor sea la actualidad y la relevancia social de una cuestión controvertida, más justificado estará pasar de la neutralidad pasiva a la neutralidad activa o, en su caso, a la beligerancia<sup>44</sup>. En realidad, éste es un criterio de selección y de oportunidad: el profesor debe seleccionar aquellos conflictos de valores que tengan significatividad en el contexto social; y, naturalmente, será mejor presentarlos cuando el interés público hacia ellos les confiera actualidad. Para abreviar, llamaremos relevancia a este factor y criterio.

2. El grado de conflictividad social que suscite la controversia. Este factor matiza el anterior. Independientemente de su actualidad, una cuestión controvertida puede generar mayor o menor grado de conflictividad o virulencias en la confrontación. Por ejemplo, las controversias de carácter estético, en general, suelen producir menor conflictividad social que las políticas o morales. Si un profesor de Historia del Arte se posiciona en clase explícitamente a favor o en contra de determinados artistas o corrientes pictóricas, no es muy probable que tal beligerancia vaya a comportarle conflictos destacables con sus compañeros, la dirección de la escuela o los padres de los alumnos. Cosa muy distinta ocurriría si el posicionamiento del profesor fuera sobre el caso del aborto o sobre unas próximas elecciones políticas. Por decirlo así, se suele tolerar mejor que el profesor sea beligerante a favor de los pintores abstractos y en contra de los figurativos, que a favor de los políticos socialdemócratas y en contra de los liberal-conservadores. De este factor sobre el grado de conflictividad social de la controversia difícilmente puede

---

<sup>44</sup> Neutralidad pasiva es cuando en la clase o en la escuela se omite el tratamiento de la cuestión controvertida. Neutralidad activa es cuando la cuestión controvertida es tratada, si bien el profesor adopta ante ella una posición de neutralidad.

desprenderse ningún criterio normativo específico si de entrada no lo ponemos en relación con algún otro factor. En todo caso, es siempre un factor para tener en cuenta por el profesor, pues las repercusiones de su elección neutral o beligerante serán distintas según sea la conflictividad social del objeto. Puede enunciarse, de todos modos, lo siguiente: las consecuencias externas (respecto a padres, institución, autoridades educativas, comunidad, etcétera) de la beligerancia del profesor serán mayores en razón directa al grado de conflictividad social que suscite la controversia. Si este factor lo relacionamos con otro que explicaremos después (la capacidad de control de las consecuencias y el grado de responsabilización del educador), sí que cabe formular entonces algún criterio más propiamente normativo: en relación con el grado de conflictividad social que genere la controversia, el educador podrá pasar de la neutralidad pasiva a la activa y a la beligerancia siempre y cuando su capacidad de control de la situación y su grado de responsabilización le permitan asumir las consecuencias que se deriven de su decisión procedimental.

#### b) Factores relativos al educando

3. La capacidad cognitiva del educando para entender la controversia y dar sentido a los valores que entran en juego. Es obvio que éste ha de ser factor determinante en la decisión del profesor de actuar de una u otra forma en relación con las cuestiones controvertidas. Cuando el educando (y, en general, los sujetos que forman el grupo clase) carece de la mínima capacidad cognoscitiva necesaria para comprender la controversia y dar significatividad a los valores que están en conflicto, lo más razonable será la neutralidad pasiva, es decir, no marear al niño con problemas que están muy lejos de su entendimiento. Lo más probable es que ejercer beligerantemente frente a sujetos que carecen de las aptitudes cognoscitivas suficientes, derive hacia el adoctrinamiento puro y simple. A medida de estas aptitudes se van incrementando, el profesor estará legitimando para pasar a formas de neutralidad activa y de beligerancia. El criterio normativo correspondiente podría formularse así: el paso de la neutralidad pasiva a la neutralidad activa y a la beligerancia estará en razón directa a la capacidad cognoscitiva del educando para entender la controversia y dar sentido a los valores que entran en juego.

4. La distancia emotiva o el grado de implicación personal del educando o grupo en relación con los temas o valores de que se trate. Éste es también un importante factor que debe ser siempre considerado, aun cuando puede intervenir en sentidos distintos e, incluso, opuestos para orientar la decisión del profesor. Por un lado, el hecho de que exista algún tipo de implicación entre el



alumno o los alumnos y el objeto de la controversia será, sin duda, un elemento motivante para que este objeto sea tratado en clase; es decir, en determinados casos, este hecho puede facilitar o aconsejar el paso de una neutralidad pasiva a una neutralidad activa o a la beligerancia. Sin embargo, también es verdad que ciertos tipos de implicación efectiva, o según qué grado de emotividad suscite en el educando el tema en cuestión, obligarán al educador a ser extremadamente escrupuloso y prudente en el momento de decidir el rol que va a desempeñar. En algunos casos, los temas controvertidos pueden estar penetrados por elementos emocionales muy hondos a los que el profesor deberá ser sensible. Por todo ello es por lo que de este factor no puede derivarse un criterio normativo unilateral y preciso. En ocasiones, la implicación personal del alumno puede hacer recomendable que el profesor actúe también en su dimensión más personal y afirme honradamente su propia opción; en otras ocasiones, la prudencia aconsejará la abstención o la neutralidad pasiva. Únicamente cabe, pues, hacer hincapié en lo siguiente el educador debe extremar su sensibilidad para captar las posibles implicaciones personales de los educandos en relación con las cuestiones controvertidas, y debe ponderar las consecuencias que con relación a esas implicaciones tendrá su decisión de intervenir neutral o beligerantemente.

#### c) Factores relativos al agente

5. El compromiso personal del educador en relación con las cuestiones controvertidas y con valores en conflicto. Éste es un factor semejante al que acabamos de ver, si bien aquí lo referimos a la persona del profesor. Como en el caso anterior, es un factor importante para considerar aun cuando de él tampoco puede derivarse un criterio unívoco. Obviamente, a un profesor muy comprometido –por creencia religiosa, militancia política, etc.- con una determinada parte de la controversia la puede resultar psicológica y axiológicamente bastante difícil sostener una postura de neutralidad. De ello, sin embargo, no debería deducirse el que entonces pueda abrirse la veda de la beligerancia cuando otros factores la hicieran indeseable. En cualquier caso, para decidir sobre la mejor opción procedimental que tomar, el profesor debe ser consciente del conflicto que puede suscitarse entre su implicación personal en las cuestiones controvertidas y los requerimientos deontológicos y metodológicos del rol educativo que desempeña. Así, por ejemplo, si el profesor considera, en función de otros factores, que debe adoptar una neutralidad activa, pero percibe que él mismo no va a poder plantear imparcialmente las posiciones encontradas en la controversia, deberá buscar otras formas más objetivas (mediante fuentes originales, etc.) para que los alumnos reciban una información pertinente más completa y menos sesgada.

6. El grado de responsabilidad que el educador objetiva y subjetivamente esté en disposición de asumir. La acción neutral o beligerante del profesor suele tener consecuencias no sólo sobre el educando, sino también con relación a otros sectores implicados (padres, los otros profesores, el contexto social, etc.); incluso, la abstención o la neutralidad pasiva las puede tener. Por tanto, el profesor debe estar responsablemente dispuesto a asumir tales consecuencias. En general, aunque no siempre, las beligerancias conllevan repercusiones más conflictivas que las neutralidades. Sobre todo, naturalmente, cuando la beligerancia se ejerce a favor de opciones que no son las mayoritarias en el contexto donde se plantea el asunto controvertido. Un profesor que, pongamos por caso, decida defender con sexualidad muy permisiva en una escuela cuyos padres son mayoritariamente conservadores, previsiblemente va a tener problemas. También es verdad que no carecerá de ellos un profesor que adopte la neutralidad en un contexto muy polarizado (en el factor número nueve retomaremos desde otra dimensión este aspecto). Ante determinadas cuestiones constituye una frivolidad irresponsable que el profesor defienda ciertas posiciones cuando las consecuencias de su beligerancia quedan fuera del marco de su posible control. Es importante destacar las dos vertientes que deben ser consideradas en este factor que llamamos de responsabilidad. En primer lugar, la responsabilidad objetiva; es decir, la capacidad de control que efectivamente tiene el educador sobre las consecuencias de su acción neutral o beligerante. Sería algo así como la jurisdicción de la que social, material o institucionalmente puede disponer. Por ejemplo, sería un irresponsable aquel profesor que, mediante su beligerancia, promueve en sus alumnos un tipo de actuación (política, sexual, etc.) cuyas posibles consecuencias perturbadoras no las deberá asumir él mismo, sino las familias de los alumnos. La otra vertiente de este factor es la responsabilidad subjetiva. Esto es, la responsabilidad que personalmente esté dispuesto a asumir. Como decíamos más arriba, quien no quiera crearse previsibles conflictos con los padres o con otros miembros del colectivo escolar habrá de renunciar a ciertas beligerancias. Sea como sea, el profesor deberá tomar la decisión de actuar neutral o beligerantemente, una vez que haya ponderado y asumido responsablemente las consecuencias previsibles.

d) Factor que se refiere a la relación educador-educando

7. El grado de dependencia axiológica del educando respecto al educador. Desde el punto de vista normativo, éste es, probablemente, uno de los factores más relevantes en el momento de decidir sobre la actitud de neutralidad o beligerancia que adoptar. Por <<grado de dependencia

axiológica>> queremos decir el nivel de autonomía moral que tiene el educando respecto al educador, y también la capacidad del primero de deslindar la autoridad profesional del maestro de lo que simplemente constituyen opiniones personales en temas socialmente controvertidos. Este nivel de heteronomía-autonomía depende de factores evolutivos que Piaget, Kohlberg y otros autores han estudiado. Depende también, en cada caso particular, de la especificidad de la relación que se haya establecido entre educador y educando. En cualquier caso, coherentemente con los objetivos formulados antes, parece que el criterio que debe desprenderse de la consideración de este factor puede formularse de la siguiente forma: cuando mayor sea el grado de independencia axiológica o de autonomía moral del educando frente al educador, más legitimado estará éste para ejercer su beligerancia. Aprovechar la dependencia del alumno (el «respecto unilateral, en términos de Piaget) para inculcarle las propias opciones en temas controvertidos no es otra cosa que una forma de adoctrinamiento o de manipulación. En la medida en que el educando vaya alcanzando (por efecto del desarrollo evolutivo y de la experiencia educogénica) cotas mayores de madurez y autonomía moral, el profesor podrá actuar, a su vez, con mayores dosis de beligerancia.

8. La existencia o no de demanda explícita del educando hacia el educador. La beligerancia la puede ejercer el profesor por iniciativa propia o bien a partir de una demanda explícita del alumno o del grupo. No es extraño que la decisión procedimental del profesor de actuar neutralmente, en algún momento del proceso, pueda verse alterada por la petición de los alumnos de que aquél manifieste y razone también cuál es su opinión o posición. Por lo general, aunque no de forma inevitable, parece que esta demanda legitime una cierta beligerancia del educador. El criterio podría enunciarse como sigue: la toma de postura beligerante del profesor tiene a justificarse si existe una demanda explícita del educando en tal sentido.

#### e) Factores contextuales

9. Relación entre las posibles posiciones asumidas por la comunidad escolar y la actuación neutral o beligerante del profesor. El profesor actúa en un contexto institucional que, generalmente, no será ajeno a su decisión de proceder de una u otra forma. Es posible que en la institución, tácita o explícitamente, se hayan generado ciertas normas en relación con el tema que nos ocupa. Las posiciones de la comunidad escolar puede referirse a aspectos de contenido, o bien a aspectos de procedimiento. Por lo que hace a los aspectos de contenido, las escuelas que cuentan con una identidad ideológica específica (escuelas confesionales, etc.)

tendrán, por lo general, una posición institucionalmente asumida respecto a ciertas cuestiones socialmente controvertidas. Las escuelas pluralistas deben, por definición, carecer de una posición definida en este aspecto. Sin embargo, tanto las unas como las otras pueden haber establecido unas pautas o normas procedimentales de actuación en cuanto al tratamiento de tales cuestiones (por ejemplo: que ellas sean tratadas preferentemente por los tutores; que en temas delicados o potencialmente muy conflictivos, el profesor someta, previamente, la actividad al Claustro de profesores, al Consejo escolar del centro o a los padres de sus alumnos; etc.). De todo ello cabe desprender el siguiente criterio: el profesor debe ser consciente de las posiciones de la comunidad escolar –sean de contenido o de procedimiento- en relación con el tratamiento de las cuestiones controvertidas, y será deseable que exista la suficiente concordancia entre tales posturas y su propia decisión de ejercer en cada caso la neutralidad o la beligerancia. Difícilmente puede afirmarse más en la formulación de este criterio, salvo que se quiera entrar en análisis casuísticos y en las importantes cuestiones legales a las que remite este aspecto: libertad de cátedra, carácter propio del centro, derechos de los padres, etc. En cualquier caso, por lo que respecta a las escuelas pluralistas, parece claro que lo deseable es la construcción progresiva en el seno de cada una de ellas de un equilibrio dinámico entre el respecto a la autonomía del profesor para actuar responsablemente en las cuestiones controvertidas, y unas bases consensuadas por la comunidad que aseguren la mínima y necesaria concordancia en el funcionamiento global de la institución.

10. El momento escolar y curricular de la actuación del profesor. Éste es un factor contextual de carácter más concreto y técnico que el anterior. La actuación neutral o beligerante del profesor en el tratamiento de los temas controvertidos debe tener en cuenta su momento. No es igual la valoración que de ella cabe hacer según se realice, por ejemplo, en conexión directa con ciertos contenidos curriculares (en clase de Sociales, por ejemplo), en la asignatura de Ética o de Religión, durante la asamblea de clase, en el tiempo de la tutoría, o en el seno de una materia que nada tenga que ver con la cuestión controvertida de que se trate. De la consideración de este factor no cabe excluir, por principio, ninguna posibilidad, pero, desde luego, parece que está en la lógica de las cosas que las clases de Religión incluyan casi inevitablemente dosis de beligerancia, que materias como Ética, Conocimiento del Medio o Ciencias Sociales sean el terreno más abordado (aunque no exclusivo) para el tratamiento de ciertas cuestiones sociales controvertidas, y que en las asambleas de clase y en las tutorías puedan también éstas aparecer y a veces conectadas con situaciones concretas de la vida escolar o con problemas personales vividos por

los alumnos. También es previsible que haya quien se sorprenda si en clase de Matemáticas se discute sobre el tema de la eutanasia, pero no si ello ocurre en la clase de Ética. En cualquier caso, cabe formular el siguiente criterio de correspondencia: la decisión del profesor de tratar una cuestión controvertida y el cómo hacerlo deberá tomar en consideración el momento escolar y curricular que contextualice esta actividad. Contribuirá a legitimarla el que exista correspondencia entre la cuestión controvertida que se va a tratar y la función o el contenido del tiempo o de la materia en la que se ubique la actividad.

Ya hemos advertido que la consideración de estos factores y criterios debe hacerse de forma conjunta: ninguno de ellos, por sí solo, es suficiente para orientar convenientemente la conducta del profesor. Desde luego, es obvio que no constituye una suerte de recetario. No es ésta la intención al plantearlos, pues tampoco sería un propósito realizable.

La complejidad y casuística del tema obliga a formular los enunciados normativos de una forma muy abierta y bastante laxa. Son criterios que pueden servir como bases deontológicas y metodológicas del ejercicio docente en lo que hace referencia al problema de la neutralidad y la beligerancia ideológica y moral.

Buxarrais, María Rosa.. (1997). La educación moral en primaria y en secundaria. México, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del normalista, Págs. 75-97)

## Calidad de la educación y gestión escolar

Sylvia Schmelkes

Para poder desarrollar este tema es necesario analizar, previamente, la relación que existe entre calidad de la educación y gestión escolar. Recordemos que la gestión escolar empezó a vincularse a la calidad de la educación cuando se comenzó a cuestionar los resultados obtenidos en la investigación educativa, entre los años cincuenta y ochenta, relativos al influjo prácticamente determinista que ejercen las condiciones socioeconómicas y culturales externas en el aprendizaje de los alumnos. Debido fundamentalmente a un importante viraje en el enfoque de la investigación educativa, que diversificó sus metodologías, volvió sus ojos a la escuela y al sistema, y se interrogó acerca de los cambios en las características de la oferta y de su papel en la explicación de la desigualdad educativa, hemos podido constatar que el modo de operar del propio sistema educativo y de la escuela tiene un peso específico de considerable importancia en la explicación de la desigualdad.<sup>45</sup> De esta forma, al cuestionarse este determinismo se consideró que, en efecto, es mucho lo que se puede hacer desde el sistema educativo para empezar a desvincular educación y desigualdad.

Los conocidos estudios posteriores sobre escuelas efectivas y, más tarde, sobre enseñanza efectiva permiten identificar una serie de elementos, muchos de ellos propios del ámbito de la toma de decisiones de una escuela y de la calidad del aprendizaje de los alumnos.

No obstante, esta investigación educativa reciente puede conducir a una nueva aceptación ciega de sus resultados. Por eso, creo necesario analizar en detalle los términos de la relación entre gestión escolar y calidad de la educación, pues ello nos permitirá cuestionar la relación que en algunos sectores se da por supuesta y que, en muchos casos, nos impide planteamos las preguntas importantes para seguir avanzando, dentro de la práctica educativa, en el conocimiento de las posibilidades y limitaciones de esta relación, o, lo que es más grave aún, limita nuestra percepción

---

<sup>45</sup> Para el caso de México, el estudio de Muñoz Izquierdo et al., "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. IX, núm. 3 (tercer trimestre), 1979, permitió abrir la investigación en este campo. Los estudios etnográficos del DIE a principios de la década de los ochenta documentaron desde diversos enfoques lo que ocurría en la escuela y fortalecieron las interpretaciones en este sentido (véase Rockwell, Elsie, "La etnografía y el compromiso con la escuela pública: Una revisión de la investigación realizada en el DIE", México, en prensa)"

de los riesgos que implica suponer que todo mejoramiento en la gestión escolar produce automáticamente un mejoramiento en la calidad de la educación.

Partiendo de este cuestionamiento, voy a establecer, en primer lugar, una aproximación a la definición de los elementos que constituyen la calidad educativa, limitándome al campo de la educación básica; en segundo lugar, analizaré algunas de las variables que los diversos estudios sobre escuelas efectivas han descubierto como consistentemente vinculadas a la calidad de la educación ~o, mejor dicho, a uno de sus elementos que se refiere a los resultados de aprendizaje de los alumnos~, y finalmente, plantearé una breve reflexión crítica que espero pueda ser retomada por el proyecto "La gestión escolar en la escuela primaria".

#### La gestión escolar y los componentes de la calidad de la educación básica

Quiero comenzar este punto explicando qué entiendo por gestión escolar. No voy a definir gestión escolar, pues reconozco que este concepto aún adolece de una fragilidad teórica que impide cristalizarlo. Como todo concepto en elaboración, el de gestión escolar se define más fácilmente de forma negativa. El concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye; la organización escolar es, junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión. La gestión requiere siempre un responsable; y para que esta gestión sea adecuada, dicho responsable ha de tener la capacidad de liderazgo, el cual debe estar vinculado con el quehacer central de la escuela, que es formar a los alumnos. Pero la gestión escolar no se reduce a la función del director, sino que pone a dicha función en relación con el trabajo colegiado del personal y la hace participar en las relaciones que, a su vez, se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa ~incluyendo la comunidad externa~. Por otra parte, gestión es un sustantivo que denota acción, una acción de carácter creativo, y como tal supone cierta intencionalidad y cierta dirección de los sujetos implicados. Por eso, la gestión escolar está asociada con la planeación escolar, así como con el quehacer cotidiano en el que dicha planeación se va ejecutando. Las interrelaciones que la escuela establece y la forma en que procura que se tomen las decisiones no son fruto del azar, sino de la intencionalidad colectiva combinada con las tradiciones históricas y la cultura que esa colectividad ha venido construyendo. La gestión escolar tiene que ver, además, con la identidad que la propia institución genere y con el grado de

identificación que tengan con ella quienes la conforman. Como señala Martínez Rizo (1996)<sup>46</sup> al referirse a las instituciones universitarias, gestión escolar es *lagos* (la definición racional de la finalidad y el modo), *ethos* (la cultura de la colectividad expresada fundamentalmente en las interrelaciones, pero también en la forma de tomar decisiones), y *pathos* (la identidad institucional y la identificación con la institución y con las personas que la integran).

La gestión escolar, por tanto, parece implicar, entre otras cosas, el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una definición colectiva y dinámica de las diversas formas de lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela, es decir, la formación de sus alumnos. Dichas formas tienen que ver necesariamente con la manera como se tomen las decisiones y, sobre todo, con el tipo de interrelaciones que el centro promueva, favorezca, acepte, tolere, rechace o sancione. Todo esto va conformando una imagen interior y exterior de la escuela con la cual han de identificarse quienes pertenecen a ella.

Es cierto que todos estos elementos relativos a la forma de entender la gestión escolar son muy preliminares. Su discusión, crítica y enriquecimiento son propios de un seminario de esta naturaleza. Basta con que sirvan mientras tanto como punto de partida para afrontar la tarea que me propuse: establecer la relación entre gestión escolar y calidad de la educación.

Como hemos señalado en otras ocasiones,<sup>47</sup> la calidad de la educación básica ha de reunir, al menos, cuatro elementos principales: relevancia, eficacia, equidad y eficiencia...: continuación vamos a ver cómo se relaciona la gestión escolar con cada uno de ellos.

#### Relevancia de la educación

Para que la educación básica tenga calidad debe ser, en primer lugar, relevante. Ahora bien, la relevancia se refiere al menos a dos diadas centrales:

a) Relevante para el niño de hoy y para el adolescente y el adulto de mañana. Una educación de calidad debe ser relevante en la etapa actual de desarrollo, ha de mimeografiado, México, y más recientemente y con algunas correcciones en S. Schmelkes, (1996),

---

<sup>46</sup> Felipe Martínez Rizo, Intervención en la Mesa sobre Educación Superior en el Simposio Caminos de la Investigación Educativa, en celebración del xxv Aniversario del Departamento de Investigaciones Educativas, septiembre de 1996,

<sup>47</sup> Desde nuestro trabajo con Manuel Ulloa (coord), (1989), "Contribución a una reforma de la educación básica en México", "La evaluación de centros escolares", en S. Schmelkes, La evaluación de la educación básica, México, DIE, (Documento DIE),



corresponder a las necesidades e intereses del niño como persona; y de igual forma, un sistema educativo de calidad debe preocuparse por identificar los escenarios futuros que permitan imaginar los requerimientos y exigencias que el medio impondrá a este niño cuando llegue a niveles superiores del sistema educativo o ingrese en el mercado de trabajo.

b) Relevante para el alumno como individuo y para la sociedad de la que forma parte. El alumno tiene necesidades e intereses, algunos de los cuales corresponden a satisfacer a la escuela; pero la escuela está insertada en la sociedad, la cual, a su vez, tiene unas expectativas y unas exigencias respecto de la educación básica. Una escuela de calidad ha de dar respuesta tanto a las necesidades individuales como a las sociales. De manera muy especial, una escuela relevante debe formar ya desde ahora alumnos críticos y participantes, capaces de ir construyendo una sociedad en la que la democracia, además de forma de gobierno, se convierta en forma de vida.

Intentar definir la relevancia de la educación sería objeto de otra plática. Baste señalar aquí que tomo el término relevancia en sentido amplio. A partir de una educación básica relevante, el niño o la niña debe saber sobrevivir, entender el entorno y afrontar la vida en cualquier punto del planeta. Por eso, lo más relevante en la educación básica son las habilidades fundamentales: para comunicarse oralmente y por escrito; Para obtener información; para analizar críticamente el entorno; para analizar y sintetizar; para resolver unos problemas y contribuir a la solución de otros.

Para el/o hay que partir de lo que el niño ya conoce y valora, de su contexto específico. A partir de este contexto, la escuela podrá ir abriendo horizontes, pero volviendo al contexto del niño siempre que éste pueda servir para ejemplificar lo aprendido. Sin olvidar, claro está, que el objeto del aprendizaje y la forma de abordarlo deben estar adaptados a la etapa de desarrollo del alumno.

¿Qué tiene que ver todo esto con la gestión escolar? Probablemente sea esta última característica de la relevancia (partir del contexto para volver a él, partir de los conocimientos y valores del niño y de la niña), que cronológicamente es la primera, la que más se acerca al concepto de gestión escolar. La educación no es relevante si no parte del conocimiento y de la valoración del contexto específico en el que se encuentra inserta la escuela. Esto no puede hacerse adecuadamente desde ningún nivel central, sólo puede hacerlo cada escuela. Y puesto que es el punto de partida de la relevancia cabalmente entendida, la escuela emerge así como

actor indispensable del proceso tendiente a lograr resultados relevantes. Pero es evidente que también los niveles centrales tienen una gran responsabilidad en la relevancia de la educación, pues de estos niveles depende que los apoyos curriculares y de materiales, así como las oportunidades de actualización de los docentes, permitan que éstos alcancen la relevancia del proceso de aprendizaje en los diferentes contextos.

Es importante señalar que estoy hablando de una gestión centralmente pedagógica. Y esta gestión supone que el colectivo escolar asume el objetivo de la relevancia, supone un trabajo que involucre a la comunidad externa para recuperar el contexto y los valores, supone que cada docente establece una programación de aula relevante, supone posiblemente recurrir a la comunidad y a sus integrantes como fuente de conocimiento. Y como todo proceso ordenado de gestión, implica la instalación de mecanismos de monitoreo y evaluación de la relevancia. El papel del director en el establecimiento de los procedimientos que aseguren que lo anterior tenga lugar a nivel de la escuela como un todo es claro.

Así pues, la relevancia, el componente más importante de la calidad de la educación, requiere necesariamente la gestión escolar.

#### Eficacia de la educación

Este segundo componente del concepto de calidad de la educación se define como la capacidad de un sistema educativo básico para lograr los objetivos (relevantes) con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello. Como puede observarse, este concepto incluye: cobertura, permanencia, promoción y aprendizaje real.

#### Equidad de la educación

No es posible lograr plena eficacia sin equidad, por eso paso a definir este tercer componente antes de analizar la relación entre eficacia y gestión escolar. Un sistema de educación básica de calidad debe partir del reconocimiento de que diferentes tipos de alumnos acceden a la educación desde diferentes puntos de partida. Por eso, se propone ofrecer apoyos diferenciales que garanticen que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, en todos los alumnos. La equidad implica dar más, apoyar más, a los que más lo necesitan. Si no existen los mecanismos que garanticen esto, difícilmente será eficaz el sistema de enseñanza, pues no podrá asegurarse el logro de los objetivos con la totalidad de los alumnos.

Cobertura, permanencia y promoción para todos los niños y niñas que forman parte del grupo de edad correspondiente (equidad) cobran una dimensión diferente cuando se analizan desde la perspectiva de la responsabilidad de cada escuela, y por lo tanto desde su relación con la gestión escolar, aunque es evidente que la responsabilidad no es sólo de la escuela.

¿No es evidente la diferencia entre una escuela que se preocupa de que todos los niños que están en su ámbito de influencia asistan a ella y otra que no lo hace? o entre una escuela que se empeña en evitar la deserción y la reprobación y otra que no? Todavía más, entre una escuela que pone especial cuidado en que todos los alumnos logren los objetivos de aprendizaje, sabiendo que para ello tiene que apoyar de manera especial a los niños y niñas con dificultades, y otra que no lo hace? Y hay que anotar que las escuelas que hacen esto, al menos en México, son la excepción, no la regla. También conviene observar que el sistema no lo promueve especialmente, y en ocasiones incluso lo obstaculiza<sup>48</sup>. Y sin embargo, sólo el sistema educativo que comparte estas responsabilidades con cada escuela puede ser eficaz.

Todo esto pertenece a la gestión escolar. Se requiere un proceso de planeación que permita diagnosticar y definir lo que hay que hacer para aumentar la cobertura y abatir los índices de deserción y reprobación, así como para mejorar los resultados del aprendizaje. Es evidente que para ello hace falta una coordinación, pues todos los docentes juegan un papel indispensable en el proceso. La eficacia de una escuela no surge de la mera suma de lo que ocurre en cada una de sus aulas: hay una acción escolar que implica a los diversos actores de la comunidad educativa. Por otra parte, el logro de estos objetivos difícilmente podrá alcanzarse sin una estrecha colaboración entre la escuela, la comunidad y los padres de familia.

Objetivos de esta naturaleza hay que seguirlos y monitorearlos a lo largo de todo el año. Para prevenir la reprobación, por ejemplo, es indispensable reconocer el proceso del progresivo atraso escolar, estar atentos, diariamente y en cada salón de clases, a sus manifestaciones, con el fin de

---

<sup>48</sup> Un ejemplo de la forma como el sistema obstaculiza esto es viendo mal al maestro que no reprueba a ningún alumno -lo cual es sancionado a menudo por los propios supervisores-o El sindicato --en cuanto sistema que impone normas y patrones de procedimiento aprueba cambios de maestros aunque esto signifique que los alumnos se queden sin clase por tiempo indefinido, sobre todo en zonas rurales. Véase J. Ezpeleta y E. Weiss (coords.), (1994), Progromo poro Abotir el Rezago Educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe final, mimeografiado, México, DIE-CiNVESTAV"

poder brindar la atención individualizada que contrarreste este atraso, evitando que se convierta en un proceso difícilmente reversible.

Los objetivos de la eficacia (cobertura, permanencia, promoción y aprendizaje) son, todos ellos, objetivos educativos. Incluso la cobertura, objetivo que pudiera parecer meramente numérico, exige la difícil tarea de atraer a quienes hasta ahora no han tenido el interés suficiente por acercarse a la escuela. Otro tanto puede decirse del índice de deserción: si no se ofrece una educación relevante, difícilmente podrá retenerse a quienes tienden, por otro tipo de condiciones, a abandonar la escuela. El carácter propiamente pedagógico del control del índice de reprobación es evidente: mejorar el aprendizaje es el centro de la actividad escolar, la razón de ser de la escuela. Por eso, al referirme a la gestión escolar, estoy refiriéndome a una gestión eminentemente educativa.

Cuando una escuela se propone mejorar sus índices de cobertura, permanencia, promoción y aprendizaje, el sistema debe brindarle los apoyos necesarios para que lo consiga. Por ejemplo, el sistema podría actualizar a sus docentes para que en el aula puedan destinar algún tiempo al trabajo individual con los alumnos. En cualquier caso, parece mucho más sencillo reducir la reprobación de esta manera que con cualquier medida de carácter central -que puede lograrlo pero a costa de la calidad del aprendizaje-. Es así como la gestión escolar aparece potencialmente vinculada a la calidad de la educación en este componente más complejo e integral.

#### Eficiencia de la educación

La eficiencia se refiere al óptimo empleo de los recursos para obtener los mejores resultados.

Ocupa el último lugar en la lista de componentes porque históricamente ha recibido mayor atención y ha sido objeto de continuo monitoreo. Hay que decir que, en la medida en que un sistema educativo logre abatir los índices de deserción y de reprobación, está aumentando su eficiencia, pues evita el desperdicio de recursos y libera los espacios que de otra forma estarían ocupados por quienes debieran encontrarse ya en otro grado o nivel educativo. Quiero recordar aquí que la reprobación es fuente extraordinaria de dispendios excesivos en los sistemas de educación básica. Schiefelbeins estima que alrededor del 50% de los lugares de educación primaria, en América Latina están ocupados por reprobados. Eliminar la reprobación representaría para estos sistemas un considerable ahorro. Y la solución se encuentra fundamentalmente en el quehacer de cada escuela.<sup>6</sup>

Por lo que toca al funcionamiento eficiente (respecto a su relación costo-beneficio) de cada una de las escuelas, existen múltiples evidencias de escuelas que con mínimos recursos logran excelentes resultados (nuevamente se trata de excepciones, no de la regla). No obstante, su mera existencia nos habla del papel de la escuela singular –y de su proceso de gestión- en el aprovechamiento eficiente de los recursos. Es lógico suponer que cada escuela podrá controlar mejor el uso de sus insumos que el sistema, en la medida en que éste permita que la escuela administre sus propios recursos y estimule su buen uso.

Cabe aquí una advertencia. La escuela pública necesita el subsidio del Estado; no es justo trasladar, en aras de la eficiencia, los gastos de la educación pública a la comunidad, pues el sistema ya tiende a hacer pagar más a quienes menos tienen. Administrar eficientemente los recursos de la educación básica no significa solicitar a las escuelas que diversifiquen sus fuentes de financiamiento: éste tiene que seguir siendo totalmente estatal. Sí implica, en cambio, ampliar los márgenes de su autonomía en la decisión sobre el uso de los recursos disponibles.

En síntesis, hemos descubierto la importante presencia de la gestión escolar en los cuatro componentes del concepto de calidad de la educación: gestión como planeación con liderazgo, gestión como trabajo colegiado, gestión como distribución y petición de cuentas de responsabilidades por la calidad a cada miembro del personal escolar, gestión como estrecha vinculación y colaboración con los padres de familia y la comunidad, gestión como preocupación central por el aprendizaje y su relevancia, gestión como evaluación retroalimentadora permanente.

Pero también he pretendido hacer ver en cada caso que el hecho de que la gestión escolar sea importante para mejorar la calidad de la educación no significa que la responsabilidad del sistema pase a un segundo plano. Al contrario, desde esta perspectiva el papel del sistema es mucho más complejo que el que cumple actualmente, casi siempre solo. La intervención del sistema es absolutamente indispensable, y su éxito depende de su capacidad para atender a las necesidades de cada escuela en su empeño por mejorar la calidad de la educación. Esto requiere que el sistema cambie su manera de actuar: por un lado, debe tener una presencia muy cercana en cada escuela, presencia que no existe debido a la ruptura del carácter pedagógico del eslabón que constituye la supervisión escolar; por otro, debe desarrollar una intensa actividad evaluadora y de monitoreo

con la finalidad de apoyar más a las escuelas con problemas. El salto cualitativo que el sistema debe dar para responder a estas nuevas exigencias es, por lo menos, de la misma magnitud que el que esperamos de la escuela singular quienes creemos en la gestión escolar.

#### La gestión escolar y los correlatos de la calidad del aprendizaje

Como ya he indicado, la vinculación entre calidad de la educación y gestión escolar se ha visto reforzada por la creciente investigación sobre escuelas efectivas. Dichos estudios cuantitativos han permitido establecer agrupaciones de múltiples datos de carácter empírico sobre las variables que consistentemente se encuentran relacionadas con el aprendizaje -de carácter casi siempre cognitivo- de los alumnos en escuelas de nivel básico. Estos estudios empíricos de los factores que se relacionan con niveles muy altos de rendimiento escolar en escuelas en las que la mayoría de los alumnos procede de sectores populares se han realizado fundamentalmente en escuelas anglosajonas, aunque los estudios similares realizados en países del Tercer Mundo van en aumento. Y han sido objeto de un inusitado número de metaanálisis (de estados del conocimiento) que pretenden hallar las variables que con mayor fuerza y consistencia se vinculan con la calidad del aprendizaje de los alumnos. Cada uno de estos metaanálisis termina agrupando las variables de diversas maneras, y las que sistemáticamente parecen relacionarse con el rendimiento de los alumnos son unas cuantas. Propongo tomar uno de estos meta-análisis (el más reciente que conozco) que, aunque se refiere a los estudios británicos, también toma en cuenta otros resultados globales, y añadirle algunos elementos que, en mi opinión, completan la visión desde otras lecturas.

Entre las variables que de manera sistemática se asocian con un mayor aprendizaje de los alumnos en escuelas que atienden a sectores desfavorecidos encontramos las siguientes:

#### Liderazgo profesional

Esta variable requiere las siguientes características: el liderazgo debe ser firme y con un sentido claro; el enfoque del liderazgo debe ser participativo; el liderazgo debe ser académico, es decir, el líder tiene que ser un educador, tiene que estar enterado de lo que ocurre en las aulas y de lo que hacen los maestros, tiene que estar al tanto del apoyo que necesitan los docentes. En síntesis, es un liderazgo centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pero sigamos adelante con las variables que no están tan claramente vinculadas con la gestión escolar y sin embargo están íntimamente asociadas al logro académico de los alumnos, y que son las siguientes.

#### Visión y metas compartidas

El equipo de trabajo y los alumnos comparten una visión de lo que quieren lograr, para lo cual sistematizan un conjunto de prácticas que realizan de manera consistente. Una parte importante de las actividades de la escuela se lleva a cabo en colaboración y colegiadamente. En dichas actividades han de estar implicados el personal de la escuela, los docentes y los padres de familia. En pocas palabras, se trata de que "todos los navegantes sepan a qué puerto quieren llegar" y realicen actividades que conduzcan al puerto, muchas de ellas en equipo.

#### Un ambiente de aprendizaje

Las escuelas con un alto índice de aprendizaje entre sus alumnos de clases populares tienen generalmente un ambiente ordenado, agradable y atractivo. y al contrario, en una escuela en la que es difícil prever lo que va a ocurrir, en la que el ruido alcanza niveles incontrolables y la indisciplina reina en el ambiente académico, los resultados de aprendizaje no pueden ser buenos.

El centro de la actividad escolar está en los procesos de enseñanza y aprendizaje

El funcionamiento cotidiano de la escuela repercute en estos procesos. Así, en una escuela efectiva se respeta el tiempo destinado a la enseñanza, el éxito académico inspira las actividades de maestros y alumnos y se convierte en meta de unos y otros, y lo académico está por encima de lo cultural, lo socio-afectivo y lo deportivo.

Hay que advertir que estos dos últimos conglomerados de variables se refieren propiamente a lo que favorece el aprendizaje; es decir, son variables propiamente educativas.

#### Enseñanza con propósitos claros

Los maestros saben adónde van con su enseñanza; planean el día, la semana, el mes; se organizan eficientemente para cubrir las actividades previstas. Las lecciones están estructuradas, y el proceso y los objetivos son claros para los alumnos. El currículum oficial se adapta a las características de los alumnos y a los eventos importantes -rara vez se sigue al pie de la letra-.

### Altas expectativas

De todas las variables quizá sea ésta la que con mayor insistencia aparece en casi todos los estudios. Tiene que ver con el hecho de que el director confíe en su personal, de que los maestros confíen en sus alumnos, y de que estas altas expectativas respecto de los logros potenciales se comuniquen de manera efectiva. Ahora bien, las altas expectativas deben traducirse en un programa que presente continuos desafíos a alumnos y maestros. Sólo así, manteniendo el interés de los alumnos en su proceso de aprendizaje, se podrá advertir los avances periódicos y alimentar las altas expectativas personales de cada integrante de la comunidad escolar. A las altas expectativas hay que añadir la necesaria valoración de la cultura de la comunidad por parte del personal de la escuela. Está demostrado que, en las sociedades en que existe discriminación racial o cultural, esta discriminación, este menosprecio de la cultura de los alumnos, explica el fracaso escolar y la deserción.

### Refuerzo positivo

Muy unida a la variable anterior está la práctica permanente de retroalimentación positiva a los alumnos por parte de los maestros y a los maestros por parte del director. En el caso de los alumnos, se habla de las ventajas de una disciplina clara y justa, basada más en la pertenencia y en la participación que en las normas y controles. Las cosas se hacen bien porque son para nosotros, para nuestra institución. La retroalimentación debe proporcionarse cuando hay motivos para alentar, no cuando hay razones para desalentar y nunca deben darse refuerzos positivos si no hay acciones del sujeto que los merezcan.

### Monitoreo de los avances

La capacidad de una escuela para dar cuenta con relativa objetividad del avance de los alumnos, de los maestros y de toda la escuela se encuentra claramente vinculada a su efectividad medida en términos de resultados del aprendizaje de los alumnos. El monitoreo supone planeación, reuniones periódicas del personal de la escuela. Ahora bien, es importante señalar que no basta con monitorear si los resultados de este monitoreo no se incorporan al proceso de toma de decisiones. Entre las decisiones más importantes como consecuencia de los monitoreos se encuentra el desarrollo (la actualización) del personal. A esto agregaría yo la evaluación de resultados que permite, al final de un ciclo, una visión totalizadora de los avances obtenidos y que debe alimentar de manera más global la planeación del ciclo siguiente. Una evaluación de



esta naturaleza permite rendir cuentas a la comunidad con la que, idealmente, se han compartido las metas anuales.

#### Participación de los alumnos

Este conglomerado de variables incluye aspectos tales como el desarrollo de la autoestima entre los alumnos, lo cual depende en gran parte de una relación cálida y respetuosa de los maestros con los alumnos. Incluye también la concesión a los alumnos de muchas oportunidades de participación en disposiciones y actividades que requieren responsabilidad. Algunas de estas oportunidades se refieren al trabajo escolar, aunque no es conveniente someter todo el trabajo escolar del alumno a su propia decisión. El alumno debe asumir el control de su propio trabajo en una actividad por día. No está demás señalar que hay niveles de participación que van desde alzar la mano para preguntar hasta la posibilidad de construir el propio aprendizaje. Es necesario realizar estudios para descubrir qué tipo de participación produce mejores resultados, o si también la participación ha de ser objeto de un aprendizaje gradual.

#### Relación con la familia

Esta variable, junto con la de altas expectativas, es la que más consistentemente se relaciona con altos niveles de aprendizaje. La relación con la familia puede abarcar múltiples formas: desde el interés de los padres por enviar a sus hijos regularmente a la escuela hasta la posibilidad de asumir algunas responsabilidades de carácter educativo dentro de la misma. El tipo de relación que pueda establecerse dependerá del nivel cultural del medio y de la edad de los alumnos. Sin embargo} sería importante que escuela y familia se convirtieran en aliados efectivos para el aprendizaje y el éxito escolar de los niños. Investigaciones

latinoamericanas<sup>11</sup> destacan la importancia de la presencia de la escuela en la comunidad. El envío de claros mensajes respecto de lo que la escuela espera de sus alumnos, de lo que está permitido y prohibido, junto con la realización de actividades que alcancen directa o indirectamente a la comunidad -como tareas escolares que implican preguntas o algún servicio a la comunidad- se encuentran claramente asociados con mejores resultados académicos.

### Una organización de aprendizaje

La escuela es una organización en la que todos aprenden, incluidos docentes y directivos. Si en la escuela se produce este aprendizaje, respecto de lo que sus miembros necesitan para mejorar el nivel de los alumnos, la superación del personal se traduce en mayor aprendizaje de los alumnos. Se trata de procesos de superación continuos, que están vinculados con los procesos de planeación y de revisión de lo planeado.

He tratado de agrupar las variables directamente relacionadas con mejores resultados de aprendizaje en escuelas ubicadas en zonas desfavorecidas, y he añadido algunos elementos que, en mi opinión, completan este listado desde otras lecturas. Creo necesario añadir, además, otro grupo de variables, importantes para nuestras escuelas, que se refiere al dominio que el maestro tiene de la materia que enseña y al manejo de técnicas efectivas de enseñanza, como son: la diversificación de las actividades de aprendizaje, el estímulo la participación del alumno, el trabajo en equipo y la atención individual a los alumnos rezagados, la realización de actividades que impliquen solución de problemas, el manejo de habilidades superiores de pensamiento (análisis, síntesis, desarrollo del juicio crítico) y el recurso a la escritura creativa.

A continuación voy a hacer un somero análisis de la relación entre calidad de la educación y gestión escolar a partir de la relación entre estas variables y el aprendizaje.

Hay que advertir, en primer lugar, que algunas de estas variables se refieren directamente a la gestión (como liderazgo profesional y organización de aprendizaje, mientras que otras, la mayoría, son variables propiamente educativas. Las primeras implican decisiones y acciones promovidas, estimuladas y quizás también organizadas por el director de la escuela; las segundas, en cambio, pueden ser realizadas por el personal docente. No obstante estas últimas sólo se justifican por la existencia de una adecuada gestión escolar en el sentido en que se definió al comienzo: la gestión como promoción de un espacio que favorezca el aprendizaje. Lo cual nos remite a la necesidad de una buena gestión escolar, reforzando así la idea de que la gestión escolar se encuentra estrechamente vinculada con la calidad de la educación.

En segundo lugar, es conveniente advertir de los posibles peligros de interpretar inadecuadamente estudios como los que acabo de reseñar. Lo que caracteriza a estas variables es su función de correlación; en ningún caso se puede hablar de relaciones causa- efecto, pues no

existe todavía una elaboración teórica que explique por qué estas variables están relacionadas con la calidad educativa y cómo operan.

Efectivamente, muchas de las variables vinculadas con el aprendizaje escolar no operan sobre el aprendizaje por su propia cuenta, sino en relación con todas las demás, y posiblemente con otras que pasan desapercibidas. Además, estas variables pueden ser el resultado de otras que son las que en realidad explican el influjo de éstas en el aprendizaje. Por ejemplo, el hecho de que en la escuela existan metas compartidas es, probablemente, resultado de algo que aún no está identificado, y no la causa directa de un mejor nivel de aprendizaje.

Ahora bien, como advierten los autores de la revisión a la que me estoy refiriendo (Sammons, Hifiman y Mortimorel, 1995: 1-2), se han cometido muchos errores al suponer que estos resultados son causas de la calidad educativa. En otras palabras, estos estudios indican qué variables se relacionan con el aprendizaje, pero no descubren de qué modo se puede alcanzar esta relación. De hecho, aunque situemos todas estas variables juntas en una escuela pobre, difícilmente lograremos mejorar la calidad. Los resultados, por tanto, no son una receta para lograr la calidad educativa en una escuela; sólo son indicaciones muy claras de un lagos, un ethos y un pathos que, a medida que se vayan construyendo en la escuela, en interrelación con su comunidad, irán estableciendo las condiciones para obtener resultados excepcionales de aprendizaje. Cada escuela es única: tiene su historia y sus tradiciones, sabe lo que la beneficia y lo que le estorba; y es en este contexto donde habrá que ir construyendo las condiciones para revertir el determinismo procedente del contexto.

#### Reflexión final

Fuera ya del análisis de la relación entre la gestión escolar y los correlatos de la efectividad escolar, juzgo importante reflexionar acerca de la necesidad de evitar las tendencias pendulares que tanto daño han hecho en la política educativa. Me refiero específicamente al relativo abandono del estudio y, lo que es más grave, del ejercicio de la política educativa ante la creciente evidencia de la importancia de la escuela en los resultados de calidad. Según lo que ahora sabemos, sería un gran error ignorar el papel que cada escuela puede jugar en una mayor calidad educativa, pero igual error sería olvidarnos de los otros factores que influyen en la calidad de la educación.

Esta reacción pendular es peligrosa y, en todo caso, se basa en premisas falsas. Es peligrosa porque alimenta una noción de Estado adelgazado que descentraliza y otorga autonomía traspasando .las responsabilidades básicas a comunidades cada vez más locales, privatizando lo que debe ser público. Sostengo que se basa en premisas falsas por dos razones: en primer lugar, porque la calidad educativa es un fenómeno complejo y multideterminado, por lo que cualquier esfuerzo que afecte una de sus causas será necesariamente parcial. Esta advertencia debe servirnos para no caer en la simpleza de que la aplicación de medidas de buena gestión escolar resolverá el problema de la calidad educativa. En segundo lugar, las escuelas que han logrado, en circunstancias desventajosas, altos resultados de aprendizaje entre la mayoría de sus alumnos son la excepción y no la regla. Lo que hemos analizado en la segunda parte de esta conferencia son las variables que explican la excepción.

Si lo que buscamos es que estas escuelas dejen de ser excepcionales y se conviertan en norma, es necesario establecer una política educativa vigorosa, innovadora, cálida, cercana a la escuela, evaluadora, que pida cuentas pero que brinde apoyos. Como adelantamos al principio, para que la gestión escolar se vincule con la calidad educativa se requiere un sistema educativo que modifique cualitativamente sus formas tradicionales de relacionarse con la escuela y comience a servirla.

Schmelkes, Sylvia. (2000). La calidad de la educación y gestión escolar. SEP. Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas. México. Págs. 125 -134

## Por una nueva escuela pública

Rodolfo Ramírez Raymundo

### Introducción

Nuestro sistema educativo, a partir de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992, experimenta un proceso de reforma que ha abarcado los principales campos de acción de la política educativa: el financiamiento, la organización general del sistema, los planes y programas de estudio, los materiales educativos (en el caso de la educación primaria, no puede olvidarse la renovación de los libros de texto gratuitos y la producción de otros materiales para todos los alumnos), la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza, el establecimiento de Centros de Maestros (a la fecha, 445 en toda la República) y una oferta federal y estatal de cursos y talleres de actualización. Además de estas medidas nacionales y generales se han puesto en marcha los denominados "programas compensatorios", destinados a regiones marginadas de 31 entidades federativas. Todas estas acciones han tenido como propósito mejorar la calidad de la educación, entendida en términos prácticos como el logro de los propósitos educativos fundamentales del nivel educativo.

Pese a todas estas acciones, que se concretan con mayor o menor intensidad en cada escuela o zona escolar, todavía se enfrentan serios problemas en materia de mejoramiento de la calidad de los resultados educativos. Las mediciones del aprovechamiento escolar realizadas por el Programa Nacional de Carrera Magisterial y otras evaluaciones promovidas por la SEP, indican que aunque se observan avances importantes el promedio general está por debajo de lo esperado, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la solución de problemas y la comprensión de conceptos fundamentales de la ciencia, de la historia y de la geografía. ¿Por qué está sucediendo esto? ¿Por qué a pesar de las acciones de reforma educativa, los cambios en el aula y en el funcionamiento cotidiano de la escuela siguen siendo débiles, cuando no imperceptibles?

### De la reforma educativa a la reforma de la escuela

Es necesario reconocer que gran parte de las acciones de la reforma no están cobrando forma concreta en las escuelas y en los salones de clases y, aún más, que varias ni siquiera logran traspasar la estructura del sistema para llegar a la escuela, porque se diluyen en un ambiente y

una trama de relaciones institucionales que no son propicias para mejorar la calidad de los resultados educativos. Aún las acciones que llegan directamente al salón de clases como las propuestas para la enseñanza contenidas en los materiales de apoyo para el maestro, los nuevos libros de texto y las actividades didácticas específicas que ahí se sugieren tampoco se aprovechan plenamente. ¿Por qué aún estas acciones que logran ser conocidas en su formulación original no tienen la efectividad esperada?

El estudio de los procesos de reforma y, especialmente, la experiencia de muchas generaciones de profesores, han demostrado que para que un cambio sea efectivo, es necesario, por lo menos, que la propuesta educativa sea adecuada para resolver un problema real, que los profesores estén de acuerdo con los cambios propuestos y que existan las condiciones materiales e institucionales para llevarlos a cabo.

En el México de hoy, cuando la gran mayoría de los centros escolares tiene las condiciones materiales para llevar a cabo la tarea educativa (aún cuando todavía existan carencias en equipamiento), ¿cuáles son las condiciones que faltan? Parece que residen en el clima de trabajo y en la cultura escolar, que gobiernan el funcionamiento cotidiano de la escuela y que influyen en el desarrollo del trabajo docente en el aula; en otras palabras, esas condiciones tienen relación con el conjunto de valores, de formas de entender la tarea educativa, de normas explícitas e implícitas y de costumbres, que hacen que determinadas acciones o conductas sean válidas y merezcan aprobación, mientras otras se observan como fuentes de ruptura de la estabilidad en el plantel o en la zona escolar.

Al analizar lo que sucede en los planteles escolares -aún cuando no es posible identificar características compartidas por todas las escuelas- y comparar su dinámica interna con las propuestas y demandas de la reforma educativa, es necesario aceptar que para mejorar la calidad de la educación se requiere transformar el funcionamiento cotidiano de cada plantel educativo, es decir, se requiere el establecimiento de una nueva escuela. A continuación enuncio algunas características que, a mi juicio, debe tener la escuela para garantizar que todas las niñas y todos los niños alcancen los propósitos educativos básicos. Algunos rasgos constituyen condiciones sin las cuales no tiene sentido plantearse procesos de innovación.

Los rasgos de la nueva escuela pública

1. Una escuela que funcione regularmente

Esta es la primera característica que todos debemos contribuir a establecer. Mientras sigamos lejos de cumplir el calendario escolar establecido en la Ley General de Educación, es prácticamente imposible plantear el mejoramiento de la calidad de la educación y de la equidad de los resultados educativos. Si bien más tiempo escolar no significa necesariamente mayor y mejor aprendizaje, es cierto que mientras menos tiempo se dedique a la enseñanza y al estudio sistemático, el aprendizaje tiende a ser menor.

Actualmente el tiempo que en nuestro país se dedica a las actividades escolares es muy reducido, y muchas veces los profesores señalamos que es insuficiente para tratar adecuadamente todos los contenidos incluidos en los programas de estudios. Pero además de este hecho, el calendario escolar real está todavía lejos -y en muchos casos muy lejos- del establecido en la Ley. A las continuas suspensiones por motivos oficiales, sindicales o por derechos establecidos de los profesores, se suman muchas tradiciones en los centros escolares que consideran "normal" y comprensible el ausentismo docente (a veces crónico) y el retardo en el inicio del trabajo cotidiano con cada grupo escolar.

Una nueva escuela debe garantizar, en primer lugar, que los profesores cumplan profesionalmente su obligación laboral esencial, la enseñanza: que todos los días haya clases, y que el tiempo dedicado a las labores escolares se aproveche óptimamente.

2. Una escuela donde la enseñanza y el trabajo educativo sistemático con el grupo de alumnos sea la tarea más importante.

Este enunciado no requeriría mayor explicación, puesto que se trata de la tarea sustantiva que justifica la existencia misma de la escuela; sin embargo al paso del tiempo, tal vez porque el sistema ha adquirido dimensiones gigantescas y se ha hecho cada vez más complejo, otras tareas han desplazado a la enseñanza y al trabajo sistemático para conseguir los propósitos educativos básicos y, lo más grave, en muchos casos la han convertido en una labor secundaria. El indicador más importante para sustentar esta afirmación es el tiempo que el profesor de grupo invierte en actividades distintas del trabajo sistemático "frente a grupo": el reporte de información administrativa, la participación en múltiples programas o actividades /especiales/- promovidas en los niveles federal, estatal, regional, de sector y zona, e incluso por instancias externas al sistema educativo- y la elaboración de los informes correspondientes, así como la atención de múltiples

actividades ligadas a tradiciones escolares. Con débil significado educativo (preparación y realización de ceremonias cívicas, festividades" y concursos escolares con diversos temas).

Es indispensable tomar medidas para garantizar que ninguna tarea reste tiempo a la enseñanza y que durante el tiempo que niñas y niños permanecen en la escuela participen en actividades educativas interesantes, relacionadas con los propósitos educativos básicos.

### 3. Una escuela que funcione como unidad educativa (y no sólo como unidad administrativa)

Para cumplir su misión, es indispensable que la escuela funcione como unidad educativa. Los resultados que los alumnos obtienen al concluir un nivel educativo (preescolar, primaria o secundaria), sobre todo en el campo del desarrollo de las habilidades intelectuales y de las actitudes, son producto de la combinación del trabajo de todos los profesores en el aula y de la experiencia escolar en su conjunto, es decir, de aquellas acciones no deliberadas que ocurren en la escuela y que constituyen, para bien o para mal, experiencias formativas. Que la escuela funcione como unidad significa:

a) Que todas las acciones en el aula y, en la medida de lo posible, las que ocurren fuera de ella tengan como orientación principal los propósitos básicos de cada nivel educativo; así por ejemplo, si una de las metas más importantes de la educación primaria y secundaria es la formación de lectores (con todo lo que el término implica: habilidad, hábito, gusto) es necesario que este propósito se busque deliberadamente al trabajar todo tipo de actividades escolares, en cada uno de los grados.

b) Que existan estilos de enseñanza y de relación de los profesores con los alumnos congruentes entre sí y con los propósitos educativos.

Imaginen qué sucede con un alumno cuando en un grado escolar trabaja con un profesor cuyo estilo permite que los niños participen, se expresen, se comuniquen más o menos libremente, exploren los libros que hay en la biblioteca o sus propios libros de texto, y en el siguiente grado escolar trabaja con un profesor que entiende que ser disciplinado es ser callado, que cumplir es realizar la tarea que indica el superior aunque carezca de sentido, y que enseñar es dictar los conceptos.



c) Que en la escuela existan normas acordadas entre los profesores y el personal directivo y, en la medida de lo posible, con los alumnos y padres de familia, que establezcan claramente los derechos, las responsabilidades y las obligaciones de todos los que conviven en ella, así como las conductas permitidas y las prohibidas. Estas reglas serían la expresión específica -concreta y adecuada a las condiciones particulares de cada escuela- de los principios rectores de la educación nacional: contribuir a la formación de una sociedad democrática, donde se respeten los derechos de todas las personas y donde exista igualdad de oportunidades para todos, entre otros. Aunque esta afirmación puede sonar como una demanda excesiva, en realidad se traduciría en reglas mínimas de relación en el aula y fuera de ella, y en la relación entre la escuela y las familias de los alumnos.

Aunque en nuestro sistema educativo existen propósitos generales que todas las niñas y todos los niños -independientemente de su origen étnico, social o de su ambiente familiar- deben alcanzar al final de un nivel educativo, en la práctica cotidiana muchos profesores trabajan siguiendo los temas y la secuencia establecida en el programa de cada grado escolar o en el libro de texto, sin tomar en cuenta esas metas fundamentales y la situación de cada alumno respecto a ellas. En muchas de nuestras aulas la clase comienza cuando el profesor señala: "Abran el libro de matemáticas y resuelvan de la página 45 a la 52, después reviso", o bien se prefieren otros materiales con ejercicios simples que son efectivos para entretener a los niños, pero poco útiles para aprender. Asimismo, hay escuelas donde la comunicación entre colegas alrededor de asuntos profesionales elementales es prácticamente inexistente (por ejemplo, no se dialoga con el profesor que atendió el grupo durante el ciclo anterior para conocer a los alumnos y diseñar medidas de apoyo para quienes tienen dificultades especiales). Al final, la imagen que queda de esas escuelas es que, en realidad, lo único que les da unidad es el edificio escolar.

Hacer de cada escuela una unidad educativa, con metas comunes, con estilos de trabajo congruentes entre sí y con los propósitos educativos, con formas de relación estimulantes para el aprendizaje no sólo de conocimientos, sino también de habilidades y valores exige, desde luego, una eficaz colaboración entre todos los integrantes de la comunidad escolar y una nueva forma de ejercicio de la función directiva.

4. Una escuela donde exista una eficaz colaboración profesional entre el personal docente

Cuando la tarea de enseñar y educar se asume responsablemente, es decir, cuando el profesor o la profesora sabe que de su trabajo depende que sus alumnos logren los propósitos educativos del grado que atiende y del nivel educativo, cuando se interesa por ellos como personas y se propone "sacarlos adelante", es evidente que el trabajo docente es muy complicado. Veamos, a título de ejemplo, algunas de las acciones que implica atender responsablemente a un grupo de alumnos, y que se corresponde con la jornada de muchos profesores:

Antes de la jornada, aunque sea por un momento, es necesario dedicar un tiempo a planificar las actividades del día: cómo interesar a los niños, cómo mantener su atención, cómo lograr que comprendan tal o cual concepto o avancen en el desarrollo de alguna habilidad, qué hacer con los niños más atrasados, etcétera.

Durante la clase el maestro tiene que verificar constantemente si lo que pensó -y a veces escribió- funciona: ¿los niños se interesan?, ¿entienden las indicaciones?, ¿se involucran en las actividades? Si esto no ocurre, es necesario ajustar el plan sobre la marcha.

Cuando alguna actividad funciona es necesario prestar atención a las opiniones, a las preguntas sobre diversos aspectos del tema, y tratar de ayudar a quienes más dificultades tienen. Casi siempre, cualquier profesor se encontrará con algún propósito educativo para el que no tiene estrategias probadas, además del reto que supone la atención específica a cada uno de sus alumnos.

Ante esta variedad de situaciones, de problemas y de preguntas, la formación inicial aún cuando hubiera sido de buena calidad- resulta insuficiente; el conjunto de desafíos del trabajo en el aula hace necesaria la colaboración entre los profesores. Pero además, si la escuela ha fijado metas comunes que todos los alumnos deben alcanzar al egresar de sexto grado o ha establecido acuerdos sobre la forma de funcionamiento de la escuela, el trabajo colegiado resulta imprescindible: es necesario intercambiar experiencias, establecer prioridades del trabajo docente, acordar algunas estrategias comunes, dar seguimiento a las tareas planificadas, etcétera.

La colaboración profesional entre maestros exige dedicar más tiempo al trabajo colegiado, no sólo en el espacio del consejo técnico sino también en reuniones de maestros de un mismo grado o ciclo o, en secundaria, de los que atienden a un mismo grupo. Pero estas reuniones deben tener definida la materia de trabajo; de poco serviría aumentar el tiempo de reuniones si no se define antes el propósito y el tipo de actividades que deben tratarse allí. Además, el trabajo en equipo

exige habilidades de comunicación, disposición para analizar colectivamente asuntos que tradicionalmente se consideran personales (como el trabajo en grupo) y capacidad para tomar decisiones, características que no siempre están presentes en la escuela y cuya formación exige también un proceso de aprendizaje.

De este modo, lo que ocurre en el aula -logros, dificultades y fracasos, reglas, modos de relacionarse con los niños, propósitos reales o formas de trabajar- dejaría de ser asunto privado de cada profesor y se convertiría en asunto que atañe a toda la comunidad escolar.

Asimismo, al analizar los problemas educativos de la escuela y al intercambiar experiencias exitosas de enseñanza, el personal docente y directivo dispondría- como ya sucede en muchas escuelas involucradas en el proyecto La gestión en la escuela primaria- de un espacio de autoformación que puede ser mucho más eficaz que las variadas ofertas externas de actualización, puesto que respondería a las necesidades concretas de cada escuela.

5. Una escuela donde el conjunto del personal docente y directivo asuma su responsabilidad por los resultados educativos al concluir un ciclo escolar o nivel educativo (preescolar" primaria o secundaria) y rinda cuentas a los usuarios del servicio

La evaluación del aprendizaje y, más precisamente, la asignación de calificaciones a los alumnos ha sido tradicionalmente una facultad exclusiva del profesor de cada grupo: es él quien establece los criterios y toma la determinación acerca de si un alumno acredita o no un grado escolar. Esta forma de operar, sumado a una concepción que confunde evaluación con medición de la información que un alumno logra retener, olvida que en los resultados educativos influyen otros factores, entre ellos el propio desempeño docente, el tiempo dedicado a la enseñanza y el uso de los recursos educativos en el aula; si a ello sumamos el hecho de que hasta hace poco tiempo no se contaba con instancias externas a la escuela dedicadas a medir algunos aspectos de los resultados educativos, podemos explicarnos por qué en nuestro sistema la cultura de la evaluación es incipiente y escasa. Por ejemplo, generalmente los profesores no toman en cuenta los conocimientos que los niños poseen o las habilidades que han logrado desarrollar hasta el ciclo escolar anterior, e inician su trabajo con los primeros temas que el programa marca.

Está todavía más ausente la evaluación de los resultados que obtiene cada escuela; cuando se trata de identificar problemas y sus causas, un hecho que hemos constatado en muchas escuelas es que la primera reacción de los profesores y directivos es explicar las deficiencias en los resultados como producto exclusivo de factores externos a la escuela: des- nutrición, violencia, medios de comunicación, desintegración familiar, pobreza o miseria, sin calibrar la influencia de la escuela y del trabajo del maestro. Al explicar los resultados educativos por la influencia de factores externos, en realidad se mantiene implícita la idea de que la escuela y el trabajo del maestro tiene poca influencia sobre los resultados que obtienen los alumnos; ello permite "desresponsabilizarse" de los resultados del trabajo docente y educativo en general.

En este campo es necesario que el personal docente y directivo de las escuelas y zonas escolares asuma que gran parte de los resultados que obtienen los alumnos depende del trabajo cotidiano que se realiza en cada escuela y en cada grupo. De otro modo, ¿cómo se explica el hecho de que alumnos que asisten a escuelas ubicadas en la misma colonia, barrio o localidad obtienen resultados diferentes? Una vez establecido este reconocimiento, es indispensable establecer en nuestras escuelas la evaluación sistemática del aprendizaje, centrada en los propósitos básicos; esta evaluación debe abarcar aspectos del trabajo educativo tradicionalmente no sujetos a evaluación: el desempeño docente y dentro de éste,

las formas de enseñanza,- la función directiva, la organización y funcionamiento de la escuela, entre otros.

La información recogida en el proceso de evaluación debe ser la base para tomar decisiones que permitan fortalecer lo que se realiza bien, corregir lo que no funciona y emprender nuevas acciones. Sólo de esta manera puede establecerse una estrategia de me- joramiento continuo de la calidad.

6. Una escuela que reconoce el interés y el derecho de las madres y los padres de familia a participar en la tarea educativa y establece mecanismos para involucrarlos en la misma (sin delegar en ellos las responsabilidades profesionales).

La escuela como institución tiene una misión específica, para la cual se invierten recursos sociales; sin embargo, paradójicamente, en muchas escuelas se considera que las madres y los padres de familia carecen de razones y de legitimidad para intervenir en la tarea educativa. La opinión dominante entre el personal docente y directivo es que la colaboración debe reducirse al

sostenimiento material de las escuelas; aún más, entre los dichos que circulan en el medio magisterial-verdaderas claves de la cultura escolar- es frecuente considerar a las madres y a los padres de familia como "armas de doble filo", porque "hoy te apoyan y mañana quién sabe ...".

En esta cuestión se mezcla la reivindicación del carácter profesional de la enseñanza junto con la defensa del carácter cerrado de la escuela, institución que funciona, como muchas otras, al margen de la mirada pública. Construir una nueva relación entre la escuela y los padres es una tarea difícil, no por la diversidad de opiniones que ellos tienen respecto a la escuela y los maestros, sino porque se trata de establecer nuevas reglas que faciliten la colaboración, sobre la base de que cada uno realice la tarea que le corresponde.

Los profesores tenemos que asumir que si la educación y cada escuela se sostiene con recursos sociales, la sociedad, y en primer lugar las madres y los padres de familia, tienen derecho a saber qué ocurre en cada plantel, qué propósitos se buscan con las actividades que se realizan, por qué tal o cual alumno obtiene determinados resultados, etcétera.

Una nueva escuela reconoce el derecho de los padres a la información acerca del trabajo realizado en la escuela, acepta que su interés es legítimo y los involucra como aliados en la tarea educativa, especialmente en cuestiones que le corresponden: el cuidado de la salud física y mental de los niños, el establecimiento de un ambiente familiar que fomente la seguridad y la confianza de cada niño, el interés por lo que los niños hacen en la escuela. Ello no implica desconocer el hecho de que existen familias o niños en condiciones extraordinariamente precarias, para quienes la escuela es la única opción para convivir en un ambiente sano y para aprender sistemáticamente. La propuesta de convertir a las madres y a los padres de familia en aliados de la tarea educativa no debe confundirse con la delegación de nuestra responsabilidad profesional, lo cual sucede cuando se les pide enseñar a sus hijos los temas que no han comprendido o los que no han sido tratados en clase.

#### 7. Una nueva función directiva: de la administración escolar a la dirección educativa

Gran parte de lo que se hace o deja de hacerse en las escuelas depende de las formas de ejercicio de la función directiva. Desde cuestiones elementales como el cumplimiento de las responsabilidades laborales (asistencia y puntualidad), el acceso a los recursos educativos de la escuela (libros y otros materiales) y el uso del tiempo escolar, hasta cuestiones menos observables pero igual de importancia: la jerarquía entre las tareas (por ejemplo, la importancia que se

concede a los concursos frente al trabajo sistemático y cotidiano con los alumnos en el grupo), la administración de los derechos laborales y de las sanciones que corresponden al incumplimiento de las normas laborales (cuándo se aplican, a quiénes se aplican), el tipo de relación que se promueve entre los integrantes de la planta docente y entre éstos y las madres y los padres de familia. El ejercicio de la función directiva define, en muchos casos, la imagen y el ambiente escolar.

Actualmente, y como producto de la dinámica histórica del sistema educativo, muchos supervisores y directores ejercen su función al margen de la misión de la escuela. Como ha sido señalado por quienes han reflexionado sobre su labor, frecuentemente se limitan a transmitir instrucciones superiores, escasamente se involucran en asuntos educativos y, para evitar conflictos, prefieren olvidar una de sus funciones elementales: el mantenimiento de la disciplina en el trabajo, que es sustituida por el "compañerismo".

El establecimiento de nuevas formas de organización y trabajo demanda el ejercicio de una nueva función directiva. No es exagerado decir que, en gran parte, la construcción de una nueva escuela depende del trabajo de los directores, supervisores y jefes de sector.

Una nueva escuela requiere que los directores conozcan a fondo la misión de la escuela, sus implicaciones para cada grado escolar, para el trabajo de cada maestro y para la organización escolar en su conjunto y que, con esta base, tengan capacidad para realizar las siguientes acciones:

- a) Promover y coordinar la evaluación y el seguimiento sistemático de la tarea educativa, y usar los resultados de la evaluación para estimular el buen desempeño y para corregir las deficiencias observadas.
- b) Promover la colaboración profesional entre los profesores y la solución de conflictos, sin afectar la calidad del servicio.
- c) Promover y encabezar una relación de colaboración entre la escuela y las familias de los alumnos.

Ciertamente, para lograr una nueva forma de ejercicio de la función directiva no bastan cursos de actualización, sino que se requieren importantes modificaciones en las normas, en los procedimientos administrativos y, especialmente, en la relación de los directivos con el sindicato y con las autoridades superiores.

### A modo de conclusión

La observación cuidadosa del proceso que han experimentado las escuelas donde el personal docente y directivo ha decidido voluntariamente su incorporación al proyecto La gestión en la escuela primaria, ha demostrado que es posible transformar varios rasgos de la cultura escolar establecida. Sin embargo, es necesario señalar que - pese a los avances que se observan en las escuelas participantes en este proyecto- el establecimiento duradero de estos rasgos demanda medidas de orden laboral y político, administrativo, de formación en el trabajo y de un conjunto de estímulos para el buen desempeño. Así, por ejemplo, es muy probable que profesores y directivos de una escuela que realizan una intensa actividad se desalienten si no encuentran respuestas a su trabajo en las autoridades superiores o si los mecanismos de promoción laboral siguen obedeciendo, como sucede con frecuencia, a criterios ajenos al trabajo académico. Algunas de las medidas indispensables son las siguientes:

- a) Establecer mecanismos que garanticen el funcionamiento regular de cada escuela,
- b) Reconocer en los hechos que el trabajo más importante, el que justifica la existencia misma del sistema educativo, es el que realiza cada maestro en su salón de clase para alcanzar los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio, y que todas las acciones de todas las autoridades deben servir para que este trabajo se realice en las mejores condiciones,
- c) Redefinir los mecanismos de acceso y permanencia en los puestos directivos,
- d) Consolidar el sistema nacional de evaluación educativa, y
- e) Impulsar decididamente la participación social.

Ramírez Raymundo, Rodolfo. (2000). *Por una nueva escuela pública*. DGIE/SEP, año III núm. 5 junio. México. Págs. 6, 7 y 10.