¿Educa en valores la escuela?

Indudablemente lo hace, por ello, en la investigación que da lugar a este informe, las autoras indagan en el sentido y lugar que los docentes atribuyen a los valores en la escuela y exploran los contenidos y las dificultades que conlleva el trabajo con los valores en los centros educativos.

Así, a través de las voces de los docentes se descubre que la transmisión en valores en la escuela se perfila en la experiencia del profesorado como una tarea compleja. Los docentes saben que no están en condiciones de ejercer una socialización uniforme, ni siquiera de ofrecer una experiencia coherente e integrada. La escuela se siente sola y débil en un entorno caracterizado por la "dimisión" y "división" educativa de otras instancias socializadoras como la familia, tradicionalmente aliadas. Acusa, además, la diversidad cultural, el pluralismo moral y la crisis de tradición y autoridad que viven nuestras sociedades.

No obstante, la escuela no renuncia a su protagonismo en la construcción de las experiencias de los niños y de los jóvenes. Se sabe oportunidad de confrontación con significados y vivencias de valores que permitan a las generaciones más jóvenes construir sus experiencias, aprender a crecer, desarrollarse como individuos con capacidad crítica. De ahí que se comparta el discurso sobre la relevancia y sentido de los valores en el currículo, aun cuando ello no se corresponda con la práctica educativa. Así, la realidad de la formación en valores de los centros evidencia que se trabajan contenidos valorativos, pero también que esta es un labor que se realiza en muchos casos sin estrategias consensuadas, comunes, coherentes y sistematizadas, con carencias en su coordinación, programación e implementación.

LA ESCUELA SOLA VOCES DEL PROFESORADO

Escuela y Valores

1

Escuela y Valores

LA ESCUELA SOLA

VOCES DEL PROFESORADO

Elisa Usategui Basozabal
Ana Irene del Valle Loroño

ELISA USATEGUI BASOZABAL es profesora del departamento de Sociología de la Universidad del País Vasco-EHU. Asimismo imparte docencia en el *Curso de Aptitud pedagógica* y en el master de *Igualdad de Mujeres y Hombres. Agentes de igualdad en Administración, Empresa y Educación*, ambos de la UPV- EHU.

Sus trabajos de investigación han girado fundamentalmente en torno a la Sociología de la educación (*Durkheim: Conflicto y Educación*, 2005; *Implicaciones socioeducativas de los análisis sociolingüísticos de Basil Bernstein*, 2003) y las cuestiones de género (*Comunidad y género en Alexis de Tocqueville*, 2003). En sus investigaciones más actuales trata de analizar los problemas de cohesión social suscitados por el desarrollo de una sociedad individualizada y globalizada. Ha participado, también, en obras colectivas como Lur Entziklopedia Tematikoa (1999) y *Hezkuntza Euskal Herrian aztergai* (2006).

ANA IRENE DEL VALLE LOROÑO es socióloga y profesora del departamento de Sociología en la Universidad del País Vasco-EHU.

La sociología de los valores es una de las áreas en las que investiga. Es coautora de algunos informes sobre valores y actitudes de los jóvenes (*Jóvenes Vascos 1990, Jóvenes Españoles 1994*). También ha publicado varios artículos en torno al tema entre los que destacan: *Género como valor; género de los valores y valores de género* (1996), *Coyunturas Vitales y visiones del mundo en los Jóvenes* (2001). Actualmente, está interesada en los procesos de transmisión en valores en la sociedad individualizada. Junto a la segunda autora de este informe ha participado en la obra colectiva *Hezkuntza Euskal Herrian aztergai* (2006).

Edita:

FUNDACIÓN
FERNANDO BUESA BLANCO
FUNDAZIOA

Entidades adheridas:

Diputación Foral de Alava
Arabako Foru Aldundia

Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz
Vitoria-Gasteizko Udala

Financia:

EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

HERRIZAINGO SAILA
Terrorismoaren Biktimei Laguntzeko Zuzendaritza

DEPARTAMENTO DE INTERIOR
Dirección de Atención a las Víctimas del Terrorismo

TÍTULO

La escuela sola. Voces del profesorado.

AUTORAS

Elisa Usategui Basozabal
Ana Irene del Valle Loroño

EDITA

Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa

Calle Postas 15, 1º Izquierda, 01001 Vitoria-Gasteiz
Teléfono: 945 234 047 Fax: 945 233 699
E-mail: info@fundacionfernandobuesa.com
Web: www.fundacionfernandobuesa.com

DIRECCIÓN CREATIVA

aQ

PREIMPRESIÓN

Reproducciones L' arte S.A.

IMPRESIÓN

Gráficas Santamaría S.A.

© de los textos, los autores
© *Fundazión Fernando Buesa Blanco Fundazioa*

ISBN 13: XXX-XX-XXX-XXXX-X
DL: VI-XXX/XX

Elisa Usategui Basozabal
Ana Irene del Valle Loroño

Escuela y Valores

LA ESCUELA SOLA

VOCES DEL PROFESORADO

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Presentación 11

Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa.

Prólogo 13

Educar: Un asunto de convivencia.
Imanol Zubero Beaskoetxea.

1 ¿Por qué un estudio sobre escuela y valores? 17

2 Desafíos y expectativas en la enseñanza obligatoria 25

1 Escuela y sociedad, la ruptura de un consenso. 28
1.1 El malestar escolar. 28
1.2 La escuela, una institución aislada. 32
1.3 Soledad de la escuela y desconcierto cultural. 38
1.4 La soledad de la escuela frente a la familia. 44
2 Hacia una escuela inclusiva. 55
2.1 La escuela, construcción de ciudadanía. 55
2.2 La escuela inclusiva frente a la diversidad. 62
3 Los cambios en la profesión docente. 102
3.1 Desánimo docente. 102
3.2 Crisis de autoridad. 108
3.3 Desajustes en la formación. 118
3.4 Crisis de paradigma . 124
3.5 Erosión del prestigio profesional. 129

3 La transmisión de valores en los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. 135

1 Significado y lugar de los valores en la escuela. 142
1.1 ¿Qué sentido tiene una educación en valores. 145
1.2 El lugar de los valores en las escuelas. 153
2 Los contenidos valorativos en la enseñanza obligatoria: el currículo vivenciado en los centros. 165
2.1 Valores que se trabajan. 170
2.2 Valores “críticos”. 188
3 El trabajo con los valores: dificultades y oportunidades en la práctica. 236
3.1 Transmitir en valores: la debilidad del mensaje. 237
3.2 La actitud del profesorado: sombras en la implicación del docente. 242
3.3 El trabajo con los valores: eventualidad y descoordinación. 247

4 Conclusiones 255

5 Recomendaciones 277

1 Sobre la transmisión en valores en la escuela. 279
2 Sobre el trabajo con los valores en los centros educativos. 283

6 Ficha técnica 289

7 Referencias bibliográficas 297

17

25

135

255

277

JUSTIFICACIÓN

¿Por qué un estudio sobre escuela y valores?

CONTEXTO

Desafíos y expectativas en la enseñanza obligatoria

TRANSMISIÓN

La transmisión de valores en los centros escolares de Vitoria-Gasteiz

CONCLUSIONES

A modo de resumen

RECOMENDACIONES

Recomendaciones para la transmisión en valores

Presentación

Esta publicación que tienen en sus manos presenta los contenidos de la primera fase del estudio *La transmisión en valores en la escuela como estrategia de inclusión y cohesión social. Estudio sociológico en la enseñanza obligatoria pública y concertada en Vitoria-Gasteiz.* Se trata de un ambicioso proyecto de investigación fruto de un convenio de colaboración entre la Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa y la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

El proyecto, dirigido por Imanol Zubero Beaskoetxea y que cuenta como investigadoras principales con las profesoras Elisa Usategui Basozabal y Ana Irene del Valle Loroño, plantea la transmisión en valores en la escuela como estrategia de inclusión y cohesión social, y está estructurado en tres fases de investigación.

El resultado de esta primera fase que ve la luz con esta publicación lleva como título *La escuela sola. Voces del profesorado.*

El trabajo cuenta con un interesante marco teórico-conceptual, que contextualiza el sentido y las funciones de la escuela y su evolución y transformación en las sociedades contemporáneas. Se realiza, además, un informe de situación que analiza, con base en datos estadísticos, el mapa escolar vasco. Se incluye también un informe sobre la transmisión en valores de los centros educativos basado en un doble diagnóstico: el diagnóstico del profesorado sobre el significado de la escuela y de su labor transmisora, y un

diagnóstico de la transmisión de valores en los centros escolares. Por último, se incorpora un apartado con conclusiones y reflexiones que persiguen aportar "buenas prácticas" y tratan de ofrecer una reflexión sobre el papel que debe jugar la escuela vasca para ser un instrumento estratégico para la transmisión en valores.

Aunque el estudio se ha realizado en centros educativos de la ciudad de Vitoria-Gasteiz, tiene vocación de proyectarse más allá del ámbito de esta ciudad, ya que lo que se refleja es planteable en líneas generales en el sistema de enseñanza vasco.

La educación en valores, la transmisión de valores democráticos, de valores de paz cobra mayor importancia en una Euskadi donde pervive una subcultura de la violencia, en la que se transmiten contravalores de intolerancia y fanatismo.

La Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa ha realizado una apuesta decidida por la construcción de una cultura de paz y considera pieza clave en esta tarea la educación en valores y, obviamente, uno de los pilares fundamentales en la transmisión de valores es la educación, es la escuela.

Con este trabajo queremos contribuir modestamente a este objetivo, que constituya un instrumento más para cimentar una sociedad vasca más cohesionada, en la que los valores predominantes sean los valores democráticos, los valores propios de una cultura de paz.

Prólogo

Educar: un asunto de convivencia

Imanol Zubero

Si alguna función social tiene la escuela, esta es sin duda la de procurar la integración de los individuos en su sociedad. Más allá de la transmisión de conocimientos (formación), la escuela ha sido históricamente la institución social especialmente dedicada, de manera insustituible, a la socialización de las generaciones más jóvenes. La función social por excelencia de la escuela ha sido la de procurar *la reproducción*, tomando el título del ya clásico libro de Bourdieu y Passeron. Aunque así dicho pueda sonar extraño, la escuela debe en primer lugar reproducir, no innovar; o, si se prefiere suavizar la expresión, debe reproducir primero para, en todo caso, innovar después. Recuerden, si me permiten este recurso a la cultura popular, la conocida película de Peter Weir *El club de los poetas muertos*, en la que esta tensión se refleja con razonable eficacia.

Hablamos de integración, de reproducción. Hablamos de socialización, es decir, del conjunto de procesos por los que cada nueva generación es enseñada a vivir según las reglas y programas institucionales, las normas y los valores, de una determinada sociedad. Suelen distinguirse dos tipos de socialización: la socialización primaria, que es la que atravesamos en nuestra niñez y por la cual vamos convirtiéndonos en miembros de una sociedad; y la socialización secundaria, que es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. No descubrimos nada si decimos que la más importante es la socialización primaria, aquella que se lleva a cabo, fundamentalmente, en el seno de la familia y en la escuela.

¿Por qué es tan necesaria la socialización? Sencillamente, porque debemos aprender a ser humanos. La sociedad es un producto de la actividad humana. La sociedad es una construcción social. De ahí la infinita diversidad de formas de ser humano que han existido en el tiempo y existen en la actualidad. No es sólo que la sociedad sea un conjunto de personas que se juntan, aunque, por supuesto, la agrupación física es necesaria. La sociedad es algo que las personas hacemos en común. En esto nos diferenciamos de manera radical del resto de animales. Los animales se adaptan a un mundo ya construido, para lo cual cuentan "de fábrica" con una dotación instintiva que de forma casi automática, al poco de nacer, les permite vivir con autonomía (aunque es cierto que hay animales que aprenden, pero en un sentido mucho más limitado de lo que este concepto implica cuando lo aplicamos a los seres humanos).

Robinson Crusoe, el célebre naufrago de la novela de Defoe, no hizo sino aplicar en su isla los hábitos, las reglas, que aprendió en su Inglaterra natal. Si en vez de un adulto Robinson hubiera sido un niño de pocos meses, aún en el caso de ser capaz de sobrevivir en la isla desierta de ninguna manera hubiera podido crear una realidad "humana". Su existencia se asemejaría más a la de Víctor, el niño que, con una edad de alrededor de once años fuera descubierto en 1800 en unos bosques del sur de Francia y que a su muerte, en 1828, apenas si había logrado dominar unos pocos y muy básicos comportamientos "humanos", que al Mowgli protagonista, por obra del ingenio de Rudyard Kipling de *El libro de la selva*, criado entre lobos a pesar de lo cual mantuvo siempre su carácter de "cachorro humano".

Construir realidad es, en un sentido muy fundamental, "ordenar" la realidad, crear un *orden social*. ¿Qué significa ordenar la realidad? Ordenar la realidad es poner reglas para hacer las cosas: cómo construir una casa, cómo distinguir a los animales, cómo comunicarse, cómo diferenciar entre amigos y enemigos, cómo mantener relaciones sexuales, etc. Aunque en teoría puede haber múltiples formas de hacer las cosas, al final la habituación acaba por restringirlas a una sola: *así* es como hay que hablar, *así* es como han que trabajar, *así* es como hay que comer, *así* es como hay que vestirse, *así* es como hay que tratar a las personas ancianas... *así es la vida*. Lo expresaba perfectamente Joan Manuel Serrat en una de sus canciones: "Niño deja ya de joder con la pelota. Niño, que eso no se dice, que eso no se hace, que eso no se toca".

Así pues, decir educación y decir transmisión de valores (de normas, de modelos de comportamiento, de orientaciones vitales, de objetivos) no es decir nada distinto. ¿Por qué entonces lo enunciamos como si pudieran distinguirse? Probablemente porque lo que se pretende es ir más allá de esta relación banal (no por poco importante sino por muy evidente) entre ambas cosas. Tal vez porque esa relación que durante tanto tiempo hemos vivido como natural hoy se encuentra sometida a una profunda crisis.

La escuela es hoy una institución sola. Se ha roto la sinergia que históricamente existía entre las grandes instituciones socializadoras: familia, escuela, iglesia, medios de comunicación,

trabajo y (en una medida distinta, pues siempre ha tenido un componente transgresor) grupo de amistad. Hasta hace unos años todas esas instituciones se apoyaban mutuamente: hoy cada una funciona movida por lógicas distintas y hasta contradictorias.

Este es el contexto sobre el que se ha desarrollado la investigación que ahora presentamos, primera parte de un trabajo que quiere continuar en el tiempo. Sus autoras, las profesoras de la UPV/EHU Ana Irene del Valle y Elisa Usategui, han conseguido poner cara (necesariamente anónima) y sobre todo voz (pues quienes hablan son protagonistas destacados del proceso educativo) a una de las preocupaciones fundamentales que, en relación a la escuela, afecta en la actualidad al conjunto de nuestra sociedad.

Al finalizar la primera fase de esta investigación, centrada en descubrir la visión del profesorado sobre el sentido y la finalidad de la transmisión de valores en la enseñanza obligatoria, las autoras nos descubren entre otras cosas como estas:

- El lamento generalizado por el distanciamiento creciente entre la labor que la escuela lleva a cabo en el ámbito de la formación y el resto de la sociedad, y, en particular con la familia. La escuela se está convirtiendo, sin desearlo, en una especie de "parque temático" para la transmisión de unos valores cuyo brillo social se apaga aceleradamente tan pronto como nos alejamos del recinto escolar.

- Este distanciamiento puede explicar en buena parte la acelerada erosión a la que se está viendo sometida la institución escolar en general y la figura del docente en particular. Se trata de una clave de enorme interés para explicar algunos de los fenómenos más preocupantes que hoy se perciben en el ámbito de la enseñanza reglada.

- Como hemos dicho, la soledad percibida y sentida por los docentes en la tarea educativa y transmisora con relación al conjunto de la sociedad se vuelve especialmente turbadora cuando la mirada se posa en el ámbito familiar. Con una paradoja: si se atiende al marco legal nunca las familias estuvieron tan "dentro" de la escuela como hoy. Sin embargo, escuchando a los docentes, nunca ha estado tan lejos. Según estos, hay en las familias una actitud que podría clasificarse de "clientelar" y que sitúa la relación con la escuela más en términos de exigencia que de confianza y colaboración. Esa exigencia conlleva la idea más o menos explícita de la escuela como proveedora de servicios y responsable última de ellos.

Como podemos comprobar sólo con estas breves pinceladas, la investigación que han llevado a cabo las profesoras Elisa Usategui y Ana Irene del Valle es una aportación de enorme relevancia que debe servirnos a todas y a todos, escuela, familia, instituciones políticas y sociedad en general, a situarnos mejor ante una realidad de la que ya está prefigurando nuestro futuro.

1 ¿POR QUÉ UN ESTUDIO SOBRE ESCUELA Y VALORES?

1

¿Por qué un estudio sobre escuela y valores?

¿Cuál es el lugar que ocupan los valores en la enseñanza obligatoria en nuestras escuelas? ¿Qué valores se trabajan? ¿Cómo afronta el profesorado la educación en valores del alumnado? ¿Está siendo la formación en valores en la escuela una forma de afrontar y enfrentar las desigualdades sociales y culturales a las que debe responder el sistema educativo? ¿Contribuye la educación en valores a una escuela inclusiva?. Estos y algunos más son los interrogantes para los que se han buscado respuestas en la realización de este proyecto de investigación que no hubiera sido posible sin la iniciativa y colaboración de la Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa. A ella se le debe no sólo el patrocinio de este estudio, también la intuición y el acierto de promover la investigación en el ámbito de la escolaridad obligatoria sobre una cuestión que de un tiempo a esta parte viene adquiriendo un protagonismo cada vez mayor en nuestras sociedades avanzadas: las problemáticas relacionadas con la educación en valores y sus potencialidades como estrategia de inclusión y cohesión social en la escuela.

La reflexión sobre los valores está vinculada históricamente a escenarios de transformación e incertidumbre social, a lo que en general describimos como momentos de crisis. El cambio en los sistemas de valores de las sociedades contemporáneas es un tema de gran actualidad que viene siendo analizado por los sociólogos desde hace ya varias décadas. Es sabido que las transformaciones en la dimensión valorativa constituyen uno de los rasgos más destacados a la hora de entender qué está ocurriendo en nuestras sociedades. No sólo se trata de la sustitución de unos valores por otros. A grandes

rasgos podría decirse que lo que ha ocurrido es que los individuos hemos adquirido un amplio grado de autonomía para definir y elegir qué es lo que merece nuestra adhesión y estima, de tal forma que dependemos menos de lo que socialmente está prescrito como valor para orientarnos en nuestra conducta. Si a ello se añade que vivimos en una sociedad culturalmente más compleja, con mayores niveles de movilidad y de información y un alto grado de diversidad, el resultado es un proceso de desmantelamiento del tejido valorativo como marco de referencia objetivo, único, definitivo y estable para todos los individuos.

En este escenario, lo que preocupa y ocupa a los sociólogos y, en general, a quienes vivimos en estas sociedades puede resumirse básicamente de este modo: *qué* se pierde, *qué* emerge y, cada vez más, *cómo* gestionamos la transmisión, en la medida en que ella juega un papel fundamental tanto en la destitución como en el apuntalamiento de los valores y, por consiguiente, en el proceso por el cual una sociedad puede llegar a compartir algunos criterios que permitan que funcione como tal. Por ello se comprende que la mirada se oriente a los sectores más jóvenes, a su universo de valores pero también a los procesos —socialización— que contribuyen a configurarlo. Ellas, las nuevas generaciones, constituyen una buena caja de resonancia de las transformaciones y contradicciones que se experimentan en las sociedades con los valores y su transmisión, pero sobre todo van a marcar la tendencia de lo que puede ser la evolución "moral" de nuestras sociedades.

Pues bien, en este contexto de "desmantelamiento valorativo", cada vez más voces muestran inquietud por lo que se califica como "déficit" o "vacío" en los procesos de socialización en lo que concierne especialmente a la formación de una conciencia ética en el sujeto social y su importancia de cara a su integración social. Aunque ciertamente el proceso de descomposición del tejido moral —en sentido tradicional— que está en la base de este hecho ni empieza ni acaba en la escuela, la mirada del conjunto de la sociedad tiende a posarse en la institución educativa y en sus profesores, de quienes se espera asuman mayor responsabilidad y protagonismo en la formación en valores del individuo. Hay interés por explorar el lugar de la educación en valores en los contextos educativos en general, y en la escuela obligatoria en particular por lo que ella supone en la transmisión de la "moral social".

Como se ha apuntado, desde una perspectiva sociológica, esta preocupación y las demandas que genera respecto del papel de la escuela, tienen su marco de comprensión en el contexto social más amplio, esto es en lo que ocurre más allá y en torno a la escuela. En el caso de la sociedad vasca, que en sintonía con su entorno geográfico ha experimentado transformaciones importantes en todas las dimensiones —demografía, economía, familia, cultura…—, los procesos de individualización y desinstitucionalización, la ruptura con la tradición, la incertidumbre, la precariedad, la movilidad,… se han abierto paso y configuran nuevas formas de relación y organización social. En este caso no puede obviarse, además, la complejidad añadida que representa una realidad social, cultural y política diversa, compleja y conflictiva, en

la que la violencia política ha tenido un protagonismo destacado en el deterioro y quiebra del consenso básico que garantiza la convivencia y la confrontación democrática de los distintos marcos valorativos.

La escuela no es la única responsable en transmitir valores en este escenario, pero, paradójicamente, se le demanda cada vez más esta labor. En ausencia de referentes sólidos, la escuela sigue siendo —no sin fuertes contradicciones— un espacio institucional y ámbito de experiencia en los que tiene protagonismo el hábito y la rutina, las experiencias se repiten, el pasado cuenta, y lo que el individuo vive, interioriza y aprende aspira a permanecer. Es, además, una experiencia "obligada" en la vida de los individuos y depositaria de lo que las sociedades consensúan como deseable de ser transmitido. Por ello, a pesar del debilitamiento de la acción educativa, de la pérdida de autoridad, de la quiebra de referentes universales, de la imposibilidad de ofrecer experiencias coherentes e integradas, del desconcierto cultural en suma, la escuela sigue siendo una oportunidad para que niños y jóvenes confronten significados y vivencias de valores que contribuyen al desarrollo de su capacidad crítica. Desde este enfoque, qué valores se trabajan, quién los inspira, cómo corresponde tratarlos en el currículo, cuáles son las dificultades que asoman en esta labor son cuestiones que merece la pena explorar, analizar y comparar.

Este trabajo ha sido impulsado y realizado respondiendo al deseo de analizar qué papel cumple, según el profesorado, la transmisión en valores en la escuela vasca en un clima educativo y social cambiante y complejo, sin duda problemático, pero también interesante por lo que de oportunidad conlleva todo tiempo de crisis.

Concediendo protagonismo al profesorado de los centros escolares de Vitoria- Gasteiz, el objetivo de este estudio ha sido analizar las actitudes y perspectivas del profesorado sobre el lugar de los valores en el currículo escolar y explorar su trabajo con los valores, para saber qué contenidos valorativos se transmiten en la escuela y cuáles son las dificultades que se aprecian a la hora de transmitir valores. La investigación se ha articulado en torno a los siguientes objetivos:

1. Conocer y describir las funciones de la escuela, sus contradicciones y limitaciones en la realización de las mismas en las sociedades individualizadas y multiculturales actuales.

2. Conocer la función y tarea de la escuela en la transmisión de valores, sus objetivos y la situación actual respecto a los mismos.

3. Identificar la importancia conferida a la función transmisora de valores en el proyecto educativo tanto desde el punto de vista del sentido y la finalidad de esta tarea como de los medios habilitados para desarrollarla.

4. Detectar y examinar las dificultades de la función transmisora con relación a los siguientes niveles de actuación: profesorado, alumnado, familia y modelos culturales. Identificar factores explicativos de las dificultades y amenazas en la estrategia transmisora de la escuela.

5. Descubrir las potencialidades y oportunidades que presenta la Escuela como transmisora de valores y sus efectos para la convivencia y la integración social.

Una primera aproximación a los valores en la escuela que ha permitido identificar los principales problemas sociales que afectan al funcionamiento de la escuela e indagar en los límites y posibilidades de la educación en valores como estrategia de inclusión social. El resultado queda reflejado en su totalidad en el documento electrónico que bajo el título *La escuela sola: transmitir en valores en una escuela en cambio* puede consultarse en la página web de la Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa.

Conviene recordar, no obstante, que esta es una visión de la realidad que no ha de confundirse con un reflejo completo de ella. Se trata, insistimos, de una de las fotografías que pueden obtenerse en torno a la realidad compleja de los valores y de su transmisión en la escuela, la que se deriva de las vivencias y experiencias del profesorado. Obviamente, en la escuela hay más agentes —padres y madres, alumnado, el currículo escrito— que también son partícipes en este proceso de transmisión. De hecho, a ellos se dirigen nuestros próximos pasos en esta línea de trabajo e investigación que busca desembocar en la elaboración de propuestas y estrategias útiles para reforzar el sentido y la labor de la escuela como instancia transmisora en valores.

Por el momento, los resultados de la primera fase de esta investigación aspiran ofrecer un mejor conocimiento del sentido y papel de la escuela en la formación ética de los niños y niñas en la sociedad vasca, un conocimiento que sea útil para el conjunto de la comunidad educativa en sus distintos niveles, desde los propios centros hasta el Departamento de Educación, pero también para aquellos agentes sociales con incidencia en la institución escolar. Creemos que aporta un diagnóstico de partida válido y sugerente para cualquier reflexión estratégica sobre las posibilidades, responsabilidad y actuación de nuestra escuela en la transmisión en valores. Y por ello ha de llegar a quienes son protagonistas en esta labor.

Con ese fin se ha elaborado esta publicación que bajo el título, *La escuela sola: informe sobre la transmisión en valores en la enseñanza obligatoria de Vitoria-Gasteiz,* presenta los resultados derivados del examen de los discursos del profesorado recogidos a través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión. La lectura e interpretación de la dimensión de los valores en la escuela desde la perspectiva de los docentes, además de mostrar una escuela sometida a mutaciones en su significado y su labor transmisora, con dificultades y algo intimidada, confirma una de las hipótesis principales que guían esta investigación: está sola. Como se verá

a lo largo de estas páginas, la escuela es consciente de la distancia que separa a su discurso de valores de los referentes valorativos que operan en la sociedad. Siente el aislamiento progresivo y la desconfianza hacia a otras instancias socializadoras, especialmente las familias. Experimenta las limitaciones de una transmisión de valores más "planificada" que "vivenciada", en un contexto de crisis social y crisis educativa, en el que la transmisión misma se ve cuestionada. Y es pesimista sobre las posibilidades de hacer viables acuerdos de "mínimos éticos" sobre los que asentar la labor educativa en la enseñanza obligatoria en las escuelas vascas.

El informe aporta información detallada para comprender cuáles son los rasgos asociados a esta situación y por qué se habla de la soledad de la escuela y ofrece un diagnóstico de situación sobre el sentido, los contenidos y las estrategias de la educación en valores, identificando aquellos factores que obstaculizan, frenan o anulan el sentido y la acción de la escuela en la formación ética de los individuos. La presentación de este diagnóstico se acompaña de una reflexión en forma de recomendaciones dirigidas a las diferentes instancias de la comunidad educativa.

Ciertamente, son muchos los retos a los que se enfrenta la escuela vasca si quiere ser un instrumento estratégico en la transmisión en valores en una sociedad cada vez más diversa y compleja. Responder a ellos no es fácil. Por ello, deseamos y confiamos en que este informe sirva de material de reflexión y debate a las comunidades educativas. A menudo los investigadores nos acercamos a la realidad escolar como oteadores y recolectores de una realidad al servicio de intereses académicos y olvidamos "devolver" nuestros hallazgos. No solo desaprovechamos el rico intercambio que puede aportar una dinámica dialógica, también secuestramos las oportunidades de su aplicación. Somos conscientes de que este trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración de los responsables de los centros, de los docentes y los agentes sociales implicados. Ellos y ellas nos cedieron primero su confianza y luego su tiempo. Una generosidad que todos debemos agradecer, investigadores, profesorado, familias y la sociedad en su conjunto. Pero también un esfuerzo que ha de ser productivo. De ahí que volver a ellos y ellas, y a quienes representan sea tan importante tanto para el equipo investigador como para la Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa, responsable de su publicación.

2 DESAFÍOS Y EXPECTATIVAS EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

2

Desafíos y expectativas en la enseñanza obligatoria

El objetivo principal de esta investigación ha sido conocer el lugar y el interés que ocupa en la actualidad la transmisión de valores en la enseñanza obligatoria y validar la importancia de la formación de valores como un instrumento fundamental a la hora de lograr una educación igualitaria, integradora y crítica, es decir, comprometida en la tarea de formar sujetos capaces de desarrollar plenamente sus capacidades a lo largo de su vida y de implicarse activamente en la construcción de una sociedad más humanizada, más justa y más libre.

Sin embargo, al hilo de la educación en valores, también se pretendía obtener a través de la mirada del profesorado una panorámica de la situación en la que se encuentra en estos momentos la escuela: es decir, de sus éxitos y fracasos, de sus esperanzas y frustraciones, de sus expectativas y limitaciones, de sus problemas y posibles soluciones. En una palabra, que los propios docentes nos desvelaran algo fundamental a la hora de encarar su propia práctica profesional: como se "siente" la propia escuela en el momento presente. Este "sentirse" hace referencia a su relación con el contexto en el que está situada (económico, social, político, cultural, familiar,) y, también, con sus propias posibilidades y limitaciones a la hora de llevar a cabo sus funciones. Se trataba, en una palabra, de "dar la palabra" a los profesionales de la enseñanza, ya que, quizás, sobre la educación y sobre los conflictos que están surcando las aulas de nuestras escuelas se oyen muchos mensajes, pero se escucha poco a los docentes, esto es, a los que verdaderamente tienen un conocimiento de primera mano de la realidad escolar.

Así pues, este capítulo contiene las narrativas y las vivencias que hace y tiene de la escuela el profesorado. Se ha ordenado la narración en torno a tres grandes ejes: 1. la percepción de los profesores y las profesoras de los problemas que en estos momentos de cambio social y cultural están afectando a la escuela en su función formadora; 2. el sentido y la función que otorgan a la enseñanza obligatoria y las dificultades fundamentales que ha de afrontar ésta en los momentos actuales; 3. y, finalmente, el contenido y las limitaciones que atribuye el profesorado al desempeño de su rol docente.

1
Escuela y sociedad, la ruptura de un consenso.

1.1 El malestar escolar.

Todos los docentes entrevistados, sea cual sea el modelo de centro, la línea lingüística o el nivel académico en el que desarrollan su docencia, afirman la importancia que tiene la educación en valores para el logro de los fines que cabe asignar a la enseñanza obligatoria, esto es, que al finalizar los alumnos hayan adquirido unos niveles suficientes en los aprendizajes y en su formación como personas que les permita un desarrollo personal y una participación activa y creativa en la vida y el bienestar social. De alguna manera en su discurso identifican escuela inclusiva con escuela formadora en valores.

Ahora bien, al intentar plasmar en su labor docente cotidiana actividades concretas que permitan alcanzar tales fines y dar un contenido determinado a esa educación en valores a la que asignan una importancia tan esencial, en numerosas ocasiones, a través de las palabras de los docentes, se detecta el deterioro de los pilares que tradicionalmente han sustentado y legitimado el quehacer de la escuela. Este desgaste está arrastrando a la escuela a una profunda crisis, que se torna dramática en la medida en la que los agentes educativos se encuentran y se sienten sin armas ni estrategias para solventarla. No es de extrañar entonces que las palabras de los docentes en las entrevistas y los grupos de discusión nos remitan a una realidad escolar en la que reinan la perplejidad y desconcierto.

El discurso de los profesores nos ofrece una imagen perturbadora de la realidad escolar, donde las cosas no son como eran, pero tampoco se sabe muy fijo como son ni como han de ser. Da la sensación de que la incertidumbre y la inseguridad han hecho suyo el mundo educativo. Así cobran realidad las palabras de Pérez Gómez:

> *“Parece que asistimos impotentes a la erosión y desmoronamiento imparable de un importante edificio, clásico, aparentemente sólido hasta ayer, sin que afloren con cierta claridad las pautas de su reconstrucción alternativa.”*
>
> (Pérez Gómez, 1994: 80)

El profesorado siente que la sociedad hace caer sobre los hombros de la escuela la responsabilidad de dar una respuesta adecuada a todas las tensiones y conflictos que están generando las rápidas transformaciones económicas, sociales, culturales. Se espera de la escuela que resuelva prácticamente todos los problemas que preocupan a nivel social: paro, violencia, degradación del medio ambiente, xenofobia… La escuela se está convirtiendo, sin desearlo, en una especie de “campamento” o “parque temático” de la transmisión de unos valores cuyo brillo social es inversamente proporcional a la distancia que nos aleja del recinto escolar.

> *“La sociedad es un poco, por hacer un símil, sería el cliente y espera que yo devuelva un producto muy elaborado, pero me ha dado, nos ha dado, mucha responsabilidad y poca ayuda (…) Yo creo que tendría que elaborarla más (…) Por otra parte se les está exigiendo a un profesor, a un maestro, la profesión del titiritero, del equilibrista: uno viene con sus problemas, con su vida, con sus problemas de vida, pero, mientras, hay un movimiento en la sociedad con los planes educativos que no sabemos, y , después, la misma evolución del niño, como si el profesor estuviera encima de varios tubos girando, y se exige además perfección, se exige una perfección y un equilibrio automático y sistemático.”*
>
> (ED2, Público Primaria A)

> *“La sociedad ve a la escuela como un cajón de sastre. Que pasa algo malo que hay que corregir socialmente y tiene que ser la escuela la que se haga cargo de todo. De esto estamos muy quemados por ese tema y no es tanto porque tengamos una percepción muy generalizada de que no incumbe ,(…) Yo lo que no acepto y por eso nos quemamos mucho es con las políticas educativas que se hacen. No la ley Orgánica, sino la política cotidiana, que ahora hay accidentes de tráfico y nos tenemos que concienciar, ya nos vienen aquí, y si es que no daríamos clase. Si hiciéramos eco a todas las campañas institucionales que se nos incrustan, es que no daríamos clase, solo ha-*

ríamos campañas. No tendríamos horas para dar clase. Y eso no me parece. Aparte de que no nos consultan. Y eso es cierto ¿eh? Nunca nos consultan para ver qué es adecuado, qué no es adecuado. ”

(ED5, IES D)

Ante la persistencia de los conflictos, la sociedad hace aparecer en numerosas ocasiones a la escuela como la culpable de la falta de solución y de la permanencia o agravamiento de los problemas. De tal manera que se produce una aparente paradoja, ya que, por un lado, se suele acusar a la escuela de ser una institución impermeable al cambio y a la evolución social, sin embargo, al mismo tiempo, el conjunto de tensiones que generan las rápidas transformaciones sociales, económicas y culturales es remitido al sistema educativo como una exigencia para que las incorpore en su campo de responsabilidades y proporcione respuestas a las mismas.

“ *La sociedad a la escuela pide todo. No sé si la sociedad o los políticos, quienes preparan los programas, nos piden todo, como si nosotros fuéramos algo maravilloso y milagroso a la vez. (…) No tenemos más que muchos enemigos. A veces son las propias familias, luego el resto de la sociedad también (…) Lo tenemos dificilísimo.* ”

(ED3B, Público Primaria).

“ *Si no se consiguen esas cosas, la sociedad se libera de responsabilidades y culpabiliza a la escuela.* ”

(ED4B, IES A, B).

No se habla nunca de responsabilidades compartidas. En este sentido, parece que únicamente sobre la escuela recaen las obligaciones y las responsabilidades. El discurso del profesorado nos descubre una sociedad exigente con la educación formal, pero en absoluto comprometida con ella en su práctica cotidiana. De tal modo que, a pesar de que ante los ojos de la ciudadanía la escuela aparezca como la panacea de todos los males sociales, el profesorado alude en su discurso al inmenso desamparo y soledad de la escuela:

“ *En principio es como si se pretendiera que la escuela fuera esa isla o oasis donde se estuvieran cultivando todos los valores, todo lo que el imaginarium de esa sociedad considera la gran utopía donde*

que habría que llegar, donde la educación para la paz y en la paz, donde la educación para la superación de las diferencias de género, la educación para el aprendizaje permanente: Todos los valores que nadie negaría a nivel social. La escuela se supone debe de ser ese Sancta Santorum, donde hoy de forma más o menos pura se puede ir desarrollando el asunto, pero sin demasiados compromisos vitales como sociedad para hacer que se generalice ese Sancta Santorum, es decir, que nosotros se supone que tenemos que educar a las chicas y a los chicos para que de alguna manera puedan ser ciudadanos dignos y nada más salir de aquí nos encontramos que el ámbito laboral es un ámbito bastante salvaje tanto en cuanto a su precariedad como en cuanto a la posibilidad de acceso, a competitividad insolidaria, que es el sálvese quien pueda funciona. Se supone que debemos trabajar aquí que es la modernidad, lo que es la racionalidad, lo que es la capacidad argumentativa, lo que es el razonamiento moral de alto nivel, y, digamos, que la realidad social, política, etc.., pues nos muestra la otra cara, digamos más barriobajera. ”

(ED4A, IES)

Al recaer especialmente sobre la escuela la misión y la responsabilidad de sofocar las situaciones de desigualdad y conflicto que puedan generar desestabilidad social, no es extraño que los docentes noten constantemente sobre su labor profesional el juicio crítico de la sociedad. Al mismo tiempo, la heterogeneidad presente en nuestras aulas enfrenta al profesor cotidianamente ante un cúmulo de exigencias contradictorias: se encuentra con que lo que para unos es demasiado, para otros es insuficiente; con que, mientras unos no comprenden el sentido de su labor y algunas familias no ofrecen el apoyo individual y colectivo necesario, a otros se diría que todo les parece poco, que nunca están satisfechos, que no valoran e, incluso, menosprecian su labor. Es decir, los profesores y las profesoras manifiestan una y otra vez a loa largo de las entrevistas la carencia de estímulos positivos en el ejercicio de su profesión.

Este malestar docente se agrava por la situación de provisionalidad de una escuela sometida a un sinfín de reformas permanentes, para cuya elaboración los profesores y las profesoras nunca son consultados ni se espera su participación, que inmediatamente son sometidas a nuevas reformas, de modo que “parece una calle siempre en obras y sugiere la idea de una institución precaria en los medios y errática en sus objetivos” (Cardús, 2001:22)

A través de las palabras del profesorado se percibe, pues, un estado de ánimo marcado muchas veces por el descontento y el desánimo, cuyo origen, en el fondo, está en el profundo

desajuste entre, por una parte, las transformaciones y las demandas sociales y, por otra parte, la propia estructura del sistema educativo. El mundo se está transformando a su alrededor a una velocidad nunca vista, mientras que la escuela aparece anquilosada en una estructura arcaica. Ante esta situación, los profesores se sienten inermes y desbordados ante las enormes dificultades con las que se enfrentan (Fernández Enguita, 2001). La mayoría de los profesores entrevistados verían reflejada su situación en los siguientes términos:

> *"Los profesores se encuentran sobrecargados, experimentan una intolerable sensación de culpabilidad, su trabajo se intensifica y la falta de tiempo ejerce sobre ellos una presión despiadada. Cada vez se añaden más cargas a las estructuras y responsabilidades presentes, pocas cosas se eliminan y, menos aún, se reestructuran completamente para adaptarlas a las nuevas expectativas y exigencias de la enseñanza."*
>
> (Hargreaves, 2001: 21)

Y esta sensación de agobio, de malestar, de pérdida de referentes, de falta de apoyos, de "no llegar", está presente en todos los profesores entrevistados. Es decir, no cabe hacer distinciones según el nivel escolar, la titularidad del centro o el modelo lingüístico. De alguna manera representa el estado de ánimo con el que cada día los profesores y las profesoras de Vitoria-Gasteiz acometen y desarrollan su tarea docente en sus aulas y en sus centros. Parece, pues, que, al igual que aquella película de los años dorados del cine norteamericano, el profesorado en su trabajo se encuentra "solo ante el peligro".

1.2 La escuela, una institución aislada.

Indudablemente, si queremos interpretar el desasosiego, el desaliento y la soledad que caracteriza el discurso del profesorado entrevistado cuando retrata a la escuela de hoy en día, debemos dirigir la mirada más allá de ésta misma, ya que los problemas y los cambios a los que se enfrentan los profesores y las escuelas no están confinados a los límites estrictos del sistema de enseñanza, sino que la institución escolar, al igual que el resto de las instituciones que conforman la sociedad, viven "en el ojo del huracán de la innegable situación de crisis social, económica, política y cultural que vive nuestro entorno al final del presente milenio" (Pérez Gómez, 1994: 80).

Estamos, pues, inmersos en un profundo cambio de la enseñanza que exige mucho más que la incorporación de ordenadores en las aulas o la adquisición de nuevos métodos de enseñanza por parte del profesorado. Desde los más diversos campos educativos se viene evi-

denciado desde hace dos décadas que estamos inmersos en un tiempo en el que necesaria e inevitablemente nos vemos obligados a "repensar la educación". Para ello, si queremos sacar a la escuela de situación anómica en la que parece encontrarse y hacer de ella un instrumento eficaz en la formación de personas capaces de responder y afrontar positivamente los retos que la vida les presente, hay que enmarcar la reflexión y la interpretación de las palabras de los docentes acerca de escuela dentro de los profundos cambios que están sufriendo las condiciones y los valores sociales de nuestro entorno social.

Cambios que son vividos por nuestros entrevistados desde perspectivas vitales muy diversas: unos, los menos, desde una añoranza de situaciones sociales anteriores; otros, los más, desde la perplejidad y la desorientación; y una minoría significativa, con una actitud de enfrentarse a los problemas de forma decidida e ilusionada. Para aquellos su profesión se ha convertido en fuente de amargura o desánimo; para éstos, la esperanza puede a los sinsabores que encuentran en el camino. En todo caso,

> *"Los cambios son inevitables… la mejora es opcional. Para vivir los cambios como posibilidad es preciso que podamos elegir, Cambiar, y hacerlo en una dirección de mejora, requiere en cualquier caso – y para todos los implicados- una condición necesaria: tener claro en qué mundo vivimos y elegir qué mundo queremos ."*
>
> (Blanco, 1999: 17)

Desde finales del siglo XX, en diversas oleadas y desde diversas perspectivas teóricas, numerosos autores anuncian el advenimiento de un conjunto de transformaciones económicas y sociales que están cambiando radicalmente la base material de nuestra sociedad. Esta nueva sociedad puede recibir una multitud de apelativos, pero lo realmente importante es que las diferentes denominaciones nos indican que constituye una situación social en la que la vida económica, política, social, e, incluso personal, se organiza en torno a principios muy diferentes a los de la modernidad. Están cambiando nuestra manera de hacer las cosas: de trabajar, de divertirnos, de relacionarnos y de aprender. De modo sutil también están cambiando nuestra forma de pensar.

Y, tal vez uno de los fenómenos más espectaculares asociados a este conjunto de transformaciones sea la sorprendente rapidez con que se producen los propios cambios económicos, culturales, de información…, la velocidad con la que se expanden y crean redes de información y comunicación a nivel mundial, y los efectos generalizados que sobre otras partes del planeta tienen la libre comunicación de la palabra y la imagen, de los flujos de bienes, servicios y capitales. El efecto es la desubicación de las personas y las instituciones que sienten que ya no controlan su

destino y que la globalidad las coloca en una nueva situación, la incertidumbre casi permanente. Es decir,

> *“No se trata ya de las sofisticadas especulaciones sobre el efecto que el batir de las alas de una mariposa pueda tener en el otro hemisferio, sino de algo mucho más prosaico y evidente: la escala alcanzada por la explotación de los recursos naturales en la producción, la intensidad alcanzada por los intercambios de los productos intermedios y de consumo y la interdependencia de los productos financieros son ya tales que una acción de cierta entidad en cualquier lugar del mundo puede tener consecuencias espectaculares (malas o buenas) sobre miles o millones de personas que ni siquiera sabían de su existencia ni, mucho menos, de sus vínculos con él.”*
>
> (Fernández Enguita, 2001)

Beck (1998a) ha utilizado la expresión de “sociedad de riesgo” para definir la profundidad de la crisis que afecta a las sociedades actuales, en las que el futuro está marcado por la inseguridad y la amenaza de disolución. La conciencia del riesgo puede desembocar en una solidaridad del miedo, en la que la búsqueda de la igualdad va a ser sustituida por la defensa de la seguridad y el reparto de los riesgos derivados de la maquinaria del progreso industrial que han acabado poniendo en peligro la vida del planeta. Si antes se pretendía rehacer el mundo, ahora el planeta entero ha de evitar que se deshaga, con lo cuál se incrementan notablemente las emergencias y las contingencias.

Las personas experimentan en su vida cotidiana que el mundo actual es rápido, comprimido, complejo e inseguro. Estas características están produciendo una inseguridad total ante la forma de preparar a las generaciones del futuro en las respectivas sociedades occidentales. Todo el mundo mira a la escuela y comienza a producirse en las llamadas sociedades desarrolladas un fenómeno nuevo de alcance todavía desconocido. En este mundo globalizado y de la información la escuela ve mermada su papel socializador básico y su lugar central en la tarea educativa, y, sin embargo, la sociedad hace recaer sobre sus hombros la responsabilidad de dar cuenta de las contradicciones e inseguridades que atenazan al hombre y a la mujer contemporáneos. En momentos como estos, surge el riesgo de que la educación en general y las escuelas en particular puedan llegar a ser lo que Halsey (1980) llamó una vez “la papelera de la sociedad”: meros recipientes políticos en los que se van dejando aquellos problemas de difícil solución y a los que la sociedad no quiere o no puede dar la respuesta adecuada. Así, nadie está dispuesto a tomar las medidas económicas y sociales adecuadas para la construcción de una sociedad más igualitaria y participativa, pero no hay nadie – políticos, medios de comunicación y público en general- que no proponga o lleve a cabo reformas educativas.

Así pues, la escuela se encuentra en el momento presente dentro de un mundo novedoso, sinuoso, incierto, globalizado y conflictivo, en el que se camina a partir de certezas precarias y débiles. Este es el contexto desde el que cabe interpretar las palabras del profesorado. De esta suerte el discurso de los profesores y de las profesoras de Vitoria-Gasteiz nos revela que esta incertidumbre cultural, como era de esperar, ha terminado penetrando en el hacer de la escuela y en su estar en la sociedad.

En este sentido, el profesorado entrevistado nos va dibujando un panorama en el que la institución escolar, sometida constantemente a las críticas de una sociedad nunca satisfecha con su labor, está perdiendo los anclajes con el contexto que le rodea. La escuela se siente perdida, sola, deslegitimada y sin raíces, en un mundo que cada vez se le hace más extraño. Es significativo que en un tiempo en el cada vez se delegan más responsabilidades en la ella y los Estados la dotan de más recursos materiales y humanos, se empiece a hablar de la muerte de la escuela o, en todo caso, de la escuela zombi (Hernández I Dobon, 2002), es decir, de una institución que se mantiene a pesar de que su ciclo vital parece que ha concluido.

La escuela parece, pues, encontrarse como un cuerpo extraño dentro de los cánones culturales que marcan y definen los nuevos contextos sociales en los que nos encontramos. Esta situación nos permite hablar a la hora de describir su labor en las circunstancias actuales de la "difícil y dura soledad de la escuela" y, todo ello**,** sin pecar de caer en soflamas alarmistas. Esta soledad se hace patente, sobre todo, en su función transmisora de valores. En este sentido, no ha de resultar extraño haber hallado en el discurso de los profesionales de la enseñanza entrevistados, el lamento común del distanciamiento en la labor que la escuela lleva a cabo en el ámbito de la formación y el resto de la sociedad en general y, en particular, con el entorno más cercano de las familias. Ciertamente, el discurso sobre el lugar que ocupa la enseñanza de valores, las dificultades y los problemas y estrategias en torno a esta cuestión, está dominado por esta imagen de aislamiento de la escuela, una situación que preocupa también a los representantes de las familias de la comunidad educativa, aun cuando lógicamente su diagnóstico presente matices diferentes, ya que también, como veremos, responsabilizan de esta situación a la poca implicación de muchos de los profesores y a la organización jerárquica y poco participativa de los centros

No se ha de perder de vista, si queremos interpretar adecuadamente el estado de ánimo de una buena parte del profesorado de nuestros centros de enseñanza que verse transmitiendo un código ético y una formación que contradice abiertamente o indirectamente los valores que los estudiantes perciben que operan eficazmente fuera del recinto escolar, tiene que ser necesariamente desalentador. Pero, sobre todo, es un proceso con una capacidad tremenda de erosionar la legitimidad de la institución, de la tarea educativa y, sin duda, de la figura del docente.

Esta parece ser una experiencia bastante compartida por la mayoría de los entrevistados, si bien se ve agudizada a medida que se avanza en los niveles educativos y la escuela ve mermada su –ya de partida- escasa capacidad de influencia. Se percibe menos en los niveles de

Primaria. Se complica con los problemas añadidos de falta de recursos, situaciones de desigualdad o exclusión social y diferencias culturales en el alumnado. Pero se comparte básicamente a pesar de las diferencias en su origen social y cultural. El desencuentro con una sociedad que concibe la escuela como la última esperanza, la última solución como destino último de todos los males que aquejan a las sociedades, pero que, al mismo tiempo, la sitúa como institución periférica, es lo que marca el diagnóstico desde la perspectiva profesional.

> *“(..) a mí también una de las cosas más preocupantes igual la fractura casi totalmente colegio y sociedad en general. Transmitimos una serie de valores o intentamos transmitirlos que realmente yo no veo el apoyo en la sociedad, en los padres primero y luego en la sociedad en general, hay muchos valores, transmitimos valores de paz, solidaridad, no se que y luego la sociedad es absolutamente lo contrario, entonces (…), estamos como una isla en el colegio(…) cada vez se nos echan más cosas encima, encima hay que asumir valores y nos llega la sociedad todo lo contrario, entonces complicado.”*
>
> (G5OC – Privada EP y ESO)

En este sentido, el profesorado mayoritariamente asumiría las palabras del sociólogo Imanol Zubero cuando afirma que “la escuela se ha vuelto una institución rara, extraña, aislada del resto de las instituciones socializadoras e incluso en contradicción con ella” (Zubero, 2004). Ahora bien, ¿qué hay de particular en su código ético que resulta tan extraño para el resto de la sociedad? Pensemos por un momento en lo que la escuela propone a un niño o a una niña,

> *“Esa vivencia es la de un espacio donde los tiempos están perfectamente pautados, lo mismo que los espacios: ahora es el momento de jugar, no antes ni después, y se ha de hacer aquí, no en otro sitio. Un lugar donde la norma es la convivencia pacífica, ordenada, respetuosa: no se admite la imposición por la fuerza de unos sobre otros, se practica el diálogo, se comparten los objetos de juego y se funciona desde la igualdad. Un lugar donde la autoridad está claramente instaurada. Un lugar donde se respetan y se cuidan los bienes públicos. Un lugar donde el libro es un objeto casi sagrado y la televisión se ve reducida a instrumento educativo. Un lugar donde se aprenden y se hablan otras lenguas. Un lugar donde se enseña el respeto a otras culturas, donde se educa en valores, donde se enseña, por encima de todo, la trascendencia innegociable de cada persona.”*
>
> (Zubero, 2004)

Nuestros entrevistados, al igual que Zubero, perciben que el niño y la niña viven en la escuela un conjunto de situaciones y valores totalmente ajenos y extraños a los que viven en el exterior del espacio escolar. No es de extrañar, entonces, que los profesores aludan constantemente a la soledad de la escuela en los momentos actuales. Y sientan miedo de que este aislamiento y soledad termine deslegitimando la propia cultura escolar y los valores que pretende transmitir, ya que, al final, "todas esas cosas que la escuela enseña, sean sólo eso: cosas que tienen su lugar en el espacio escolar, pero no fuera de él" (Zubero, 2004)

Por tanto, la expresión *"soledad de la escuela"* les sirve a los profesores para explicitar la quiebra del consenso que históricamente se ha venido dando entre las instituciones socializadoras básicas: familia, escuela, iglesia, medios de comunicación y grupos de iguales. Hasta hace unos años estas instancias compartían la misma partitura, es decir, existía entre ellas un consenso en torno a aquellos valores y normas que había que transmitir y se apoyaban mutuamente de cara a lograr una mayor eficacia. En la actualidad esa armonía ha desaparecido y, siguiendo el símil, podríamos decir que cada agencia socializadora tiene su propia partitura y, en numerosas ocasiones, su música distorsiona a la que emiten las otras instancias.

> *"Antes salíamos a la calle y le dábamos un golpe a algo, salía la vecina u nos echaba una bronca enorme. Ahí educaba todo el mundo, pero ahora no. Hace tiempo que hemos apartado a nuestros hijos de la educación social, solamente educa socialmente la escuela y cuestionada (…) La educación es del ámbito privado y los padres no tienen tiempo para ejercer o no tienen ganas o no se sienten capaces (…) Hay dejaciones, hay dejación de valores porque no se enseñan."*
>
> (ED5, IES D)

Las entrevistas evidencian que esta ruptura del consenso entre los valores que se pretenden transmitir en la escuela y aquellos que sus alumnos viven en el exterior constituye el eje central de la lectura que se hace desde el profesorado del lugar que ocupa la enseñanza de valores en nuestra escuela, de las dificultades en su transmisión, de los problemas que tiene que afrontar en la práctica académica, de sus posibilidades y limitaciones. Incluso su discurso más genérico sobre las funciones que cumple o que debería cumplir la enseñanza obligatoria en las sociedades actuales está dominado por esta visión disociada entre lo que se enseña en la escuela y lo que se vivencia e interioriza en el "otro lado" del recinto escolar.

> *"Sí, tendría una cierta parte de aislamiento (…), pero sí que los mismos críos perciben, pues parece que cuando están en el centro*

están en una burbuja y cuando salen están viviendo otra cosa ¿no? Hay detalles que te lo dicen, por ejemplo, yo qué sé, trabajando la paz y resulta que dos se han peleado y nos dicen " no, pero nos hemos peleado fuera del colegio", no se qué. "

(ED9, Privado EP y ESO, A, B)

1.3 Soledad de la escuela y desconcierto cultural.

El discurso de todo el profesorado que ha participado en el proyecto sitúa la soledad de la escuela en un contexto social caracterizado por estar sufriendo toda una serie de transformaciones culturales que están modificando sustancialmente la vida social. Un cambio social que se interpreta, sobre todo, en clave de crisis de valores, ausencia de valores y/o choque de valores, pero que se intuye de gran alcance y ante el cual el profesorado se siente bastante indefenso porque golpea directamente en la base de la institución educativa, esto es, en los valores que hasta ahora han provisto de sentido y legitimidad a la práctica escolar y a la posición y función de la escuela en nuestras sociedades.

La escuela, al igual que el resto de las instituciones que conforman nuestras sociedades occidentales, se ve actuando en un contexto marcado por un progresivo proceso de individualización, que de alguna manera está socavando todo el entramado institucional que cimentaba la sociedad y que regulaba los diferentes contextos en los que el individuo desarrollaba su vida cotidiana (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). En la actualidad todo ese marco institucional se está rompiendo, está en proceso de continuas redefiniciones y, por ende, necesita de permanentes justificaciones. El individuo empieza a sentirse dentro y fuera de aquellos contextos tradicionales que a través de las rutinas y de las pautas habituadas ordenaban y daban significado a su realidad y, de este modo, dirigían silenciosamente sus acciones.

Ese estar a la vez dentro y fuera es indicativo de que se está rompiendo el entramado que unía el todo social y el individuo. La individualización obliga a los individuos a hacer de sí mismos el centro de sus propios planes de vida en un marco de incertidumbre, inseguridad, riesgo y reflexibilidad. Así, es lógico que empiecen a producirse las divergencias, que comiencen a chirriar los anclajes y que comience a emerger, frente a las grandes totalidades sociales, el individuo. La individualización implica individualismo institucionalizado, autorregulación en un marco de diferenciación y especialización, esto es, biografías auto-reflejas, y aparece ligada a ámbitos e instituciones estandarizados.

Se invita a las personas a constituirse como individuos, a planear, a entender, a diseñarse como individuos y, en caso de que fracasen, a culparse a sí mismos, de modo que la individuali-

zación implica, paradójicamente, un estilo colectivo de vida, cada vez más globalizado. Es lógico que el individuo aparezca un poco desconcertado, desorientado, sin referencias claras, enfrentado a un conjunto de posibilidades entre las que constantemente tiene que elegir, negociar y responsabilizarse de sus consecuencias (Beck, 1998a). Es un individuo que, como dice Beck (Beck y Beck-Gernsheim, 2003) está en la mayoría de las ocasiones más cerca de la anomia que de la autonomía. Es un individuo que siente la auto-obligación de tenerse que decidir en una época donde las seguridades de antaño ya no operan y donde las consecuencias perversas de la modernidad angustian a los individuos y los llevan a la necesidad de tomar posiciones. Es, por tanto un individuo que vive en un mundo impredecible y fluido de desregulación, flexibilidad, competitividad e incertidumbres endémicas, caracterizado por la depresión y la ansiedad y en el que cada cual vive sus problemas "como un problema privado, como un resultado de fracasos personales y como un desafío a su savoir faire y agilidad privadas" (Bauman, 2003: 169).

La tendencia a la individualización, la secularización de las sociedades modernas y su efecto desinstitucionalizador, nos sitúa en un escenario de rechazo a los absolutos y de ruptura con un código moral que abarque todas las dimensiones y fenómenos dentro de un principio unificador[1]. Pero, además, en este proceso, algunos principios definidos como valores, que tradicionalmente han gozado del consenso social y han cohesionado nuestras sociedades, se han visto fuertemente cuestionados y erosionados. Como consecuencia, asistimos a un proceso en el que algunos valores quedan desactivados socialmente como principios normativos de conducta, otros adquieren el rango de contravalores porque entran en liza con principios que sí operan *de facto* como tales, y, todos, en su definición, se ven relativizados en unas sociedades cada vez más complejas y culturalmente diversas que en su devenir errático y zigzagueante, produce también nuevos valores y referentes. La recurrente expresión "crisis de valores" no encierra tanto el problema de la falta de valores como el de la falta de un "espacio común" de valores compatible con la pluralidad.

Es lógico, por tanto, que este proceso de individualización haya terminando erosionando y cuestionando las legitimaciones sobre las que se sustentaba la escuela en la sociedad moderna. Y era inevitable que terminara incidiendo en la organización y la cultura escolar, por una parte, y en las relaciones de la propia institución escolar con los individuos con los que se relaciona: alumnos, madres y padres, profesores…. En este sentido, no es de extrañar que el desconcierto sea el sentimiento predominante entre el profesorado y en las familias.

---

[1] Las sucesivas encuestas de valores realizadas en las últimas tres décadas en diversos países europeos y en España constituyen una buena evidencia empírica de la evolución de nuestras sociedades hacia la pluralidad y el relativismo moral en la visión del mundo. Los datos reflejan la ruptura con la uniformidad normativa de las generaciones de los últimos 50 años. Recordemos que en la última encuesta, la mitad de la población española dice que *no puede haber nunca líneas directrices absolutamente claras sobre lo que es el bien y el mal, que lo que está bien o está mal depende completamente de las circunstancias del momento*. Esta opinión es sustentada por dos de cada tres jóvenes. F. Andrés Orizo y J. Elzo, (2000) en: *España 2000, entre localismo y la globalidad. La encuesta europea de* valores *en su tercera aplicación*, 1981-1999. Madrid: Fundación Santamaría.

Indudablemente este fenómeno provoca que se resquebraje la *cuasi* homogeneidad moral que sustentaba y favorecía el consenso ético que existía anteriormente en el seno de nuestras sociedades. No es que antes las sociedades fueran uniformes, sino que, por el contrario, toda sociedad que tenga un grado mínimo de complejidad encierra dentro de sí un grado de diversidad cultural, de subculturas y estilos de vida claramente diferenciados. Pero en los momentos actuales la individuación ha provocado que en cada uno de los subgrupos que conforman el sistema sociedad el proceso de diferenciación se haya extendido, es decir, que en el seno de cada familia, barrio, grupo político, de clase o religioso se den y convivan formas de vida y puntos de vista completamente diferentes sobre el sentido de la vida, el ocio, el trabajo, la sexualidad, la familia, los hijos, etc… Esto es, la multiculturalidad es la seña de identidad que caracteriza los contextos sociales en los que nos movemos (Touraine, 1995).

Al mismo tiempo, los movimientos migratorios a gran escala provocados por el empobrecimiento de pueblos enteros que generan los procesos económicos neoliberales en una sociedad globalizada han provocado que este multiculturalismo endógeno se vea reforzado e intensificado enormemente en la actualidad por una diversidad exógena, que, a su vez, redunda en mayores dificultades para encajar y articular socialmente las diferencias. Este hecho se vive en algunos sectores como el gran peligro latente de nuestro tiempo y según algunos análisis en exceso apocalípticos la amenaza del "choque de civilizaciones" cobra cada vez más sentido (Huntington, 1997).

Necesariamente educar se ha hecho mucho más difícil en un mundo tan complejo. De ahí que, independientemente de los diversos enfoques a la hora de encarar las dificultades que se ciernen sobre la escuela y los procesos educativos que en ella se desarrollan, es un tema recurrente aludir al desconcierto que reina en torno a la educación (Cardús, 2001) . Como señala este autor, las dificultades abarcan a los dos elementos que componen el proceso educativo: a) la transmisión de conocimientos, *el instruir*, es sumamente complejo debido a la especialización y fragmentación que caracterizan a los saberes en la actualidad; b) con respecto a la formación de actitudes, *el educar*, el pluralismo axiológico presente en el espacio social hace difícil establecer los principios y los valores sociales que deben regir la práctica educativa.

Es en este escenario donde la escuela y los profesionales de la enseñanza perciben "brechas" preocupantes entre los valores "en" la escuela y los valores "más allá" de la escuela, produciéndose un efecto paradójico: en la práctica, la Escuela trabaja y transmite "contravalores", ya que lo que enseña se está viendo continuamente contrastado y contestado socialmente.

De un lado se amplia la brecha con relación a los valores que subyacen a la cultura escolar, al *ethos* de la escuela. Así en la escuela se exige disciplina y autocontrol, capacidad de esfuerzo, espíritu de sacrificio, capacidad de trabajo…, esto es, un conjunto de capacidades que

nos remiten a valores que están totalmente devaluados en el contexto cultural que nos rodea. Y es que el conjunto de valores individuales que sustentaban nuestras sociedades occidentales han sufrido profundas variaciones en las últimas décadas. La estructura de carácter heredada del siglo XIX, con su exaltación de la autodisciplina, la gratificación postergada y las restricciones, aún responde a las exigencias de la estructura tecno-económica; pero choca violentamente con la cultura dominante, hedonista, anti-intelectualista, anti-racional, donde tales valores burgueses han sido rechazados de plano, en parte, paradójicamente, por la acción del mismo sistema económico capitalista, que al pasar de una ética de la necesidad a otra del consumo, ha ido deslegitimando los principios básicos que posibilitan su reproducción, ya que el temperamento posmodernista, que se mueve en la otra dirección, tiene una implicación mucho más significativa. Proporciona la punta de lanza psicológica para un ataque a los valores y las pautas motivacionales de la conducta "ordinaria", en nombre del individualismo, de la liberación, el erotismo, la libertad de impulsos, etcétera.

A esta situación hay que sumar la aceleración de los cambios culturales, sociales y la variación de los modelos de comportamiento que están provocando la introducción de las nuevas tecnologías en nuestras sociedades. En la vida cultural domina la cultura de lo efímero, del consumo rápido de productos producidos precisamente para su consumo. Son sociedades abiertas en las que los fluidos de información, la innovación permanente, la cultura de la imagen y de la virtualidad rigen y afectan las instancias más cotidianas en las que se mueven los individuos. Y una de las transformaciones importantes que se dan dentro de la sociedad de la información es que el aprendizaje no depende tanto de lo que está sucediendo en la escuela como de la correlación entre lo que pasa en la escuela y lo que pasa en el resto de los lugares donde los niños y las niñas se desenvuelven. La escuela ya nos es el principal proveedor de conocimiento ni tan siquiera aquel que los chavales y sus familias respetan más. Además, la vida social está cambiando en tantos aspectos y de forma tan rápida que las respuestas que se dan desde la escuela se quedan obsoletas enseguida. Y el alumnado con los recursos que dispone, en sus casas, en los centros cívicos o en la propia escuela, tiene una posibilidad de acceder a la información mucho más rápida, más certera y más atrayente que la capacidad de transmisión tradicional que tiene y tenía un profesor.

> *"La cultura del éxito fácil y efímero, y del sálvese quien pueda, me salvo yo, pues ya es suficiente. No lo puede reconocer esa cultura de valores en otro entorno que en la escuela. Entonces es una referencia aislada (…) En los medios de comunicación funciona todo lo contrario."*
>
> (ED6, IES, profesora)

> *“Yo muchas veces lo pienso, yo creo que muchas veces nos tienen que ver como hippies, pero en el sentido peyorativo del término, una cuadrilla de iluminados, que van de no sé qué, y, entonces, claro, esto es lo incómodo (…), porque que me miren con ese aire, no de crítica, sino disciplente, mírala que ingenua, todavía cree, me molesta muchísimo (…) y eso socialmente es así.”*
>
> (ED5, IES D, profesora)

De otro lado, no hay que olvidar que el sistema escolar fue pensado y se ha organizado durante toda su existencia para funcionar en un sistema de valores en clave monocultural. Ha reposado desde sus inicios en el sistema de valores que conformaba la existencia de la clase media cultural y desde una óptica claramente etnocentrista y uniformadora.

Por el contrario, en la situación actual, se agudizan y multiplican las distancias y las rupturas en valores referidos a modos de vida, comportamientos sociales, conductas sociopolíticas, identidades culturales, tradiciones y creencias religiosas de individuos y grupos sociales. Lo que la escuela enseña, el currículo de valores que de forma manifiesta o latente subyace e inspira la labor educativa puede presentar divergencias con el universo de valores y los intereses y afectos en el entorno familiar y social del alumno. Que la escuela y los profesionales sepan moverse en un crisol de valores sobre la base de la libertad de conciencia y la confianza en la capacidad para discernir de los individuos constituye un valioso ejercicio de tolerancia y respeto.

Pero la amalgama de valores no es sinónimo de convivencia y puede desembocar en una situación de “vacío ético” o, como describen algunos autores de “vacío moral”, entendido éste como una situación no tanto de falta de valores, cuanto de falta de “*sustancia en la forma en que los educadores conceptualizan los valores*” (Stephenson, 2001: 37). Por otra parte toda sociedad necesita de individuos y grupos que se sientan parte de ella, que compartan los principios, valores y creencias que la cohesionan. La escuela es una pieza fundamental en esa tarea, pero para ello necesita disponer no solo de unos valores consensuados y de un enfoque debidamente estructurado, también de legitimidad para transmitirlos.

Por último, en las sociedades de la post-modernidad se van gestando y definiendo socialmente actitudes y valores de nuevo cuño frente a las que la escuela se ve entre incompetente y perpleja, sea por falta de recursos sea porque no se ve responsable única ni propia para la transmisión de todos los valores. Junto al fortalecimiento de principios como la autonomía, libertad e igualdad, en nuestras sociedades concedemos cada vez mayor importancia a cuestiones tales como la igualdad de género, el bienestar físico y emocional, la calidad de las relaciones afectivas, la salud y la belleza física, el cuidado de la naturaleza, la previsión y la planificación de la existencia (Inglehart, 1991, 1994, 1998). Estas cuestiones van adquiriendo rango y estatus de valor en nuestras escalas de valores individuales y colectivas.

Soledad de la escuela

Exigencias sociales y carencias de compromiso.

“La sociedad ve a la escuela como un cajón de sastre.”

Cambios en los referentes culturales (individualización, secularización, multiculturalismo, ethos posmoderno...).

“Transmitimos una serie de valores que realmente yo no veo el apoyo de la sociedad.”

Código ético y formación en la contradicción con los valores operativos fuera del recinto escolar.

Ruptura del consenso entre las instituciones socializadoras básicas.

“Trabajamos la paz y resulta que dos se han pegado y nos dicen: no, pero nos hemos peleado fuera del colegio.”

Pérdida de la legitimidad de la institución escolar.

“Yo muchas veces lo pienso. Creo que muchas veces nos tienen que ver como hippies.”

No es extraño que en este contexto se multipliquen las demandas sociales hacia la escuela y el sistema educativo a fin de que incorpore en su curriculum la promoción y enseñanza de estos valores. Ahora bien, la urgencia en las respuestas está sustrayendo el debate sobre la responsabilidad y capacidad de la escuela para trabajar de manera sustancial y articulada estos valores novedosos para todos. Así, el intento de incorporar todos estos valores —a través de programas específicos sobre salud, nutrición, género, educación vial, consumo, gestión conflictos, sexualidad, afectividad y un largo etcétera— está dando por resultado una colección deshilvanada de ideas en lugar de referentes que "armen" coherentemente a los individuos.

Ciertamente, se necesitan cambios profundos en las prácticas educativas para que la escuela pueda responder a las exigencias que le vienen dadas por una sociedad tan marcadamente multicultural y fragmentada. Sin embargo, como se ha dicho, no es menos cierto que para realizar tal labor necesita algo tan elemental como legitimidad. Y, precisamente, esto es lo que los profesores echan en falta: sentirse legitimados ante el resto de las instancias sociales para afrontar las exigencias y los retos que plantea el profundo cambio cultural que opera en nuestras sociedades.

1.4 La soledad de la escuela frente a la familia.

La soledad percibida y sentida por los docentes en la tarea educativa y transmisora con relación al conjunto de la sociedad se vuelve especialmente desconcertante y turbadora cuando la mirada se posa en el ámbito familiar. La familia ha experimentado cambios sustanciales en su estructura y relaciones que necesariamente han terminado por modificar los lazos tradicionales entre el ámbito familiar y el escolar. Incluso en la sociedad española donde el sistema familiar presenta rasgos de permanencia que ralentizan las rupturas con las formas de vida familiar más tradicional, las circunstancias han variado lo suficiente como para que en estos momentos quepa hablar de un alarmante desencuentro entre la escuela y la familia.

De hecho, a tenor de lo recogido, las dificultades entre familia y escuela ocupan gran parte de la preocupación actual de los docentes y se presentan como una de las principales dimensiones del problema. La familia es una de las instituciones socializadoras ante las que la escuela se siente, cuando menos, "extraña". Sin embargo, a nadie se le escapa que, por razones obvias, la familia sigue siendo la instancia socializadora más cercana a la institución educativa. Si se atiende al marco legal nunca las familias estuvieron tan "dentro" de la escuela. Ahora bien, escuchando a los docentes, nunca estuvieron tan lejos.

En el discurso del profesorado las razones de este desencuentro responden fundamentalmente a dos motivos: las discrepancias, de un lado, en cómo se percibe y define la relación en el binomio familia-escuela y, de otro, en los mensajes que en el ámbito de los valores emiten ambas instancias.

1.4.1 "Las familias no demandan, exigen y delegan".

En las relaciones escuela-familia, la opinión unánime de los docentes viene a subrayar una actuación y actitudes insuficientes por parte de los progenitores, a los que se describe como "desorientados" y "perdidos" ante la labor educativa. Primero, lo que se percibe es un cambio significativo en las expectativas que tienen padres y madres y, consiguientemente, en cómo entienden la labor de la escuela. Hay una tendencia generalizada entre las familias a adoptar una actitud que podría clasificarse de "clientelar" y que sitúa la relación con la escuela más en términos de exigencia que de confianza y colaboración. Esa exigencia conlleva la idea más o menos explícita de la escuela como proveedora de servicios y responsable última de ellos. Como resultado, las familias tienden a pensar en la educación como producto, especialmente en el caso de la enseñanza privada donde el "*pago luego tengo "carta blanca" para pedir y exigir*" (Coordinadora educativa, D, Centro privado Primaria) hace que la actitud de los progenitores pueda describirse como una "*tiranía del consumidor*". Esta concepción errónea del reparto de la responsabilidad educativa entre las familias y la escuela, a la postre, tiende a ver la escuela como el agente que, además de garantizar la competencia académica, debe igualmente resolver los problemas planteados por los hijos, sean problemas de cuidado y atención, alimentación, higiene, salud, conducta, equilibrio emocional, desarrollo académico o integración social. Las palabras de este profesor son muy ilustrativas en este sentido:

> *"Cada vez se nos está pidiendo más cosas y es típico que hoy día, pues, un profesor, cualquier profesor tutor responsable de un grupo de alumnos tiene que hacer de todo: de padre, de madre, de médico, de psiquiatra, de trabajador social, bueno, de mil cosas, de cara a los alumnos, dependiendo de las situaciones familiares que son muy variopintas: Más en un medio social como el que tocamos nosotros que es clase media, media-baja, gente sencilla, muy trabajadora, con unas expectativas muy diversas. Pero fundamentalmente se ha complicado muchísimo la tarea educadora y me imagino que los padres dirán lo mismo ¡qué difícil es educar ahora para los padres y madres. Es difícil educar, es verdad, por la dispersión que hay en nuestra cultura, pero al centro escolar se le pide muchísimo más."*
>
> (ED11, Privado ESO A, B, D)

El tipo de demandas y el grado de interés en la eficacia de la escuela para "*poner a los hijos en el camino del éxito*" varía conforme a las características sociales, económicas y culturales de las familias. Sin embargo, el tono de exigencia y de reproche hacia el centro educativo parece ser una pauta bastante extendida en la enseñanza, sea pública o privada, de modelos A, B o D.

> *"De hecho, se ven cosas como mi hijo no me come, le voy a mandar a la escuela para que le enseñen a comer. O a ver cuando le enseñáis a andar. Esas cosas yo las he oído y llega un momento en que cosas que eran tradicionalmente de los padres, no se cuestionaba en absoluto, es la escuela la responsable de esas cosas."*
>
> (ED4B, IES A, B)

> *"Nosotros tenemos la sensación de que todas las lagunas que se detectan socialmente, recae su solución en el sistema escolar, o poniendo más asignaturas o dando más funciones a los tutores, docentes, equipo directivo, que nos sobran funciones y responsabilidades. Por ejemplo, más responsabilidades ahora que está en la palestra el asunto del bullying, ahora tenemos más responsabilidad en el trayecto, en los recreos, en todo lo que tiene que ver con el entorno escolar, pero solo tenemos la responsabilidad, no tenemos más medios, ni más profesorado, ni… ¿entiendes? esa sensación la tenemos muy viva (…) Nos parece bien asumir algo, que solos no vamos a conseguir nada ¿eh?.."*
>
> (ED6, IES A, B, D)

> *"Ahí se joroben. Ellos tienen el problema. A ellos se les paga para que eduquen. Y lo mismo sucede cuando hay niños problemáticos de acá ¿De quien es el problema: de la familia, de la escuela, de la sociedad? Pues de todos ¿Verdad? Pero es mucho más fácil cargar la mochila en el hombro del ámbito educativo."*
>
> (SOS)

Estas exigencias obliga muchas veces a los centros escolares a utilizar las mismas estrategias de venta que se utilizan en el mundo de la empresa y, con ello, la educación se convierte en un producto más, una empresa de servicios en la que se pierde los objetivos formadores que

debería tener para convertirse en una opción que tiene que saber ofrecer lo que el mercado establece como deseable para el que va a hacer uso de ella. Desde esta perspectiva el educando y sus familias pasan a convertirse en clientes y las instituciones educativas se adaptan a la satisfacción de sus necesidades y requerimientos. En esta vorágine las instituciones educativas están cayendo no pocas veces en el efectismo de lo inmediato y dejan de una lado su función de formar personas.

En consonancia con esta actitud, el profesorado dibuja un escenario de escasa colaboración de las familias en los centros: apenas intervienen en la marcha del centro, participan mínimamente en las elecciones al consejo escolar, acuden muy poco a las tutorías y raramente asisten a las actividades del centro. Como señalaba uno de los entrevistados «las juntas de padres están bajo mínimos de asistencia, las asociaciones de padres escasean y la respuesta es muy limitada a cualquier propuesta. No se puede ir más lejos, creo que hemos tocado fondo» (ED9). Sin embargo, hay que señalar que el profesorado de algunos centros en los que se han puesto en marcha proyectos educativos consensuados por toda la comunidad escolar, también destaca la existencia de familias que, siendo minoría, participa y se implica activamente en la vida del centro.

En líneas generales es verdad que los padres disponen de menos tiempo para sus hijos. Los docentes son también conscientes de las dificultades a las que se enfrentan a la hora de desarrollar la acción educativa en una sociedad cada vez más compleja y fragmentada. Objetivamente, el trabajo de los dos cónyuges obstaculiza en buena medida la participación en la comunidad escolar. Los horarios escolares y laborales las más de las veces resultan incompatibles. Vivimos en una sociedad que organiza la producción de espaldas y a expensas del ámbito reproductivo y los costes para ambas instancias socializadoras son elevados.

Los padres y las madres acaban delegando más responsabilidades en la escuela y muchas veces para compensar esa carencia de atención establecen con sus hijos unas relaciones permisivas. Así,

> *“(…) el hecho de que los padres pues siempre están justificando todo lo que hacen, yo iría más allá, yo diría que es un problema social, es un problema social a nivel de cómo están organizadas las familias hoy en día ¿no?, o sea, el hecho del poco tiempo que están los padres con los hijos, del hecho de que casi la obligación de que los dos trabajan en casa con lo cual el tiempo que pasan con ellos es mínimo, el poco tiempo que están tienen que estar bien, con lo cual les permiten todo y van al colegio porque es el sitio donde tienen que estar ahí sin que ellos se dediquen*

a la educación, que es una parte tan importante o más que la nuestra. Entonces yo creo que es un problema social gordo, entonces nosotros lo vemos día a día y sí es cierto que yo que soy tutor y llevo 6 años siendo tutor y yo veo que cada vez más, que la despreocupación de los padres es total. ”

(G8EM – ESO Mixto A)

“ *Los padres intervienen muy poco en la educación escolar de sus hijos. Tiene que haber mucha más relación padres y madres y escuelas. Los padres parecen tener muchas obligaciones y tienen que elegir. Se preocupan lo mínimo para cubrir el expediente, aunque los más concienciados, es decir, aquellos que no están satisfechos con su nivel de responsabilidad en la escuela, en casa les prestan más atención. Pero la mayoría no son conscientes de lo que les debería de tocar en el ámbito de la escuela.* ”

(SOS)

“ *Y luego falta de responsabilidad, porque hay muchas familias que los padres y las madres siguen juntos, pero son unos irresponsables. No puede ser que el niño pueda más que la madre o que el padre, bueno eso no, el padre termina dándole el bofetón: no sabiendo educar, pero la madre termina consintiendo todo o también a veces dándoles unos bofetones que no corresponden a los críos, porque ellos no saben educar a los hijos. Y también sus padres que cuando han sido jóvenes, no cuando han sido niños, también han tenido prácticamente de todo, porque son hijos de esa generación que tuvo muchas carencias y han querido que sus hijos tuvieran de todo, y ahora esos que rondan los treinta y tantos años los que no saben educar a sus hijos para nada.* ”

(ED3B, Público Primaria A)

Con todo, el problema no deriva exclusivamente de los desajustes en la organización del tiempo ni de las persistentes desigualdades de género en el reparto del cuidado de los hijos e hijas. Los intereses de las familias también apuntan a otras esferas. El poco espacio que resta de las jornadas laborales se orienta en buena medida al disfrute, al consumo del ocio. Hay poco tiempo pero también pocas ganas de comprometerse en tareas comunitarias.

Ahora bien, lo que verdaderamente preocupa al profesorado no es tanto la escasa participación y la apatía por parte de los padres, como la falta de reconocimiento de su competencia y autoridad. Los docentes se ven en un continuo "pulso" con los padres y madres. Un pulso en el que se sienten desautorizados, presionados, controlados, enjuiciados e incluso, en ocasiones, atemorizados. Los docentes desean trabajar en una escuela democrática donde los padres tienen voz, pero están convencidos de no poder desarrollar su trabajo sintiendo "*el aliento de los padres en el cogote*":

> *"Yo he sido jefe de estudios durante muchos años y cuando llamaba a los padres, los padres se interesaban, participaban, no tenías ni siquiera que pedirles por favor ayúdeme a sacar a su hijo adelante. Es una cosa que el propio padre sabía, mientras que ahora yo creo que se han convertido en defensores de sus hijos. Entonces primero se cree al niño, después de cree al profesor y a mi me parece imposible mantenernos en una línea educativa si tienes que estar luchando no solo con el hijo sino con los padres. En la mayoría de los casos tienen una permisividad a todos los niveles que se manifiesta también en el ámbito educacional académico, vamos."*
>
> (G8EM – ESO Mixto A)

> *"Eso es lo que se está hablando del divorcio que está habiendo familia-escuela, a la hora de tirar por el mismo lado. Nos está preocupando, porque nos vemos un poco como enjuiciados constantemente, nos vemos, (…), una responsabilidad fuerte educativa y encima poco apoyados por la familia."*
>
> (G5OC – Privada EP y ESO, B, D)

> *"(..) que resolvamos problemas de comportamiento, de actitudes, pero sin la implicación de la propia familia, que nosotros pediríamos para la resolución de esos conflictos, pero la escuela no intervenga en la dinámica familiar, que no cuestionemos grandemente el comportamiento ni la actitud del hijo, porque se justifica de muy diversas maneras."*
>
> (ED6, IES A, B, D)

1.4.2 La "división" en la acción educativa de la escuela y la familia.

El desencuentro entre la escuela y la familia viene marcado igualmente por una ruptura del consenso en la tarea educativa que para el profesorado tiene sus efectos en varios frentes.

Los entrevistados insisten en las dificultades que provocan los mensajes contradictorios que se emiten en las familias. En una sociedad individualista y competitiva, donde lo importante son los resultados y el éxito personal, los padres desean que la escuela ponga a sus hijos en el camino del éxito, no del fracaso. La sociedad premia y exige una fuerte preparación, la competitividad y la lucha individual por la supervivencia. Pero, a la vez, los mensajes dominantes que emite a través de los medios de comunicación y de los modelos que estos proponen a la juventud es el del éxito fácil, el ganar mucho dinero sin hacer ni esforzarse nada, la ramplonería, la superficialidad, la evasión de la realidad.

> *"(Desde la escuela se ve que) los jóvenes tienden a lo que es más fácil y entonces si la familia y la escuela no llevan el mismo discurso de exigencia, del valor del esfuerzo, de lo que uno consigue, del valor de no conseguir las cosas en el momento sino en un proceso, en un camino, el valor de la frustración, el centro no va a conseguirlo, porque está claro que para un hijo lo más importante son sus padres y los valores que ellos trasmiten. Entonces nosotros quedamos como una referencia que no va a calar. Socialmente el chaval ve que es fácil ganar dinero sin ninguna formación y si el valor de la formación no se transmite en casa, es muy difícil que en el centro se pueda conseguir. Hay mucha contradicción entre estos 3 vértices: el sistema escolar, lo social como medios de comunicación, etc. y la familia. Y el chaval va a optar por lo que se más fácil y más cómodo. La escuela es la que menos cómodo se lo va a plantear. Y la familia no se lo pone muy duro."*
>
> (ED6, IES A, B, D)

Es decir, se cae en el terrible absurdo de educar a los jóvenes en la comodidad y en la falta de esfuerzo para insertarlos en una sociedad tremendamente competitiva y dura. El resultado son personalidades inmaduras, poco preparadas para las exigencias que se les va exigir en su vida de adultos. Las siguientes palabras ilustran la preocupación de los docentes en este sentido:

> *"Es como una paradoja, les hacemos débiles para una sociedad competitiva: les tenemos a los hijos como en una burbuja separados*

de esa realidad. Cuando vienen alumnos muy desmotivados suele ser problemas de falta de estímulos: están tan saturados de estímulos que no les llama nada la atención. Y encima tienen un mensaje que lo mejor es tener lo que me apetezca sin ningún esfuerzo. La televisión crea también una cultura de falta de esfuerzo. Me divierto sin esforzarme, porque no es lo mismo ser ciclista que cuesta un esfuerzo pasárselo bien, que tiene un esfuerzo que estar sentado viendo la televisión (...) me divierto sin esforzarme. Es una cosa muy cómoda. ”

(ED5, IES D)

“ *“Yo creo que también hoy no se prepara a los niños para la frustración y luego la vida hay que vivir con ella. Entonces no se les dice a nada que no, pobrecito, como no va a tener, como no. Entonces, yo veo un problema también, un poco, pues que nosotros como padres tenemos unas normas, esto es así y esto es así, y, en cambio, esos mensajes, por ejemplo, en casa no, porque, fíjate como no va a tener, porque como no va a ir, por favor como lo vas a hacer, quizá nos falta, no sé, pero fíjate que hoy en día tienen más posibilidades los padres, a nivel de formación, porque todos los centros tienen escuela de padres, o sea, hay muchos foros donde los padres se pueden preparar, pero la verdad es que luego no, están bastante distantes.* ”

(G5OC – Privada EP y ESO, B, D)

En opinión de los docentes, esta situación se ve agravada por la peligrosa combinación entre la excesiva permisividad y el marcado proteccionismo que tienen las familias en la educación de los hijos. En esas situaciones en las que lo vivido son contravalores, resulta quimérico pedir a la escuela que eduque en la autoestima, el esfuerzo, el sacrificio:

“ *El fracaso escolar y la desmotivación de los alumnos no va a disminuir, por el contrario va en aumento, porque, entre otros muchos factores, las familias en el día a día escolar de su hijo no lo viven, ya que no hay ninguna exigencia ni seguimiento, por varias razones: en algunos casos, porque no están mucho tiempo con sus hijos, y cuando lo están y porque en esa edad de rebeldía y de enfrentarse a la exigencia, muchos padres no aguantan el pulso y quieren que lo lleve el centro (..) En las familias no se transmite el valor del sacrificio, el buen sentido, del esfuerzo.* ”

(ED6, IES A, B, D)

“Antes los padres tenían menos preparación, pero tenían las cosas como muy claras ¡no? Decían en casa: esto se puede y esto no se puede y estaba muy claro y había una exigencia y chaval tu obligación es esta, y tú obligación es esta y tú la cumples, pero esto…”

(G5OC – Privada EP y ESO, B, D)

“A veces tienen unos padres que son irresponsables, que hacen dejación de sus deberes. Todos son niños que llegan al colegio con 3 añitos sin una sola norma. Es muy difícil entonces educarles. Es muy difícil, porque en el colegio están 5 horas, bueno, si se quedan en el comedor están desde las 9 h a las 5, pero en realidad horas de clase son 5, pero luego están con sus padres.”

(ED3B, Público Primaria A).

Es cierto que se perciben unas relaciones familiares más democráticas, en las que el dialogo, la tolerancia y el consenso son los valores dominantes y la senda por la que transcurre la vida familiar y las relaciones padres-hijos. Pero, al mismo tiempo, la nueva organización de las familias, la falta de tiempo de cuidado y la crisis de los modelos educativos familiares en un entorno dominado por el relativismo y la fragmentación ética, esta teniendo como efecto perverso la impotencia de los padres a la hora de poner límites a sus hijos.

“Yo opino quizás porque me parece que están acostumbrados a conseguir todo sin esfuerzo, sin trabajarlo ¿no? Es decir, un niño desde pequeño abre la boca, no consigue lo que quiere, llora y para que no llore o para que no monte el espectáculo, el padre y la madre pues en esos 5 segundos le resuelve el problema o el supuesto problema y eso se va trasladando.”

(G8EM – Priv. Y Púb., ESO A)

“Yo creo que es más fácil para un padre darle la razón a un hijo que enfrentarse él, en la mayoría de las veces, muchas veces.”

(G3PP – Público Primaria)

“Los padres le dan todo, aunque no tengan un duro. Y los padres están quitando mucha autoridad al profesor. No oyen, le dan lo que dice el hijo a la primera, lo que dice el hijo tiene razón él y ya está.”

(ED3A, Público Primaria)

El problema radica, y eso se percibe perfectamente en las entrevistas a los profesores, en que la "debilidad educativa" de la familia se torna en impedimento para el desarrollo equilibrado de los chavales y favorece una serie de actitudes que chocan frontalmente con aquellas que se quieren transmitir en la escuela.

Por otra parte, los propios padres al verse cuestionados por la escuela, se enfrentan muchas veces a ella, sobre todo en situaciones en las que al sentirse desbordados por la realidad de sus casas, exigen a la escuela que pase a ser reconductora de comportamientos o actitudes de sus hijas o hijos, pero sin permitirle que cuestione las normas o los factores familiares que inciden y favorecen esas situaciones conflictivas.

> *"(..) que resolvamos problemas de comportamiento, de actitudes, pero sin la implicación de la propia familia, que nosotros pediríamos para la resolución de esos conflictos, pero la escuela no intervenga en la dinámica familiar, que no cuestionemos grandemente el comportamiento ni la actitud del hijo, porque se justifica de muy diversas maneras."*
>
> (ED6, IES A, B, D)

Una actitud que lleva a los padres a ver en el profesorado no tanto un colaborador sino un "corrector" de su labor como educador. Algo que quiebra las bases de la relación y el entendimiento entre ambas instancias, máxime cuando en la práctica las familias se ven a menudo sobrepasadas y tienden a delegar cada vez más responsabilidades educativas en la escuela. Así se manifiesta una de las entrevistadas:

> *"Antes el espacio de transmisión de valores y de aprendizaje principal era la familia. Pero hoy, debido al trabajo, la familia no tiene tiempo para estar con los niños y, a menudo, se delega en la escuela. Y se nos exige. Está claro que la educación en valores tiene que producirse en todos los ámbitos, no sólo en la escuela. Sin embargo, en las familias no se dialoga, no se habla de muchos temas pero se espera que sea la escuela la que transmita todos esos valores. Nosotros vemos que eso no tiene ninguna eficacia, lo que no se ve en casa es muy difícil transmitirlo aquí."*
>
> (ED7A, Ikastola B, D).

Esta "debilidad educativa" de las familias es aún más frágil cuando hablamos de familias enfrentadas a procesos de separación o ruptura o a entornos familiares conflictivos. En este sentido, los docentes perciben un incremento de trastornos de índole afectiva y emocional.

Cuadro 1: Actitudes de las familias según el profesorado.

PARA CON LA ESCUELA	PARA CON SUS HIJOS E HIJAS
• Actitud clientelar y tiranía del consumidor	• Debilidad educativa
• Escasa colaboración con y en los centros	• Sobreprotección y permisividad
• Delegación progresiva de responsabilidades en la escuela	• Impotencia a la hora de poner límites
• Deslegitimación creciente de la competencia y autoridad del profesorado	• Debilidad y relativismo ético
• Actitud hostil y a la defensiva	• Fomento del consumismo
• Ruptura de consenso en la tarea formativa	• Escasa dedicación

Indudablemente la escuela debe ser la punta de lanza para que política y socialmente se logre modular de alguna manera una sociedad tan individualizada y fragmentada. Para ello, como expresan los profesores, es urgente que la escuela y los padres se pongan de acuerdo con respecto a los valores, exigencias y actitudes que han de presidir la colaboración entre ambas instancias educadoras. Ha de superarse la situación actual marcada por la desconfianza y el enfrentamiento y habría de seguir el consejo del representante de una asociación de padres y madres: "*La escuela tendría que enseñar a los padres a participar en la vida y gestión del centro*". Pero esto no será posible si la escuela no se abre al entorno en el que está insertada, estableciendo cauces de comunicación y colaboración con los distintos agentes sociales y asociaciones que de alguna manera participan con ella en la labor formativa de los niños y jóvenes. Solamente si se rompen las verjas que aíslan a la escuela, ésta podrá realizar eficazmente su tarea. La idea

que presidiría todo ello es que el centro escolar es parte de la comunidad y toda ella tiene que saber que tiene derecho y deber a participar en ella. Pero la escuela y sus profesionales también han de volver a ilusionarse con este objetivo porque, en palabras de una educadora, «*Todos los logros que conseguimos son porque trabajamos con los agentes sociales….Cuando todas las gentes implicadas en la educación tiran del mismo carro y en la misma dirección se puede conseguir muchísimo, nos disparamos*» (ED6, IES).

2
Hacia una escuela inclusiva.

2.1 La escuela, construcción de ciudadanía.

A pesar de la pérdida de legitimidad de la escuela, el profesorado entrevistado sigue concediendo al sistema escolar un papel fundamental en la conformación de nuestras sociedades. En el fondo, sigue latiendo en sus palabras el proyecto de educación que la modernidad quiso llevar adelante.

El ideal educativo que definía, y aún define, a las sociedades modernas como tales partía de la necesidad de implantar una escolarización masiva y obligatoria como condición esencial en la construcción de una sociedad democrática que permitiera e hiciera posible el pleno desarrollo de los individuos que la componen. Esta meta constituye todavía el ideal a alcanzar o el ideal a profundizar en todas aquellas sociedades que hacen del progreso, entendido en sentido ilustrado, el objetivo al que dirigen todos sus esfuerzos. Así pues, el profesorado en su conjunto de Vitoria- Gasteiz haría suya la siguiente afirmación:

> “*Gracias a la educación se ha hecho creíble la posibilidad de que el proyecto ilustrado pudiese triunfar gracias al desarrollo de la inteligencia, al ejercicio de la racionalidad, a la utilización del conocimiento científico y a la generación de un nuevo orden social apoyado en la existencia de ciudadanos respetuosos con un orden social más racional* .”
>
> (Gimeno Sacristán, 2000: 19)

El profesorado entrevistado no duda en atribuir a la escuela, en su sentido más laxo, es decir, a la enseñanza obligatoria, un papel esencial en nuestras sociedades, pues la consideran el instrumento básico e idóneo en la formación y desarrollo de personalidades plenas e integradas y con más posibilidades de acceder a lo que ya desde los clásicos se ha venido considerando el fin

último de ser humano, es decir, la felicidad, y, al mismo tiempo, representa un medio indispensable para construir una sociedad humanizada, es decir, más justa, igualitaria y cohesionada.

Así pues, casi nadie discute, entre el profesorado entrevistado, que la enseñanza obligatoria es la condición *sine qua non* para hacer posible el progreso material y espiritual de los individuos y de las sociedades en las que están integrados. De alguna manera todavía está presente en el ámbito académico el ideal ilustrado que concebía la posibilidad de alcanzar a través de la educación la formación de personalidades críticas y libres, una mejora de la calidad de vida, el desarrollo de la sensibilidad y el compromiso frente a los múltiples problemas que tiene planteados la humanidad, como pueden ser, el descenso de la agresividad y la violencia, el desarrollo económico o el dominio de la naturaleza a través del avance científico y tecnológico.

Desde estas coordenadas, es lógico que, de una manera implícita, en todos los discursos analizados la educación sea considerada un bien valioso, por tanto, un derecho de los individuos y un deber por parte de los poderes políticos, ya que éstos últimos tienen la obligación de hacer realidad que todos los ciudadanos tengan acceso a ella y la reciban con el mismo nivel de calidad sea cual sea su procedencia social y el tipo de centro al que acudan.

Por tanto, el profesorado no duda en afirmar que, a pesar de todas las críticas que se puedan hacer y por mucho que se recurra a la llamada crisis de la educación, expresión que en muchos casos hace mención, como estamos viendo, a problemas reales que se dan en práctica educativa, la implantación de la enseñanza obligatoria ha servido indudablemente a elevar la formación media de la población y, en este aspecto, a mejorar condiciones reales de vida.

> *“Que duda cabe que genera y ha generado una mayor formación de la población.”*
>
> (ED6, IES)

> *“(…) La escolarización obligatoria hace (…) que de una forma u otra tenga (la/el alumna/o) la flexibilidad cognitiva suficiente como para adaptarse, incluso habiendo salido sin título, a mantener una formación permanente.”*
>
> (ED4A, IES A, B)

Es cierto que las teorías críticas de la educación han puesto en evidencia los límites y los incumplimientos de las promesas de la educación masiva y, en cierto sentido, han desmitificado en parte el ideal utópico ilustrado que hizo de la extensión de la educación el mito redentor de una

nueva sociedad cargado de promesas de emancipación y de igualdad para los sujetos y para las diferentes naciones. Las teorías críticas, en el fondo, representan el fracaso de este discurso prometeico, es decir, nos muestran que la educación no es el instrumento que nos libre de las desigualdades sociales, ya que éstas están fuera de la escuela y son previas al proceso de escolarización. La crítica a la realidad existente ha afinado nuestros análisis y nos ha proporcionado una visón más realista de la educación y más comprometida con las condiciones reales en las que tiene lugar.

Ahora bien, parece que en los últimos tiempos el péndulo educativo ha ido de la utopía a la desesperanza, esto es, el despertar del sueño ilustrado ha desembocado en desánimos y actitudes derrotistas, lleva a no plantear alternativas educativas o a justificar desligitimaciones del sistema de enseñanza que, a la larga, fomentan mayores desigualdades sociales, ya que

La escolarización es camino problemático para la consecución de más igualdad, pero su inexistencia, sus deficiencias o las diferencias en la cuantía de la escolarización recibida conducen, con seguridad, a una mayor desigualdad. Aunque se trate de un optimismo moderado, se puede decir que la educación evita mayores desigualdades y puede ser un medio para corregirlas, si va acompañada de otras medidas (Gimeno Sacristán, 2000: 62)

Se podría decir que el profesorado entrevistado en su mayoría estaría dentro de la perspectiva que nos presenta Gimeno Sacristán. Ciertamente, también, aparecen posturas descorazonadoras, como la expresada por una profesora de la ESO de un centro público en un grupo de discusión, en donde expresamente se refleja la impotencia de la escuela para solventar las desigualdades y las dificultades de origen de los alumnos, o las palabras de un profesor de primaria, que reflejan la actitud derrotista de un sector del profesorado en cuanto a las posibilidades compensatorias y transformadoras de la escuela:

> *“(..) Es decir, que tristemente a mí a veces me da la sensación de que la escuela que en principio debiera ser la que elimina las desigualdades, a veces, las acrecienta más ¿no? Y esto que estoy diciendo parece terrible, pero lo cierto es que es así. Es decir, si un niño llega con dificultades de tipo social a veces es difícil reconducirlo desde el centro porque si tiene problemas los acarrea desde su familia que es el origen y a veces lo salvas, pero en muchos otros casos lo que hace la escuela es acrecentar más esas desigualdades en vez de solventarlas.”*
>
> (G8EM)

> *“Lo esencial de la enseñanza obligatoria es educar (…) La mayoría de los maestros de primaria en vez de ir a darles los contenidos al*

chaval, y darle una formación. Es mejor darles cariño, afecto y hasta donde se llegue. Y en contenidos también se llega a menos, porque en nuestras familias les mandas a casa y no te pueden hacer los trabajos, no pueden hacer nada, no tienen medios, ni tienen sitio para hacer nada, ni tienen padres que les entiendan para ayudarles, ni tienen dinero para mandarles a un consultor particular que les ayude. ”

(ED3A, Público Primaria A)

Sin embargo, estas afirmaciones no representan el sentir ni el talante mayoritario del profesorado entrevistado. Pues éste, aunque es consciente de que las desigualdades de origen marcan y que los alumnos y alumnas de medios familiares desfavorecidos no pueden sacar del sistema educativo los mismos rendimientos que aquellos alumnos que provienen de medios familiares más favorecidos, sin embargo, mayoritariamente, atribuye a la escuela un papel igualitario importante, ya que, sobre todo en situaciones sociales y familiares difíciles, puede convertirse en el único agente socializador cálido, capaz de ofrecer al alumno unas referencias vitales integradoras, que le permitan superar de alguna manera las carencias económicas, sociales, culturales o familiares. Así:

“ *Para muchos chicos y chicas en este momento a veces el único contexto mínimamente regulado, acogedor y amable es el propio centro escolar, porque las condiciones sociales en las que tienen que vivir en estos momentos son durísimas. Pero en todo caso, como puede ser en muchos casos el hecho de que puedan comer aquí todos los días en el comedor hace que garantice ciertos hábitos de salud básicos, que igual no podían tener fácilmente en algunas realidades familiares muy desestructuradas o muy complicadas. Lo que pasa es que aparte de eso, la aportación de la alfabetización en el sentido más profundo, en cuanto que se aporta recursos cognitivos y culturales para poder, digamos, analizar, distanciarte, digamos, cognitivamente del mundo en que vives, poder analizarlos, poder criticarlo, digamos, en términos temporal, es poder planificar y montarte un modelo vital, es, digamos, uno de los trabajos más potentes que puede hacer la escolarización obligatoria para muchos chicos y chicas que tenemos en el Centro, porque es uno de los pocos lugares donde esa reflexión puede de alguna forma trabajar, construir y ayudar a construir una identidad que sería bastante más complicado hacerlo a pelo, exclusivamente desde sus realidades familiares más desfavorecidas.* ”

(ED4A, IES A, B)

Desde este punto de vista, la función principal de la escuela es crear las condiciones necesarias que posibiliten a sus alumnos construir identidades personales para su inserción en el mundo de una manera integrada y crítica.

Todos los profesores atribuyen a la escuela la función de impartir conocimientos, de preparar a los individuos para su inserción en el mundo laboral y de enseñar a sus alumnos a aprender a vivir de acuerdo a un mínimo de normas compartido. Sin embargo, para un buen número de ellos, el papel de la escuela no se limita a estas funciones, o mejor dicho, para cumplirlas eficazmente es sumamente importante y necesario que la escuela inyecte a sus alumnos confianza en sí mismos, un fuerte sentimiento de valor, de capacidad, de fuerza, de convencimiento de que pueden conseguir muchas de las cosas que se proponen.

La asignación y toma en consideración de estos nuevos objetivos evidencia un cambio sustancial que se ha venido produciendo en la última década a la hora de enfocar y entender el papel igualitario de la escuela. Así, la escuela igualitaria de hace unos años, cuyos objetivos era el logro de la igualdad a través de la compensación de los déficits culturales de partida en la que se encontraban los alumnos provenientes de medios sociales desfavorecidos, ha sido sustituida por la escuela inclusiva, en la que ya no cabe hablar de carencias culturales cuanto de diversidad de contextos, que han de ser incorporados y tenidos en cuenta, ya que todos tienen el mismo grado de legitimidad y de valor. Se trata ahora de vertebrar una escuela que sea un instrumento eficaz para construir una sociedad que permita el libre y pleno desarrollo de sus diversos habitantes en condiciones de igualdad y de respeto. Y la mayoría de los profesores entrevistados coinciden en afirmar que una escuela comprometida en este desarrollo integral de los alumnos tiene un potencial enorme de transformación social.

> *“Yo, la verdad, es que soy muy optimista de principio, si no, no podría estar aquí. Te lo digo de verdad, si pensara que no somos capaces a través de la educación de transformar la sociedad. Yo no llevaría 26 años dando clase y, mucho menos, llevaría la dirección del centro los años que llevo. Eso lo tengo claro. En la dirección llevo 13 y 26 dando clase. Y sigo pensando que la educación es transformadora, absolutamente. Y, además, es lo que percibo cada día. Yo creo que tampoco puede ser esa educación que nos decían que tenía que ser inofensiva. Yo creo que tiene que ser absolutamente parcial y, cuando hay un problema, ponerlo encima de la mesa y trabajar con los alumnos ante cualquier situación, aprovechando las clases en cada momento. Que yo creo que es nuestra función. Si no nos implicamos hasta las patas, pues es inútil. Yo lo vivo así o no podría seguir trabajando. Me hubiera dedicado a otra cosa.”*
>
> (ED12, Privado EP y ESO)

Parece, por tanto, que en los últimos años ha variado notablemente la mentalidad del profesorado con respecto a los medios indispensables de cara a construir una escuela más equitativa e inclusiva. En la actualidad ya no se habla tanto de recursos o de medios materiales, si bien, se siguen considerando fundamentales, como de valores que la escuela ha de transmitir y enseñar a vivir.

> *"La escuela tiene que decir todo lo que pueda (en relación a la exclusión). Pues tener muy claro que no se trata de instruir, sino de educar y educar es formar personas. Lo demás es como un contenido más de la educación, pero más, algo más."*
>
> (ED8, Privado EP y ESO, A, B)

Así buena parte de los profesores que han participado en la investigación estarían de acuerdo con que

> *"Del mismo modo que determinadas condiciones familiares o escolares negativas incrementan la posibilidad de que aparezcan casos de fracaso escolar, la ausencia de ciertas configuraciones de valor es también un factor que incrementa el riesgo de fracaso escolar."*
>
> (Puig Rovira, 2003:88).

Es decir, la escuela tiene una función objetiva de igualación y de cohesión social de la que no puede inhibirse. Con el fin de llevar adelante dicha función, debe cuidar el desarrollo emocional de sus alumnos, ya que, cuando están bien establecidos determinados valores, es más fácil formar identidades fuertes que sepan dotar de sentido a sus biografías. Una vez adquiridas personalidades sólidamente estructuradas, se incrementará, a su vez, las posibilidades de que los alumnos culminen con éxito su paso por la escuela y desempeñen, en consenso con otros, las funciones vitales que les competen como ser individual y ser en sociedad.

De esta tarea se desprende otro de los cometidos que los profesores atribuyen a la enseñanza obligatoria: la formación de ciudadanos. Si estamos hablando de una escuela inclusiva e igualitaria, necesariamente se tiene que plantear como uno de sus fines fundamentales la ubicación del individuo en sociedad a través de su condición de ciudadano para una sociedad democrática. Este objetivo es:

> *“Una de las metáforas más potentes para entender la articulación entre las responsabilidades que aquel tiene como miembro de redes sociales amplias organizadas y el desarrollo de la libertad y autonomías individuales”*
>
> (Gimeno Sacristán, 2001: 151)

Funciones de la escuela desde la mirada del profesorado.

PARA CON EL ALUMNADO

- Formación y desarrollo de personalidades fuertes, equilibradas, críticas y libres.
- Inserción en el mundo laboral.
- Integración en la sociedad.
- Aprender a vivir con un mínimo de normas compartidas.
- Acceder a la felicidad.

PARA CON LA SOCIEDAD

- Construcción de una sociedad más justa, igualitaria y cohesionada.
- Aumento bienestar material en una sociedad de desarrollo sostenible.
- Atención y respeto a la diversidad cultural, ética y religiosa dentro del respeto a los derechos humanos.

FORMACIÓN DE CIUDADANOS PARA UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA

La educación formal es un instrumento de generación de ciudadanía en las sociedades modernas. La educación debe colaborar en la formación del ciudadano desarrollando en sus alumnos las capacidades individuales que le permitan en el futuro el ejercicio activo y responsable de su papel como miembro de la comunidad: la racionalidad, la autonomía, el pensamiento crítico, la sensibilidad hacia el otro y el diferente, la cooperación, la solidaridad, la capacidad de dialogo para la resolución de conflictos, el conocimiento de las dimensiones del mundo globalizado y de la información en el que vive, etc..

Esto es, un conjunto de valores, a través de los cuales la educación formal, y más concretamente, la enseñanza obligatoria contribuye a la construcción de la ciudadanía y fortalece la democracia, en la medida en que estimula en sus alumnos el conocimiento de la vida social, la práctica de hábitos coherentes, colabora en la interiorización de sentimientos y en el refuerzo de comportamientos en los sujetos que permitan el asentamiento de una cultura que haga posible la vida ciudadana y proporciona la conciencia de la colectividad en la que se ejerce como ciudadano.

Así pues para la mayoría del profesorado, sea cual sea el modelo lingüístico o el tipo de centro en el que imparten su docencia, la formación en valores forma parte del corazón mismo de la escuela, ya que es el instrumento imprescindible de cara a lograr una educación igualitaria, integradora y crítica, o, lo que es lo mismo, preparar para aprender a vivir, a convivir y a trabajar.

2.2 La escuela inclusiva frente a la diversidad.

Los profesores y las profesoras exteriorizan en numerosas ocasiones a lo largo de las entrevistas y de los grupos de discusión su preocupación y desconcierto ante una serie de cambios profundos que se han dado en los últimos años en la estructura interna del sistema de enseñanza, que han modificado y complicado sustancialmente las condiciones en las que ejercían su labor docente y que de alguna manera vivencian como obstáculos difícilmente superables para el desarrollo pleno de la función inclusiva que han asignado a la enseñanza obligatoria. Los cambios a los que hace mención el profesorado principalmente se refieren a la extensión de la enseñanza comprensiva y a la llegada al sistema educativo del alumnado inmigrante. En el fondo su preocupación se ciñe a la penetración de la diversidad en las aulas y a la manera de afrontarla para que la escuela asegure a cada alumno/a la oportunidad de aprender a aprender y aprender a ser.

2.2.1 Comprensividad e inclusión.

Si bien existe unanimidad a la hora de juzgar la importancia social de la Escuela, también hay que decir que la mayoría de los profesores coinciden en afirmar el peligro que supone, de cara al logro de sus objetivos, el estado de provisionalidad permanente en el que se encuentra la pro-

pia escuela, es decir, el hecho de que el sistema educativo esté zarandeando en los últimos años por un sin fin de reformas educativas, que, muchas veces, según su opinión, responden más a los intereses políticos de los distintos partidos políticos en el gobierno, que a intereses estrictamente educativos. Para ellos esta afirmación toma cuerpo en el hecho de que a la hora de elaborar las leyes educativas se busca más la opinión de expertos ajenos al mundo de la escuela que de aquellos profesores de la enseñanza obligatoria o de bachiller que conocen de manera directa los problemas que se trata de solucionar. En este aspecto, el profesorado se siente, muchas veces, ajeno a aquellas medidas educativas cuya responsabilidad, éxito o fracaso, recae sobre sus hombros.

No es de extrañar, por tanto, que a pesar de las sucesivas reformas y contrarreformas que ha tenido la LOGSE, e iniciando su marcha la LOE, todavía entre el profesorado continúe abierto el debate sobre los efectos que ha tenido dicha ley en la práctica escolar, sobre todo en dos temas fundamentales: la enseñanza comprensiva y el alargamiento de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años.

Es una realidad admitida por todo el profesorado entrevistado, y tema recurrente en todos los grupos de discusión, que la extensión de la educación obligatoria con un carácter comprensivo ha creado nuevos problemas a los antiguos institutos de bachillerato y, aunque en mucho menor grado, provoca también situaciones de cierta tensión en los colegios privados concertados.

El panorama escolar descrito por el profesorado es de una enorme complejidad. Por una parte, la enseñanza comprensiva ha provocado la presencia en las aulas de grupos de alumnos de distintas capacidades y habilidades. Los agrupamientos de los alumnos en las aulas son mezclados y heterogéneos. Así, en una misma aula podemos encontrar al superdotado, al alumnos medio, al que acumula algún retraso en sus aprendizajes, al poco o nada motivado, al discapacitado y a alumnos que no dominan el idioma porque sus familias acaban de llegar al país. En el aula comienzan a surgir dinámicas dispares que hacen muy difícil la labor docente y que de alguna manera, a partir del discurso de los profesores entrevistados, podrían resumirse en las siguientes:

Alumnos, que perciben cómo poco a poco se van alejando del nivel medio de sus compañeros, se sienten desbordados por una tarea que considera excesiva. Puede que no sea inicialmente falta de interés de sus alumnos, sino más bien falta de capacidad para alcanzar los objetivos establecidos. La experiencia repetida del fracaso les conduce a desconfiar de sus habilidades, a reducir su autoestima y a desarrollar otros comportamientos que le otorguen el reconocimiento de sus compañeros. En otras palabras, el alumno se desentiende por completo de lo que se le plantea en el aula y comienza a tener conductas que impiden la marcha normal del aula.

Junto a éstos están aquellos a los que una profesora participante en un grupo de discusión llamó *objetores escolares*, es decir, aquellos que no tienen ningún interés por aprender. Aburridos de las tareas escolares, su deseo más claro es abandonar definitivamente el centro.

Sólo se mantienen en la escuela por la pura obligatoriedad de la enseñanza y aunque el profesorado intente, muchas veces, conseguir un cambio de actitud, en la mayor parte de los casos, esto no es posible, ya que a la desmotivación del alumno se va uniendo, con el paso del tiempo, su retraso académico. De tal manera, como han señalado sociólogos de la educación, frente al anterior grupo de alumnos que habitualmente quieren aprender, pero no pueden, estos no quieren y poco a poco dejan de ser capaces de abordar las tareas de aprendizaje. En ambos casos las conductas disruptivas son el denominador común de ambos grupos de alumnos que hacen de la labor docente una tarea difícil, ingrata y nada gratificante.

Al mismo tiempo, ha resultado significativo que todos los profesores que han participado en los grupos de discusión, tanto de la red pública como de la privada y de todos los modelos lingüísticos, hayan señalado repetidamente el aumento de la incidencia de enfermedades o trastornos psicológicos entre el alumnado: problemas de ansiedad, agresividad, falta de concentración, estados depresivos, hiperactividad, etc... En todo caso, situaciones que descentran bastante el trabajo normal en el aula.

Y, para complicar aún más esta situación, hay que señalar los problemas que se derivan de la integración de los alumnos inmigrantes. Hecho que no se deriva de la LOGSE, pero que, como veremos más adelante, colabora en ocasiones a complejizar y complicar si cabe aún más la tarea educativa del profesorado.

Se podría decir que todo el profesorado coincide en pintar el mismo cuadro. Los trazos son más gruesos y llamativos si hacemos referencia a las líneas A de la enseñanza pública, ya que de alguna manera es ésta la que en el momento presente acoge mayoritariamente a los alumnos de medios sociales más desfavorecidos y con handicaps escolares mayores y, por tanto, más proclives a presentar una actitud de resistencia a la cultura escolar y a todo lo que la escuela representa.

Por otra parte, estos trazos van tomando más cuerpo a medida que avanzamos en los niveles escolares, lo que provoca que el profesorado en su conjunto coincida en afirmar que esta heterogeneidad ha hecho del sistema de enseñanza una *bomba de relojería*, según las palabras de una profesora en uno de los grupos de discusión, que estalla cuando llegamos a los primeros niveles de la ESO, en los cuales la falta de motivación de los alumnos desemboca muchas veces en un cuestionamiento de la figura del profesor y en problemas de disciplina que hacen francamente difícil la vida diaria en el aula y la labor educadora del profesorado. En este sentido se expresan dos profesoras, de la enseñanza privada y pública respectivamente:

> *“Hasta 1º de la ESO las cosas circulan de una manera bastante normal, aunque están empezando a aflorar problemas en el ciclo superior, es decir, 5º y 6º en Primaria. En 2º de la ESO empiezan a aparecer repetidores, gente que ya ha repetido dos años: un o en Primaria y otro en Se-*

cundaria. Esto es la madre del cordero; ahí empiezan a generar conflicto en 2º de la ESO. Ahí habría que arbitrar medidas de otro tipo, porque eso ya genera todo tipo de conflictos; con que tengas 3 alumnos que están 8 horas sin querer pegar ni sello, pues ya te puedes imaginar que están maquinando todo tipo de indiadas, como es normal. Hay que ejercer sobre ellos un control enorme, lo que es muy difícil, pues ni te permite dar las clases normalmente, ni ellos siguen, intentan boicotearla, generan problemas de disciplina y luego conflictos a nivel de compañeros. ”

(ED12, Privado EP y ESO)

“ *Entonces ante todo eso ¿cómo narices trabajar, no? Y nos seguimos empeñando en seguir dando clase, es que no me dejan dar clase. Un día no me han dejado dar clase, otro día tampoco me han dejado dar clase y al tercer día tampoco me han dejado dar clase. Esos tres días, pues al principio, aguantas la respiración, intentas contenerte bien, pero al final puedes terminar totalmente histérica, con unos enfados de aquí te espero, que creo que al final el más perjudicado es el mismo profesor porque deja su salud, su estrés, sus tensiones, sus nervios en el juego ¿no?.* ”

(G2OM – Priv. y Púb. EP y ESO)

Ahora bien, si hay una coincidencia a la hora de detectar los problemas que la extensión de la enseñanza obligatoria ha traído consigo, sin embargo las divergencias surgen cuando se trata de afrontar las posibles soluciones[2].

Algunos profesores, los menos, muestran un rechazo frontal a todos los cambios que supuso la LOGSE en cuanto a la extensión del carácter comprensivo de la enseñanza.

“ *Me parece una exageración que la enseñanza obligatoria como está puesta ahora. Y me quedo mucho más con lo que era la EGB anterior, que la enseñanza primaria ahora y la secundaria, porque te-*

[2] Existe la misma disparidad de criterios entre los sociólogos y teóricos de la educación a la hora de evaluar la contribución de la LOGSE a la disminución de las desigualdades educativas y el acrecentamiento de la movilidad social. Así, mientras Gimeno Sacristán (2000), entre otros muchos, valora positivamente el contenido igualitario e inclusivo de dicha ley, Pérez Díaz (2003) y Carabaña (2002) realizan un análisis sumamente crítico.

nemos que cambiar algo en las familias, que tenemos que comprender que ellos no quieren estudiar, porque no valen. Y la secundaria no les da el sistema de enseñanza adecuado a esos chavales. Tendría que ser más en talleres y menos conocimiento teórico. Y esto no está enfocado así y es normal que esos críos se marchen, tengan absentismo escolar u organicen follones en clase gordos. ”

(ED3A, Público Primaria A)

Los profesores que muestran esta valoración creen que en los últimos tiempos el nivel educativo está bajando y que de alguna manera la enseñanza secundaria se ha primarizado. De acuerdo con ellos, si comparamos los actuales alumnos de instituto con los de periodos anteriores, nos daríamos cuenta que tienen más faltas de ortografía, que su vocabulario es menos rico, su expresión verbal más pobre, no tienen afición para la lectura, etc... Afirman, al mismo tiempo, que en contenidos también ha habido un descenso y, por otra parte, que los actuales alumnos y las alumnas presentan niveles de violencia y de rechazo a todo lo que la escuela encarna muy superiores al alumnado de antaño. Resumiendo, de acuerdo con estos profesores, habría que borrar de un plumazo todas las reformas que se han hecho en los últimos años y volver a épocas pretéritas. Es decir, su visión del la situación por la que atraviesa el sistema educativo actual coincidiría en gran parte con el diagnóstico de los profesores a los que hace años Baudelot y Establet denominaron “viejos” o “conservadores”:

“ *El nivel y su descenso podrían reducirse a una simple cantinela destinada, frente a la irrupción de los jóvenes, a tranquilizar sobre su propio valor a las generaciones de una incierta edad. La afirmación “el nivel baja” se manifiesta, en efecto, como un juicio atribuido a los menores por los mayores quienes, midiendo a las generaciones jóvenes por el rasero, real o supuesto, de los rendimientos que pretenden haber logrado en la época de su juventud, llegan a la conclusión de la superioridad de los de más edad. La dimensión social de este juicio resulta evidente: es gerontocrática.* ”

(Baudelot y Establet, 1990: 133).

Sin embargo, para la mayoría del profesorado el alargamiento de la enseñanza obligatoria supone un intento serio de resolver los problemas ocasionados por la división del sistema educativo en dos redes, la profesional y el BUP y de reducir al mismo tiempo las desigualdades de acceso a la educación. Indudablemente no afirman que las desigualdades educativas hayan desaparecido ni que todavía no queden importantes retos por resolver o que no existan proble-

mas serios en determinados ámbitos del saber, pero de alguna manera el conjunto de saberes de los actuales alumnos ha mejorado sensiblemente en relación a épocas anteriores y se han conseguido cotas de equidad significativas. Así:

> *"El que la inmensa mayoría de la población esté escolarizada hasta los 16 años e, incluso, hasta los 18, me parece un éxito histórico sin igual. Pero, claro, una cosa es la escolarización, pero en este momento qué significa ejercer una ciudadanía digna. Se puede entender que uno puede ejercer una ciudadanía sin titulación básica, claro, (…), pretender que a través de la escuela con los colectivos de exclusión social se llegue a la igualación social, es la leche. Entonces la pregunta es que para muchos chicos y chicas se consiguen competencias, habilidades, digamos, madurez suficiente, junto a otros agentes comunitarios y culturales y educativos, para que puedan ejercer una ciudadanía digna, al margen de los problemas reales de reinserción que la escuela tiene. Pero tenemos colectivos especialmente vulnerables que ahí todavía la escuela no ha dado saltos cualitativos, y el colectivo en general de educación especial, de exclusión social de minorías, en general esos colectivos están enormemente castigados. Es muy complicado, ni la escuela puede, porque son los que engordan los no titulados, los no titulados son esos colectivos."*
>
> (ED4A, IES A, B)

> *"Yo creo que tiene un aspecto fundamentalmente muy positivo que es alargar hasta los 16 años la obligatoria. En nuestro contexto privilegiado, parece que a los 14 años no quieren estudiar, pero en el fondo un chaval de esa edad no tiene nada claro lo que quiere hacer y muchas decisiones de abandonar los estudios son decisiones que luego pesan. Y como es obligatoria no les queda más remedio que estar escolarizados: siempre tienen una oportunidad de engancharse, antes de desengancharse del todo (…) Y luego el que sea ESO, enseñanza como general, que hayamos roto con el FP, a mi eso me parece fundamental, porque yo he trabajado en otro sistema y sé la diferencia. La segregación desde tan pronto es segregación (..) Lo disfracen como lo disfracen, es segregación. El que no aprobaba la EGB a tirar tornillos y hay muchos estudios que demuestran que tú lanzas muchos mensajes al alumno (..) y tú entrabas a las clases de FP pensando con éstos no hay nada que hacer (…). Ese mensaje lo mandabas y él lo asumía (…) Y entrabas en BUP y pensabas: es-*

tos van a la universidad, y era otro mensaje. La ESO ha complicado mucho la situación general porque los grupos heterogéneos son más difíciles de manejar, dan más trabajo, pero yo creo que los dos pilares de la LOGSE que eran estos, el romper con la segregación de la FP y alargar obligatoriamente esas decisiones, yo estoy de acuerdo. Soy una "logsecista" convencida. ”

(ED5, IES D)

Ahora bien, aunque se está mayoritariamente de acuerdo con el cambio de espíritu que significó la LOGSE, sin embargo estos profesores y profesoras perciben que la extensión de la enseñanza obligatoria como pura obligatoriedad provoca más problemas que aquellos que intenta resolver, ya que de ninguna manera soluciona la falta de motivación que arrastra un sector del alumnado a lo largo de su vida en la escuela, sino que, por el contrario, si nos limitamos a la pura obligatoriedad, la refuerza.

Ante esta situación, entre estos profesores partidarios del espíritu de renovación que pretendía la LOGSE cabe distinguir dos actitudes bien diferentes.

Por un lado están aquellos profesores que, sin negar los efectos positivos del alargamiento de la enseñanza obligatoria que supuso la LOGSE, sin embargo, expresan la impotencia del profesorado a la hora de afrontar su tarea docente cuando la desmotivación impregna la atmósfera del aula.

“ *Estoy de acuerdo con la LOGSE en el sentido de que tenemos un gran logro, me refiero a que en vez de estar con 16 años en la calle sin saber qué hacer, hay opciones para estudiar, para formarse, y yo estoy a favor de eso, pero por otro lado las experiencias me dicen que hay algo que está mal. Yo no sé qué es, pero a veces personalmente veo, o en lo que leo, que algunas veces falta motivación. Creo que está mal el hecho de la obligatoriedad en el sentido de que como es obligatorio, pues tienes entonces que estar en clase obligatoriamente, y como es obligatorio, los profesores tienen que aguantar. A veces comento con otros compañeros que aguantar por ley no, que hay que buscar de alguna manera una motivación, pero es muy difícil. A veces nos reunimos los compañeros y comentamos la dificultad de esto, y que, sin embargo, con los que van bien no hay problemas, éstos van solos.* ”

(ED1, Público Primaria B, D)

Es revelador, como se desprende al analizar el discurso de los profesores en los grupos de discusión, que aquellos profesores que mantienen y transmiten esta sensación de impotencia y de perplejidad hacen recaer la responsabilidad principal de las situaciones conflictivas que se viven en el aula y del fracaso escolar de los alumnos en el propio alumnado. Da la sensación de que el centro escolar o los propios profesores son únicamente los sufridores pasivos de circunstancias ajenas a ellos mismos. La vida en el aula se convierte así, como viene a decir un experto en educación, en una pelea cotidiana en la que lo importante es ganar por puntos, es decir, sobrevivir. Así para muchos profesores tres palabras describen su vida profesional: *aguantar, aguantar y aguantar*. Estos profesores desbordados por la situación que padecen diariamente en el aula, se resisten a admitir su incapacidad para gestionar los problemas y conectar con los intereses del alumnado actual. Quieren solucionar la situación, pero echando balones fuera y sin asumir la parte que depende de su capacidad de iniciativa y de innovación. En su desorientación, únicamente preguntan "donde está el enchufe", que les permita conectar con su alumnado.

En cambio, para un grupo significativo de profesores entrevistados, el alumno no es el responsable de que la LOGSE no haya cumplido los objetivos que se propuso. Existen otras causas que hay que tener en cuenta y que interactúan entre sí provocando la apatía y la falta de motivación de los alumnos y, en medio de todas ellas, las posibilidades y recursos disponibles en el sistema educativo, la enseñanza que reciben, la actitud y aptitud del profesorado, la organización del centro, es decir, el propio funcionamiento del sistema educativo tiene un peso importante.

Así el alargamiento de la enseñanza obligatoria no ha respondido a las expectativas que están en su base porque el sistema educativo no ha sabido responder a las necesidades de un número considerable de alumnos, ya que:

> *"La clave ha sido pasar de la enseñanza obligatoria de los 14 a los 16 años. Esa es la clave del problema. Antes la sociedad absorbía naturalmente a aquellos alumnos que dejaban la escuela a los 14 años y los incorporaba de manera natural al ámbito laboral: había aprendices, había otro tipo de situaciones que los absorbía. Entonces se prolonga la edad escolar obligatoria hasta los 16 años y no se dota de recursos suficientes para asumir que hay muchísimos alumnos de los 14 a los 16 años que no quiere pegar ni sello. Yo creo sinceramente que es un problema de recursos, que realmente en aquellos lugares en los que los recursos han sido de otra índole, y nosotros procedemos de la REM y la REM sacó adelante a montones de chavales que a este centro venían como despojos académicos(..) Debería de reflexionarse otra vez sobre aquel proceso, porque realmente de ahí salió*

la LOGSE, pero con poco ajuste, porque allí en la REM había una cantidad de recursos que luego no se han tenido en cuenta para la LOGSE. Los centros que optamos por la REM, que se planteaban esa reforma en serio, había montones de gente que hicieron una carrera superior y que no hubieran podido terminar los estudios superiores ni de churro. Lo que hay que ver es qué sistema funciona mejor y por qué. De los 14 a los 16 años hay una cantidad de gente que no quiere pegar ni clavo, nosotros también tenemos, como en todos los sitios, pues claro hay que ver que se hace con ellos, y eso te crea problemas disciplinarios, te crea problemas de quemar al profesorado(…) Si hay recursos, y se puede diversificar un poco y se puede desdoblar los grupos, se ve que dando a cada uno un poco lo que necesita, evidentemente los problemas también se resuelven bastante más. ”

(ED12, Privado EP y ESO)

“ *Los chavales de estas características quieren salir cuanto antes a trabajar. Así una ESO de corte ordinario no les llevaría a nada. Alargar por alargar la escolaridad no lleva a ninguna parte. No se responde a un conjunto de chavales que ya vienen con el fracaso desde primaria. Por el contrario se les hunde. Ponerte con un libro de secundaria, cuando estos chicos no tienen los mínimos de primaria es evidente que no se va a responder y que van a fracasar y que van a provocar conflictos (…) no se puede partir de tábula rasa a partir de 1º de la Eso y me da igual como lleguen. Eso provoca fracaso.* ”

(ED6, IES A, B, D)

Aunque estos profesores tienen también la percepción de que cada vez aumenta más el rechazo de los alumnos a la escuela (hecho que se refleja, según su opinión, en el aumento creciente y alarmante de las cifras de fracaso), y que en dicho fenómeno intervienen múltiples factores explicativos, sin embargo consideran que el funcionamiento del sistema educativo, la escuela y los profesores individuales tienen una responsabilidad específica de la que no pueden abdicar.

“ *Es un escándalo (el fracaso escolar), es una vergüenza, como sistema educativo no se puede tolerar. Esto nos tiene que hacer plantearnos y ponernos manos a la obra. Y ponernos mano a la obra es que cada centro hacemos lo que podemos y con mucho esfuerzo, con mucha pelea, con mucho desgaste y esto no es de recibo. Dar respues-*

ta a ese conjunto de chavales que no conseguimos que saquen el graduado, a mi me parece urgente (…) Hay que ser más creativo, más imaginativo y ver el alumnado que tienes que no es uniforme y que tienes que darle una salida. ”

(ED6, IES).

A lo largo de las entrevistas y de los grupos de discusión se percibe que para este colectivo de profesoras y profesores los recursos existentes (que se manifiestan principalmente en el número de alumnos por aula y en la presencia de profesores y equipos de apoyo), los criterios de evaluación establecidos, los programas disponibles para proporcionar una respuesta adecuada a los alumnos con mayores problemas de aprendizaje y la formación recibida por los profesores son condiciones generales que guardan una relación importante con la posibilidad de establecer en el aula el clima apropiado que haga de la función docente una tarea gratificante que permita, a su vez, alcanzar a los alumnos los objetivos establecidos en la educación básica.

También manifiestan la importancia de que a partir de segundo ciclo de la ESO se ofrezcan en los centros programas de diversificación dirigidos a los alumnos más desmotivados y con retrasos en los aprendizajes Estos programas al tener en cuenta las características de los alumnos posibilitan en mayor medida alcanzar las grandes finalidades de la educación secundaria: conocer los elementos básicos de la cultura, asumir sus deberes, ejercer sus derechos y ser capaces de vivir autónomamente.

Al mismo tiempo, sobre todo profesores de centros de entornos sociales desfavorecidos y con gran diversidad étnica y que quieren dar una respuesta positiva desde la escuela a procesos de exclusión y de fracaso escolar, abogan para que desde la Administración se facilite que cada centro, teniendo en cuenta las posibilidades y características de sus alumnos, pueda establecer itinerarios formativos a partir de áreas y materias optativas.

En todo caso, lo que se ha detectado a través del discurso de los profesores ha sido la necesidad de que el profesorado, las familias y los distintos agentes educativos que intervienen y tienen una responsabilidad directa en la escuela reflexionen conjuntamente sobre el origen y las consecuencias del rechazo de los alumnos a la institución escolar. Se hace urgente atajar de una vez los procesos de exclusión y de fracaso escolar que la mayoría de las veces conllevan estas conductas disruptivas de resistencia. Solamente desde esta reflexión podrá aportar la escuela las soluciones que dependan de ella. No es cuestión de buscar chivos expiatorios; se trata de sentar las bases de una escuela inclusiva en una sociedad de cambio, en la que las antiguas recetas están ya caducadas.

En este sentido, ha resultado patente a lo largo de la realización del presente estudio que las escuelas sin un proyecto coherente, con profesores desmotivados, sin capacidad para

presentar experiencias de aprendizaje interesantes y motivadoras, con poca ilusión para generar la participación de los padres y de los alumnos, con criterios de evaluación rígidos, con escasa sensibilidad a los problemas de los alumnos y con actitudes culpabilizadoras exclusivamente hacia los alumnos o a la Administración, aportan poco en la tarea de prevención del fracaso escolar, la exclusión social o el enrarecimiento de las relaciones sociales en las aulas y en los centros.

Resumiendo de alguna manera las diversas actitudes que en la presente investigación se han detectado entre el profesorado, frente a las dificultades y problemas que golpean en estos momentos a la escuela, cabe distinguir entre los profesores y las profesoras talantes bien distintas con respecto a su tarea docente. Algunos, incluso en las circunstancias más adversas, mantienen la fe en las posibilidades emancipadoras de la escuela y creen que puede haber una enseñanza de calidad para todos. Otros por el contrario, han tirado la toalla y consideran que la batalla está perdida. Los primeros, sin caer en falsos y vacíos utopismos, con los pies bien asentados en la realidad, mantienen la ilusión y se comprometen en proyectos de renovación pedagógica de centro o a nivel puramente individual. Los segundos, desmoralizados, arrastran un cansancio infinito y su tarea docente está impregnada de una rutina monocorde. Y esta diversidad de talantes a la hora de afrontar los problemas en el aula está presente en todos los niveles educativos, en todos los modelos lingüísticos y en las dos redes de nuestro sistema educativo.

Se podría objetar que, dados los obstáculos a los que tienen que enfrentarse algunos centros enmarcados en medios sociales *cuasi* marginales o con una población donde la diversidad y la heterogeneidad son sus notas distintivas, mantener la esperanza de una enseñanza de calidad es una utopía y una sinrazón. Sin embargo, lo realmente significativo es que se han visto centros del modelo lingüístico A, abiertos a una amplia diversidad de culturas y de alumnos, que creen en las posibilidades de la escuela y que son capaces de reducir la exclusión y el fracaso escolar. Son centros en los que su profesorado está mayoritariamente comprometido en proyectos de innovación pedagógica y metidos en procesos de calidad, entendida ésta no solamente en la dimensión de gestión, sino, fundamentalmente, como camino indispensable para hacer de la escuela un espacio de inclusión y de igualación social. Indudablemente, el profesorado de estos centros son plenamente conscientes de que la escuela por sí sola no puede hacer realidad esa escuela igualitaria e inclusiva con la que sueñan, pero piensan que movilizar todos los recursos existentes, materiales y humanos, significa ya conseguir parte de ese sueño.

El profesorado frente a la extensión de la educación obligatoria con carácter comprensivo.

NOSTÁLGICOS

- Rechazo frontal a la reformas escolares de los últimos años.

VOLVER AL ESPÍRITU DE LA E.G.B.

DESORIENTADOS

- Actitud políticamente correcta ante el espíritu de la LOGSE.
- La LOGSE ha reforzado la desmotivación.
- Impotencia del profesorado ante la falta de motivación.
- Responsabilidad exclusiva del alumnado de su fracaso escolar.
- Su trabajo se ha convertido en pura supervivencia.

PREGUNTAN DÓNDE ESTÁ EL ENCHUFE QUE LES PERMITA CONTACTAR CON SU ALUMNADO

INNOVADORES

- Defensa acérrima del espíritu de la LOGSE.
- La pura obligatoriedad no produce inclusión.
- La escuela y el profesorado tienen una responsabilidad en la desmotivación y el fracaso escolar de sus alumnos.
- Necesidad de una fuerte renovación pedagógica de la escuela.
- La escuela ha de abrirse a su contexto.
- Autonomía de los centros escolares.
- Apoyo de la Administración a aquellos centros insertos en contextos de exclusión social.

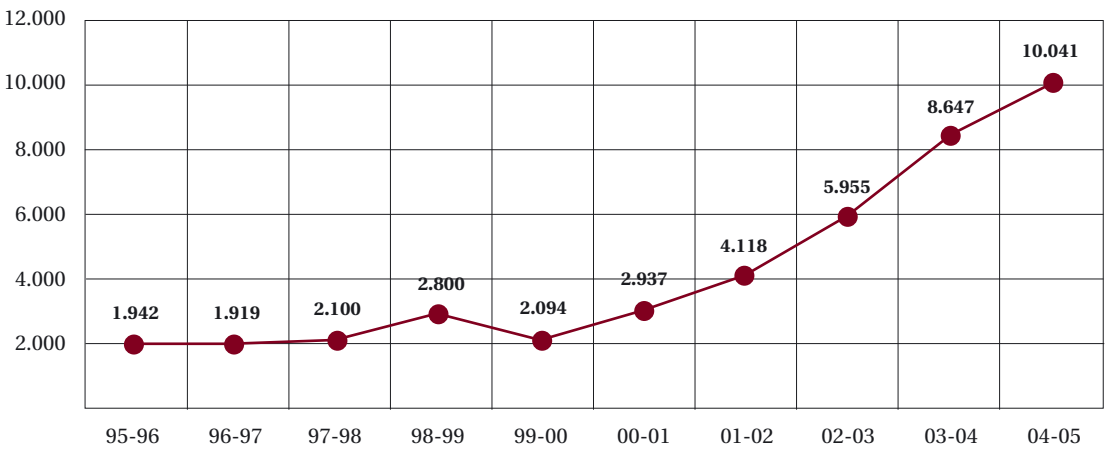
PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL PROFESORADO EN PROYECTOS DE CENTRO POTENTES Y VIVOS

2.2.2 Integración de las minorías étnicas e inmigrantes.

2.2.2.1 El profesorado y la desigual distribución del alumnado inmigrante en los centros escolares de la CAV.

En paralelo a lo que ocurre con respecto a la población inmigrante total, en la Comunidad Autónoma Vasca la escolarizada ha mantenido un crecimiento importante en los últimos años, como se muestra en el siguiente gráfico referido a la población escolar en etapas no universitarias.

Gráfico 1: Evolución del alumnado inmigrante en la C.A.P.V.



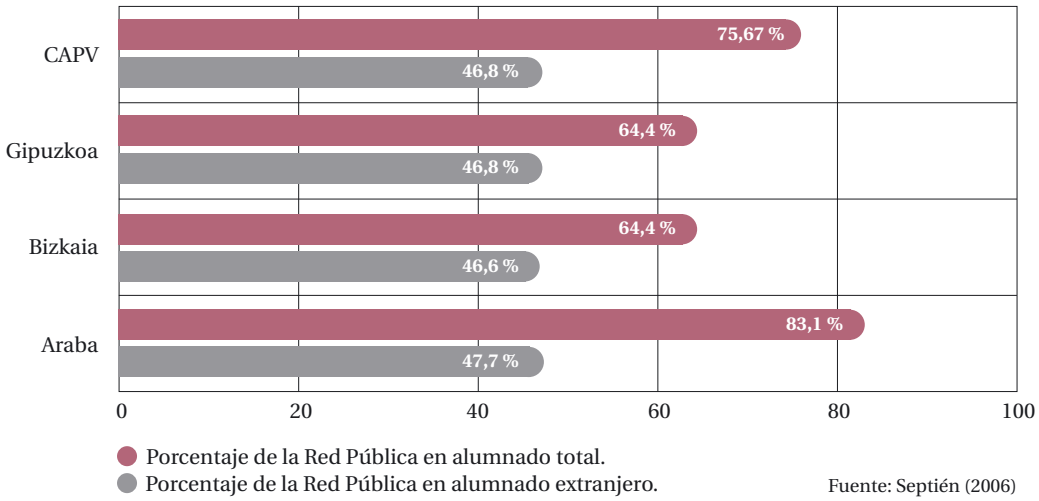
Fuente: Septién (2006)

En el curso 2003-04 la población escolar de procedencia extranjera matriculada en etapas no universitarias supuso el 3,13% del total, un porcentaje pequeño pero que previsiblemente evolucionará al alza. El impacto por territorios varía igualmente; así, Bizkaia escolariza a la mitad del alumnado inmigrante, Gipuzkoa al 26,7% y Álava, muy concentrado en Vitoria, el 22,3%.

Al mismo tiempo, al igual que ocurre en otros espacios sociales, el paisaje escolar acusa una distribución diferencial del alumnado de origen extranjero. Los alumnos inmigrantes tienden a concentrarse en unos centros escolares y no en otros. En el caso de Euskadi, se repite la tendencia ya observada en otras zonas del Estado, es decir, la concentración en los centros de la red pública que acoge en mayor medida (70%) a este tipo de alumnado y sobre la que, consiguientemente, se hace recaer en mayor medida la responsabilidad del éxito o fracaso de

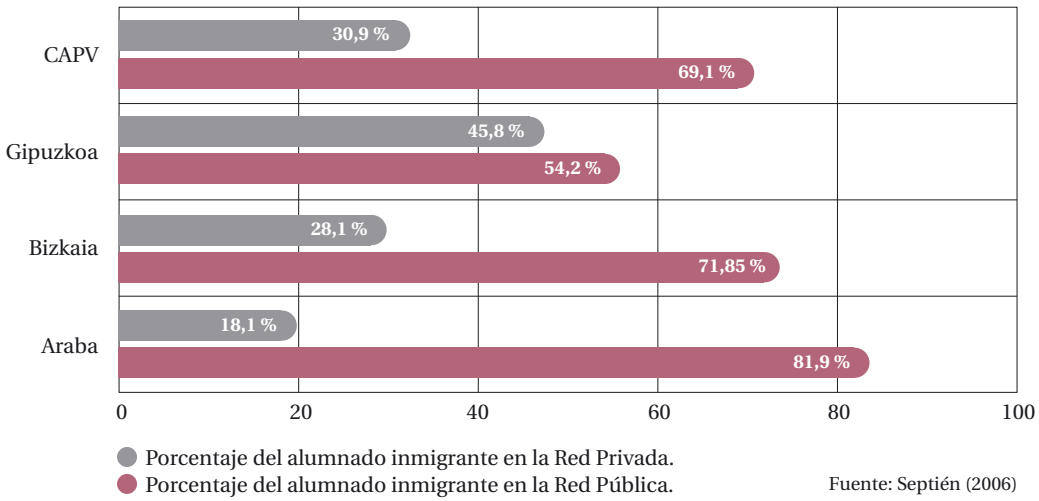
su integración. Por territorios, Álava la red pública acoge al 83,1% de los alumnos y alumnas inmigrantes, Bizkaia el porcentaje es del 75% y en Gipuzkoa el 64,4%. Y de acuerdo con el informe del Consejo Escolar de Euskadi del año 2004 no parece que en el futuro reserve un reparto más equitativo de este alumnado entre la red privada-concertada y la pública.

Gráfico 2:
Porcentajes de la escuela pública en el total del alumnado y en el total del alumnado inmigrante.



Fuente: Septién (2006)

Gráfico 3: Porcentajes de alumnado inmigrante en la red pública y privada.

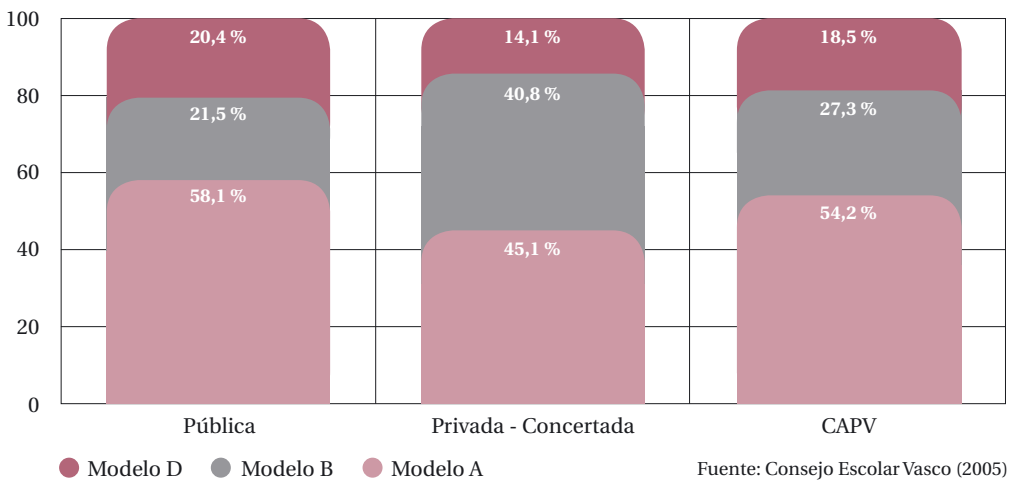


Fuente: Septién (2006)

Estas diferencias entre los territorios no se explican únicamente en términos demográficos, sino que guarda una estrecha relación con los modelos lingüísticos que configuran el sistema educativo vasco. La realidad es que el modelo A —castellano como lengua vehicular y el euskara como asignatura— escolariza a más de la mitad del alumnado inmigrante. La oferta de los modelos varía según la realidad sociolingüística de territorios y zonas. Y el reparto desigual se acusa en mayor medida en aquellas zonas en las que hay mayor oferta de modelos A y B. Los datos muestran como la concentración del alumnado inmigrante en la red pública de modelo A es mayor en Álava, mientras que Gipuzkoa representa un reparto más equitativo.

En concreto, en Vitoria- Gasteiz se concentran fundamentalmente en los centros públicos del modelo lingüístico A de primaria y de secundaria. Empieza a crecer su número en los centros públicos de primaria del modelo lingüístico B y D y en algunas ikastolas públicas del mismo nivel escolar; su número es irrelevante en los centros públicos de secundaria del modelo B y D y en los centros concertados apenas nos encontramos con alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías éticas, salvo en aquellos que están localizados en barrios con un alto índice de población inmigrante o gitana.

Gráfico 4:
Distribución del alumnado según modelos lingüísticos en la red pública y privada-concertada.



Fuente: Consejo Escolar Vasco (2005)

La concentración del alumnado inmigrante en el modelo A de la red pública genera actitudes y reacciones contradictorias entre el profesorado, particularmente en quienes están en estos centros, calificados en tono cariñoso como "ONU" por algunos, pero también de auténticos guetos por otros.

Lo cierto es que tras el lenguaje de lo políticamente correcto que presenta a la multiculturalidad y la diversidad cultural como una oportunidad de enriquecimiento mutuo, muchas veces quedan ocultas las estrategias de las familias autóctonas para, en la medida de sus posibilidades, evitar que sus hijos acudan a los centros con una mayor proporción de inmigrantes. Cuestión que no se plantean aquellos padres que mandan a sus hijos a un colegio francés, alemán, inglés o americano.

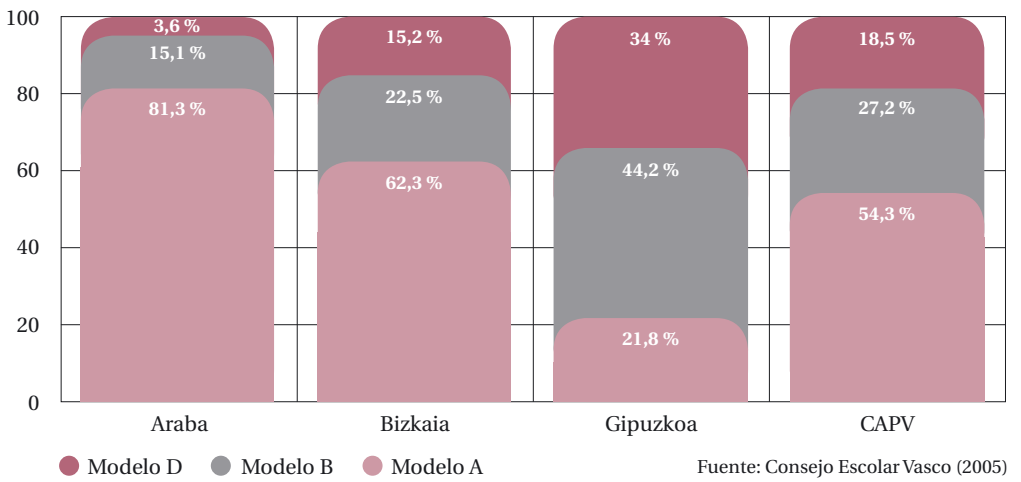
Esta actitud, que encierra mucho de hipocresía social, sirve a muchos profesores de explicación de la pérdida de alumnos de la enseñanza pública del modelo A en Vitoria- Gasteiz a favor preferentemente de la enseñanza concertada. Así, por ejemplo, interpreta el representante de un sindicato de la enseñanza el hecho de que en secundaria las familias lleven mayoritariamente a centros privados:

> *"La gente ve mayoritariamente en Vitoria que la red pública, sobre todo y especialmente en secundaria que es cuando se produce la inflexión y la pérdida de matrícula, que se produce en el tramo de la Secundaria obligatoria, 12- 16 años, se ve que en los tras años hay un fifty-fifty, mitad-mitad, que incluso en primaria puede en algunos superar el 50% la red pública, pero se produce una bajada impresionante a partir de los 12 años. Y esto fundamentalmente tiene que ver con las ideas que son dominantes en la propia sociedad y es que en estos momentos la red pública escolariza al 70% de las necesidades educativas especiales, entendidas éstas no solo como las discapacidades y las minusvalías, sino también como las minorías étnicas o como los flujos migratorios que se están produciendo, que en su gran mayoría, casi en su totalidad, los flujos migratorios con problemas de integración o nivel socioeconómico bajo o nivel de escolarización o de alfabetización, incluso, mínimo recalan en la red pública. Y eso está provocando que un nivel de interclasismo que existía en los centros de secundaria, especialmente en los bachilleratos, me estoy refiriendo a los bachilleratos, a los institutos que existían cuando estaba en vigor la ley anterior a la LOGSE, la ley de Villar Palasí, la ley general de educación de los años 70, pues se hayan convertido, centros incluso que eran punteros y tenían resultados de premios extraordinarios de bachillerato, como el propio Federico Balaibar, que era el llamado femenino entonces, o Los Herrán, que tenían premios de bachillerato, en estos momentos estén atendiendo fundamentalmente y de manera casi especializada los flujos migratorios."*
>
> (SIND1)

Así, el análisis del discurso de algunos profesores de las línea A sitúa este reparto desigual del alumnado inmigrante como la causa de que la línea A de la enseñanza pública, al recoger esencialmente las minorías étnicas con menor nivel económico y con mayor distancia cultural, se haya convertido es una escuela de los pobres y de los marginados, el cajón de sastre de la escuela vasca. Este discurso se alimenta de la nostalgia y lamenta la pérdida de todo su antiguo prestigio y su conversión en espacio de conflictos e instrumento de exclusión.

Tampoco es ajeno al mismo la interpretación en clave política: la normalización del euskara en el sistema educativo habría condenado al ostracismo a todo el profesorado que no ha logrado incorporarse al proceso y que se mantiene en un modelo A intencionalmente maltratado por la Administración. Evidentemente, este profesorado aboga por un reparto más equitativo del alumnado perteneciente a minorías étnicas entre los centros públicos y concertados y entre todos los modelos lingüísticos.

Gráfico 5:
Distribución del alumnado según modelos lingüísticos y territorios.



Fuente: Consejo Escolar Vasco (2005)

Sin embargo, al mismo tiempo que se sienten de alguna manera maltratados, conciben la integración como una oportunidad o, casi mejor, como su única tabla de salvación, ya que como dice literalmente un profesor.

> *“Como no tenemos más que ese alumnado, tenemos que mimarlo. Los modelos A tenemos que vivir de ese alumnado. Si no, el profesorado no encuentra sitio en otro lado.”*
>
> (ED2, Público Primaria A)

La posición del profesorado del modelo A es, pues, compleja. Parece que se siente en una cuerda floja: quiere y no quiere la situación en la que se encuentra dicho modelo lingüístico en estos momentos en relación al número de alumnos inmigrantes que asume. Por eso, a menudo sus intervenciones en los grupos de discusión se convierten en la ocasión propicia para exteriorizar un cierto grado de frustración profesional ante la poca atención que reciben de la Administración, ya que, si bien acogen en sus centros a la mayoría del alumnado inmigrante, en cambio, a la hora de atender a las necesidades educativas especiales que estos alumnos requieren, reciben, según su opinión, menos ayudas y recursos que los centros de los modelos lingüísticos B y D[3].

En este sentido exteriorizan los elementos negativos que rodean, a su entender, su labor docente: falta de apoyo de la Administración a la hora de emprender proyectos educativos innovadores, la imposibilidad de planificar y llevar adelante una labor docente competente, puesto que a mitad de curso les llegan alumnos inmigrantes que ni tan siquiera conocen el castellano, dificultad y carencia de instrumentos a la hora de encarar la diversidad y heterogeneidad de sus aulas, etc.

¿Cuánto de verdad y de lamento hay en ello? ¿Hasta qué punto este discurso no enmascara la resistencia a verse lidiando con un alumnado que conlleva una labor educativa “más compleja”, con sectores de la sociedad “marginales” y “pobres”, con realidades no conocidas? Es difícil de determinar con la información de que disponemos.

En todo caso, el profesorado es mayoritariamente consciente que en esta sociedad mucho más abierta se inicia una nueva época en la escuela. Han comenzado a plantearse toda una serie de situaciones en el aula y en los centros frente a los cuales ya no sirven los instrumentos heredados, ya que

> *“Está generando una transformación fundamentalmente de tipo cultural en el que exige una competencia cultural al profeso-*

[3] Es de señalar que hay diferencias significativas entre las entrevistas y los grupos de discusión. Es decir, en las entrevistas los equipos directivos han tratado de dar una imagen normalizada de la inserción de los alumnos inmigrantes en el sistema escolar, mientras que en los grupos de discusión han salido con mucha más fuerza los problemas que plantean dicha inserción.

rado que antes no era pensable, en el que tiene que saber (…) leer situaciones, interpretar comportamientos, lenguajes, códigos, registros, etc., que son muy diferentes de los que te has formado anteriormente y en el que es absolutamente necesario conocerlos para poder establecer zonas de salud (…), es decir, zonas de intersubjetividad, donde sea posible allá el aprendizaje. ”

(ED4A, IES A, B)

Si quiere cumplir su papel educativo, la escuela necesita para adaptarse a la incorporación cada vez más intensa del alumnado inmigrante todo un ejercicio de imaginación, pues

“ *Por una parte, la integración de la población inmigrante no consiste solo en darle una silla, un pupitre y un centro. Administrativamente la cosa empieza por ahí, pero quizás los centros no consideramos convenientemente el modo de integrar a esos chavales que llegan con otra cultura, sin conocer el sistema escolar, sin conocer el sistema de valores, de relaciones.* ”

(ED6, IES A, B, D)

2.2.2.2 Salvaguardas y estereotipos en el discurso del profesorado.

Pero la escuela no es importante solamente como espejo reflectante de la realidad de la inmigración, sino que, como puente que ha sido siempre entre el individuo y la sociedad, entre el niño y la vida adulta, debe jugar un papel esencial como vector de integración social y cultural de los hijos de inmigrantes. Como señala Enguita, es *la arena de encuentro entre la cultura de origen y la de acogida*. Es uno de los espacios fundamentales a la hora de posibilitar la incorporación de los inmigrantes a la sociedad de acogida.

Sin duda alguna, el barrio, el trabajo, el grupo de iguales e, incluso, las iglesias juegan un papel muy importante en los procesos de resocialización de los inmigrantes. Sin embargo, la escuela va a tener un peso especial, ya que, como señala Enguita,

“ *(…) salvo por la existencia de sectores marginales en los que pueda producirse cierta desescolarización o por la llamada desescolarización friccional derivada del proceso de llegada y adaptación, los niños y jóvenes inmigrantes, al igual que con los hijos de*

> *los naturales del país, van a estar en el sistema educativo hasta los 16 años, es decir, el paso por la escuela condicionará muchos de los rasgos que tome el individuo cuando culmine el proceso de desarrollo personal que implica su evolución desde la identidad de origen hasta la nueva identidad que surge necesariamente del contacto con la cultura del país de acogida.* ”

(Fernández Enguita, 2003: 239).

De la misma manera opina el representante de una ONG entrevistado:

> “ *Ya que esos niños de hoy dentro de 20 años estarán integrados en función del esfuerzo que se ha hecho ahora. No se va a hacer el esfuerzo cuando estén pidiendo trabajo por ahí, porque ya no les educas. La educación la van a coger en la calle, en el bar, en la discoteca y en un submundo en el cual intentan sobrevivir compitiendo con los nacionales, y los jóvenes, sobre todo, compiten en ver quien lleva el pantalón de marca o no sé que historia más moderna que otro, y no se dan cuenta que las posibilidades adquisitivas de los padres son muy diferentes en general y si unos padres de aquí que trabajan los dos, que tienen más posibilidades, al niño no le niegan ni la bicicleta no sé qué, el otro niño que no tiene posibilidades lo que va a hacer es intentar cogerla, por lo tanto se siembras un poco en el ámbito ese de la competencia, por parecer iguales una sensación de que se facilita (…) la delincuencia.* ”

(SOS)

Por tanto, es lógico que todos los profesores coincidan en afirmar la urgencia de poner en marcha una verdadera política de integración cultural en la escuela. El profesorado es consciente de que en la formación de estos jóvenes inmigrantes nos estamos jugando la formación de los futuros ciudadanos de este país.

Sin embargo, la dificultad mayor radica en que, en la realidad y en la práctica cotidiana de sus vidas, el inmigrante se inserta en una sociedad fragmentada, con unos marcos políticos en crisis y que no ha sabido o/y no ha podido reconvertirse en una comunidad educativa con unas normas y unos valores laicos consensuados y admitidos democráticamente por la mayoría. En este sentido, los profesores no nos hablan de una sociedad sin referentes ni sin valores, sino de una sociedad con unos contravalores ante los cuales la escuela se ve impotente y que

limitan su tarea inclusiva. Aunque la cita es excesivamente extensa, sin embargo, merece la pena transcribirla, ya que en ella queda patente tal situación:

> *“Entonces, yo creo que si al final pretendemos analizar los problemas de tratamiento de valores en nuestro sistema educativo y precisamente como es nuestra sociedad de acogida….va a haber un grupo de personas en nuestro centro de distinta cultura, de otras etnias, de otras religiones que vas a tener que utilizar en un sistema de valores, en nuestro sistema de valores fundamentalmente (…) Entonces ahí estamos en algo que a mi me parece fundamental, o sea, fundamental a nivel técnico. Y es como en este momento yo creo que nuestra sociedad padece eso que.., eso que Maria Zambrano denomina la división educativa. Me explico, cuando yo era pequeñito y me tiraba en goiti-behera por el resbaladero, pues enseguida me paraba en la goiti-behera Fumanchú, el policia municipal, me agarraba de la oreja y me llevaba a mi casa; pero mientras me llevaba a mi casa de la calle Fueros, la gente en la calle me recriminaba, gamberro, tirarte en el goiti-behera. Cuando subías las escaleras de mi casa siguiendo la oreja, mi propia oreja, las vecinas me reñían, y me decían pues será gamberro ¿qué ha hecho? Pues se ha tirado en goiti-behera, gamberro, pues podías pillar a una ancianita como yo y etc etc… Y entraba en casa de mis padres y mis padres me echaban una bronca, al día siguiente, no sé como el maestro del colegio se había enterado y me reñía y, bueno, ….: educación. Fundamentalmente educar es intervenir. En este momento yo creo que hay una división en ese sentido. Es decir, la familia ha dimitido como educadora en muchos aspectos: cariño ¿qué quieres comer mañana? Como que quieres comer mañana, si el educando es el niño: vas a comer esto porque te conviene y esto te conviene también, porque el pescado tiene fósforo, etc. Otra cosa será si lo vomitas, si no quieres o si te lo guardamos. Es decir, desde la familia, desde la propia sociedad, mira está rompiendo la farola, ¡uy¡ no le digas nada que nos va a caer un chorreo de mucho cuidado y en la propia escuela también, de fuera ¿porqué estás pintando con spray en la pared del frontón? Chico, déjale, no seas carca. Si es que también entre los propios compañeros también sucede esto. Y entonces, en este ambiente de división educativa de nuestra propia cultura, de nuestra propia sociedad y de nuestro propio sistema educativo, ahí es donde van a inculturizarse otros elementos, otros alumnos, otros discentes que vienen de otras culturas y que vienen con valores tre-*

mendamente positivos en muchos aspectos, pero que no son tontos y que cuando llegan aquí y ven que ¡ah,ah,ah!, todo el monte es orégano, pues van a aprovechar de ello. Ya hay determinados fenómenos que empiezan a surgir, y es cierto que los hispanoamericanos, que los latinoamericanos en general son tremendamente agradecidos y dulces, pero el fenómenos del pandillero, etc.., pero el fenómeno de pandillero hispanoamericano está presente ya en Vitoria.

Pero ese chavalito que ve que nuestra sociedad y que sus compañeros son de una determinada forma, pues ese niño árabe al final deja de ir a la mezquita, se pone la gorra, se pone los pantalones con la huevera en la rodilla como decimos y tal, y ya empieza a deslumbrarse por el lujo de occidente, por esta sociedad, por la moto, por el equipo de música o lo que sea, es cuando empieza a trapichear o a lo que sea. ”

(G3PP – Primaria Pública A)

De alguna manera el consumismo y el clasismo que impregna nuestras sociedades fragmentadas no favorecen la construcción de espacios de vida en común entre personas y grupos de diferentes culturas. Sin embargo, el profesorado es consciente que a pesar de las contradicciones y obstáculos que haya que superar en el camino, es en la escuela desde donde hay que empezar a sensibilizar y hacer ver la necesidad de tratar a las personas como personas, *“independientemente de que lleven el velo como pañuelo o como bufanda”* (SOS).

Sin embargo, desde la perspectiva de un profesorado ya bastante debilitado por las condiciones de “soledad” en las que percibe se desarrolla su acción educativa, el fenómeno de la inmigración, especialmente cuando se tiene en el aula/centro, sorprende y abruma. Si la sociedad vasca en su conjunto ve un 11% de inmigrantes cuando el peso real es del 4%[4], es comprensible que el profesorado también participe de esa impresión y se manifieste superado por lo que algunos califican de *avalancha de inmigrantes* —aun cuando ésta no sea tal—, además de agraviado por su desigual distribución. Con todo, lo cierto es que el profesorado se muestra sobrepasado por la complejidad que, casi de repente y sin apenas tiempo para responder, la inmigración ha introducido en sus aulas, desconcertado ante la diversidad de indumentarias, costumbres, lenguas y etnias cuya existencia desconoce en buena medida y confuso en el análisis de un fenómeno que saben requiere replantear objetivos y metodologías educativas. Sería demasiado pedir que en estas condiciones el profesorado no fuera permeable a los prejuicios y estereotipos sociales.

[4] Es lo que refleja la encuesta sobre las imágenes y actitudes ante la inmigración realizada el año 2004 por el Observatorio Vasco de la Inmigración.

Hablar de los estereotipos que corren de boca en boca entre la población autóctona puede parecer dentro de un lenguaje políticamente correcto algo inconveniente, incluso demagógico, sin embargo su existencia es una realidad que nadie puede negar. De hecho, entre las dificultades mayores que impiden promover una integración se encuentra la presencia de estereotipos y prejuicios sociales sobre la inmigración, dado que favorecen en muchas ocasiones la aparición de conductas y actitudes discriminatorias.

Esta afirmación cobra especial importancia si nos referimos al ámbito escolar, ya que las percepciones estereotipadas de las diferencias culturales por parte del profesorado pueden transformarse en expectativas que condicionen el rendimiento escolar de sus alumnos inmigrantes y su integración en la sociedad de acogida.

Al examinar las opiniones manifestadas sobre el fenómeno de la inmigración y su proyección en las actividades educativas e institucionales de la escuela y, en particular, el torno a la escolarización de las minorías éticas, nos hemos encontrado con que parte del profesorado entrevistado sostiene imágenes estereotipadas de sus alumno inmigrantes y de sus familias, y, asimismo, se ha detectado el uso frecuente por parte de los entrevistados de expresiones semejantes a las que Terrén denomina *cláusulas de salvaguarda*:

> *“El principal objeto de esta cláusula parece ser salvaguardar la propia integridad moral del informante ante lo que puede resultar el discurso. Es como si los informantes quisieran garantizar que la imagen que van a proyectar va a ser aceptada, conscientes en su mayoría de que la interacción de la entrevista va a transcurrir por terrenos resbaladizos, donde a menudo se presentan zonas de ambigüedad y dilemas prácticos ante lo que no es fácil tomar postura y sí, en cambio, criticar cualquier medida adoptada.”*
>
> (Terrén, 2004:36)

Estas cláusulas de salvaguarda se nos han presentado en el la presente investigación bajo fórmulas diversas, aunque todas ellas llevan a la idea de que los racistas son “los otros” y nunca el propio entrevistado o el centro en el que trabaja. Destacaríamos las siguientes:

• ***La identificación y/o comprensión de las actitudes xenófobas o intolerantes de las “otras familias” que ven competencia en el acceso a los recursos y servicios sociales.*** Por una parte, los profesores comentan la dificultad que entraña para la labor formadora de la escuela en valores, tales como la tolerancia y el respeto, el hecho de que en la sociedad prevalezcan actitudes xenófobas o intolerantes, pero al mismo tiempo la cláusula de salvaguarda aparece en determina-

dos profesores, a través de una racionalización e, implícitamente, una identificación o, al menos, comprensión, del comportamiento racista de otros "otros", que suelen ser padres de otros alumnos que presentan algún tipo de desventaja social, cultural, psicológica, etc.., pertenecientes a la mayoría étnica o usuarios de los servicios sociales pertenecientes también al mismo etnogrupo. Esta empatía con las razones del racismo ajeno alberga en buena medida una legitimación de actitudes que surgen, como efecto perverso, de medidas que pretenden ser redistribuidoras y compensatorias de desventajas sociales, como son becas, ayudas de comedor, apoyo escolar, ayudas a la inserción social, que al final generan injusticias de reconocimiento.

> *"Ahora bien, al final de la enseñanza obligatoria, desde el momento que les toquen las identidades, yo pienso que existen problemas. Hay distintas razas, culturas, color, etnias por la calle, pero desde el momento en que el ciudadano entiende que estos grupos tienen una ayuda X de la sociedad, ya no se entiende tanto la diversidad: como les van a dar piso a este, si yo estoy pagando impuestos… Eso lo oyes. La escuela puede intentar modificar conductas, pero llega un momento en que coincide la edad de los alumnos, la familia y entran…. Aunque no veo una sociedad negativa, sino educar al que vea mal. Mis hijas, conocidos de mis hijas son gente estupenda."*
>
> (ED2 - Público Primaria A)

• ***La imagen arquetípica del inmigrante siempre dispuesto a engañar y falsear***. Esas cláusulas de salvaguarda se hacen más patentes cuando el profesorado enmascara sus posibles actitudes xenófobas sirviéndose de estereotipos negativos para recalcar el mal uso que las personas de otras etnias, sobre todo en referencia a personas de cultura islámica, hacen de las ayudas sociales. Un buen ejemplo de ello es la siguiente conversación que mantienen dos profesores de un colegio público:

> *"Director: En su país (Marruecos) no tienen tampoco mucho interés. Quieren que sus hijos salgan enseguida, se pongan a trabajar o vete a saber qué. De alguna manera sacan dinero.*
>
> *Jefa de estudios: Si no de las ayudas.*
>
> *Director: Antes de ayer un chaval le dijo a la profesora, oye ¿cuántos coches tienes? Uno, dice. Ja, ja, uno tiene mi padre, otro mi hermano, otro mi otro hermano, otros mis hermanas. Y vive en la calle Santo*

Domingo y el padre solo trabaja de albañil, pero cada mes o mes y medio hace su viaje a Marruecos…

Jefa de estudios: A mí eso me da mucha rabia, ¿eh?, porque yo tengo que luchar con las becas, y eso da coraje, pero que vas a hacer, el niño no tiene la culpa.

Director: Son economías sumergidas. De 135 alumnos que tengo en el colegio, 126 son becarios. Habrá 6 o 7 que no tienen beca. Todos los demás gratuitos con beca. ”

(ED3A y ED3B, Público Primaria A).

• ***El inmigrante en la práctica es “difícil”***. En otras ocasiones la cláusula de salvaguarda surge cuando se contrapone la teoría y la práctica. Es decir, esta distinción se establece cuando el profesorado comenta el foso que se establece entre los modelos que se proponen a nivel teórico para tratar el tema de la diversidad y la realidad cotidiana en el aula de *bregar* con alumnos a los que califican simplemente como difíciles. En el discurso de estos profesores, “alumno inmigrante” se asocia casi automáticamente a “problema escolar”. Así cuando en los grupos de discusión se plantea la función transmisora de valores de la escuela, un número significativo de profesores de centros del modelo A comenta que todas esas ideas de tolerancia, respeto a la diversidad, de educación intercultural, etc., quedan muy bien escritas en el papel, pero existe imposibilidad real de trabajarlas y de llevarlas a la práctica, ya que, como opina una profesora de secundaria del modelo A en un grupo de discusión, la pública del modelo A se ha convertido con la llegada de los inmigrantes “*en asistencia social*”.

• ***Para prejuicios e intolerancia, la suya. ¿Qué puede hacer la escuela frente a ellos?***. A veces cabe detectar detrás de miradas semejantes, ciertos rasgos etnocéntricos y xenófobos, ya que en el discurso de los profesores aparece la escuela en una lucha sin esperanza frente a los prejuicios que anidan en las culturas de los inmigrantes. Dos textos sobre los prejuicios de género en los inmigrantes de origen islámico ejemplifican esta afirmación:

“ *No es del todo así, pero hubo un momento (con respecto a un padre marroquí) en el que le tuve que decir que yo no tengo tiempo para perder tras sus tonterías, pues él tenía que ser responsable y venir con las cosas bien hechas, que tenía todo el tiempo del mundo. El tenía ayudas porque no trabajaba y yo sí que trabajaba. Pero se creen que yo tengo que estar supeditada. No, que sepan que no, y los niños de este colegio que sepan*

también que no, y parece que los tienes así bien, pero ya en cuanto empiezan a cumplir 11 años, a los 12, 13, ya los notas, se les nota . ”

(ED3B, Público Primaria A)

“ *Y no solo eso, (…); las mismas mujeres. Ellas son las que tienen que cambiar. Aquí hemos tenido todas las alumnas y las tienes con sus faldas, con sus pantalones, con peinados normalísimos, hasta los 12 años. Las ves al año siguiente que tienen 13 o 14 años y, fulanita, que haces con el velo tapada; si, si, yo a mi Islam. Las ves aquí y piensas, está podrá ir hacia delante, e ir libre de cabeza y tal. Pero el 90% echadas para atrás.* ”

(ED3A, Público Primaria A)

Al mismo tiempo junto a estas estrategias de exculpación, el análisis de los discursos en grupos y entrevistas pone de manifiesto que el profesorado va estructurando la identidad de los alumnos inmigrantes en torno a unos estereotipos que constituyen un todo jerarquizado y estructuran el universo de las posibilidades en torno a un sistema de posiciones diferenciadas.

Al igual de lo que aparece en numerosas investigaciones, el eje en torno al cual se articula la representación jerarquizada de las diferencias éticas suele consistir en unos casos en la mayor o menor distancia con respecto al modelo de alumno ideal (aplicado, obediente, respetuoso con la figura del profesor o de la profesora, con comportamientos no conflictivos en el aula, con costumbres, gustos y cultura semejantes, etc.) y no tanto en relación a su rendimiento académico. Algo que evidencia, una vez más, que la escuela es un recinto evaluativo, pero lo que se evalúa, esto es, lo que se tiene en cuenta, coteja, califica y juzga, no es solamente el logro académico (Jackson, 1991; Rist, 1990).

En esta jerarquización, los latinoamericanos son vistos como educados, los de los países del Este fácilmente integrables, los chinos trabajadores y los que presentan mayores problemas son los procedentes de culturas islámicas, sobre todo los marroquíes, que *“apáticos”, “vagos”, “no se esfuerzan”*, aunque *“son listos de por sí, y el idioma hablando unos con otros, en un mes o mes y medio ya están hablando”*, pero esa misma inteligencia les lleva a ser percibidos como artífices de procedimientos de aprendizaje y sujetos de conductas poco ortodoxas, que a veces pueden traducirse en engaños, ya que son “*envidiosos y problemáticos y no quieren integrarse”*. Y, junto a los islámicos, ocupan los últimos puestos los gitanos, a los que muchas veces se les atribuye rasgos semejantes a los marroquíes. Ahora bien, aunque entre el profesorado domine la imagen del latinoamericano educado y respetuoso, sin embargo muchos profesores, que cuentan con alumnos latinoamericanos en sus aulas, comentan que dicha actitud en ocasiones es pura apariencia, ya que, cuando el profesor da la espalda o sa-

len del recinto escolar, algunos alumnos latinoamericanos desarrollan en la escuela y fuera del recinto escolar comportamientos poco sociales.

La misma clasificación jerarquizada surge cuando los profesores comentan las actitudes y los comportamientos de las familias de sus alumnos inmigrantes. Al igual que con sus alumnos, las proyecciones valorativas que se efectúan responden exclusivamente a criterios de procedencia, valorándose el interés de los latinoamericanos por la marcha escolar de sus hijos, mientras se critica el nulo interés de las familias gitanas e islámicas en la educación escolar de sus alumnos:

> *"Hay una gran diferencia de unas familias a otras. Las ecuatorianas y colombianas, los padres o las madres, en muchísimos casos, suelen tener estudios superiores; entonces esas familias sí que controlan más a sus hijos, aunque no puedan venir al colegio. Y si pueden, quieren que les des trabajo para hacer tareas en casa, y, si pueden, aunque no tengan dinero, pagan profesor particular; y son muy clasistas, mucho más clasistas, en cuanto pueden, tenemos todos los años de las familias que se matriculan en Septiembre al año siguiente la cuarta parte por lo menos o más se les llevan a la privada, aunque saben que tienen que pagar dinero se les llevan a la privada: el status, al Niño Jesús o a la Presentación de María que les pilla aquí al lado. Mi niño no quiere que esté con su amigo marroquí o gitano.*
>
> *Y, luego, entre las familias musulmanas, también creo yo que es cultural, no hacen demasiado caso de los estudios, sobre todo entre los marroquíes: son apáticos, ahí lo dejan, no se esfuerzan demasiado y eso que son muy inteligentes, en líneas generales."*
>
> (ED4B, IES A, B)

> *"El asunto de la integración es… a veces hay grupos que ellos tampoco quieren integrarse, ese es el caso que durante muchísimos años los gitanos les daban pisos, ellos no querían pisos, que mi vida no es vivir en un piso y cogían los marcos de las puertas y hacían fogatas en donde estaban, entonces que yo no quiero integrarme, oye tú no me integres que a mi no me da la gana de integrarme y eso se ha hecho continuamente y del trabajo, no querían trabajar, es que yo no quiero trabajar que tengo con tema de chatarra o con la droga o por lo que sea. Entonces integración, integración tampoco la sociedad es… nos vamos a echar la culpa de un grupo que no se ha integrado, es que no quiere ese grupo realmente. Yo estoy convencido*

de que la sociedad en muchos casos está haciendo todo lo posible por integrar grupos y ellos no quieren. ”

(G5OC – EP y ESO Concertada A, B)

En el mismo sentido, cuando comentan las dificultades de las familias inmigrantes para participar en la dinámica del centro o asistir a las tutorías, si bien hacen referencia al hecho de que trabajan mucho y en horarios poco favorecedores para lo que supone la implicación en la escuela, sin embargo, en ocasiones, la forma de decirlo, las expresiones y los ejemplos con tintes xenófobos que utilizan, deja un regusto amargo sobre el interés y la preocupación de dichas familias por sus hijos:

“ *Al revés, quisiéramos que vinieran más por aquí y no puede ni venir el presidente de la asociación. Las madres no saben, no quieren, no pueden, no les dejan los maridos a las árabes. Las que no son árabes, pues, quieras que no, a todos les pagan algo por ahí, y todas están trabajando; ves mujeres colombianas, ecuatorianas, con un carrito y una mujer mayor, y, calla, que vengan a tiempo aquí a recoger a las 5 de la tarde cuando terminan sus hijos y les están esperando. Aquí algunas veces hemos tenido que llamar a las 7 de la tarde, porque no había venido nadie a recogerles y aquí la bedela esperando hasta las 7 y ya más no puede esperar. Son casos muy particulares, pero el año pasado hubo que llamar un día a la policía municipal, se tuvo que llevar a un par de hermanitos a la comisaría y la madre fue a recogerlos a las 9 de la noche a comisaría. Los padres que tenemos o no saben o no pueden. Y los que tenemos son eso. Los cuatro que hay que saben y pueden, no pueden materialmente por problemas de trabajo. El presidente por problemas de trabajo, trabaja en la construcción de 8 de la mañana a 9 de la noche, saca dinero, pero no puede venir al colegio a ninguna hora.* ”

(ED3A, Público Primaria A)

En el siguiente cuadro quedan esquematizadas los diversos estereotipos que sobre el alumnado inmigrante se han podido detectar entre el profesorado en las entrevistas y en los grupos de discusión[5]:

[5] Es significativo que los resultados que presentamos coincidan en gran medida con los que aparecen en una investigación sobre el mismo tema de Terrén (2004)

Cuadro 2: Estereotipos del alumnado inmigrante y gitano y de sus familias.

Procedencia	Estereotipos del alumnado	Estereotipos de las familias
Latinoamericanos	Educados, respetuosos, machistas y en ocasiones falsos y con conductas poco sociales.	Trabajadores. Clasistas y preocupadas por los estudios de sus hijos. Familias tradicionales y religiosas.
Chinos y orientales	Trabajadores y buenos en el cálculo.	Cerradas y de difícil integración. No hay relación con el centro.
Países del Este	Fácilmente integrables y estudiosos.	–
Marroquíes y culturas islámicas	Apáticos, vagos, no se esfuerzan, listos de por sí, envidiosos, problemáticos y no quieren integrarse.	Desempleo de los varones. Se las asocia con el mundo de la delincuencia y la droga. Nulo interés por la educación de sus hijos. Actitudes machistas. Integrismo.
Gitanos	Marrulleros, faltos de interés, inteligentes, problemáticos, abandonados en la limpieza y se niegan a integrarse. Machistas.	Escaso interés por la educación de sus hijos y, sobre todo, de sus hijas. Actitudes sexistas. Dificultades para convivir con ellas.

Ahora bien, lo verdaderamente importante, desde el punto de vista educativo, es que a partir de estas construcciones estereotipadas jerárquicas el profesorado afronta y construye su práctica cotidiana en el aula. En este sentido, teniendo en cuenta que, como han destacado las teorías del etiquetaje, las expectativas de los profesores marcan en gran manera el rendimiento escolar de sus alumnos, es casi seguro que estos estereotipos van a influir en su rendimiento académico y en la construcción de su propia identidad étnica.

Es por ello que para muchos sociólogos de la educación estos estereotipos funcionan como violencia simbólica que obliga al alumnado de las minorías étnicas a entrar en una disyuntiva que poco ayuda a su desarrollo personal y a su integración en la sociedad, ya que de alguna manera se le obliga a elegir entre asimilarse a la cultura dominante pagando el precio de la renuncia a los rasgos específicos de la suya o a mantenerse en su especificidad pero sabiéndose desvalorizado, es decir, se niega para se aceptado o, si se acepta, se ve obligado a rechazar la cultura dominante.

2.2.2.3 El profesorado frente a la multiculturalidad.

En las entrevistas y en los grupos de discusión raramente se detectan criterios objetivos a la hora de encarar los principios a los que debería sujetarse una educación intercultural y, en ocasiones, parecen primar más razones de tipo ideológico y político que estrictamente educativos. Probablemente, la complejidad y ambivalencia de su situación limita en el planteamiento de soluciones y alternativas a aquellos profesores y profesoras del modelo A que más se quejan del número de alumnos inmigrantes que tiene que asumir dicha línea lingüística. Pero tampoco entre el resto abundan. Sea por cercanía sea por ausencia de, lo cierto es que se habla de la integración de los alumnos inmigrantes y gitanos de forma poco elaborada, lo que de alguna manera pone de manifiesto el desconocimiento y el olvido que sobre la interculturalidad está presente en las aulas y en los centros de la enseñanza obligatoria y que favorece unas prácticas asimilacionistas "que tiñen de normalidad la vida de los centros".

Por ejemplo, es revelador que la mayoría de los profesores asocian las dificultades educativas del alumno inmigrante con el desconocimiento del idioma. Consideran que en gran parte la integración se produce y los obstáculos educativos de sus alumnos desaparecen cuando éstos pueden comunicarse de una manera efectiva con los otros, sea a través del castellano o del euskara.

Esta apreciación es sumamente interesante, ya que denota que los profesores reducen fundamentalmente el problema de la inmigración en las aulas al dominio del lenguaje y se olvidan, al centrar el problema en este escenario, de cuestiones más complejas como la cultura de origen, las expectativas que mueven a la inmigración o la escuela como escenario de interculturalidad, cuestiones éstas que son un poco invisibilizadas en la escuela. Un representante de una ONG advierte de los riesgos que entraña cualquier política pública sobre inmigración que centre todos los esfuerzos en la adquisición del idioma y se olvide que, cuando hablamos de inmigración, estamos refiriéndonos a proyectos de vida (López Peláez, 2006: 291) de personas concretas enmarcadas en contextos determinados y que requieren unas condiciones determinadas de realización:

> *"Pero no siempre saber el idioma te integra, como uno se daría cuenta si nos planteáramos la inmigración no únicamente desde nuestra posición, sino por el contrario si quisiera integrase uno en la cultura inmigrante, se daría cuenta que no es solo el idioma, sino que tendría que construir todo desde cero: idiomas, relaciones, sistemas administrativos, trabajo, valores… Si para los de aquí eso es difícil, como lo será para ellos que además en el hecho de venir está también presente la obligación que tiene de triunfar. Y como la mayoría no triunfa, sino que*

malvive en condiciones extremas, ese fracaso del proyecto migratorio que ellos tienen, al no verse materializado, sino que además, quizás al transcurrir de muchos años, es un fracaso para ellos, razones para no hacer más esfuerzo por su parte para integrarse (…), se gueterizan y están cómodos en medio de otros compatriotas e igual ni siquiera ven la necesidad de aprender el idioma. Muchos hijos hablan castellano o euskera a la fuerza cuando se escolariza."

(SOS)

Esta idea es compartida por aquellos profesores entrevistados implicados en proyectos educativos interculturales. Indudablemente consideran que el aprendizaje del idioma es fundamental y permite una integración mucho más rápida. Sin embargo, no solamente ponen todo el énfasis en el hecho de las dificultades que entraña a la hora de afrontar adecuadamente la escolarización de los alumnos inmigrantes el desconocimiento del idioma o la guetización de las aulas y los centros.

En el enfoque de este profesorado una educación intercultural no tiene como meta fomentar unilateralmente la integración en los valores de la sociedad de acogida, sino también de respetar las diferencias culturales y de valorar positivamente las culturas de origen, favoreciendo, por ejemplo, el acercamiento de la comunidad educativa a las lenguas de origen de los alumnos y alumnas inmigrantes y el respeto de los valores específicos de los inmigrantes. Integración cultural implica, pues respeto a la diversidad. Al igual que para Touraine (2005) la educación debería actuar sobre la diversidad reconociéndola y favoreciendo la cohesión social. Se trataría de *"pensar la cultura y la identidad desde parámetros que incluyan una fuerte apuesta por la ciudadanía y la participación social"* (Ytarte, 2005: 82).

Sin embargo estos profesores que apuestan por la educación intercultural son conscientes de las dificultades que se van a encontrar por el camino. Así, para comenzar a trabajar en esta línea, hay que empezar, primero, por asumir que tenemos por delante un problema complicado, ya que

"*Vemos las tonalidades tan distintas que hay en el mundo de la inmigración, a las que no se puede dar las mismas respuesta.*"

(SOS)

En segundo lugar, la integración de diferentes etnias y culturas en el aula pueden dar lugar a conflictos y, de hecho, ya se han dado, como los medios de comunicación han reflejado, entre los valores que aportan los inmigrantes y los valores que rigen en la sociedad de acogida. Como ha escrito Bauman:

> *“La vida en la frontera no es jauja. La frontera es un territorio de intercambio intenso, un terreno abonado para la tolerancia e incluso para el entendimiento mutuo, pero también la sede de perpetuas escaramuzas y riñas, así como suelo fértil para los sentimientos tribales y la xenofobia.”*
>
> (Bauman, 2003: 91)

De acuerdo con los profesores que tratan de impulsar una educación intercultural no se trata de eliminar el conflicto a través de la labor homogeneizadora de la escuela, sino de convertir a ésta en una institución que haga posible y enseñe a sus alumnos y a la sociedad en general que formas de vida distintas y distantes pueden coexistir y entenderse. Se trata, pues, de encarar las situaciones conflictivas que pueden provocar en muchas ocasiones la diversidad cultural como situaciones disyuntivas que nos impulsan a buscar entre todos y todas soluciones razonables para todos y todas. Todo ellos teniendo como horizonte a la vista los derechos humanos.

A pesar de que escasea la reflexión en los enfoques sobre la actitud del sistema educativos y la respuesta de la escuela a la multiculturalidad, hay algunas diferencias reseñables entre los centros educativos de Vitoria-Gasteiz que creemos permiten hablar de dos maneras de encarar la diversidad cultural en las escuelas y en nuestra sociedad.

- Los centros y profesores que ponen el énfasis en tratar de la misma manera que a los autóctonos a los alumnos inmigrantes y gitanos. Enfoque que acaba dando lugar a prácticas asimilacionistas.

- Aquellos que pretenden dar una respuesta a la diversidad desde la educación intercultural. Mantienen, por tanto, un enfoque diversificador e intercultural, entendiendo la escuela como un “crisol de identidades culturales”.

Son dos enfoques que aparecen en las diferentes redes y modelos lingüísticos que conforman el sistema educativo y que no guardan relación con el número de alumnos inmigrantes o gitanos que tienen. De hecho,

> *“En este colegio (concertado) que no hay ningún inmigrante tienen en mejor programa de educación intercultural. Y al revés tienes un centro que tiene el 80% de inmigrantes y no han planificado ninguna actividad dirigida a una reflexión intercultural, sino que están con los inmigrantes como estarían con los autóctonos, a trabajar aquí, a aprender el idioma,*

y a no se qué, porque lo que hay que hacer es tratarles igual, pero con la igualdad quizás te dejas por el camino a la mitad. ”

(BERR)

El análisis de los discursos corrobora las palabras de este agente educativo. Se ha podido comprobar como, en algunos colegios de primaria y de secundaria de la red pública del modelo A, con un alto índice de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, hay una resistencia a introducir cualquier tipo de práctica educativa que tomara en cuanta la diversidad cultural de sus alumnos, salvo en el tema del idioma. Incluso, como reconoce el representante de una ONG, muchos de estos centros tienen una escasa colaboración con asociaciones e instituciones implicadas en el ámbito de la inmigración o de la educación intercultural:

“*En los centros donde hay mayoría de alumnado inmigrante hay una cierta autosuficiencia desde dentro; la misma presencia de inmigrantes les da una especie de color al centro que resuelve el problema y no se dan cuanta de que no (…) Muchos centros con fuerte alumnado inmigrante, con la autosuficiencia, no se dan cuenta (de que no cabe una única respuesta a la diversidad de la inmigración) y no saben responder, ya que piensan que por tener inmigrantes “en casa” todos somos solidarios y no necesitamos la opinión, no la ayuda de otros. Pues que les vaya bien”.* ”

(SOS)

En estos centros, pero también en otros de modelos lingüísticos B y D, públicos y concertados, el aula sigue funcionando como toda la vida. El profesorado parece no percatarse de los cambios ocurridos ni de su envergadura ni de la ineficacia de sus prácticas educativas. Da la sensación de que se agarran a la normalidad para evitar las complicaciones que les pueda ocasionar un replanteamiento de su labor docente.

Estas prácticas educativas no solamente desembocan en políticas asimilacionistas, sino que ignoran que los sectores más alejados de la cultura escolar tienen más dificultades para el éxito escolar, como lo han puesto de manifiesto numerosos autores desde la sociología de la educación (Bernstein, 1985; Bourdieu y Passeron, 1977). Terrén (2001), en distintas investigaciones enfocadas a analizar cómo se produce el contacto intercultural en el espacio educativo, presenta diversos indicadores objetivos que muestran claramente que los alumnos inmigrantes tienen un índice de fracaso escolar mayor, al mismo tiempo que pone en cuestión la igualdad de oportunidades con respecto al éxito y a los resultados

escolares que se desprende muchas veces de las entrevistas a profesores. También en dichas investigaciones ha analizado la posibilidad de los alumnos inmigrantes de establecer relaciones de amistad y de colaboración con sus colegas en el aula. Y sus resultados contradicen el discurso de los profesores por él entrevistados y por los que han participado en la presente investigación.

En efecto, al igual que en los trabajos de Terrén, en nuestra investigación los profesores de los centros escolares que pretenden llevar adelante en sus aulas prácticas educativas teóricamente igualitarias, sin que la presencia de alumnos inmigrantes modifique sustancialmente las actividades a realizar y los contenidos a transmitir, constantemente hacen referencia en su discurso al hecho de que entre sus alumnos no se establecen ninguna conducta discriminatoria entre los autóctonos y los foráneos, sino, que por el contrario, todos sus alumnos se consideran iguales, es decir, conviven y se aceptan mutuamente sin ningún tipo de diferencia ni exclusión. De facto, si en alguna ocasión se ha producido algún tipo de conflicto y de discriminación, se ha debido más a comportamientos de los propios alumnos inmigrantes que a prejuicios de los autóctonos. Entre los motivos de fricción, los profesores y las profesoras apuntan, por ejemplo, las actitudes machistas que sostienen los alumnos de cultura latinoamericana, islámica o gitana:

> *“Aquí hay una clase que hay mayoría de chicos, de las clases de arriba de 5º y 6º, que no había más que 2 niñas y todo el resto son chicos y bastantes musulmanes, con lo que verán ellos en sus casas, y entonces hubo un día que se rieron de la niña, y la niña lloraba y lloraba, y la niña tal y la profesora dijo de aquí ni sale nadie mientras no vaya pidiendo perdón, uno a uno, a esa niña. Y a algunos les costó pedir perdón, porque, claro, el niño marroquí que es el único entre un montón de chicas, es un dios en casa. Y contesta y habla como le da la gana, a ese chaval que ya es cultural que no se respete a las mujeres… por ejemplo.”*
>
> (ED3B, Público Primaria A)

Esta igualdad entre los alumnos inmigrantes y los autóctonos que desean resaltar constantemente los profesores y las profesoras que han participado en la investigación, contradice el resultado de numerosas investigaciones que han puesto de relieve, por el contrario, que:

> *“(…) los alumnos inmigrantes son los menos elegidos (…) en los procesos de negociación de identidades y posiciones que se re-*

> *gistran en las interacciones del aula, la relación está definida por mecanismos de señalización de identidad que siempre adquieren una estructura jerarquizada y dicotómica (nosotros/los otros) y en los que el conjunto de capacidades y actitudes asociadas con el éxito escolar juegan un papel decisivo.* ”
>
> (Bueno Abad y Belda Ibañes, 2005: 53)

Es significativo que si la igualdad no existe entre los propios alumnos autóctonos, los profesores reiteren la igualdad existente entre éstos y los alumnos inmigrantes o gitanos. Quizá tras la defensa de una pretendida igualdad se oculte la incomodidad y el miedo del profesorado ante la posibilidad de ser tildado de racista y etnocéntrico.

Sin embargo, hay que señalar que esta actitud y esta manera de tratar la multiculturalidad en el aula no es común entre todo el profesorado de Vitoria-Gasteiz. Por el contrario, en las entrevistas y en los grupos de discusión un grupo significativo de profesores y profesoras muestra una manera totalmente diferente de afrontar la llegada del alumnado inmigrante y la presencia de minorías étnicas en la escuela. Sostienen que la llegada del alumnado inmigrante obliga a revisar los principios y certezas que servían de soporte a la escuela y a transformar radicalmente las prácticas y rutinas escolares. En el fondo se trata, por un lado, de visibilizar y dar respuesta a la diversidad que ya existía en nuestras aulas antes de la llegada de los alumnos y alumnas inmigrantes y, por otro, de dar cabida a la diversidad que este alumnado aporta a la escuela.

En primer lugar, los profesores que pretenden dar una respuesta desde la interculturaridad a la educación de sus alumnos, comentan que, junto con la lengua, la participación familiar es el factor más influyente en la integración educativa del alumno inmigrante, muy por encima de la situación económica y legal de la familia. Indudablemente esta afirmación se puede aplicar también con respecto al alumnado autóctono, pero con los alumnos inmigrantes se cumple con mayor fuerza, pues, son mucho más sensibles a los efectos de una socialización divergente (Siguán, 2003). Estos profesores comparten las siguientes hipótesis que maneja Terrén:

> “ *1. Una escuela contribuye a la integración social de las familias inmigrantes (y no solo de sus descendientes) cuando favorece situaciones de aprendizaje que permiten el máximo rendimiento posible del alumnado procedente de ellas. 2) análogamente, una escuela constituida como un espacio de igualdad participativa y que, por tanto, potencia la implicación de las familias inmigrantes tiene una mayor probabilidad de conseguir ese máximo*

> *entendimiento; 3) en consecuencia, las escuelas con alumnado procedente de la inmigración pueden encontrar muy útil trabajar en la línea de la sensibilidad y el reconocimiento racional –es decir, no arbitrario ni irreflexivo- de los patrones culturales, formas de organización y experiencias familiares de las comunidades de inmigrantes, pues la etnícidad de sus estilos de vida se ha mostrado en muchas ocasiones como un estímulo a la incorporación, y no son necesariamente una rémora (como se desprende de las visiones del "déficit cultural" asociadas a las visiones simplistas de la asimilación).* ”
>
> (Terrén, 2004: 62)

En este sentido este profesorado se plantea como uno de sus objetivos prioritarios establecer una comunicación intensa y redes fluidas con las familias y con las diversas asociaciones culturales en las que están integrados sus alumnos con el fin de compartir objetivos comunes a la hora de plantear la educación de sus alumnos. Son conscientes que, para la activación de autenticas redes, se necesita desarrollar una comprensión más profunda de las características culturales de las familias inmigrantes. De alguna manera piensan que el profesorado está obligado a llegar a un conocimiento lo más riguroso posible de las costumbres, las tradiciones y los usos, en una palabra, de las culturas respectivas de las familias de sus alumnos.

Este sector del profesorado detecta la importancia de una colaboración entre el centro escolar y las familias de los inmigrantes y de las minorías éticas en un clima de confianza mutua que permita afianzar las relaciones y el dialogo entre los diversos agentes e instituciones que participan en la acción educativa. Esta cooperación exige un conocimiento del otro que vaya más allá de los estereotipos al uso.

Cuadro 3: El profesorado frente a la multiculturalidad.

Asimilacionismo	Interculturalismo
La multiculturalidad como problema.	La diversidad como riqueza
La problemática escolar con el alumnado inmigrante se reduce al aprendizaje de la lengua.	Aprendizaje de la lengua y cultura de acogida y acercamiento de la comunidad educativa a las lenguas y culturas de origen del alumnado inmigrante y gitano.
Integración y cohesión social como inmersión en la cultura de acogida y olvido de la propia.	La cohesión social a partir del respeto a las diferencias culturales y a la valoración de la cultura de origen.
Presencia en el profesorado de estereotipos y prejuicios xenófobos.	Rechazo a los estereotipos .
El conflicto se evita a través de la homogeneización cultural.	Superación del conflicto a través del respeto a la diversidad.
Rechazo a los guetos escolares.	El gueto como crisol de identidades culturales.
La llegada del alumnado inmigrante y la presencia de minorías étnicas en el aula no conlleva cambios en las prácticas escolares.	La presencia del alumnado inmigrante y gitano obliga a transformar radicalmente las prácticas y las rutinas escolares.
La escuela separada del contexto familiar y social del alumnado inmigrante y gitano.	Necesidad de abrir la escuela al contexto social y familiar del alumnado inmigrante y gitano.

Indudablemente esta perspectiva reclama que el centro se abra a su entorno y posibilite escenarios de dialogo entre los distintos grupos, entre las distintas culturas y agentes que forman parte de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias, personal no docente, asociaciones, educadores…. Para que se avance en el aprendizaje es necesario que haya una comunicación, una continuidad y una correlación entre los diversos contextos en los que está integrado el alumno. Cuando hay una coincidencia entre la cultura familiar y escolar, esta continuidad se asegura en mayor o menor grado, aunque apenas haya relación, participación y diálogo entre la familia y la escuela. Sin embargo cuando la cultura escolar y familiar es diferente es necesario que, para que esta continuidad pueda darse, desde la escuela surja y se potencie una actuación intencional y explícita en ese sentido. Es el centro escolar quien tiene la responsabilidad de iniciar actuaciones que favorezcan y posibiliten el dialogo y la colaboración.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que lo que nos proponen estos profesores no es simplemente una adaptación sin más al contexto, sino por el contrario su acción educativa está dirigida a la transformación del mismo. No es la aceptación meramente pasiva y acrítica de la diversidad como un bien en sí misma. Al contrario, es necesario tener en cuenta la diversidad en lo que tiene de riqueza, en lo positivo o como punto de partida, pero es necesario transformar todo lo que supone desigualdad procurando el enriquecimiento de todos y todas. En este sentido el respeto a la pluralidad va inseparablemente unido a los conceptos de justicia e igualdad, es decir, a la superación de todas las actitudes y conductas clasistas, sexistas, racistas, intolerantes y violentas que puedan darse en cualquier cultura o contexto social. La meta que estos profesores proponen a la escuela es la inclusión social en condiciones de igualdad dentro del pluralismo y la diversidad.

Así pues, los profesores de los diferentes centros en los que se intenta trabajar una educación intercultural comentan un conjunto de actuaciones que han desarrollado para llevar adelante su proyecto educativo de escuela inclusiva: contactar con las asociaciones de inmigrantes o gitanas e implicarlas en el proyecto educativo del centro; establecer relaciones igualitarias con las familias de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas e intentar formas redes de acogida que faciliten la integración en la sociedad y en la escuela de las nuevas familias y, si desconocen el idioma, sirvan de mediadoras entre ellas y la escuela; elaborar un plan de acogida a los alumnos de minorías étnicas que de alguna manera eliminen a sus familias la intranquilidad y la sensación de que abandonan a su hijo sin saber muy bien los rituales por los que va a pasar; facilitar la participación en el centro e intentar eliminar en la medida de lo posible la distancia de las familias con respecto a la escuela; fomentar el conocimiento mutuo, incorporando a los padres y madres de sus alumnos y alumnas como profesores de sus distintos idiomas, costumbres, gastronomía, etc.; reforzar la vivencia del centro escolar como algo suyo, permitiendo que sea utilizado como lugar de reunión de las diversas asociaciones o agentes comunitarios; incorporar las culturas minoritarias dentro del curriculum y actividades escolares; etc.

El reto para estos centros es, primero, lograr la implicación y el compromiso del profesorado y luego mantenerlo. Se reconoce la disposición del profesorado, especialmente cuando se comienza a ver los resultados, pero también se reclama un mayor apoyo institucional y más recursos. Especialmente quienes están trabajando en centros con una alta presencia de inmigrantes, sienten que ésta no es la escuela de la calidad y del conocimiento competitivo que se valora socialmente. Por ello, a menudo, expresan que se sienten solos y algo defraudados con una sociedad que no es consciente del enorme esfuerzo invertido.

Aunque la cita sea extensa, las siguientes palabras de una profesora de un centro público del modelo A recogen la actitud que acompaña a estos profesores y profesoras en su

trabajo con alumnos de otras etnias y, al mismo tiempo, las quejas que tienen con respecto a la Administración:

> *“(…) yo creo que muchas veces el interés del profesorado, la buena voluntad y la buena disposición y esa cosa que tenemos que llevar las cosas a cabo lo mejor que podemos y sabemos es la mejor pauta que hay. De hecho, los centros, muchas necesidades se tienen que asumir y es a costa de las horas libres del profesorado, que hay que sacar eso adelante, nos reunimos y a ver cuál es la mejor forma de llevarlo a cabo. La administración en ningún momento se ha preocupado de prepararnos; ha sido el día a día, el día a día, unos con otros y ver como funciona una cosa, el corre y dile, pues esto tal, y estoy de acuerdo. Otra cosa que habéis hablado en cuanto a las procedencias. Es muy, muy, muy diferente un centro en el que hay más sudamericanos con un centro que hay muchos de origen magrebí o con otras etnias. Yo creo que maleducados hay en todos los sitos, depende mucho de la familia (…) Yo creo que no se puede generalizar por ningún lado (…) nosotros cuando nos han llegado ya lo que hacemos es que tenemos unas familias de esas etnias dispuestas, madres y tal, y andando muy finos porque hay veces que unos son de una mezquita, otros son de otra mezquita y tienes que hilar fino si viene la madre de una a ayudar con la madre de otra; hay que hacerle una evaluación inicial para ver si ha estado escolarizado, si no ha estado, a ver que enfermedades, que cosas tiene y de donde viene, pues un poco de sondeo, entonces hilando muy fino que la persona que te sirve un poco de apoyo en el idioma entre ella y nosotros pues sea un poco afín a su mezquita y a sus cosas. (…) les hacemos una evaluación inicial y les hacemos conocer el centro (…) Y después creo que es muy importante tener mucha relación con la familia, siempre con madres que sabes que son amigas y por medio de ellas conseguimos muchísimas cosas. Y hay madres que las tenemos todos los días dispuestas a colaborar con unos, con otros, a ayudarnos, si les tienen que acompañar al médico, a sanidad, a hacer papeles, siempre tenemos madres de esas que se ofrecen voluntarias y nos vine de cine.”*
>
> (G3PP – Público Primaria A).

Los profesores y las profesoras que defienden e intentan llevar adelante en sus aulas y centros respectivos este modelo de educación intercultural nos revela un hecho importante. Y es que frente a los procesos puramente asimilacionistas que bajo una aparente

igualdad de trato olvidan la diversidad real que bulle en sus aulas tratando de imponer la cultura de la etnia dominante, "han descubierto que es más probable alcanzar resultados satisfactorios en comunidades cívicamente activas que protagonizan una "incorporación participante" a la sociedad de acogida y que, muy frecuentemente, se integran no negando sino afirmando su identidad étnica" (Terrén, 2004: 81). Por tanto, la llamada *guetización* de los centros, dentro de la cual estarían los centros de estos profesores y profesoras comprometidos en una educación intercultural, no es el mayor obstáculo para la integración correcta y el éxito escolar de los alumnos de etnias minoritarias, sino la ausencia de políticas y prácticas educativas acordes con sus necesidades reales. Hasta el punto de que muchas veces:

> "*Frente a la mitología popular de la guetización, la evidencia recogida en este análisis muestra que la pervivencia de la solidaridad de grupo y los hábitos culturales asociados a una etnicidad no dominante a través de la vida familiar proporciona una estructura de vínculos, modelos de referencia y canales de información que en muchos casos puede ser más una fuente que un freno a disposiciones y actitudes proescuela que redunden en el mejor rendimiento educativo del alumnado procedente de la inmigración. Es igualmente relevante en el examen de esta cuestión el considerar que cuando el capital social se produce de esta forma, el anclaje de las familias inmigrantes en las estructuras sociales de la etnicidad puede ser más un factor de adaptación que un obstáculo a la integración si ello les lleva a participar en la gestión de la experiencia educativa de sus hijos. En las investigaciones realizadas, la etnicidad no parece operar en esos casos como refugio o nido de resistencia, sino como fuente de redes y motivaciones que pueden llegar a generar una experiencia escolar positiva, formas de incorporación más o menso híbridas desde el punto de vista étnico. Por lo tanto, esto parece confirmar que la etnicidad puede ser motor de participación e integración activa.*"
>
> (Terrén, 2004: 82)

Un escuela inclusiva, pues, debe hacer del centro escolar un espacio en el que la integración se favorezca desde el dialogo, el conocimiento mutuo, la participación de los diferentes agentes educativos, en un proceso de intercambio y transformación mutua. La integración genera cambios y éstos siempre son conflictivos y difíciles de asumir para todas las partes. Así:

> *“La inmigración genera cambios: los mismos inmigrantes sufren diversas transformaciones, cambia inevitablemente a los miembros de la cultura dominante, el cambio nunca es fácil, las transformaciones producidas por la nueva inmigración requieren la acomodación mutua y la negociación, es más viable cultivar y fomentar la aparición de unas identidades híbridas nuevas y unas competencias biculturales, combinando de manera creativa los elementos de la antigua cultura con los de la nueva, librando nuevas energías y posibilidades.”*
>
> (Bueno Abad y Belda Ibañez, 2005: 54-55)

Para estos profesores y profesoras, apostar por la educación intercultural en las aulas de nuestros centros escolares significa adoptar una actitud dialógica igualitaria, aceptar la riqueza que puede encerrarse en el pluralismo de la distintas formas de vida en la que los humanos desarrollan su existencia y la posibilidad de resultar modificado por el encuentro con valores distintos.

3
Los cambios en la profesión docente.

3.1 El desánimo docente.

A medida que se ha ido comprobando que el docente es el factor decisivo de la calidad de los procesos educativos y que todas las propuestas educativas dirigidas a mejorar y reformar la institución escolar y sus prácticas deficientes han de contar con la colaboración y el apoyo decidido del profesorado, se han multiplicado las encuestas y los estudios con la finalidad de captar y reflejar el grado de satisfacción profesional que tienen los profesionales de la enseñanza. Las opiniones recogidas en estos estudios parecen reflejar una razonable satisfacción de los profesores con su trabajo.

Sin embargo, la mayoría de los profesores que han participado en la investigación verían su estado de ánimo reflejado en las siguientes palabras:

> *“Cuando se cuestiona el mismo sentido de la escuela, su función social y la naturaleza del quehacer educativo, como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales tanto en el panora-*

> *ma político y económico, como en el terreno de los valores, las ideas y costumbres que componen la cultura, o las culturas, de la comunidad social, los docentes aparecemos sin iniciativa, arrinconados o desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos, por la vertiginosa sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletos nuestros contenidos y nuestras prácticas.* ”

(Pérez Gómez, 2004: 127)

Como se ha visto, han cambiado las familias, los medios de comunicación, los sistemas de información, el mundo laboral, las expectativas de los jóvenes, la demanda de educación, los comportamientos personales, las actitudes y valores y, en definitiva, la sociedad en su conjunto. Todo ello ha complejizado sobremanera la labor de la escuela. Sin duda, "enseñar hoy es mucho más difícil que hace treinta años" (Esteve, 2001: 29)

> “ *El profesorado llevaba una vida docente mucho más sencilla, mucho más cómoda; solamente se tenía que preocupar de lo académico y 4 cosas más. Ahora la función de tutoría es fundamental, es dura y ya ni siquiera recae sobre el tutor, ya la función de tutoría la tiene que dar todo el equipo docente. Se ha complicado el hecho de dar clase, porque no es fácil para un profesor seguir y atender a los que quieren aprender y no olvidar a los que se quieren marchar. Es muy difícil. Hay que innovar, pero no todo el mundo sabe innovar, ni podemos y nos sentimos muy solos en el aula, porque al fin y al cabo estás tú solo. Y luego los profesores cuando acuden a las familias, también se siguen encontrando muy solos.* ”

(ED4B, IES A, B).

Al mismo tiempo, en medio de esta vorágine de cambio social y cultural, nuestro sistema educativo se plantea por primera vez en la historia, a través del alargamiento de la enseñanza obligatoria comprensiva, acabar con lo que se ha venido llamando la pedagogía de la exclusión, pero

> “ *(…) atender a toda la población infantil sin exclusiones, supone meter de golpe en nuestras escuelas todos los problemas sociales y psicológicos de todos nuestros niños y esta es una labor sin precedentes. Nunca lo habíamos intentado antes. No tenemos procedimientos para tratar con los niños más problemáticos porque lo que hacíamos con*

ellos era expulsarlos.(..) Todos estos niños están en una escuela. Todos ellos están al cuidado de un maestro o una maestra a los que no han preparado para actuar como asistentes sociales; pero deben solucionar esos problemas previos que bloquean la capacidad de aprender. ”

(Esteve: 2001: 9).

Y a todo ello hay que añadir el esfuerzo sobreañadido que supuso para el profesorado de la CAV adaptarse a las exigencias que una educación bilingüe comporta.

No es de extrañar entonces que el profesorado sienta como una losa sobre sus hombros las diferentes demandas y responsabilidades que continuamente se le exigen. En numerosas ocasiones refleja su quehacer profesional como una carrera de obstáculos en el que continuamente se le coloca nuevos peldaños a superar. Parece que se le pide un esfuerzo ímprobo de renovación constante, cuando su elevada media de edad tendería a favorecer, en principio, una cierta rutinización de la práctica escolar.

“ *Tenemos una edad media, según datos del propio Departamento, que en el 2006, la edad media va a ser 50 años. Quiere esto decir: la mayoría de este personal ha entrado en la década de los 70 a trabajar. Es un personal que ya tiene más de 25 años de servicio (..), que ha pasado todos los procesos de reforma, con unos mareos legislativos impresionantes, que ha visto cómo han cambiado, nosotros somos más viejos, los que se escolarizan siguen teniendo la misma edad, pero han cambiado, no tienen nada que ver un chaval de antes (…), sus hábitos, sus comportamientos, sus actitudes, no sus aptitudes, pero sí sus actitudes, ante lo que es la autoridad que se le supone al maestro o la maestra con lo que es en estos momentos el joven a escolarizar, el joven, el niño o la niña, no tiene nada que ver con los hábitos en casa, ni los padres son iguales ni las madres son iguales. Las familias han cambiado impresionantemente (…) Pero ¿qué vas a hacer? Pues el chaval tiene la obligación de ser escolarizado por ti y que tú tengas las destrezas y diseñes las estrategias educativamente necesarias para eso. El profesor no sabía responder ¿por qué? Porque no se le había dado eso. Estamos acostumbrados a escolarizar a niños y niñas con familias fuertes y sólidamente estructuradas. Pero eso ha cambiado (…) Y nos encontramos con un profesorado que no está preparado para la nueva realidad y para el nuevo rol educativo, no de enseñanza, de mera transmisión de conocimientos, sobre todo*

en las etapas obligatorias, sino de transmisión de valores, de tolerancia, de valores para la civilidad, para vivir en la polis, para vivir en la ciudad, la ciudad entendida como un sistema orgánico, con sus reglas. Y en eso estamos. ”

(SIND1)

Sin embargo, el origen del descontento y desanimo actual del profesorado no reside tanto en el trabajo que supone el reciclaje continuo que la puesta al día de su labor profesional requiere, como en el escaso apoyo del resto de las instancias responsables de la educación de los jóvenes. Aluden constantemente a la escasa colaboración de las familias, la falta de apoyo y ayuda por parte de la Administración a la hora de resolver los conflictos en el aula y, en última instancia, a las exigencias desmedidas que pesan sobre su labor docente. En una palabra, su discurso transmite la soledad en la que se encuentran los profesores y las profesoras en el desempeño de su labor.

“ *Luego por lo menos en nuestro trabajo se nos exige demasiado a profesores y tutores, aparte de ser profesor, pues tienes que ser padre, madre, psicólogo, amigo, médico, consejero sexual, orientador sentimental, todo en el mismo saco ¿no? Y muchas veces también vamos en líneas distintas porque intentamos cruzar en un segundo…. Aparte de la sociedad ¿no? O sea, no tiene nada que ver con la sociedad y en muchos casos no encontramos apoyo de los padres ¿no?.* ”

(Profesora, IES. A).

“ *Luego desde la percepción que tenemos nosotros, el centro escolar, pues yo creo que cada vez se nos está pidiendo más cosas y es típico que hoy día, pues, un profesor, cualquier profesor tutor responsable de un grupo de alumnos tiene que hacer de todo: de padre, de madre, de médico, de psiquiatra, de trabajador social, bueno, de mil cosas, de cara a los alumnos, dependiendo de las situaciones familiares que son muy variopintas; (..) Pero fundamentalmente se ha complicado muchísimo la tarea educadora y me imagino que los padres dirán lo mismo ¡qué difícil es educar ahora para los padres y madres¡ Es difícil educar, es verdad, por la dispersión que hay en nuestra cultura, pero al centro escolar se le pide muchísimo más.* ”

(ED11, Privado ESO A, B, D).

A pesar de las diferentes valoraciones que puedan hacerse de las distintas reformas educativas, el hecho fundamental es que en la actualidad se ha llegado a nivel estatal y de la CAV a tasas de escolaridad plena. Este hecho ha supuesto en la práctica una complejización de la labor docente, ya que no es lo mismo trabajar en el aula con un grupo de alumnos cuya selección social y cultural de alguna manera garantizaba un capital cultural elevado y conductas adecuadas a las normas escolares, que trabajar con el cien por cien de los niños de un país, lo cual supone trabajar con el cien por cien de los niños más problemáticos. Frente a una situación anterior en la que el profesor daba una clase magistral, cuyo nivel de aprendizaje estaba marcado de antemano, ya que se suponía una cierta homogeneidad entre los alumnos, la situación actual hace que la mayor parte del profesorado se enfrente en el aula a un grupo de alumnos muy diferentes entre sí. La escuela inclusiva es un gran sueño, pero en la práctica diaria significa un reto cargado de dificultades para el docente. Así:

> *“La heterogeneidad, la integración y todo esto es una reto. Por una parte al hacerse enseñanza obligatoria y común hasta los 16 en el aula tenemos mucha diversidad y no sabemos muy bien gestionar esa diversidad. Muchas veces no sabemos cómo tratar la diversidad. Nosotros hemos estudiado con unos estándares y, claro, tenemos una edad, que es la que tenemos y nos cuesta mucho determinados estereotipos y nuevos modelos de enseñar. Tendemos todavía mucho a la enseñanza desde arriba, no trabajamos mucho, pues, (…) la enseñanza entre iguales, fomentar la cooperación, el trabajo cooperativo, y eso nos solucionaría muchos problemas de diversidad. Lo intentamos, pero tenemos la sensación de que perdemos el tiempo (…) por eso da la sensación de que esto no vale, de que hay que volver a los grupos homogéneos (…) Es un gran reto que no hemos sabido resolver.”*
>
> (ED5, IES D)

En esta situación, es lógico que los profesores y las profesoras se sientan inermes ante los nuevos tiempos y desbordados ante las enormes dificultades con las que se enfrentan. A menudo en los grupos de discusión y en las entrevistas individuales ha surgido el tema del estrés, el cansancio, el agotamiento, las prisas, la hartura, el desánimo del profesorado.

Este estado de ánimo no implica una apostasía de la profesión docente. Por el contrario mayoritariamente viven la docencia como algo que merece la pena. En ninguna ocasión el profesorado se han expresado arrepentido de la opción profesional elegida ni, tampoco, de-

seoso de cambiar de actividad laboral. No obstante, a través de su discurso, se percibe que los cambios y las demandas sociales están produciendo un conjunto de modificaciones en su identidad profesional frente a los cuales no saben como reaccionar. Sin embargo, mayoritariamente son conscientes de que:

> *"La escuela es, objetivamente, un factor de igualación social, y esa función tiene que ser asumida por el profesorado del siglo XXI. No hay narices. No hay excusas que lo mío es operativa básica y ecuaciones. La escuela tiene que ser, entre otros, un elemento de cohesión social y esa cohesión asume por la educación de calidad de todos los colectivos, independientemente de la procedencia de género, religión o de lo que fuera que tiene esa sociedad. Esa función realmente exige una revolución de la identidad profesional. Y realmente no hay más remedio. Independientemente de que protestemos o no, el hecho está, porque nos viene al aula, independientemente de lo que diga la Administración."*
>
> (ED4A, IES A, B)

Aunque, en ocasiones, al escuchar su discurso pueda dar la sensación de que los cambios se suceden a tal velocidad que los profesores y las profesoras no son capaces de adaptar los viejos perfiles profesionales a las nuevas tareas a realizar, sin embargo perciben claramente la imposibilidad de dar la espalda a los cambios sociales, económicos, políticos y culturales que están transformando los objetivos, las formas, el contenido y el sentido del trabajo docente.

> *"La escuela necesariamente tiene que hacer un enorme esfuerzo para adaptarse a las nuevas circunstancias, porque de lo contrario no es que no vaya a cumplir la función que tiene, sino que se va a encontrar sobrepasada y con enormes problemas en su vida diaria."*
>
> (ED4A, IES A, B)

Sin embargo, su discurso nos descubre una carencia de estrategias y de herramientas para afrontar positivamente las modificaciones que está sufriendo su identidad profesional.

3.2 Crisis de autoridad.

Todos los profesores entrevistados están de acuerdo en que en los últimos años el rol docente ha registrado variaciones sustantivas. El papel tradicional del profesor respetado y valorado por los alumnos y por los padres, transmisor de los conocimientos específicos de su materia y autoridad reconocida e insustituible se ha ido desdibujando y empequeñeciendo. Así para la mayoría de los profesores, en la actualidad hay un problema de reconocimiento de la autoridad que representa el profesor y la profesora y hay una cierta impotencia por parte del profesorado para poder ejercerla. La mayoría de los profesores verían reflejada el proceso de deslegitimación de su autoridad de la siguiente forma:

> *"Yo veo…, no sé si estoy contaminado con los últimos disgustos, pero sobre todo los más mayores…, la idea de los derechos del alumnos está cada vez más…, a mí me han dicho los más mayores de la ESO estas últimas semanas varias veces si tú me dices cállate, yo también te digo que te calles, si tú me cortas, yo te corto, como si me propusiera una relación de tú a tú, de colegas. Entonces cada vez está menos claro el tema de qué expectativas hay respeto al trato profesor-alumno, la actividad, las cosas que antes estaban como más o menos claras hace unos años, ahora hay que intentar explicarlas como de cero ¿no?."*
>
> (G8EM – Priv. y Pub. ESO A)

Varios son los factores que han incidido en el desgaste de la autoridad tradicional del profesorado. De todos ellos, los profesores y las profesoras entrevistados mencionan los siguientes:

• **Quiebra del principio de autoridad**. En una sociedad marcada por el relativismo cultural y moral y por la emergencia del subjetivismo como criterio de verdad, es inevitable que se haya producido a nivel social una crisis del principio de autoridad, que ha acabado afectando, en última instancia, a la autoridad escolar. En este sentido definen muchos profesores la pérdida de la autoridad del profesorado. Por ejemplo:

> *"Yo creo que es una crisis de autoridad por una transmutación de valores que ha venido donde no hay nada que digo esto es lo primero y lo segundo. Todo es relativo, y entonces la autoridad del profesor se pierde. Y luego, si la familia también está en contradicción con lo que tú has puesto como principio de autoridad, pues ya todo*

queda como muy en entredicho y entonces, claro, todo el mundo tiene derecho a rebatir. La autoridad queda un poco en crisis, pero es un problema social, no solo de la escuela. ”

(ED10, Privado EP y ESO, A y B)

“ *Antes la escuela, los padres, las familias, había una unidad, en la medida en que se podía, porque yo recuerdo en esos años primeros de aquí, que se estaban haciéndose las casas y que venían los gitanos y bueno, lo que decía la profesora era algo. Hoy no es nada. Hoy es un desprestigio.* ”

(ED8, Privado EP y ESO, A y B)

• **Crisis de legitimidad de la autoridad tradicional**. No se trata tanto de un desgaste del principio de autoridad, como de la imposibilidad de ejercerla de forma tradicional. La democratización de la sociedad ha sustituido el principio de autoridad posicional en el que la toma de decisión venía dada en función del status formal y en la que, por tanto, había una localización clara de los roles y, consecuentemente, de las áreas de decisión, por modelos de relación mucho más participativos. En las sociedades democráticas, el estilo educativo basado en el mandato y el status ha sido reemplazado por la comunicación y la explicación y, por tanto, las relaciones se tornan necesariamente más igualitarias, con lo cual la crítica y el disenso pueden surgir con más facilidad. Así se expresan, por ejemplo, respectivamente un profesor y una profesora:

“ *Otro elemento importantísimo tiene que ver con la democratización de la sociedad. La organización de la sociedad exige una mayor horizontalidad en las relaciones; los modelos de autoridad caen, porque ya no están basados en la autoridad simbólica de pro sí, por el hecho de ser profesor, implicaba automáticamente una influencia en el alumno, alumna. Vamos a tener que llegar a modelos de autoridad legitimados por la aceptación mutua y la capacidad argumentativa y no tanto por el status. Por tanto los status comunitarios se van a tener que hacer más horizontales y ese es otro factor social importantísimo.* ”

(ED4A, IES A, B)

“ *(…) es verdad que nuestra figura ha cambiado, no se nos valora tanto como antes (…) Esa autoridad la hemos perdido, pero en el sentido de que se ha democratizado toda la sociedad. Los*

médicos también han perdido ese valor de magia y del hechicero antiguo que tenían. En el sentido de que la sociedad se ha hecho una sociedad más progresista, la gente sabe más, tiene más acceso, todo se vende, todo se compra, hay una mezcla de todo, pues también nosotros estamos más marcados, desde ahí se nos ve como criticables, como censurables, como mal…Bien, yo eso lo acepto y, además, a mi no me molesta. ”

(ED5, IES D)

- **Declinación de las funciones del rol**. Por otra parte, como apunta una representante de una asociación de padres y madres, un sector del profesorado, confundiendo democracia e igualitarismo, ha renunciado a la autoridad y al lugar que le corresponde y ha pretendido convertirse en el amigo de sus alumnos: no tanto el *primun entre pares*, cuanto el colega entre colegas. Sin embargo:

“ *El profesorado tiene que ganarse el respeto y eso significa poner el principio de autoridad: a ti te corresponde eso y a mi esto. No me tienes que respetar como padre o maestro sino que yo como maestro o padre me hago respetar. Aquí lo que se gana es respeto y si no será un maestro del que se ríen o lo que sea.* ”

(DENON2)

- **Elevación del nivel cultural de su clientela**. Por otra parte, los procesos democráticos no solamente han traído consigo unas relaciones sociales más igualitarias, sino también la extensión de la educación a capas más amplias de la sociedad. Este hecho ha provocado cambios sustanciales en la relación entre la profesión docente y su público, que han desembocado inevitablemente en una pérdida de la autoridad tradicional del profesor, ya que

“ *Donde el maestro encontraba típicamente a unos padres y madres con un nivel académico y profesional muy inferior al suyo, siempre dispuestos a aceptar su autoridad como legítima e indiscutible, apoyada en su condición de funcionario público o eclesial y en su cualificación profesional, ahora encuentra todo tipo de interlocutores, entre ellos muchos con niveles académicos iguales y superio-*

> *res a los suyos, dispuestos siempre a concederle un periodo de gracia pero nunca un cheque en blanco al educador. Su palabra ya no es revelación, sus decisiones pueden ser discutidas, su capacidad y su desempeño profesional llegan a verse cuestionados. Dicho en breve, el status – o si se prefiere, el prestigio- relativo del profesor, sobre todo del maestro, frente a su público, se ha deteriorado y no porque su formación se haya empeorado, sino porque no ha mejorado en medio de un proceso de democratización del acceso a la enseñanza universitaria.* ”

(Fernández Enguita, 2001: 72)

Desde estas coordenadas cabe explicar, quizás, la contradicción entre la mejora sustancial en la remuneración y en las condiciones de trabajo del profesorado en los niveles no universitarios y su vivencia de la profesión como una actividad profesional caracterizada por una pérdida paulatina de prestigio.

> “ *El profesorado ha perdido prestigio. Algún padre o alguna madre aislada vienen a darte las gracias, pero eso es un 1%. Los medio y la sociedad pensaban antes que el maestro pasaba más hambre que un maestro de escuela, y ahora que viven demasiado bien, que cobramos mucho, que tenemos demasiadas vacaciones, que no damos ni golpe. Bueno, si eso dice la gente, habrá que decir que es así. Aunque muchas veces lo dicen por decir, porque por dentro saben que cada día los chavales más jóvenes son más problemáticos, que a los profesores les cuesta más controlar la clase.* ”

(ED2, Público Primaria A)

También, como reconocen los propios profesores y expresan los representantes de una asociación de padres, *“el profesor se ha victimizado demasiado”*. Expresiones semejantes encubren la dificultad y la falta de instrumentos para construir relaciones fluidas y responsables entre todos los agentes y sujetos que intervienen en la acción educativa, sin necesidad de agarrarse a prestigios arcaicos y trasnochados. Así, para un saber hacer adecuado, al profesorado actual habrá que formarle en el saber y en el saber relacionarse Así,

> *“Parte del profesorado está perdiendo no ya habilidades profesionales, sino habilidades sociales. El nivel cultural de las familias ha subido y los profesores deberían de tener más habilidades para dirigirse a las familias. Es importante que al profesorado no se evalúa ni sobre sus conocimientos, ni sobre sus actitudes y comportamientos y no en el sentido de fiscalizar, pero sus alumnos podrían decir cosas del profesorado y ayudar a mejorar su labor educativa. Ni al alumnado ni a las familias preguntan sobre el profesorado. Es un fallo del sistema educativo, ya que si queremos hacer ciudadanos participativos la participación es también evaluación de lo que se está haciendo. Tendría que haber metodologías para que fuera una valoración objetiva.”*
>
> (DENON1)

Los profesores deben asumir que el nivel cultural de las familias de sus alumnos ha variado. Padres y madres con diplomas iguales o superiores a ellos interrogarán a los profesores sobre el grado de adecuación de la escuela a las demandas sociales, sobre la conveniencia de determinadas prácticas pedagógicas, sobre la adecuación de determinadas actividades escolares, sobre la organización del centro… Como afirma Enguita, Surgen entonces miles de preguntas que el profesor puede interpretar como un cuestionamiento de su labor o identidad docente o, por el contrario, como un reforzamiento del valor de la escuela en sus tareas de formación. Ambas posturas han surgido en las entrevistas y en los grupos de discusión.

- **Proletarización del profesorado**. Dicha expresión (Fernández Castro, 1983, Guerrero Serón, 1998) no implica ni mucho menos asemejar las condiciones laborales del profesorado actual a aquellas que caracterizaban la existencia de los obreros en la primera revolución industrial. Indudablemente el profesor en el momento actual no realiza duras tareas manuales, ni vive al borde de la subsistencia, ni sufre condiciones penosas de explotación. Al igual que para Fernández Enguita, un proletario, en el sentido que aquí cabe dar, es un trabajador que ha perdido el control sobre los medios, el objetivo y el proceso de trabajo. En este aspecto

> *“La proletarización no puede entenderse como un salto o un cambio drástico de condición, sino como un proceso prolongado, desigual y jalonado de conflictos, abiertos o larvados. La proletarización es el proceso por el que un grupo de trabajadores pierde, más o menos sucesivamente, el control sobre esos recursos y aspectos de su trabajo.”*
>
> (Fernández Enguita, 1990b:169)

No viene al caso hacer una historia de la profesión docente y analizar la progresiva descualificación profesional a la que se han visto sometidos los enseñantes. Sí es necesario, en cambio, señalar cómo el enseñante ha perdido progresivamente todo el control sobre aspectos esenciales de su trabajo, hasta el punto de que ha perdido la capacidad de decidir cuál ha de ser el resultado de su trabajo, pues este le llega previamente establecido en forma de asignaturas, horarios, programas, normas de rendimiento, etc. La Administración a través de los programas oficiales es la única competente para detallar rigurosamente el plan de trabajo al que necesariamente deberá regular su actividad docente el profesorado. El profesorado poco o nada tiene que decir sobre las distintas materias que deberán impartirse en cada curso, las horas que se dedicarán a cada materia y los temas que los compondrán. Y, además, el profesorado siente los efectos de este proceso de descualificación, pues es consciente de que apenas se le consulta en todos aquellos temas que tienen una implicación directa con su actividad profesional, tal y como lo señala una profesora de instituto:

> *"Yo lo que no acepto y por eso también nos quemamos mucho es con las políticas educativas que se hacen. No la gran ley orgánica, sino la política cotidiana, que ahora hay accidentes de tráfico y nos tenemos que concienciar, ya nos vienen aquí y si es que no daríamos clase. Si hiciéramos eco a todas las campañas institucionales que se nos incrustan, es que no daríamos clase, solo haríamos campañas. No tendríamos horas para dar clase. Y eso no me parece. Aparte de que no nos consultan. Y eso es cierto, ¿eh? Nunca se nos consulta para ver que es adecuado, que no es adecuado."*
>
> (ED5, IES D)

Las reglamentaciones a las que se ha de adaptar el profesorado, de forma pasiva la mayoría de las veces y, a menudo, en contra de su voluntad, no se refieren solamente a qué enseñar, sino que muchas veces hacen relación a la manera de enseñarlo, a los procedimientos de evaluación e, incluso, a los criterios de disciplina para con los alumnos. El docente pierde, así, el control sobre el proceso de su trabajo. Esta pérdida de autonomía es vista por el profesorado como un proceso de descualificación del puesto del trabajo y como una consecuencia de su escasa valoración social, ya que ve mermadas ampliamente su poder en la toma de decisiones. El docente siente que desde la sociedad en general y desde la Administración en particular se le niega de alguna manera las capacidades y los conocimientos necesarios para hacerlo. En una palabra, se le niega autoridad y legitimidad.

Este es el telón de fondo de expresiones que han surgido frecuentemente en los grupos de discusión como cuándo, por ejemplo, a la hora de encarar problemas de disciplina o

repetición de curso o de evaluación de las diferentes asignaturas, se afirma que los profesores, con respecto a los padres, a los alumnos o a la propia Administración, *se han dejado pisar*, *no se han hecho valer*, *no se contempla lo que el equipo de profesores piensa, han abdicado de su autoridad, la inspección se lava las manos desautorizándolos* y se llega a esas situaciones porque "*valemos poco*". Es decir, constantemente se refieren a una falta de autoridad relacionada con una descualificación de su trabajo profesional, lo cual conlleva, según su opinión, a una desprotección y desligitimación del propio profesor, que, en numerosas ocasiones le provocan situaciones de tanto agobio y tensión que el profesor no tiene otra salida que verse obligado a coger bajas laborales por depresión o stress. De hecho, en varios grupos de discusión ha surgido la protesta del profesorado, ya que es la propia Inspección educativa la que aconseja coger la baja laboral, antes de tomar medidas encaminadas a restituir la autoridad del profesorado. Así, por ejemplo:

> *"Lo más normal es que llegue el inspector y diga, mira, cógete una baja por depresión que ya no puedes más, antes de acometer una serie de iniciativas con ese alumno. Han tenido que darse ya situaciones muy graves entonces en ese sentido."*
>
> (G3PP - Público Primaria A).

Esta deslegitimación de la figura del profesorado se ve agravado por el proceso de desencuentro que se analizado anteriormente que viven la escuela y las familias.

Ahora bien, es evidente que una recuperación de la figura tradicional del profesorado significaría querer detener la marcha de la historia. Además,

> *"Tampoco lo de antes era bueno. Antes había una confianza absoluta, no era normal que la verdad absoluta la tuviera el profesor. Nos hemos pasado un poco y hay que llegar a alcanzar el equilibrio."*
>
> (ED12, Privado EP y ESO A, B)

Y para que este equilibrio pueda darse es necesario que en el momento actual se abra una amplio debate entre todos los agentes que intervienen en el hecho educativo, para que, entre todos, cada sector y cada actor asuma los derechos y las responsabilidades que le competen. En esta tarea que ha de marcarse la comunidad educativa, el profesorado tiene una importante responsabilidad como animador y coordinador de formas de gestión más participativas, sin embargo

> *“La cultura profesional de los docentes tanto maestros y maestras como profesores y profesoras de Secundaria, está dominada en gran medida por la figura del practicante solitario. Como situación de hecho, el profesor se encuentra a gusto o, al menos, a resguardo en su aula, con su grupo, ante su materia, pero no tanto en los consejos, claustros, comisiones, reuniones…Como marco de referencia, sus aspiraciones vuelan siempre en pos de la figura idealizada del profesional liberal (el médico, de preferencia) como alguien en cuyo trabajo nadie interfiere. Sin embargo, la buena educación depende cada vez menos del profesor y más de la organización (…). Entre profesores especialistas, de apoyo, monitores, cuidadores, etc…, el alumno pasa más tiempo lejos que cerca de su maestro-tutor - por no hablar ya de la Secundaria, donde por definición, cada profesor se ocupa sólo de su materia -. En otras palabras, no puede haber una buena educación sin una buena organización, con independencia de la calidad del profesorado.”*
>
> (Fernández Enguita, 2002: 90).

Así, cuando al profesorado se le vienen encima nuevas funciones que, efectivamente, no se corresponden con su rol tradicional, se siente abrumado por las nuevas exigencias y no utiliza aquellos recursos que tiene a mano. Quizá por la misma inseguridad que caracteriza su situación actual, se agazapa en posiciones tradicionales que ya no tienen sentido ni cabida en el marco social actual. Es por eso que una profesora de Instituto define al colectivo de profesores como «un colectivo especialmente quejica; no reivindicativo, sino quejica, que es distinto».

Parece, pues, evidente que la recuperación de la legitimidad y la autoridad de la función docente solamente puede darse desde nuevas bases, que partan del desarrollo y puesta en práctica del derecho de todos los sectores implicados a participar en la gestión del sistema y de los centros de enseñanza. En este sentido, los consejos escolares de centro pueden ser un instrumento idóneo para que profesores, padres y alumnos asuman su responsabilidad en la marcha del centro.

La enseñanza en los nuevos tiempos que corren tiene que estar basada en el dialogo y la participación, y no ya en la imposición. Por tanto, como han reconocido profesores en las entrevistas, es necesario que los alumnos participen directa y activamente en la elaboración de las normas de convivencia y en el tipo de sanciones que se deben dar a aquellos que las incumplen, se responsabilicen en la organización y puesta en marcha de actividades, tengan voz en la metodología y sistema de evaluación que utilizan los profesores y sean parte interviniente en la valoración del funcionamiento del centro.

Al mismo tiempo, como se ha visto anteriormente, es urgente recuperar la armonía en las relación familia- profesorado, ya que es evidente que cuanto más cercanos estén los padres en la educación de los hijos, mayor será la probabilidad de que la escuela logre el éxito en la formación integral de sus alumnos.

> *“La participación de los padres en los centros de alguna manera influye en los valores de los propios hijos, porque escuela y familia dejan de ser dos compartimentos totalmente estancos. La escuela deja de ser algo ajeno a la familia.”*
>
> (DENON1)

Sin embargo, por una parte, los profesores, por un temor a que invadan su campo profesional o por su inseguridad debido a la falta de formación para establecer relaciones enriquecedoras o por su prevención ante las escasa habilidades para la participación que manifiestan algunas padres o por el miedo a una pérdida de su autoridad o por sus experiencias negativas con un sector de las familias, les resulta incómoda la participación de los padres en la vida del centro.

Las familias, por su parte, se sienten excesivamente culpabilizadas por los profesores, tal como lo expresa un representante de una asociación de padres y madres:

> *“Se echa la culpa a los padres de muchas cosas, hasta de la falta de respeto al profesorado, y eso, en la mayoría de los casos no es cierto.”*
>
> (DENON1)

Los profesores se quejan de la escasa ayuda que reciben de las familias. Las familias piensan que los profesores les han acabado echando de la escuela:

> *“Otro problema es que los padres y las madres estamos fuera de la escuela. (…).La escuela nos ha echado poco a poco. Cuando se habían creado unos órganos de participación e, incluso, de gestión de los centros, es cuando más se nos ha echado del propio sistema educativo.”*
>
> (DENON1)

La relación familia- escuela parece ser actualmente la historia de un infortunado desencuentro. Hay que buscar salidas a esta situación, ya que solamente favorece que *"se pueden crear paradojas de que los mensajes sean contradictorios"*. Un camino sería

> *"Un modelo (docente) distinto, en el que una autonomía individual del profesional limitada (en su ámbito y en su alcance) se combine con una autonomía colegiada y participativa centrada en la organización. Colegiada porque ha de basarse no en la suma de decisiones individuales, sino en la cooperación en los equipos profesionales (fundamentalmente los docentes, pero también otros implicados, según los casos); participativa, porque también ha de hacerlo en la cooperación de y con el público, o sea, los alumnos y los padres, según las edades de aquellos."*
>
> (Fernández Enguita, 2001: 122)

Pero para lograrlo el profesorado y los centros requieren un conjunto de recursos humanos y materiales de los que, frecuentemente, carecen. El profesorado comenta la imposibilidad material de hinchar su horario lectivo de tal manera que le quepa impartir y preparar sus clases, coordinarse con sus compañeros, llevar a cabo una buena acción tutorial con sus alumnos, atender a las familias y, finalmente, realizar las tareas burocráticas que se les exige. Tareas todas ellas que requieren alto grado de dedicación. Así, la falta de tiempo es el motivo que más alegan para explicar la imposibilidad de llegar a todo, en este caso a la atención que requeriría fomentar la relación familia-centro escolar:

> *"Pero yo, fíjate, no tengo la impresión tampoco de que a veces sea tanto, a veces es la incapacidad que tiene la familia de resolverlo. Vienen y ¿qué hago? Yo lo que veo es que piden ayuda. A veces no siempre tenemos ni las herramientas ni las posibilidades de orientarles. A veces por falta de tiempo; si no tenemos recursos, intentamos ayudarlos, pero realmente nosotros estamos utilizando un montón de recursos que pone el centro, psicóloga escolar y pedagoga. Si tuviéramos media docena, porque yo creo que es absolutamente necesario, porque te viene la gente y ¿qué hago?.*
>
> *El problema es no sé qué hacer y, entonces, eso lleva mucho tiempo: orientar a la gente, ayudarle a reflexionar a ver se lo que está haciendo a nivel familiar es lo que hay que hacer. Es que yo diría que al final*

todo es tiempo, tiempo, tiempo, horas dedicadas a trabajar con todos los ámbitos. Al final, si tuviéramos más gente dedicados a hablar constantemente con la madre, actuar de manera conjunta, yo creo que tendríamos muchos menos problemas de los que tenemos. ”

(ED12, Privado EP y ESO A, B)

3.3 Desajustes en la formación.

El análisis del discurso de los profesores entrevistados nos descubre que gran parte del malestar y de la tensión de los docentes se debe a falta de seguridad a la hora de responder adecuadamente a las exigencias de su trabajo profesional. Perciben que las nuevas condiciones en las que se desarrolla su práctica cotidiana en el aula les plantean unas responsabilidades frente a las cuales no se consideran suficientemente capacitados para afrontarlas de forma adecuada.

Por una parte, el alargamiento de la enseñanza comprensiva obligatoria y la llegada de los alumnos inmigrantes provoca que tenga que llevar a cabo su trabajo en clases mucho más heterogéneas que en el pasado. Sin embargo, afrontar una clase heterogénea plantea numerosos problemas al profesorado, ya que se ve obligado a ajustar y reorganizar su metodología didáctica siguiendo el principio de lo que en la jerga pedagógica se llama diversificación curricular. Muchos profesores, sobre todo de secundaria, se encuentran sobrepasados y no saben cómo organizarse con éxito, ya que carecen de una preparación para la atención a la diversidad.

“ *Además están otros cambios: el tema de la globalización y los cambios migratorios. Es una sociedad más abierta. Está generando una transformación fundamentalmente de tipo cultural en el que exige una competencia cultural al profesorado que antes no era pensable, en el que tiene que saber (:…) leer situaciones, interpretar comportamientos, lenguajes, códigos, registros, etc…, que son muy diferentes de los que te has formado anteriormente y en el que es absolutamente necesario conocerlos para poder establecer zonas de salud (…), es decir, zonas de intersubjetividad, donde sea posible allí el aprendizaje.* ”

(ED4A, IES A, B).

Los profesores reconocen constantemente que sus alumnos están menos motivados que en épocas anteriores y que, por tanto, son menos trabajadores o, al menos, que vienen a

la escuela con una disposición menor para asumir y cumplir las exigencias que en ella se les va a pedir. El profesorado se ve sin los recursos y las herramientas necesarias para responder a los problemas de desinterés de sus alumnos. El sentimiento de estas carencias condiciona, sin duda, su satisfacción profesional y su propia valoración personal.

> *"Los profesores tampoco lo hacemos bien. En este barco estamos todos implicados. Primero empezando por la formación: la formación del profesorado no es la adecuada; no es suficiente con el magisterio en primaria, y luego es una vergüenza que cualquier persona que ha hecho una carrera superior, una licenciatura, puede tranquilamente integrarse en la docencia con un cursillo del CAP. Eso es echar piedras en el tejado. No hay capacitación docente para el profesorado hoy en España. Para enfrentarse a lo que es una labor tutorial o simplemente un grupo clase que te exige muchos recursos personales. A nivel de contenidos, vale, pero eso hoy día no llega. No se trata de saber, sino de saber comunicar y de saber motivar. E, incluso, recursos para afrontar ciertos conflictos que pueda haber: la diversidad misma en la clase. No está nada preparado y luego se van acumulando "fracasos· personales, como desalientos, y uno deja de tirar de la ilusión todos los días, se vuelve cómodo, cumple los mínimos, se intenta cubrir el expediente, dar buena imagen y, mira, yo cumplo lo que tengo que cumplir. A veces se rehuye del trabajo en equipo, de planes de innovación, de formación, la gente está muy cansada. Eso de la formación, en fin, depende, en qué condiciones. También es cierto. En general hay cierta dejadez, pero agudizada porque la profesión docente tiene un reconocimiento económico, pero socialmente no sé, incluso el chaval te dice que eso de ser profesor no es del gusto de nadie, que el profesor tiene que ser vocacional y se supone y lo es. Cuando aparece la palabra vocación quiere decir que estás capacitado en una especie de cualidad que tiene que ser superior a los demás; hoy no es, educador puede ser cualquiera que se capacite para ello."*
>
> (G4PC – Privado Primaria B, D)

La diversidad, la falta de motivación, la integración de alumnos con discapacidades psíquicas e intelectuales, los desencuentros con las familias, el aislamiento de la escuela en relación a los valores dominantes, generan en el aula una clima complejo que puede derivar, en numerosos ocasiones, en conflictos y problemas, ante los cuales el profesor se siente inerme.

> *“Lo que pasa, yo lo que creo, es que los profesores estamos poco formados en cuestión psicológica, en cuestión de educación del adolescente. O sea, nos hemos formado mucho en nuestra especialidad (historia, matemáticas o lo que sea), pero luego la cuestión esa que dices tú de la educación la aprendes sobre la marcha.”*
>
> (G8EM – Priv. y Púb., ESO A)

> *“No estamos acostumbrados ni sabemos como encauzar los conflictos.”*
>
> (G5OC – Privada EP y ESO, A, B)

> *“Cuando la mayoría de nosotros no tenemos ni la experiencia ni la formación adecuada pues, por ejemplo, para empezar a tratar con una persona que tiene un desequilibrio mental. Y luego los mismos problemas de la edad, la adolescencia y la explosión sexual…”*
>
> (G2OM – Priv. y Púb., ESO A)

Por otra parte la sociedad de la información obliga a adoptar en la enseñanza metodologías didácticas nuevas. El aprendizaje basado exclusivamente en el libro de texto, los apuntes del profesor o las clases magistrales es un modelo del pasado. La mayoría del profesorado es consciente de que los alumnos de hoy en día viven inmersos en la cultura de la imagen, lo que conlleva, si se quiere recuperar su motivación, la necesidad se superar formas basadas exclusivamente en las técnicas y métodos tradicionales y aplicar las nuevas metodologías a la enseñanza. Las estrategias metodológicas en la nueva escuela del siglo XXI deben buscar su eficacia en el trabajo en grupo, la búsqueda de información, el manejo de distintas fuentes de consulta, el vídeo y los ordenadores. Piensan que

> *“Primero ir entrando en un contexto de la sociedad de la información, está obligando a que el acceso a la información, los métodos clásicos de acceso a la información que ha utilizado la escuela sigan siendo muy aprovechables, pero no se puede quedar en ellos, porque se quedan claramente obsoletos: O sea, el hecho de que hoy el alumnado con los recursos que tienen globalmente o bien en los centros cívicos o en sus casas, y, desde luego, en los centros educativos, hace que el acceso a la información sea mucho más rápido, mucho más*

certero, mucho más potente, que la capacidad de transmisión que pueda tener un profesor. Entonces, evidentemente, el profesor tiene que ir modificando una función más cercana a la mediación entre el conocimiento posible y disponible y el alumno. Esa mediación, es decir, nunca es sustituible ni por máquinas ni por nada(..) Tiene que haber todo un trabajo de información de las vías de ese acceso, que el profesorado se las ponga delante al alumnado, tiene que ver con la capacidad, digamos, de evaluación crítica a la información que accede, puesto que es muy fácil, tiene un gran peligro. Tiene que ver con la capacidad de filtrar y seleccionar la información para que no se convierta en masiva y desbordante, etc… El profesorado tiene que de alguna manera ir abandonando ese formato magisterial, en el que fundamentalmente ha basado sus clases. (…). ”

(ED4A, IES A, B)

El avance de la sociedad del conocimiento y de la información ha modificado sustancialmente el rol del profesor. Los profesores y las profesoras no pueden seguir ejerciendo su tarea docente como meros transmisores de contenidos y calificadores de rendimiento. Parafraseando a un sociólogo, se podría decir que con la actual explosión de los medios de comunicación se hace cada vez más difícil que quede alguien en algún punto de la geografía española o vasca a quien la escuela pueda todavía descubrir el mundo; lo que debería descubrirle es otra manera de verlo.

La función del profesor no es, pues, competir con la información que le viene al alumno del exterior, sino a ayudar a que le enriquezca en su formación integral y desarrolle el espíritu crítico ante ella. Así, la tarea profesional del profesor actual consiste en provocar, orientar y acompañar el aprendizaje. Y para ello el apoyo de las nuevas tecnologías es básico.

Sin embargo, aunque valoran y ven la necesidad de su uso, a través de los grupos de discusión, el profesorado manifiesta, en numerosos ocasiones, la carencia de herramientas suficientes para hacer de la cultura de la imagen una enseñanza rigurosa y eficaz, ya que exige una preparación rigurosa de la que no disponen.

“ *Yo me he comprado un móvil este fin de semana y voy donde mis hijos y les digo oye, a ver, échame una mano con esto y aquí está el libro de instrucciones y me miran y dicen ¿libro de instrucciones?¿para que quieres libro de instrucciones? Empiezan y una habilidad mayúscula que me hace sentirme un bacalao del todo, me explican como funcio-*

na todo y lo activan directamente. Entonces eso quería decir también aparte de todo el tema familiar y todo eso que, por supuesto, ahora los cauces del conocimiento ya no van por nuestro lado, ahora van por muchas cosas que se nos escapan y que, desde luego, tienen muchos peligros y que nos están poniendo también muy a la defensiva, porque ahora ya van a Internet y los críos dan aquí y allá y 50000 folios, trabajos preciosos, todo ideal. Es engañoso, pero hay un aspecto en el que su inteligencia y su conocimiento se está desarrollando por unos cauces en el que nos están superando también, superando entre comillas, nos están... (….) me refiero a que su interés del conocimiento no va por los libros que les recomendamos, sino va por otro tipo de cauces que se nos escapa. ”

(G8EM – Priv. y Púb., ESO A)

Por tanto, este desfase escuela-sociedad de la información, por una parte, refuerza los problemas de atención, aburrimiento y desinterés del alumnado, y, por otra, produce una sobrecarga y una desorientación del profesorado, ya que, en muchas ocasiones, es consciente de la necesidad de replantearse totalmente las rutinas de su práctica profesional.

“ *Si mandas actividades para casa y no te las hacen y no sabes como reaccionar ante eso y el primer día les dices que eso no se puede, sé de entrada, al siguiente te vuelven a hacer lo mismo… Pero también veo otra cosa, la inseguridad del profesor con respecto a los avances en la tecnología, eso lo veo yo muy claro por lo menos en mí. Yo me cuestan mucho también las nuevas tecnologías ¿no? Pero veo que los chavales no tienen tranquilidad para aguantar una explicación larga, o sea, no aguantan, se cansan, se agotan, no como antes. Yo antes explicaba…, leíamos la Celestina y bueno hoy he estado leyéndoles también la Celestina y a los 20 minutos de clase ya no aguantaban, bueno el lenguaje es difícil también, ya no aguantan ¿no? Les estás explicando historia, les explicas 4 conceptos y aparte de que no te entienden el lenguaje, la comunicación verbal… En cambio les pones igual pues un momentito de videos sobre Napoleón Bonaparte o sobre el descubrimiento de América y luego, pues, les explicas un poquito y parece como que aguantan más, es decir, que están hechos mucho a la cultura de la imagen y nosotros estamos hechos a la cultura del texto, yo por lo menos, es decir, yo entiendo mucho más el texto que la imagen y ellos entienden mucho más la imagen. A mi me toman como*

analfabeto en imagen, yo veo imágenes y tengo que pensar en qué dicen y ellos enseguida lo ven, son mucho más rápidos con el ordenador que yo, es decir, yo les voy a poner algo en el ordenador, el CD, pero profe venga no sé qué y les digo, oye tranquilos, que yo voy a mi ritmo, yo lo pongo, pero voy a mi ritmo ¿no?. ”

(G2OM – Priv. y Púb., ESO A)

Por otra parte, algunos profesores perciben que para afrontar la compleja problemática escolar, la enseñanza debe de dejar de ser vista como un problema individual entre el profesor o la profesora y el alumno o la alumna. Se empieza a percibir el peso de la cultura del centro en la formación de sus alumnos. Comienza a tomar cuerpo entre el profesorado la importancia del trabajo colectivo, de adoptar decisiones conjuntas, de colaborar en el trabajo, de elaborar proyectos propios de centro, estilos comunes de trabajo, etc. Pero, una vez más, el profesorado nos habla de la escasa capacitación que tienen para poder trabajar en grupo y llegar a consensos entre ellos. Perciben la contradicción que encierra el no saber trabajar desde la diversidad de las distintas sensibilidades del profesorado y querer, de otra parte, responder a la diversidad de los alumnos. La mayoría de los profesores y las profesoras asentirían ante el siguiente diagnóstico:

“ *Falta formación en todos los sentidos: faltan instrumentos. Los profesores no universitarios son muy prácticos y no quieren teoría, sino instrumentos para poder llevar a la práctica la teoría. El CAP no sirve para nada. Y la formación que se recibe es muy teórica y si son prácticos, es porque son técnicos: un curso de informática. Y al final es el voluntarismo, el sentido común, el hablar con profesores de la misma cuerda que quieren proyectar los mismos estilos.* ”

(ED5, IES D)

El profesorado, pues, nota que no está a la altura de los tiempos en su formación. El profesor siente la tensión entre lo que está acostumbrado a hacer y las nuevas formas de trabajo. Se hace necesario una revisión drástica y urgente de su formación inicial y una adecuación de la formación permanente a las necesidades reales, sobre todo en el caso de los profesores de secundaria, que son los que en las entrevistas y grupos de discusión han manifestado mayores inseguridades y carencias formativas. Evidentemente no es este el lugar para diseñar un posible plan de formación, pero la siguiente cita, si bien un poco extensa, recoge a nuestro entender los objetivos que debería cumplir:

> *“El docente ha de actuar como un investigador que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula, del conjunto singular de estudiantes, comprobando las reacciones, esperadas o no, lógicas o irracionales, del alumnado, y evaluando el significado de los intercambios así como el sentido y la eficacia de las tareas y procesos de enseñanza-aprendizaje que provoca y de sus efectos. Preparar las condiciones, las tareas y los proyectos, orientar los aprendizajes, facilitar los intercambios con el conocimiento, la realidad y las personas, y detectar y evaluar los procesos, las resistencias, las interferencias y los resultados componen los ejes de la profesión docente. Este aspecto específico y central de la competencia profesional del docente constituye, y así lo perciben los propios docentes, la carencia fundamental de su formación y de su práctica profesionales.*
>
> *Una formación cultural de amplio espectro y alto nivel, el énfasis en la formación en la práctica, desde la práctica y para la práctica docente, así como el desarrollo prioritario de capacidades básicas de aprender y aprender a pensar son (…) los principios básicos que han de vertebrar el curriculum de formación de los docentes para afrontar las exigencias de una sociedad de la información y del conocimiento en permanente y vertiginoso cambio.”*
>
> (Pérez Gómez y otros, 2004: 139)

3.4 Crisis de paradigma.

Hablar sobre el rol del profesorado se convierte en primera instancia en fuente de malentendidos y disensos, ya que la fragmentación, diversidad y jerarquización interna existente en el colectivo docente dificulta enormemente dar un contenido homogéneo a la figura del profesor.

Sin embargo, en medio de esta fragmentación y, a veces, lucha entre intereses y objetivos profesionales contrapuestos, ha habido una meta que ha sido bandera de los diferentes cuerpos que conforman el profesorado no universitario: la lucha denodada por la reivindicación de su profesionalidad y la reivindicación específica del trabajo docente. Sin embargo, no solamente la sociedad, la familia o las políticas educativas han ido cambiado en estos últimos años, sino también lo ha hecho las funciones que se le han atribuido al profesorado y, lo que en estos momentos mas nos importa, la propia imagen que tiene el propio profesorado de su rol profesional y de sus funciones en el desarrollo de dicho rol.

Estas transformaciones han afectado sobre todo al profesorado de secundaria. Hasta la LOGSE, la enseñanza secundaria se orientaba fundamentalmente hacia la universidad, ya que solamente accedían aquellos alumnos que tenían puestas sus miras en la realización de estudios universitarios. La labor del profesor se centraba en instruir progresivamente al alumno en los conocimientos básicos de las diversas ciencias, que luego, más tarde, en la universidad adquirirían de un modo más profundo y completo. En este sentido, la secundaria era la antesala de la universidad. A este profesor instructor se le exigía exclusivamente saber y saber enseñar.

> *“También puede ser una inercia, porque es verdad que hace 20 o 30 años a un profesor de instituto (...) se le exigía instrucción. La sociedad no le pedía más: tu eres un buen profesor de sociales o de historia, porque das muy bien la historia, y luego, si encima, eres muy majo y encima educas a los chavales, bueno, pues buena suerte que hemos tenido.”*
>
> (ED4B, IES A, B)

Es sabido que una educación nunca es neutra y, consciente o inconscientemente el profesor transmitía determinados valores, pero o bien entraban como curriculum oculto o era algo subsidiario a su función instructora. Su formación, los temarios de oposiciones, las demandas que sobre el profesorado recababa la sociedad, los recursos y políticas educativas …, se encaminaban a reforzar ese rol instructor. En este sentido, no es que

> *“El profesorado se ha convertido en profesor solamente. Da lo que sabe y como lo sabe, y lo tienen que aprender como el sabe. Está olvidando lo educativo: transmitir valores, actitudes y aptitudes.”*
>
> (DENON1)

Hoy en día las cosas han cambiado. Las transformaciones del mercado de trabajo, por una parte, que exigen a los trabajadores un amplio abanico de aptitudes, destrezas y capacidades a fin de adaptarse a las cambiantes condiciones de empleo, los procesos de globalización, que han traído al interior mismo del aula la diversidad y la multiculturalidad, y, por otra, los cambios en el sistema educativo, con la extensión de la enseñanza obligatoria, han obligado a que la enseñanza ya no se oriente exclusivamente hacia el aprendizaje conceptual y cognoscitivo. A partir de ahora

> *“La adquisición de estrategias y procedimientos, la aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones, la formación en valores y el refuerzo de la creatividad y al descubrimiento personal son también objetivos de la educación.”*
>
> (Marchesi, 2006: 109)

Esto implica que los profesores no pueden limitarse a enseñar o a instruir en una o varias disciplinas, módulos, materia, área o como en cada caso queramos expresar. Los profesores necesariamente no pueden inhibirse de su papel de educadores. Así expresa la evolución un profesor de un colegio concertado:

> *“Sí desde el maestro que era todo, que era el que dictaba el pensamiento, la forma, o sea, que era vamos, poco menos que un dios, a enseñantes, pues hemos pasado un poco…fue un recorrido hacia enseñantes. Yo creo que no hemos llegado todavía a enseñantes puros y duros, pero sí tenemos un componente bastante fuerte (…) Y ahora estamos viendo que no se puede ser enseñantes, que se tiene que ser educadores (…) lo que pasa es que nos cuesta cambiar, darnos cuenta de que no se trata solo de lo intelectual, sino de la persona , de estar con la persona, de atenderla, de que se sienta valorada como persona, atendida, se sienta individualizada, tu no eres en número 15 de clase, sino que eres Fulanito y tienes tus problemas y yo puedo estar más o menos cercano, porque a veces uno está más o menos sensible, y eso te sirve para llegar a la persona, para transmitir mejor los valores, eso sí que es cierto. Ahí es donde…, pero vamos también es cierto que la escuela en general se desplazó un poco más hacia la parte de enseñante, incluso en Primaria ¿eh? En infantil y primaria, lo que pasa que siempre ha sido.. su desplazamiento ha sido menor.”*
>
> (ED9, Privado EP y ESO, A, B)

Las nuevas demandas sociales obligan a que la enseñanza en valores, el desarrollo de actitudes y destrezas, y la preocupación por establecer cauces de comunicación más personales con el alumnado, tengan que formar parte de la tarea del profesorado, desde los niveles primeros hasta que el alumno termine su paso por el sistema educativo. Así pues, la propia evolución social está obligando al profesorado a asumir y fortalecer el desempeño de su tarea formadora.

Buena parte de los profesores que han intervenido en los grupos de discusión y en las entrevistas, así como los representantes de los sindicatos o de la asociación de padres de alumnos ven como algo tremendamente positivo para la el desarrollo integral de sus alumnos este cambio en el contenido y en las funciones del rol docente..

> *“El avance de las nuevas tecnologías va ha hacer que el profesor meramente instructor vaya a desaparecer. El profesor hoy en día le tiene que dar al alumno la ilusión por aprender, la comunicación y la relación interpersonal que es lo que está fallando en nuestra sociedad. El profesor es esencial en el ámbito de la transmisión de valores.”*
>
> (DENON1)

> *“A mí me parece que uno de los logros que se han dado a nivel de la identidad profesional es la conciencia de que yo tengo que superar mi rol meramente instructor (…). Sabemos que debemos ser todos educadores y educadoras y cada vez en planteamientos y contextos más democráticos. Y eso se está forzando a sumir porque las circunstancias son así, aunque a veces hay muchas resistencias de muchos estilos.”*
>
> (ED4A, IES A, B)

Ahora bien, en la enseñanza obligatoria, sobre todo, aunque se tendría que extrapolar como algo válido para cualquier nivel educativo, la necesidad de que el profesor asuma su función formadora como parte esencial e inherente a su condición de docente, no viene dado solamente por necesidades extrínsecas al sistema educativo. Es decir, no se trata de que, por ejemplo, el mercado laboral obligue a poner más énfasis en el desarrollo de capacidades y actitudes que en la adquisición de conocimientos, o, que ante fenómenos de intolerancia, violencia o sexismo cunda la alarma social y se responsabilice y delegue en la escuela la formación ética de las nuevas generaciones.

Innegablemente todas estas circunstancias favorecen el “redescubrimiento” de la función educadora de la escuela y de su profesorado. Pero hay un hecho mucho más básico y que dota de sentido cualquier mandato que la escuela reciba de la sociedad: todo proyecto educativo es en el fondo un proyecto ético. El profesor Marina en unas Jornadas sobre Educación y Educador que organizó el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid define a la perfección esta idea:

> *“Que la educación obligatoria, tanto por los contenidos como por su origen –la sociedad dice: todos los chicos van a escolarizarse- es antes que un proyecto educativo, un proyecto ético, queramos o no queramos. Por tanto, el profesor de educación obligatoria que dice: yo soy un profesor de una asignatura, pero no soy educador, ha equivocado radicalmente su profesión. Esto no se entiende todavía, por lo menos en los claustros de la enseñanza pública. Por acción o por omisión, todo profesor de enseñanza secundaria está trabajando dentro de un proyecto ético, y si no, va a ser un impostor, y diciendo: yo no quiero educar, lo único que está haciendo será de servir de correa de transmisión de las ideas imperantes. Luego se quejará, pero al estar únicamente transmitiendo su asignatura, está colaborando con todo lo que se le impone desde otros caminos. El profesor no es funcionario del estado, el profesor es funcionario de la sociedad y es, en último término, el filtro para que la influencia de la sociedad o de la vida política dentro de la sociedad sea lo menos dañino posible o lo más ventajoso posible. Eso hace que el profesor tenga una responsabilidad ética, cultural y social verdaderamente importante.”*
>
> (Marina, 2002: 81)

Fundamentalmente este olvido, quizás, padece un número significativo de profesores de secundaria. Sin embargo, a diferencia de la opinión del profesor Marina, no todos los profesores que en los grupos de discusión identificaban la función docente exclusivamente en su dimensión instructiva, es decir, dar la materia lo mejor posible y acabar el temario de la asignatura correspondiente, pertenecían a la red pública.

En todo caso, los más “puramente instructores” encuentran muy difícil “dar” tiempo a una educación en valores. Aunque, en la entrevistas y en los grupos de discusión habían deplorado la soledad de la escuela frente a los valores dominantes, el escaso apoyo de las familias en la tarea educadora de sus hijos, la falta de motivación de sus alumnos y sus actitudes muchas veces disruptivas en el aula, la falta de tolerancia en la sociedad vasca, etc., al explicitar el lugar de la educación en valores olvidaban que:

> *“Nosotros (los profesores) tenemos que procurar que los chicos sean buenos ciudadanos, que estén en buenas condiciones para ser felices y para ser personas decentes y, por supuesto, para que se ganen la vida, pero dentro de un marco mucho más amplio.”*
>
> (Marina, 2002: 81).

Por tanto, desde esta perspectiva es imposible separar instrucción, por un lado y formación en valores, por otro. Quizá, como señala Marina, "cabría el debate sobre si todos los valores son éticos, pero de lo que no cabe discusión alguna es que todo profesor es educador, lo quiera o no lo quiera, lo asuma o no". La sociedad del siglo XXI reclama que su profesorado se forme en los siguientes criterios:

> "*El nuevo profesor tiene que ser un experto en educación y saber que su función es educar a través de las matemáticas, educar a través de la literatura, educar a través del arte, educar a través de la gimnasia. No necesitamos más didácticas de cómo se explica la ecuación de segundo grado, pero sí necesitamos que nos expliquen cómo educamos a través de la ecuación de segundo grado.*"
>
> (Marina, 2002: 88).

Si algo nos ha enseñado la larga serie de reformas educativas que hemos conocido en los últimos años, es que solo funcionan aquellas que se basan menos en los cambios curriculares y más en la formación del docente. Si de algún modo se logra que los profesores y las profesoras asuman su rol educador dentro de un proyecto ético, tendremos entonces docentes capaces de educar para la acción y para la convivencia, expertos en la resolución de conflictos, capaces de colaborar con los otros profesores y "buenos propagandísticos de la educación respecto de los padres, respecto de la sociedad, respecto de los medios de comunicación y respecto al Ministerio" (Marina, 2002: 91).

3.5 Erosión del prestigio profesional

Hasta aquí se ha hablado de las carencias que el profesorado encuentra en su formación, pero sería injusto olvidar el enorme esfuerzo formativo que realiza una buena parte del profesorado de la Comunidad Autónoma vasca para afrontar eficazmente los nuevos retos que su profesión le está reclamando en estos tiempos profundos cambios sociales y culturales que vivimos.

Es posible que algunos profesores enmascaren su desidia y desgana profesional bajo el amparo de las dificultades de unas aulas heterogéneas, de unos alumnos disruptivos, la falta de apoyo por parte de las familias, el escaso refrendo a nivel social e institucional.

Sin embargo, se ha constatado en la presente investigación que hay un número importante de profesores que se halla implicado en actividades de innovación y en procesos de calidad, que participa en actividades ofertadas por entidades públicas o privadas dedicadas a la forma-

ción permanente, que se implica activamente en proyectos educativos de centro, que dedica a su quehacer profesional mucho más tiempo y esfuerzo que lo estrictamente reglamentado.

> *“Quien más quien menos ha echado un curso de tutorización, de habilidades sociales, cosas que luego ves necesarias en tu manejo en el aula. Aparte de lo que es específicamente didáctico en la propia materia en los niveles que se den. En eso ha habido un avance; en ese sentido estamos mejor preparados que nunca o que se ha hecho un esfuerzo de preparación mayor, pero con la conciencia también de que eso está pesando demasiado en el profesorado.”*
>
> (ED11, Privado ESO A, B, D)

La responsabilidad los profesores y las profesoras no ven compensadas con una consideración social más positiva el esfuerzo que supone satisfacer adecuadamente las crecientes responsabilidades profesionales. Obviamente, el profesorado que está empeñado en una mejora sustancial de la acción educativa reivindica que este esfuerzo debería tener un reconocimiento más explícito a todos los niveles, personal, social e institucional.

Sin embargo, el profesorado experimenta en su realidad cotidiana ese anhelo de reconocimiento social cae en el vacío, ya que:

> *“Yo estoy muchos años en la dirección, pero nunca he dejado de dar clases y entiendo que es mi lugar habitual y tenemos un trabajo ímprobo. Realmente la gente mete muchas horas y se preocupa mucho. El 99% del profesorado. Y yo creo que no se le reconoce laboralmente, esas condiciones, el stress al que está sometido. No se le reconoce. Tu hablas siempre de que tú tienes más vacaciones que un maestro, es la gracia de turno, cuando tu comparas socialmente las vacaciones de la gente, y la mayoría tiene casi las mismas vacaciones que nosotros. Y yo no me tengo que estar preocupando continuamente de la actualización, no solamente académica, sino a todos los niveles. Que la sociedad me está exigiendo, cuando en otros ámbitos laborales para nada: hay que estar haciendo 150 años el mismo trabajo. Hay un problema real. Una deuda pendiente, importante además.”*
>
> (ED12, Privada EP y ESO, B).

Es cierto que únicamente desde el discurso del profesorado no de puede afirmar la veracidad de afirmaciones de este tipo. Sin embargo es significativo el hecho de que, de acuerdo con la opinión de la mayoría de los profesores y profesoras que ejercen funciones de dirección, las medidas en política del profesorado deberían estar dirigidas prioritariamente a asegurar mecanismos que hagan atractiva la dedicación a la docencia, ya que el peligro radica en que los profesores y profesoras que están estrechamente implicados en los procesos de mejora de la escuela, llegue un día, según expresión de una directora de un centro concertado, en el que se sientan *quemados* y echen definitivamente *la toalla al suelo*. Entonces sería cuando el sistema educativo se vendría definitivamente al suelo.

> *“De cara al futuro, las sombras es la implicación del docente, que no se queme; esa es mi mayor preocupación. Que nadie tire la toalla. Poner las condiciones laborales también, porque es muy importante: los apoyos, porque todo el mundo tiene derecho a pasar por altibajos, y poder tener un apoyo personal, laboral, para que pueda un momento salir y descansar, volver a incorporarse. Porque hay situaciones, yo qué sé, el docente que está en la ESO: un tutor de la Eso no puede estar demasiados años, darles periodos de descanso, facilitarles que se tranquilicen, que vuelvan; yo creo que hay que facilitar todo eso, trabajarlo mucho; y para mi la mayor preocupación es eso, que el profesorado no se queme, que la ilusión se mantenga, porque eso es la base de todo; porque si el profesorado está bien, el colegio tira adelante, porque entusiasma, contagia, implica al alumno, implica a la familia; y luego que cada vez haya mejores situaciones, que eso nos permita a nivel institucional facilita toda esta situación. Yo ahí veo las sombras; si las condiciones no cambian, el problema lo vamos a tener con los docentes. Van a tirar la toalla, porque cada vez se le exige más evidentemente y si tiran la toalla, no tenemos nada qué hacer, evidentemente.”*
>
> (ED12, Privada EP y ESO, B)

Cambios en la profesión docente desde la mirada del profesorado.

CRISIS DE AUTORIDAD

- Quiebra del principio de autoridad
- Crisis de legitimidad de la autoridad tradicional
- Declinación de las funciones del rol
- Elevación del nivel cultural de su clientela
- Proletarización del profesorado

CRISIS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Formación inadecuada para adaptar la escuela a un contexto de cambio cultural y social actual (diversidad, falta de mottivación, integración del alumnado con discapacidades psíquicas e intelectuales, soledad de la escuela, relación con las familias, mutación de valores..)
- Desfase de metodologías didácticas recibidas - sociedad de la información
- Falta de preparación para trabar en equipo
- Adecuar la formación de un profesorado instructor a un profesorado formador

CRISIS EN EL PARADIGMA DE PROFESOR

- Para responder eficazmente a las nuevas demandas sociales el profesorado no pueden inhibirse de su papel de educadores
- Todo proyecto educativo es un proyecto ético
- El profesorado ha se asumir su rol educador dentro de un proyecto ético

VALORACIÓN SOCIAL

- Falta de reconocimiento y valoración de la profesión docente en todos los niveles (personal, social e institucional)
- Las políticas en relación al profesorado dirigidas a primar a los y las docentes implicados en proyectos de innovación y mejora de la escuela

Desánimo del profesorado ante las carencias de estrategias y de herramientas para afrontar positivamente las modificaciones que está sufriendo su identidad profesional

3 LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN LOS CENTROS ESCOLARES DE VITORIA-GASTEIZ

3

La transmisión en valores en los centros escolares de Vitoria-Gasteiz

> *Cuando la gente habla de valores normalmente se refiere a aquellas creencias a las que los individuos conceden especial prioridad o valor y por las cuales tienden a ordenar sus vidas. Por lo tanto un valor es más que una creencia; pero también es más que un sentimiento.*
>
> B.V. Hill

Los valores no son directamente observables y su estudio en cualquier contexto social depende de lo que los individuos o grupos *dicen* o *hacen*. La gente puede decir que asume determinados valores, establecer sus límites, identificar su adhesión, afecto o ilustrar su aplicación con juicios. Como puede también no expresarlos ni reconocerlos, aun cuando aquellos estén orientando selectivamente sus acciones. En la práctica esto se traduce en la necesidad de diferenciar convenientemente dos niveles al hablar de los valores, el nivel *discursivo* y el *operativo*, esto es, distinguir entre los valores que manifiesta y explícitamente se presentan (valores que se dicen) como referentes racionalizados y normativos de conducta y los valores que laten tras las acciones como principios operativos tácitos y no declarados (valores en lo que hace). Una distinción que conlleva además admitir la posible falta de continuidad o divergencia entre el discurso de los valores y la forma en que estos se hacen operativos.

Esta dificultad propia del estudio de los valores se ve agravada cuando de lo que se trata es del análisis de los valores en la educación. Los ámbitos en los que tienen lugar procesos educativos, sean estos formales o no, son probablemente unos de los que más frecuentemente vemos vinculados a un discurso de los valores. La razón es que los valores, como fenómeno social, son un componente inherente al hecho educativo. Lo que denominamos proceso de socialización se apoya necesariamente en la asimilación y vivencia de experiencias en las que, sin duda, se construyen referentes valorativos. En realidad, no podemos concebir la educación separada de los valores sostenidos manifiesta o implícitamente una determinada sociedad. Así, donde se tiene o practica como valor la competencia, por ejemplo, cabe pensar que se deseará promocionar e inculcar el mismo, sea como valor discursivo sea como valor en la práctica. Tampoco podemos concebir la acción educativa desprovista de naturaleza valorativa, ya que quien educa, sea agente individual o colectivo, necesariamente ha de realizar valoraciones sobre el proceso de aprendizaje y sus resultados de cara a la realización personal e integración social de los individuos. Ciertamente, no es posible hablar de una educación en ausencia de valores como tampoco puede negarse que la vigencia de los valores en un determinado contexto social necesita de la educación, entendida esta en su sentido más amplio (Fernández Enguita, 1990, 1990b).

Ahora bien, el grado de conocimiento, elección, planificación o estrategia consciente en los valores que se transmiten en una acción educativa puede variar considerablemente. Por ejemplo, se puede transmitir el valor del respeto en el aula aun cuando no se plantee como objetivo, ni se trabaje explícitamente como contenido, simplemente por el modo de comportarse o dirigirse al alumnado. Pero también se puede plantear como objetivo trabajar el valor del respeto de acuerdo con un protocolo que incluya el por qué, cómo y cuándo.

Es esta segunda noción más restringida del trabajo con los valores en la escuela —de la *educación en valores*— la que interesa aquí. Esto es, cuando en un contexto formal o informal hay una acción educativa integrada, organizada y sistemática orientada a la transmisión y enseñanza de contenidos valorativos con el consiguiente despliegue de instrumentos y procedimientos para su aprendizaje y asimilación. El trabajo con los valores en estos términos presenta unas características concretas:

> a) Requiere la elección selectiva de una oferta determinada de valores —*qué valores*—, como elementos para ser aprehendidos e interiorizados y como marco referencial de la praxis educativa. Cuando un padre de familia dice que quiere una educación en valores para su hijo/a, está pensando en valores concretos y en una práctica educativa *insistentemente orientada* a los mismos. Igualmente, cuando se oyen voces plurales y no siempre coincidentes reclamando que la escuela o los medios de comunicación eduquen en valores o, —de manera reiterada— cuando los pastores de Iglesia Católica se dirigen al conjunto de la sociedad.

b) Conlleva decisiones acerca del *cómo* y *quién decide* cuáles son los valores a enseñar o transmitir. Esta es una cuestión más fácil de enfrentar y resolver en contextos culturalmente homogéneos. No así cuando las estructuras sociales son complejas y crece la diversidad cultural, religiosa, económica, política y social. En esas condiciones es razonablemente mayor la dificultad de definir, acordar y hacer operativa una educación en valores que, lógicamente, presente una cierta coherencia y consistencia interna desde el respeto al pluralismo para el conjunto. También se hacen más necesarios la negociación y el consenso si lo que se desea es evitar la imposición o la ausencia de una estrategia explícita de enseñanza de valores. Y en este punto, el reconocimiento de la responsabilidad y legitimidad de quien enseña y transmite referentes valorativos, esto es, de su autoridad moral, es un factor claramente condicionante para los objetivos y el desarrollo de esta acción educativa. No olvidemos que los valores no sólo son conceptos que se aprenden o almacenan, son vivencias y acciones vitales, por lo que la educación en valores requiere también de situaciones afectivas que provoquen la identificación del sujeto.

c) Demanda necesariamente un *para qué*, esto es, responde a unas finalidades y tiene un sentido y oportunidad en cada contexto. Se persigue que los valores trabajados configuren el marco referencial ideológico y normativo de aquellos a quienes va dirigida la acción educativa, esto es, la conciencia individual y colectiva de los miembros de una determinada sociedad. Sustancialmente, desde un punto de vista antropológico la educación en valores se plantea como una exigencia en la realización del sujeto, en su crecimiento individual y social. En clave social, económica o política, la educación en valores también se presenta como una exigencia en la organización de la sociedad, en su desarrollo y cohesión, porque los valores configuran un armazón simbólico e ideológico en que se apoyan y legitiman las estructuras sociales. En este sentido, cabe decir que se enseñan valores vinculados a determinados modelos de persona y de sociedad que, por lo general, se suponen positivos porque repercuten en el bienestar material o simbólico de quien los recibe sea sujeto individual o colectivo y de quien la promueve en cada contexto. En definitiva, la educación en valores de siempre y en cualquier contexto histórico o cultural responde, en buena medida, a un discurso legitimador que tiene como destinatarios, fundamentalmente, a los miembros más jóvenes.

d) Responde a un proceso organizado y sistemático. Los valores en sí no son un contenido privativo de ninguna instancia o esfera social; de hecho, puede pensarse en ellos como componentes transmitidos transversalmente en la reproducción de las sociedades. Pero hay contextos en los que la transmisión de valores sucede preferentemente y, en el caso de la escuela, sucede en un marco formalmente organizado, con una acción programada en base a objetivos, contenidos y estrategias.

Sin embargo, aunque la transmisión de valores es inherente a su labor y educa necesariamente en valores, la escuela no siempre ha tenido como preocupación y objetivo el desarrollo y refuerzo del aprendizaje de valores como un dominio específico. La *educación en valores* propiamente dicha tiene que ver en el caso de la escuela con la incorporación al *currículum manifiesto*[1], concebido éste como concreción institucional del aprendizaje (Duart, 2003: 33), de unos determinados valores como elementos a trabajar bajo unas pautas detalladas. Ello significa en la práctica, para cada centro educativo, la obligación de elegir y secuenciar la enseñanza de unos determinados contenidos valorativos. Valores que, en tanto son elementos de transmisión, se suponen definidos por la comunidad/sociedad que acoge y ha constituido la institución educativa. Y que configuran un código ético que contemplará tanto la tradición, cultura e identidad propias como las dinámicas propias de la vida del centro y su contexto; esto es, aquellos valores cuya aprendizaje se considera deseable tanto para el desarrollo pleno del individuo y su integración social, como para el fortalecimiento de la vida social en sentido amplio.

Desde este enfoque, la educación en valores más allá de ser consustancial al proceso de enseñanza se concibe también como espacio estratégico para su desarrollo y refuerzo, por consiguiente, como un ámbito de intervención donde el alumnado pueda conocer, aprender y desarrollar valores mediante la reflexión, el diálogo, la experimentación y el consenso (Marina, 2005). A ello responde la incorporación y planificación de la enseñanza de valores a los planes educativos desde hace ya varias décadas[2]. Todo ello en un escenario de transición y cambios que no han hecho sino poner de manifiesto la relevancia creciente de la cuestión ética y de su tratamiento en la resolución de conflictos y problemas en nuestras sociedades. Transformaciones que están obligando a la escuela a redefinir, redimensionar y redituar su responsabilidad y papel en la configuración de los referentes valorativos del individuo.

Como se ha podido constatar y derivar del análisis de las preocupaciones del profesorado, en este escenario la institución escolar experimenta en este sentido una gran paradoja.

---

[1] Es significativo que los valores se hayan incorporado al currículo manifiesto en el momento en el que los procesos de desinstitucionalización y de masificación escolar empezaron a desestabilizar la institución escolar modificando sustancialmente su carácter de institución socializadora. Es decir, cuando los valores y las normas no aparecen ya como realidades objetivas que transcienden la propia experiencia de los individuos y se transforman en coproducciones que los individuos van construyendo a lo largo de las relaciones y situaciones de su experiencia vital, formando un universo de metas múltiples y, en numerosas ocasiones, contradictorias. Dado que la subjetividad no es el simple resultado del proceso de interiorización de las normas y de los valores, sino que pasa a ser el eje de la integración, se ve la urgencia de dotar al individuo de una armazón ético que le constituya como sujeto capaz de elaborar y llevar adelante proyectos de vida personales.

[2] En el caso del Estado Español, la incorporación de toda una gama de valores, de manera explícita, como contenidos de aprendizaje y como guías en la organización y cultura del centro escolar, se produce en el periodo democrático, con la Reforma del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), que contempla toda una gama de valores acorde con los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales.

De un lado, experimenta directamente en todos sus flancos las dificultades, contradicciones, dilemas y tensiones que derivan de este conflicto de valores. De otro, es percibida socialmente como *la oportunidad* —en cierta manera única y última— de proveer a los individuos de recursos, estrategias o mecanismos para hacer frente individual o colectivamente a las duras condiciones a las que nos someten las sociedades complejas. Cuando los sociólogos de la segunda modernidad nos hablan de la quiebra de la trama social y la preocupación es que la reacción ante el vacío se dé en forma de mirada al pasado, de búsqueda de viejas certidumbres, de rechazo a lo extraño, el diseño o la planificación de la educación y, más en concreto, de la educación en valores se presentan como una preocupación y tarea urgente (Touraine,2005; Dubet y Martuccelli,1998,2000). Al fin y al cabo, hoy más que nunca en otros tiempos, niños y niñas se educan para un futuro cuyas características no están nada claras y la institución escolar se halla en el centro de ese proceso. Y, a tenor de lo expresado por el profesorado de nuestro estudio, en sacrificada soledad.

Es en este marco, con un profesorado consciente del aislamiento de la institución escolar en la promoción y transmisión de valores y pese a los avances en la integración organizada y sistematizada en los planes escolares de la enseñanza de valores, es obligado preguntarse por su protagonismo y relevancia real en la escuela. Porque el debate sobre la responsabilidad, el protagonismo y la oportunidad de la formación en valores en la escuela adolece de lo que caracteriza el propio análisis de valores: la distancia entre el discurso y su operatividad. Hay que recordar que todos los centros escolares de la Comunidad Autónoma Vasca, acorde con el marco legislativo general, han plasmado en lo que se conoce como *Proyecto Educativo de Centro* (PEC), los valores a los que se orienta su acción educativa. Evidentemente, ese documento es una declaración explícita de referentes. Pero lo que preocupa, y mucho, es precisamente hasta qué punto esos valores explicitados en el PEC son asumidos por el docente y están presentes de forma implícita y explícita en su actuación y trabajo en el centro y en el aula.

Es evidente que una cosa es tener la convicción de que la educación en valores es fundamental y otra bien distinta que ese peso sea real y suponga resultados. Hasta ahora, ni la transversalidad ni la articulación específica de asignaturas específicas de trabajo con los valores parecen haber alcanzado hasta ahora un nivel de operatividad deseable. La nueva propuesta de la Educación para la Ciudadanía como asignatura obligatoria busca solventar los poblemas que asignaturas como la ética han tenido hasta ahora para articularse como un espacio operativo de educación intensiva en valores. Lo cierto es que la enseñanza de valores en la escuela sigue siendo una «pariente pobre de otras áreas fundamentales del currículo» (Hill,1991:3).

Por todo ello, creemos que es urgente preguntarse por el papel de la escuela en la transmisión de valores. Ahora bien, como ya se ha dicho, el centro del debate no es si

la escuela educa en valores, cosa que forzosamente hace. Lo que preocupa y genera debate es principalmente y en sentido amplio, cómo se hace y ha de hacerse, con qué fines, contenidos, medios, maneras y resultados. En esa dirección y con la mirada puesta en los docentes es como se ha planteado el trabajo de investigación que ha dado lugar a este informe. Y, como veremos en las páginas que siguen, los discursos del profesorado hacia el enfoque de la enseñanza de valores en la escuela y, en última instancia, en el aula ponen de relieve además de la diversidad de perspectivas y prácticas entre centros escolares y docentes, las omisiones, conflictos y dificultades que presenta la transmisión de valores en la escolaridad obligatoria, en el marco de la escuela pública y concertada de Vitoria-Gasteiz, en la C.A. del País Vasco.

1
Significado y lugar de los valores en la escuela: perspectivas de los docentes.

El sistema educativo vasco ha experimentado una evolución con cambios sustanciales en las últimas décadas. Cambios estructurales, de financiación, en los fines de enseñanza, modificaciones e innovaciones curriculares, reorientaciones en lo concerniente a la gestión y responsabilidad de los centros. Actualmente, se enfrenta a nuevos retos como, por ejemplo, el replanteamiento de la actual configuración de los modelos lingüísticos, las necesidades de escolarización que demanda el incremento continuo de alumnado extranjero, el impulso de un *currículo vasco*, y la descentralización y progresiva autogestión de los centros. No puede decirse que todos estos retos gocen de amplio consenso social y político. Recordemos que un rasgo determinante del sistema educativo vasco es la pluralidad. Hay centros públicos y centros concertados varios —ikastolas, centros religiosos, cooperativas y centros de iniciativa social y centros de enseñanza independientes—, a lo que añaden tres líneas de enseñanza, A, B y D, según el modelo lingüístico. Una diversidad en la oferta se reproduce igualmente en el modo de afrontar y dar respuesta a los variados retos educativos. La escuela vasca no es ajena a la discrepancia, el conflicto y el enfrentamiento que preside la vida social y política en Euskadi. Puede decirse, en líneas generales, que la educación en valores en el sistema educativo vasco se sitúa por consiguiente en un escenario con una comunidad educativa implicada en modelos educativos varios orientados a fines diferentes y con enfoques culturales e ideológicos en un contexto de fuertes discrepancias.

Cuadro 4:

Resumen de orientaciones y propuestas en valores. LOGSE y Decretos Curriculares.

LOGSE	Valores subyacentes: Respeto, Convivencia, Libertad, Tolerancia, Pluralidad, Democracia, Paz, Solidaridad, Cooperación, Profesionalidad, Igualdad, Justicia, Autonomía, Creatividad, Responsabilidad, Salud e higiene.
Documento-Propuesta para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro para Infantil y Primaria en los centros educativos del País Vasco. *Valores y líneas curriculares propuestas.*	**Valores subyacentes a los objetivos de etapa:** Respeto, Tolerancia, Solidaridad, Autonomía, Iniciativa, Creatividad, Responsabilidad, Ciudadanía, Participación, Democracia, Bilingüismo, Diversidad cultural, Bienestar físico y calidad de vida. **Líneas transversales:** Coeducación (igualdad de sexos); Educación en los Derechos Humanos y para la Paz; Educación para la Salud; Educación para el Consumo; Educación Vial; Educación en los Medios de Comunicación Social.
Documento-Propuesta para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro para la ESO en los centros educativos de secundaria del País Vasco. *Valores y líneas curriculares propuestas.*	**Valores subyacentes a los objetivos de etapa:** Respeto, Tolerancia, Solidaridad, Autonomía y Previsión, Iniciativa, Creatividad, Responsabilidad, Ciudadanía, Participación, Democracia, Bilingüismo, Conocimiento, Diversidad cultural, Bienestar físico y calidad de vida. **Líneas transversales:** Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos; Educación en los Derechos Humanos y para la Paz; Educación para la Salud; Educación para el Desarrollo; Educación para el Consumo, Educación vial; Educación en los Medios de Comunicación social., Educación para el Interculturalismo; Educación Medioambiental.

En lo que concierne a las decisiones sobre los contenidos curriculares en valores, se distinguen varios niveles de referencia y concreción. Son los centros los que en última instancia tienen que tomar las decisiones concernientes al currículo y a la organización de la escuela. Estos tienen autonomía (Ley Orgánica 9/1995) para decidir el modelo de gestión organizativa y pedagógica que queda concretada en cada caso en los proyectos educativos

(PEC), curriculares (PCC) y normas de funcionamiento (R.O.F.). Ello se hace acorde con las directrices elaboradas por el gobierno autónomo a quien corresponde articular los marcos curriculares y las directivas para las escuelas, así como todo lo referente a la organización y administración de las escuelas públicas. Por último, todo ello se hace dentro de las directrices generales contempladas por las leyes orgánicas de educación respecto de los objetivos y resultados de la educación. En el *Cuadro 5* se recogen, a modo de ejemplo, algunas de esas orientaciones sobre los valores a trabajar en la escuela en el periodo de implantación de la LOGSE.

El más general de esos niveles es el formado por los *grandes valores* en que ésta se fundamenta. Un segundo nivel de referencia, más concreto, lo constituyen las orientaciones recogidas en los decretos posteriores que establecen los currículos de las distintas etapas educativas para la C.A.P.V., que sugieren, además de los valores que inspiran el conjunto del currículo —objetivos generales de etapa y área—, una serie de líneas transversales a trabajar. A partir de ahí, un tercer nivel es el que compete al centro con los proyectos educativo y curricular (PEC y PCC) que vienen a concretar las orientaciones y referencias del nivel anterior o a proponer nuevas siempre atendiendo a los elementos propios de cada centro y su contexto. Este último detallaría el *qué*, *cómo*, *cuándo* y *quién* de la formación en valores de cada centro educativo. Es aquí donde la comunidad educativa puede decidir impulsar, promocionar y trabajar específicamente una serie de valores, los que sean, porque considera que ello contribuye positivamente al desarrollo y formación del alumnado. Y, remitiéndonos a lo dicho, podrá asumir los valores que subyacen a la LOGSE, adaptar las propuestas o referencias contempladas en los Decretos Curriculares, proponer nuevos valores, hacer propias propuestas derivadas de los trabajos de distintos especialistas en el tema, tomar como referentes elementos religiosos o ideológico-culturales... En fin, elaborar y consensuar una propuesta sobre aquellos valores en los que se desea incidir en el centro para, seguidamente, desarrollar los instrumentos que permitan al profesorado trabajarlos en las aulas.

Siendo este el contexto de las decisiones curriculares sobre los contenidos valorativos y habida cuenta de la pluralidad que caracteriza al mapa escolar en Euskadi, tenemos que reconocer que el discurso del profesorado sobre los valores y su lugar en la escuela no es tan diverso como esperábamos. Los datos de nuestra investigación revelan coincidencias significativas en la valoración que hacen los docentes del papel de la escuela en la transmisión de valores. Como se ha comentado, la más importante, sin duda, es la que conduce a la visión de la escuela como una institución aislada, *sola* —y bastante cansada, se podría añadir— en la tarea de transmitir un código ético y socializar en unos referentes valorativos que el resto de la sociedad tiene como ideales pero está lejos de poner en práctica. Pero también son bastante coincidentes los discursos sobre los objetivos y sobre los valores a trabajar, aunque la ubicación del profesorado según etapa, tipo de centro y modelo lingüístico introduzca variación en los discursos, diferencias que afectan a la asunción y formulación de algunos contenidos

valorativos más concretos y que incluyen aspectos de la situación lingüística, de la identidad nacional, cultural y religiosa. En el nivel discursivo —lo que *se dice* de los valores— afloran referencias comunes. No obstante también se revelan las diferencias cuando se sigue la pista al modo en que se detalla y explica el enfoque de los valores en los centros, a cómo se trabajan los valores. Hay perspectivas y situaciones bien distintas, aun cuando nadie cuestione *per se* la enseñanza de valores en la escuela.

Dos son las categorías analizadas en el examen de los discursos del profesorado de enseñanza obligatoria con relación al lugar de los valores en la escuela: los principios que fundamentan el papel de la escuela en la transmisión de valores y el modo en que se concibe y aborda el trabajo con los valores.

1.1 ¿Qué sentido tiene una educación en valores?.

La escuela sigue siendo a los ojos de todos y a pesar de las transformaciones y los cambios habidos, una de las piezas centrales en el engranaje de la socialización de las generaciones más jóvenes. Como tal, entendemos que a ella le corresponde posibilitar y garantizar un aprendizaje y formación que capacite para la inserción laboral pero también para la convivencia y la participación plena de las personas en la vida social, cultural y política. Aun cuando no siempre haya sido consciente de lo transmitido en el plano normativo o ético, las expectativas del mundo adulto con relación a la institución educativa siempre han incluido la promesa de la educación en valores, normas y actitudes que acompañaran el crecimiento y la maduración intelectual.

Cierto es que este aprendizaje integral no es competencia única de la escuela. La transmisión de conocimientos y valores se halla hoy fuertemente fragmentada —familia, medios de comunicación, nuevas tecnologías, grupo de iguales—. Sin embargo, sin ser el único, el de la escuela es, desde su constitución, el ámbito homologado, especializado y profesionalizado para la función de enseñar y educar. En consecuencia es a ella a quien se le demandan respuestas y resultados y a quien se responsabiliza en buena medida del éxito o fracaso en la tarea educativa.

Por eso la escuela —al igual que la familia — no puede dejar de estar al final del hilo y, consiguientemente en el punto de mira, cuando se habla de muchos de los problemas que aquejan a nuestras sociedades. Lo hemos oído muchas veces: la educación constituye el primer paso para el desarrollo pleno de los individuos y de las sociedades, para su progreso y para el logro de cotas más elevadas de libertad e igualdad. Esta concepción moderna, fuertemente arraigada, de la educación en general y de la escuela en particular como instrumentos transformadores y liberadores hace que se les confiera un significado estratégico para el cambio social, sea en sentido innovador o en sentido corrector de procesos y tendencias sociales.

Pero no únicamente. Al tener como objetivo básico la transmisión de saberes conforme a las demandas de cada sociedad en cada momento histórico — saberes que conforman el referente cognitivo e ideológico en el que se estima necesario socializar a las nuevas generaciones—, la escuela es también un instrumento reproductor con significado igualmente estratégico para la integración y el consenso social, ya sea para posibilitar la cohesión social o garantizar el orden social.

Tanto en las entrevistas mantenidas con los distintos agentes de la comunidad escolar como en los grupos de discusión organizados con los docentes, se ha constatado la vigencia de estas ideas en los discursos acerca de la escuela y de su papel en la sociedad. Al menos en el plano teórico, se desvela una concepción de la enseñanza obligatoria amplia, no sólo orientada a la asimilación de conocimientos, y que centra su labor en la provisión y promoción de "saberes" de distinta índole. Saberes que posibiliten la construcción de identidades personales y la progresiva integración del individuo en todos los órdenes de la vida social. En palabras de uno de los docentes entrevistados:

> *"Es una institución muy básica y su principal claridad es lo que esperan de ella, que transmita saberes. Y este tipo de saber en los últimos años se va ampliando a nivel social. Antes el saber era, sobre todo, contenido y, en función de la sociedad, la escuela en los últimos años ha ido avanzando en saber-contenido, en saber-hacer (estrategia), en saber-convivir, lo que es actitudes y valores, y luego un elemento que es saber ser persona, lo que configura la identidad de una persona, la propia personalidad, la interpretación que le quiera dar."*
>
> [ED10 – EP y ESO, Privado Religioso]

Sin duda, los valores constituyen uno de los ámbitos competenciales que conforman esos saberes. Las preocupaciones y dificultades de la docencia en un marco de *crisis de transmisión* generalizada, pluralidad de referentes valorativos y fragmentación ética, centran un discurso tras el que se intuye una visión de la educación en valores en la escuela como estrategia necesaria para que la escuela pueda seguir haciendo su trabajo.

Es verdad que el protagonismo creciente de la cuestión valores-escuela tiene mucho que ver con esos procesos de destradicionalización, individualización y diversificación sociocultural que viven las sociedades de la segunda modernidad. Pero, tras esa lectura general, la cuestión que interesa aclarar es por qué creen los docentes que es importante que los valores formen parte del currículo escolar. Evidentemente, las respuestas a esta cuestión se sitúan en

el plano del *deber ser*, esto es, de los fines a los que debe orientarse la educación en valores. Y, como es sabido, el discurso de los *principios* no siempre se corresponde con la realidad que se conoce o se practica.

A tenor de lo que desprenden los discursos más generales sobre la situación actual de la escuela, son tres las ideas o principios que fundamentan la presencia de los valores en el currículum, sea en su proyección más latente o manifiesta: la *misión*, la *prevención de la exclusión* (o, en su caso, promover la inserción social) y el *desarrollo de la conciencia crítica*. En cualquier caso, estas tres ideas convergen con una visión de la escuela obligatoria como un espacio de oportunidad común, abierto para los individuos en su camino hacia la inserción social, que asume todas las limitaciones derivadas de los condicionantes sociales y culturales y de las desigualdades que conllevan, y cuyo objetivo es garantizar unas referencias cognitivas, emocionales y normativas mínimas que equipen a los individuos para vivir en sociedad. En fin, la escuela se reconoce en esencia transformadora e integradora, tanto en el discurso de la enseñanza pública como de la privada:

> *“Para mí, la escuela transforma totalmente a la persona, y yo lo valoro tanto, que a veces personalmente hasta exagero, a luchar por los críos y esto. Pero pienso que los chicos tienen que ir equipados. Hemos creado una sociedad difícil y quien tiene mejor formación, mejor equipamiento, mejor se va adaptando, para todo, para él mismo y también para enseñar a los demás, para transformar.”*
>
> [ED8 – EP y ESO, Privado Religioso]

No falto de realismo, el profesorado vincula esta capacidad de transformar al hecho de que el educando, en sus circunstancias sociales y vitales, *quiera* y *pueda*, dos condiciones éstas cuyo debilitamiento va en aumento especialmente en los niveles de la ESO. Con todo, tenemos un profesorado que reconoce —de forma más o menos explícita— la debilidad institucional de la escuela, pero también el reforzamiento del carácter esencialmente educador de la institución escolar. Lejos de planteamientos reduccionistas sobre la finalidad inclusiva o excluyente de la escuela, lo que sí puede decirse es que, al menos en el plano teórico, se está ante una concepción de la enseñanza obligatoria que enfatiza su finalidad socializadora y reivindica su capacidad transformadora. Veamos ahora qué sentido y finalidad se le atribuye a la enseñanza de los valores desde esta visión general de la escuela.

1.1.1 La educación en valores como misión de la escuela.

Entre los argumentos más compartidas están, precisamente, aquellos que hacen referencia a la *misión de la escuela*. En este sentido, desde quien califica la educación en valores como *fundamental en sí misma* y *pilar básico y necesario* —con poca capacidad de influencia, eso sí—, hasta quienes insisten en la idea de que formar en valores debe ser objetivo propio de una escuela que ha de pasar de centrarse en contenidos a centrarse en la formación. En este sentido tampoco falta la autocrítica al miedo al adoctrinamiento que ha respirado el mundo educativo como respuesta a un modelo educativo fuertemente ideologizado. Hay conciencia en el profesorado de los difíciles y confusos límites entre formación en valores e inculcación ideológica, pero también de la necesidad urgente de dejar a un lado prejuicios y miedos a la orientación en ideas, creencias, valores y actitudes, al compromiso del docente en la transmisión de criterios para la vida:

> *“Yo creo que tampoco puede ser esa educación que nos decían que tenía que ser inofensiva. Yo creo que tiene que ser absolutamente parcial y, cuando hay un problema, ponerlo encima de la mesa y trabajar con los alumnos ante cualquier situación, aprovechando las clases en cada momento. Que yo creo que es nuestra función. Si no nos implicamos hasta las patas, pues es inútil.”*
>
> [ED12 – EP y ESO, Privado]

> *“En la escuela pues también hubo un momento que de marcar muchos valores se dejó de marcar, se dijo “bueno mira, yo no me voy a meter porque eso es de cada uno”. Entonces ahora te estás dando cuenta, bueno, ya hace tiempo, que sí, que tú puedes marcar una serie de valores, que tú dices o que a ti te parecen importantes, tú los puedes marcar, orientar, presentarlos como importantes. Decir, “esto te puede servir para que tú asientes tu vidas y no andes en un perpetuo flotar sin saber qué es para ti lo importante.”*
>
> [ED9 – EP y ESO, Privado]

Tras esta visión bastante compartida entre docentes de centros públicos y concretados y agentes educativos, hay también un aspecto recurrente: la necesidad de que la escuela asuma u ocupe el espacio que antes ocupaban otras instancias socializadoras en la transmisión. Pero también la idea de recuperar la *misión formativa* para una escuela competitiva, demasiado absorbida por criterios de competencia, calidad y excelencia.

> *“La escuela tiene que decir todo lo que pueda. Pues tener muy claro que no se trata de instruir, sino de educar y educar es formar personas. Lo demás es como un contenido más de la educación, pero más, algo más. Que no podemos desechar, este niño es bueno, tiene que ir equipado al 100%, cuanto más mejor, pero lo primerísimo de todo, yo creo, es que la escuela tiene que educar. Los primero de todo son los valores. No triunfa el que tiene títulos ni el que tiene. Triunfan las personas. Yo les digo muchas veces cuando salgas de aquí, cuando hay gente que se discrimina, no llevarás un cartel que diga yo soy un niño matrícula, no, ahora si tu vas de dependienta a una tienda (…), si eres una persona amable, educada, si sabes respetar, eso te van a valorar muchísimo, pero si tu llevas dieces, no, nadie va a notar si eres de dieces o de doses, te van a notar si eres persona: eso es lo que hay que trabajar.”*
>
> [ED8 – EP y ESO, Privado]

En línea con esta idea de la *misión*, hay que mencionar en el caso de los centros concertados religiosos, la referencia a las creencias religiosas como marco de referencia que inspira la educación en valores en su caso. En estos centros la educación en valores se concibe fundamental en sí misma porque la tarea educativa se ancla en un ideario con una propuesta parcial, definida, específica de valores inspirados en la religión católica. Hecho que, por otra parte, conviene no confundir —ellos son los primeros escépticos en esta cuestión— con el reconocimiento de una actuación conjunta y seria del claustro en la formación en valores.

1.1.2. Los valores como prevención de la exclusión social

La cohesión social, esto es, la tarea de formar individuos y comunidades más integradas, constituye el segundo aspecto a destacar en el discurso argumental del colectivo educativo. El binomio escuela-valores aparece así como una necesidad para la formación del ciudadano y como instrumento de integración social. Los agentes en torno a la escuela insisten en esta idea:

> *“La función de la escuela es formar individuos más integrados, aun cuando la práctica no responda siempre a ello.”*
>
> [BERR - Técnico Educación)

> *“La educación en valores de la ciudadanía debe ser un elemento central de la política educativa.”*
>
> [SINDI1]

> *“Ser personas que puedan elegir, que puedan opinar, que tengan iniciativa, que sepan moverse, en una sociedad democrática es fundamental.”*
>
> [DENON2]

> *“La formación en valores es determinante en la educación tanto para los inmigrantes como para los nacionales. Los problemas de convivencia y tolerancia que acompañan a los procesos migratorios necesitan de la labor educativa y formativa para que vayan calando las actitudes de respecto, aceptación, tolerancia, solidaridad.”*
>
> [SOS Racismo]

No sólo los agentes sociales hacen esta lectura, también entre quienes viven el día a día de la docencia, la educación en valores se identifica con la responsabilidad de la escuela en el fomento de valores que posibiliten el aprendizaje de la convivencia, del consenso, es decir, de la tolerancia, la ruptura de los estereotipos y prejuicios, la igualdad, el respeto a la diferencia, el diálogo, la solidaridad...:

> *“Los valores sirven. Luego será también el juego personal de cada uno el que de pié a una cosa u otra. De entre todos los mecanismos sociales, la escuela es el más socializador que tenemos, porque te hace relacionarte con la sociedad y con toda la variedad que tiene esa sociedad o gran parte de ella, variedad de todos los extremos. (...) La escuela brinda esas oportunidades y busca el que haya esa preocupación por los demás; en definitiva, esa socialización. (...) La escuela sirve para adquirir formación básica, para transmitir y para construir sociedad. Prevenir la exclusión es una labor constitutiva de la escuela. Es un hecho social y es un hecho de socialización primordial y básico. Y hay que asumir, y los asume, toda esa problemática de inclusión-exclusión, y de éxito-fracaso.”*
>
> [ED11 – ESO, Privado Religioso]

> *“Intentamos hacer ciudadanos que vivan con los demás.”*
>
> [ED2 – EP, Público)

> *“La educación en valores es fundamental para prevenir el fracaso y la exclusión social. (…..) Desde el momento en que se trabaja con los inmigrantes, los diferentes, los fracasados, se contribuye a que los chavales que tienen esas dificultades psíquicas, físicas, culturales, familiares, se sientan parte de esa sociedad a la que van a salir, sientan como se les está formando para que puedan participar en ella en buenas condiciones. Y a los chavales que no tienen esos handicaps, pues también se les ayuda para que cuando tengan que trabajar junto a, estén preparados.”*
>
> (ED6 – IES)

> *“(…) se puede entender que uno puede ejercer una ciudadanía sin titulación básica, claro, (…) pretender que a través de la escuela con los colectivos de exclusión social se llegue a la igualación social es la leche. Para muchos chicos y chicas se consiguen competencias, habilidades, digamos madurez suficiente, junto a otros agentes comunitarios y culturales y educativos, para que puedan ejercer una ciudadanía digna, al margen de los problemas reales de inserción que la sociedad tiene. (...) La educación en valores y los valores son esenciales para prevenir la exclusión social y el fracaso escolar. No puedes superar una comunidad educativa que tiene personas con grandes dificultades sociales, no puedes superar el fracaso escolar, si no la inundas de solidaridad.”*
>
> (ED4A - IES)

En definitiva, a la escuela como plataforma obligada se le atribuye una responsabilidad en la prevención de una exclusión social que no sólo se apoya en el fracaso académico del alumnado y que exige más formación que la basada en el aprendizaje de competencias y habilidades cognitivas, exige un planteamiento del ámbito educativo como ámbito de formación en valores, como ámbito solidario. Así, la educación, formación o transmisión de valores se concibe como una parte fundamental del trabajo del profesorado y de la escuela, dentro de un enfoque de educación integral, de formación intelectual y humana encaminada a la prevención del fracaso y la exclusión social. Parafraseando a uno de los docentes del equipo directivo entrevistado en un centro público de secundaria, el trabajo con los valores en la educación obligatoria y, especialmente en la ESO, es como *un mensaje de aceptación y de invitación a sentirse*

parte de la sociedad, los valores tienen que lograr acercar esta realidad, convencer al alumnado de que constituye una ayuda para su integración social, desde sus capacidades.

1.1.3. Los valores como desarrollo de una conciencia crítica en el alumnado.

Desde enfoques más individualistas o colectivos, éste es otro de los argumentos a los que remiten algunos discursos. Una educación en valores para provocar conciencia crítica en las nuevas generaciones, como instrumento para dotar de conciencia al individuo en problemas esenciales de la sociedad. El trabajo con los valores en la escuela se fundamenta así en el fortalecimiento del individuo ante las contingencias sociales, como señalaba una de las entrevistadas, se trata de «fomentar personas que realmente sean sensibles ante lo que pasa en el mundo y que sean capaces de reaccionar ante ello» (ED12).

En esa línea también, pero desde un enfoque más general, algunos entrevistados de centros públicos subrayan el carácter «socialmente trasgresor» de la educación en valores en la escuela. Teniendo como punto de partida el reconocimiento del desajuste entre los valores dominantes *fuera* y *dentro* de la escuela, para estos docentes la escuela debe asumir la condición de «reserva de valores» o «*Santa Santorun*», esto es, un referente donde el alumnado pueda experimentar y vivir aquellos valores que la sociedad no tiene problemas en asumir como valores positivos para el crecimiento personal pero que no son reflejados en la dinámica social mayoritaria:

> *“Y la escuela tiene que ser una reserva de los valores de verdad, ya que si no hay un sitio en los que los valores positivos, de verdad, de desarrollo personal y de crecimiento humano de la persona, se den, pues apaga y vamos. Se necesita que sea un referente, donde lo puedan vivir, experimentar. De lo contrario no quedaría nada. Lo cómodo para nosotros es engancharnos al carro, estar a la contra exige muchísimo esfuerzo.”*
>
> (ED5 - IES)

A la escuela se le atribuye la obligación de ser y actuar como referente para el alumnado frente a los valores las más de las veces contradictorios que operan socialmente, generando conciencias críticas. Siendo conscientes, eso sí, del peligro de degradación de unos valores que no tienen vigencia operativa más allá de la institución.

Por último y como las omisiones también son importantes, merece la pena destacar que en ninguno de los discursos aparezca la educación en valores sustentada en la idea de un *derecho* a una educación elemental o eficaz. Como hemos visto, la educación en valores

se plantea como obligación de la escuela, de los docentes, o de los responsables de la política educativa, no así como derecho de los individuos.

1.2 El lugar de los valores en las escuelas.

En las valoraciones que hace el colectivo investigado sobre el papel de la educación en valores se aprecian perspectivas y tratamientos diferentes de la enseñanza de valores en los centros educativos que sin duda encarnan una de las primeras disparidades entre el currículo oficial y el currículo vivenciado de los valores en la escuela vasca.

Los docentes son conscientes y perciben que la cuestión de los valores tiene y tendrá más relevancia en el papel de la escuela. Intuyen que, no siendo una cuestión nueva, adquiere otras dimensiones en la sociedad actual y demanda nuevas estrategias. Valoran lo que se ha podido realizar en los últimos años, pero saben que los desarrollos han sido muy diferentes en los centros y su alcance insuficiente.

Al examinar las entrevistas de los responsables educativos de los centros —directores, secretarios, orientadores pedagógicos, coordinadores de etapa— se distinguen tres líneas que, a nuestro modo de ver, aglutinan visiones diversas acerca de la promoción de los valores y las estrategias para su enseñanza en la escuela. Principalmente, las diferencias radican en la concepción que se tiene sobre el carácter más general o particular de la estrategia de formación en valores y la forma en que deben definirse y explicitarse los valores en el currículo. De las tres líneas identificadas, dos de ellas —las que etiquetamos como un enfoque *complementario* o *integral* de los valores— presentan más adeptos y, a nuestro juicio, serían las más representativas del estado de opinión actual en las escuelas sobre el enfoque que debería adoptar la enseñanza de los valores. A continuación, comentamos los rasgos básicos de estos enfoques. En cualquier caso, este ejercicio de generalización no pretende maquillar lo que creemos que caracteriza la situación actual: la ausencia de estrategias conjuntas y de tratamientos sistematizados de los valores en la enseñanza obligatoria en el sistema educativo de la CAPV. Una opinión que comparten, a tenor de lo expresado en sus discursos, los agentes educativos en torno a la escuela, sobre todo en el caso de la enseñanza pública, y que queda adecuadamente expresada en las siguientes palabras pronunciadas por un representante de la asociación de padres y madres Denon Eskola:

> *“Los valores es una de las asignaturas que tiene la escuela pendientes. No hay un consenso ni hay una escuela pública que educa realmente en una serie de valores: hay centros que inciden más en unas cosas que en otras.”*
>
> [DENON2]

1.2.1 Particularismo moral: cada centro es un mundo, cada profesor otro, cada alumno/a otro...

Así podría resumirse una de las visiones que se desprenden de lo expuesto por los entrevistados. Se corresponde con un único de los centros seleccionados para realizar las entrevistas, pero no es un discurso aislado. Aunque minoritariamente, aflora también en la posición de algunos participantes en las discusiones de grupo. En su versión más extrema, pueden incluirse en este grupo aquellos docentes que no reconocen como tarea el trabajo con los valores. Naturalmente, son conscientes de que su trabajo implícitamente transmite determinados contenidos valorativos, los propios. Pero, ésa no es su labor. Su labor es enseñar conocimientos. Para los profesores de este perfil, por lo general hombres y en la etapa secundaria, educar en valores no es tarea específica del docente.

Desde este enfoque se comparte un reconocimiento normativo, efectivo de la función educativa en valores de la escuela, pero se ve difícil de determinar y se percibe su enseñanza vaga e imprecisa. En este caso se carece de una línea de actuación común, se reconoce una presencia difusa e indefinida de los valores en los objetivos generales del curso, dispersión y falta de acción coordinada en la forma de ser abordados y trabajados y falta de evaluación de logros o resultados en esta área frente a otras. El resultado es un enfoque arbitrario, no articulado y muy particularista en el modo de incorporar la formación en valores en el trabajo del profesorado. Una visión muy privatizada y personal de la enseñanza — el tan conocido lema de *cada maestrillo su librillo*—, con poca disposición a la coordinación y el trabajo en equipo, como si a uno le disgustara que le puedan decir cómo deben hacerse las cosas, desde la seguridad además de que actúa correctamente:

> *“No cabe hacer ninguna valoración, ya que como cada niño es un mundo, cada colegio otro, cada profesor otro, no se puede planificar nada en común ni sacar de los idearios de los centros pautas comunes que guíen la labor profesional del profesorado. (...) Yo no sé si la labor formativa de la escuela puede prevenir la exclusión social, porque yo puedo hablar de lo que me atañe a mí. Si tu tratas de esforzarte con un niño, que de el máximo, que le estimules y demás, y ese curso el niño trata de hacerlo, pero después el curso siguiente no tienes nada que ver con ese niño, no sabes cómo va a continuar, porque luego todo el mundo no usa la misma metodología, ni las mismas ideas, ni las mismas formas de enseñar: haz lo que tú puedas conseguir.”*
>
> [ED3B – EP, Público]

Esta actitud si bien no se restringe a la enseñanza de valores, se agrava cuando se trata de éstos y sirve de vía para que cada uno haga y deshaga en su aula, evitándose así el tener que llegar a coordinaciones y consensos que obliguen a cambios o innovaciones organizativas y pedagógicas en la formas individuales de trabajar. La formación en valores queda a expensas de la buena disposición y ocurrencia del docente. No se acepta la idea de disponer de directrices u orientaciones explícitas, integradas, organizadas sobre qué valores trabajar y qué estrategias utilizar. Los valores se conciben fundamentalmente como componentes del currículo oculto con el apoyo de las tutorías y de las clases de religión y su alternativa como espacio específico para el tratamiento de todas aquellas cuestiones relacionadas con el significado moral de los actos y las actitudes, siempre que requieran circunstancialmente ser tratadas. Lo que más llama la atención es que desde este enfoque se tiene la convicción de que ésta es una pauta de actuación común en los centros; en la misma entrevista, se nos dice lo siguiente:

> *"No existe en el colegio este, ni en ninguno, dar una clase de valores como tal clase de valores. Esto depende de cada tutor, y cada tutor es muy libre; cuando yo he sido tutor y he estado en la clase permanentemente estaba haciendo tutorías. En una clase de ciencias, de matemáticas, de lengua, en cualquier momento que surgía un pequeño roce entre compañeros, oye, aquí nos quedamos que tenemos que charlar un rato porque qué ha pasado aquí. En la misma clase se pregunta a uno, se pregunta a otro, y se hace una tutoría. Pero eso depende de cada profesional, y no puede estar escrito en un sitio que hay que hacer esto o se tiene que hacer aquello."*
>
> [ED3A – EP, Público]

Tras esta visión de la enseñanza de valores en la escuela se intuye también cierto aislamiento en el modo de trabajar y un claro desconocimiento — o indiferencia— de la realidad de otros centros, lo que desde luego no contribuye a paliar ese sentimiento de soledad e impotencia que los docentes experimentan en su trabajo. Y si bien, con relación a los otros enfoques, puede calificarse a esta forma de trabajar los valores como minoritaria, lo cierto es que es compartida por una parte del sistema educativo que da la impresión de que no deposita mucha confianza ni se ve muy ilusionado por incorporar otras formas de funcionar. Así los cree esta profesora de Primaria de Modelo D en un grupo de discusión que insiste en la idea de la educación en valores como una dimensión del currículo que llega al alumnado personalizada y adaptada por cada profesor:

> *"Yo creo que una cosa es lo que la escuela trabaja oficialmente, lo que en teoría hacemos y luego está el "factor personal", y eso tie-*

ne una gran influencia y, para mí, es muy importante, por lo que si crees en ello lo trabajas. Luego hay quienes no lo trabajan, o los que trabajan otros valores. A mí me es difícil decir qué valores trabaja la escuela. Porque ahí está cada profesor, con su película y bueno, igual lo que veo o lo que ve un compañero en el mismo centro no tiene nada que ver. ”

[G1PP – EP, Público D)

1.2.2 Los valores como complemento de la enseñanza.

“ *(...) La escuela es un... tiene que tener entre sus funciones transmitir valores, pero que no es sólo ni exclusivamente ni es más o menos importante porque transmita valores, porque los pueden transmitir otros.* ”

[ED9 – EP y ESO, Privado Religioso]

No hay duda de que la demanda creciente de una escuela que asuma una mayor responsabilidad en la formación en valores de los futuros ciudadanos está arraigando en las comunidades educativas. Pero, como estamos viendo, ni el impacto ni el enfoque son uniformes.

Hay un sector que no viendo la educación en valores como el único cometido de la escuela, considera necesaria su efectividad, fundamentalmente porque como manifestaba la dirección de un colegio público de primaria, «todo aquello que sea educar en el conocimiento y en el respeto al otro facilita la inclusión social».

Con todo, la resignación o la resistencia se intuyen tras estas posiciones que reconocen la necesidad pero que manifiestan igualmente la convicción de que la escuela no tiene como única función la transmisión de valores y no puede por sí sola garantizarla. Una perspectiva que se mantiene tanto en la red pública como privada. Bien porque se conciba que el fortalecimiento de la educación en valores en el currículo es una necesidad impuesta —al abandonar otras instancias— que a la postre resta inversión de esfuerzos en lo que es tarea principal de la escuela: enseñar. Bien porque se vea que siendo un agente más en la socialización, no deba tener un papel *especialmente referencial* o *doctrinal* en la educación en valores, cosa que se estima corresponde a la instancia familiar:

> *“Pero pienso que en los valores estamos todos de acuerdo. En esos mínimos, luego en otras cosas no entramos y punto, porque eso es de cada persona, para trabajar o comentarse en la familia.”*
>
> (ED1 - Ikastola Pública, EP)

La relevancia reconocida del trabajo con los valores se traduce en este caso en un tratamiento si no integral, sí programado a través de acciones y espacios concretos orientados a cuestiones que se definen como de interés para el centro. Cuando se trata de la escuela pública, la referencia es el trabajo con los valores a través de las líneas transversales que marcan las áreas o temas de intervención, aquellos elegidos dentro del proyecto curricular y que son planteados y planificados para cada curso. Si el centro es privado, el ideario de centro es el que orienta los valores a trabajar, los *acentos* de cada curso y su desarrollo y, por lo general, el diseño de valores y la propuesta de la educación en valores se hace desde el profesorado de religión.

El resultado es una línea de intervención menos arbitraria, más sistematizada y centralizada, desde el punto de vista de la programación del tiempo, los materiales, etc., pero también más ecléctica en los contenidos y en los criterios de aplicación. Se funciona con planes, programas y contenidos que trabajados directamente en las tutorías o transversalmente en las asignaturas, se conciben como un complemento de formación. Es frecuente recurrir a programas de educación en valores que ofrecen los servicios de apoyo del propio departamento de educación, áreas y departamentos de la administración local y autonómica, asociaciones u organizaciones sociales, entidades privadas, etc. Programas que recogen las líneas curriculares propuestas para Primaria y ESO en transversalidad y valores (*ver Cuadro I*). Ahora bien, el volumen de la oferta en esta cuestión también esta provocando la sensación en los educadores de una “escuela-bazar”, como apunta uno de los entrevistados:

> *“No sé. Hay grupos, materiales, editoriales que nos están dando pie para educar en valores. Pero es que es tanto lo que se está cargando a la escuela, que se la carga, por una parte, el consumismo, que los niños aprendan a consumir, por otra, el tráfico, por otra, que se utilice transporte público, que sepan comer, que respeten la autoridad, que bajen por la pared, no porque se queme un colegio sino simplemente si hay una emergencia, para que se acostumbren. Se está cargando todo a la escuela, como si fuera un comercio. Más y más cosas; estamos ampliando el comercio de productos que tenemos que dar nosotros.”*
>
> [ED2 – EP, Público]

Esta avalancha contrasta con la realidad de una escuela que por lo común se siente limitada en tiempo y espacio para la expresión, el diálogo y la reflexión del alumnado, tanto en lo que concierne a la programación de los contenidos como a la metodología empleada (clases magistrales, protagonismo del profesor en el aula,..). Una situación que, según los docentes, se experimenta en primaria, empeora en los niveles de la ESO donde la cuestión de los valores va perdiendo entidad y se consolida fuera de la enseñanza obligatoria donde el peso del nivel académico se impone. Al respecto, uno de los entrevistados aportaba una reflexión crítica interesante sobre la incapacidad de la escuela para responder a la actual demanda de educación en valores por su propia naturaleza:

> *"En este momento diría que por organización y horario no puede responder a lo que se le pide, esto es, trabajar todos esos valores. No se puede. En este momento no. Por la propia estructura. La escuela está pensada para el trabajo, para la inserción laboral y en función de eso se hacen los programas. El problema es el programa y cómo distribuirlo dentro del horario escolar. Desde el sistema económico lo que se nos pide es que la gente esté preparada, formada técnicamente."*

[SIND2]

Esta visión del lugar de los valores en la escuela, se acompaña además de otros rasgos que merece la pena destacar. En general, se es consciente de que todo el profesorado trabaja valores pero el protagonismo del docente, su implicación o compromiso apenas aflora en los discursos. Se transmite una visión *normativa* o *profesionalizada* del docente en la educación de valores, es decir, éstos son unos contenidos (asignatura) más a trabajar, que vienen programados y definidos en el proyecto curricular. Un rasgo que es coherente con el uso preferente de programas o materiales externos, ya preparados, sobre lo establecido en la transversalidad para enfocar la formación en valores.

Tampoco afloran apenas cuestiones referentes a los procesos de producción de consenso sobre los valores en el centro, la coordinación de las actuaciones, las estrategias, dificultades o demás. Sólo, en el caso de algunas voces de la enseñanza pública, alguna mención a la responsabilidad de la escuela en proponer o promover valores comunes, cuestión en la que se discrepa. Hay quien ve necesidad de reflexionar acerca de lo que le corresponde trabajar a la escuela, de los aspectos valorativos en los que ha de incidir y puede ser eficaz. Sin embargo, también se aprecia cautela y reticencia en este punto, «primero habremos de definir que hay que trabajar y, luego, ¡cuidado!» nos dice la directora de un centro hablando del pluralismo ideológico y moral en cuestiones de sexualidad, familia, religión, violencia,.... Hay unos míni-

mos con relación la educación en valores que no se cuestionan, en la que se supone un acuerdo tácito y se trabaja en esos mínimos, «luego en los otros no se entra y punto, eso corresponde a la persona, se trabaja o comenta en la familia».

De todas formas, estas ausencias significativas se acompañan de una convicción en la práctica: la calidad en la enseñanza no se identifica con los valores sino con la enseñanza académica, el conocimiento. Desde visiones más críticas o meritocráticas se insiste en que socialmente el interés radica en la competencia de la escuela para no generar fracaso escolar, para obtener mejores resultados, quedando relegados los valores a un plano importante pero complementario.

1.2.3 Conocimiento y valores: la escuela como proyecto ético.

Aunque dentro de esta línea hay matices, lo cierto es que se reconoce un enfoque común de los valores en la escuela que difiere sustancialmente de los anteriores. Primero, porque no se concibe la escuela centrada en la transmisión del conocimiento, aun cuando se comparta la idea de una sociedad más preocupada por la competencia y el rendimiento académico que por la transmisión de valores. Segundo, porque los valores aparecen como una parte fundamental del trabajo del profesorado desde un enfoque de educación integral. La idea de una educación en valores como una actuación conjunta y coordinada desde el centro tiene mucho que ver con la identificación de su estilo educativo, en definitiva, de su proyecto educativo.

No es casual que tras este enfoque se sitúen agentes educativos de centros con alumnado de enseñanza secundaria obligatoria[3], aunque de redes, modelos y realidades socio-escolares diferentes. Así, los problemas y tensiones que se viven especialmente en las aulas de secundaria con relación a las conductas y actitudes del alumnado, agravados cuando confluyen circunstancias personales, sociales, culturales o económicas de exclusión, se presentan como una referencia recurrente y común a la hora de destacar la importancia y necesidad de situar los valores como un eje central de la acción educativa:

> *“Yo creo que la escuela, como pasa con muchos fenómenos sociales, se ve obligada a trabajar cuando no tiene más remedio. En*

[3] Nos referimos, en concreto, a que todos comparten impartir ESO. En ningún caso quiere decirse que no se impartan otras etapas. Conviene recordar que Primaria y ESO por lo general se imparten en centros diferentes en la red pública. Por el contrario, en la red privada concertada lo habitual es que los centros que ofertan la Primaria también impartan la ESO, completando así el ciclo de la escolaridad obligatoria. En muchos casos se incluye también la oferta de bachiller y ciclos formativos.

muchos momentos se crean movimientos a favor de determinados proyectos de valores o lo que sea, porque estás forzado, porque de repente te encuentras con mil comunidades culturales distintas, con problemas de convivencia etc. (…). ”

(ED4A - IES)

De todas formas, la realidad socioeducativa y diversidad del alumnado se deja notar; hay quienes conciben la escuela como una estrategia ética teniendo como finalidad principal la prevención de la exclusión social y quienes le atribuyen a esta tarea un sentido más personalista-humanista, en la línea antes descrita.

¿Qué lugar se atribuye a la educación en valores desde este enfoque?. No es este un interrogante al que pueda darse respuesta única. Se es consciente de que el trabajo con los valores en la escuela requiere avanzar más allá de la programación en tutorías y clases de ética e, incluso, de la transversalidad mal entendida y aplicada. Con variaciones en las características de los centros y sus recorridos, estos agentes educativos comparten la opinión de que ese enfoque viene resultando insuficiente porque no garantiza que se trabajen bien los valores y, a menudo, deviene en un tratamiento desigual. La coordinadora de etapa de una ikastola privada relata así su experiencia:

“ *Así se empezó. Está programado en la hora de tutoría. Cuándo, cómo y quién trabajará cada valor hasta Bachiller. Pero estamos viendo que a veces eso no es suficiente. Da la impresión de que la educación en valores sólo compete al tutor. Como si fuera una asignatura. Así que, ahora estamos iniciando otro proyecto. Queremos implicar a todo el profesorado. Dar instrumentos de comunicación. Cuando hay un problema emocional no puede darse clase si la gente está pensando en otra cosa. Qué hacer para facilitar la relación con el alumnado. Dar esos instrumentos también a los otros profesores, de forma que la tutoría se abra un poco a todo el profesorado. Se ve que no es posible lograr la comunicación si se reduce todo a la tutoría. De forma que hemos empezado de nuevo, tratando de abrirlo a todo el profesorado.* ”

[ED7A - EP y ESO, Ikastola Privada]

Por todo ello, se ve necesaria una toma de decisiones acerca de los valores que se quieren trabajar, cómo y con qué recursos, concibiendo la educación en valores como una estrategia definida, más o menos organizada y sistematizada, con un modelo de gestión que incluso se propone la evaluación de los objetivos. Así, dentro de este tipo discursivo, es clave la idea de

propuesta educativa consensuada y elaborada por la comunidad educativa como un elemento que contribuya a ese proceso de definición y concreción en el trabajo de los valores desde las necesidades marcadas por la realidad de cada centro:

> *"Primer paso importantísimo. Tiene que haber una explicitación, tiene que haber un foro público donde se debata una y otra vez cuáles son los objetivos que tenemos en la escuela, que es lo que tenemos y lo explicitamos en la mayor amplitud posible, porque donde todo lo que sea oculto, escondido, que de alguna manera nos consciente, hace mucho daño, porque en la educación hay que ser intencional, hay que ser consciente de lo que tú tienes que enseñar, y esa conciencia solo es posible aumentando la interacción entre el profesorado, las familias, la posibilidad de trabajar en equipos, en equipos mixtos, polivalentes, equipos no únicamente relacionados con el profesorado, también con la participación del alumnado, es lo que se llamaría en las comunidades de aprendizaje, comunidades mixtas, que haya un contraste de las cosmovisiones axiológicas de cada colectivo. Esa es una parte creo muy importante."*
>
> [ED4A – IES]

> *"Aquí se hizo un proceso de elaboración de nuestro propio proyecto educativo como centro partiendo de nuestra realidad, de la realidad social de aquel momento. Intervinieron los padres, alumnos, profesores. Estuvimos elaborando al cabo de todo un año, debatiendo, acordando, es decir, es un documento de consenso, donde cada uno también dejó parte de lo que le parecía debería ser el proyecto, siempre dentro de un proyecto marco de [nombre de la Congregación] pero absolutamente abierto. Ese proyecto se ha ido revisando a lo largo del tiempo. Y yo creo que es uno de los mejores elementos que hemos tenido nosotros, porque es un documento muy sencillo que el profesor conoce perfectamente y sabe qué tipo de formación y de comportamiento tiene que tener por estar trabajando en este Centro. Y por lo mismo los valores que debe de transmitir. Es decir, que ya cuando haces un contrato se le dice debes de respetar este proyecto, asumirlo, que se dedica tiempo a explicarlo y a hacerles entender que por trabajar aquí se espera un determinado comportamiento. Eso ha sido un punto de arranque muy importante para el tema que estamos hablando de trabajar en valores."*
>
> [ED12 – EP y ESO, Privado]

> *“(...) entendemos que todos somos profesores de valores y todos transmitimos. Este instituto es muy sensible con ese tema. (...) Es una labor de dialogo con el alumno y con la familia a veces agotadora y a veces muy frustrante: no consigues lo que quieres. (…) Pero a la larga, a la larga, hemos comprobado, a la larga no, a medio plazo, es que tenemos unos alumnos muy responsables (…) Eso es lo que nos anima a seguir con esa dinámica. Todos los años revisamos el estilo porque todo el profesorado tiene que estar de acuerdo.”*
>
> [ED5 – IES]

> *“Los valores se trabajan en cada asignatura, porque tenemos unos mínimos consensuados ya para todo el centro, mínimos actitudinales, que nos obligan a todos. Se trabaja desde las tutorías con programas específicos. (...) Lo trabajamos desde la dirección. El estilo que se marca va calando al profesorado, al alumnado y a las familias. Con los chavales más conflictivos que son los que nos llegan, la forma de atacar el problema es a través de valores y no de sanciones en primera instancia o de censura. Tenemos muy asumido que el profesorado con su conducta transmite valores, son muy conscientes (…). Toda esa red la tenemos muy estabilizada en [nombre del centro].”*
>
> [ED6 – IES]

Como se aprecia, desde contextos diferentes, los discursos comparten una concepción integral del trabajo con los valores que tiene como punto de partida el acuerdo previo de un código ético común con el que se identifiquen familias, profesorado y alumnado y que, en última instancia, sea coherente con los objetivos educativos que se marca una sociedad democrática. Se distinguen cuando se atiende al marco que inspira ese universo axiológico compartido por la comunidad educativa.

En los centros privados de titularidad religiosa e inspiración cristiana, hay una *autoridad* que define un ideario integral desde el marco de referencia de las creencias religiosas que dan sentido y legitimidad a los valores a transmitir. Este marco puede ser de mínimos o máximos. Cuando es de mínimos, como en el caso anteriormente citado, hay mayor margen de maniobra para la participación y para discutir y acordar democráticamente el proyecto ético en el que se compromete la comunidad educativa. Pero, en última instancia, hay una propuesta inspirada en una determinada concepción del ser humano y escala de valores que las familias y los docentes han de acogerse. Para estos últimos, es además una exigencia, como apunta esta directora de otro de los centros privados entrevistados:

> *Se cuidan modelos de conducta del profesorado. El profesorado es mayoritariamente seglar. [87%]. En el centro no hemos tenido ningún problema importante con los profesores. En otros centros de la Congregación sí, se le ha advertido e, incluso, a alguno se le ha echado. El profesorado es aquí totalmente consciente de que es un modelo de conducta.*

[ED8 - EP y ESO, Privado Religioso]

En la enseñanza pública, acordar y consensuar democráticamente un proyecto o ideario de centro supone también decidir acerca de los valores que lo inspiran y componen; la cuestión es cuál es el marco de referencia que da sentido y legitimidad a los valores a transmitir, máxime cuando nos hallamos ante comunidades educativas plurales y multiculturales, con universos axiológicos diferentes y, en ocasiones, en fuerte contradicción y difícilmente renunciables. Parece razonable pensar que el enfoque más adecuado (Ling y Stephenson, 2001:36) sea aquél basado en el diálogo, la negociación y el consenso comunitarios porque provee de sentido y legitimidad a los valores que se trabajan y compromete al conjunto de la comunidad educativa —familias, profesorado, alumnado, otros agentes— a responsabilizarse de los valores a los que se adhieren, en definitiva, a asumir la acción educativa como un proyecto ético[4]. Quienes desde la red pública conciben una educación en valores integrada se sitúan en estos términos. Entienden que este estilo demanda el consenso de todo el profesorado y, consiguientemente, que se asuma que la propia condición docente conlleva la transmisión de valores. Pero también ven en ello una de las dificultades principales. Aunque las circunstancias fuerzan un cambio en la identidad profesional, hay resistencias a superar, sobre todo en la ESO,

> *A me parece que uno de los logros que se han dado a nivel de la identidad profesional es la conciencia de que yo tengo que superar mi rol meramente instructor (…). Sabemos que debemos ser todos educadores y educadoras y cada vez en planteamientos y contextos más democráticos. Y eso se está forzando a asumir porque las*

[4] Plantear la enseñanza de los valores desde la respuesta a la pluralidad y la superación de las dificultades que conlleva el acuerdo sobre lo universal es la idea que preside el denominado *pluralismo consensual*. Desde esta perspectiva la educación en valores habría de fundamentarse en el diálogo, negociación y consenso comunitario, rasgos determinantes tanto para la definición del currículo como para la pedagogía del mismo en los diferentes niveles y ámbitos del sistema educativo. Se entiende que los valores consensuados para ser transmitidos en la escuela serían los indispensables en una sociedad laica, plural y democrática. Su transmisión y promoción en el ámbito educativo tendría como finalidad para los alumnos «que desarrollen una conciencia crítica acerca del ámbito de los valores y que se hagan personalmente responsables de los valores a los que se adhieren» (Hill,1991: 28).

circunstancias son así, aunque a veces hay muchas resistencias de muchos estilos. ”

[ED4A – IES]

La implicación de todo un claustro en la propuesta ética de un centro educativo provoca escepticismo en el colectivo docente, independientemente de que se hable de un centro público o privado. Esto es algo que se ha podido constatar tanto en las entrevistas iniciales como posteriormente en las discusiones de grupo realizadas con docentes de todo el espectro de la enseñanza obligatoria. Pero, la duda crece cuando se trata de la actuación conjunta y comprometida del claustro en la formación en valores en los centros públicos. Ello, aun cuando se esté plenamente convencido de la necesidad de que la escuela pública tenga su debate, propuesta ética y consiguiente programación estratégica sobre el tipo de valores que se quieran transmitir.

Lo cierto es que este enfoque no está exento de dificultades. La diversidad y pluralidad no garantizan la igualdad en el diálogo y la negociación. Hay significados, conocimientos, tradiciones dominantes, mientras que otras resultan minoritarias o marginales. Hay referentes morales y éticos que entran en fuerte contradicción y resultan difícilmente renunciables. Pero es que, además la propia apuesta por un enfoque que sitúe los valores en el centro del proyecto educativo enfrenta a los centros a la tensión entre valores y conocimiento, en una sociedad donde a pesar del discurso mayoritario sobre las *bondades* de la educación en valores, lo que prima es la calidad entendida en términos de excelencia académica. Esto ocurre especialmente cuando los centros se enfrentan a condiciones educativas difíciles, con alumnado de problemáticas diversas; como apunta un entrevistado invertir en el ámbito de los valores supone también salir perjudicado con relación a otros centros, falta de prestigio y rechazo social,

“ *A veces, me da la sensación que la sociedad como ente, o nuestros mandatarios o lo que sea, hablamos muy bien, y precisamente los centros que más trabajan esto son igual los más desatendidos. Sales perjudicado trabajando esto. Hay que plantearlo, porque igual saben un poco menos de matemáticas o a lo mejor no, pero a lo mejor dentro de 10 ,años es un beneficio para todos. Yo creo que eso hay que trabajarlo en algún aspecto, porque todos somos muy majos y hay que trabajar en valores, pero los que trabajamos salimos perjudicados (…) .* ”

[ED4B – IES]

Parece urgente que la propia escuela, la sociedad, los responsables políticos tengan la convicción de que la función formativa de la escuela en el campo de los valores es tan importante como la de transmisión del conocimiento, y ellos se concreta en inversión de tiempo y recursos. Y es aun más urgente, si además ocurre que tal importancia es diferencialmente valorada en función de la excelencia académica de los centros puesto que se corre el peligro de que la educación en valores sea un instrumento de segregación y exclusión social.

2
Los contenidos valorativos en la enseñanza obligatoria: el currículo vivenciado en los centros escolares

La adscripción a los valores puede ser un ejercicio racional, pero para que sean principios interiorizados que consciente o inconscientemente orientan nuestro comportamiento y, en definitiva, se traduzcan en *lo que hacemos*, ha de ser necesariamente un ejercicio afectivo, de querencia. Como dice J.A Marina,

> *"La experiencia afectiva es precisamente la que nos abre el campo de los valores. (...) Lo ideal sería que nuestra capacidad de percibir, de vivir, de sentir los valores fuera suficiente para dirigir la acción, porque entonces el vivir un valor ya tendría su carga motivacional: lo hago porque estoy sintiéndolo como bueno, como atractivo. Cuando se impone un valor de una manera pensada, ese pensamiento tiene muy poca carga emocional y entonces tenemos que estar mirando a ver cómo justificamos, casi siempre, por presión social, que se realice ese valor."*
>
> (Marina, 2002:84).

Por eso, aquello que se vivencia, que forma parte de la experiencia, que se observa en las personas a las que se quiere, admira o respeta por distintos motivos, tiene un mayor potencial transmisor que también queda reforzado cuando se produce en un contexto coherente. Las cosas a fuerza de repetirse se llegan a creer, es cierto. Pero cuando se vivencian llegan a ser. En el ámbito de los valores sin duda es insuficiente un planteamiento que sitúa la formación en

el nivel meramente instructivo, de los contenidos o del discurso. No se enseña ni se aprende la autonomía o la tolerancia como la tabla de multiplicar o la obra de un escritor. Ciertamente, es importante que los chavales sepan que es bueno ser solidarios o responsables, pero lo relevante es que la escuela —en lo que le atañe y hasta donde llega— haga individuos solidarios y responsables. Si lo que se pretende es que la educación o formación en valores sea operativa, ésta ha de tener una dimensión expresiva, concretarse en las vivencias, en lo que el individuo experimenta y forzosamente ha de producirse en nivel práctico.

La trayectoria y experiencias de la institución escolar en estas últimas décadas pone de relieve estas cuestiones. Desde la LOGSE, se ha hecho un esfuerzo por explicitar los valores como contenido formativo a través de su tratamiento curricular, sea como área disciplinar específica o transversal. Planificar un currículo en la dimensión de los valores ha propiciado, con diferente alcance según los casos, la toma de conciencia del papel del profesorado y de los centros educativos en la transmisión de valores, de su responsabilidad y sus limitaciones, de las dificultades a la hora de concretar y hacer operativa la enseñanza de los valores. Hoy puede afirmarse en general que la educación en valores ocupa un espacio en la escuela, se elaboran materiales para la formación del alumnado y del profesorado en cada etapa, se colabora con organismos externos, asociaciones y agentes sociales para trabajar contenidos valorativos, en fin, se habla de los valores más que nunca.

Ahora bien, ¿Son esos valores explicitados en los documentos curriculares los que se ponen en práctica en el aula? ¿Cuáles se trabajan y cuáles no? ¿Cómo se organizan? ¿Se *viven* en el aula? ¿Comprometen al profesorado? ¿Hay unos valores mínimos comunes que enseñar? ¿Son compartidos en la comunidad escolar? Son interrogantes que acompañan al deseo de conocer en qué está resultando ese esfuerzo explícito por trabajar los valores en los centros, en qué está concretándose, cuál es la situación de la transmisión de valores en las escuelas.

Para responder no es suficiente atender a los documentos, sean propuestas educativas o proyectos curriculares, que nos dicen cuáles son los valores que debe transmitir el sistema educativo de una determinada sociedad o cuáles los valores que orientan la labor educativa y en los que se educa al alumnado de un centro escolar. Hay que mirar a la escuela, a los centros, a lo que se realiza en el aula. Desde un punto de vista metodológico y resumiendo caben dos posibilidades. Una, preguntar por lo que se hace en los centros y, en última instancia en las aulas, a quienes están implicados, fundamentalmente profesorado y alumnado. Dos, observar y estudiar la dinámica del aula, las relaciones, el comportamiento, los discursos y materiales, el *ethos* que preside el funcionamiento y la organización escolar. La primera opción no presenta gran dificultad pero encierra una desventaja: aun cuando sea más directo, el estudio de los valores se sitúa en lo que se dice que se hace. La segunda opción nos aproxima al nivel operativo de los valores, pero encierra mayores dificultades en la recogida de la información, sobre todo porque requiere intervenir en la vida y dinámica de los centros.

Como es sabido, en este estudio se ha optado por la primera de las estrategias metodológicas y se le ha requerido la opinión al profesorado. Queremos insistir en esta idea porque a la hora de hablar de contenidos y estrategias en el ámbito de los valores conviene tener presente que el análisis se sitúa en el nivel discursivo. Es el profesorado quien relata qué valores se trabajan y cómo, sea implícita o explícitamente, en las escuelas en las que imparten su docencia. El resultado se corresponde con lo que percibe, experimenta y opina el profesorado sobre los contenidos valorativos del currículo y gira en torno a estas tres cuestiones:

a) Qué valores se trabajan en la escuela; cuáles son aquellos en los que más se trabaja o incide.

b) Qué valores no se trabajan; cuáles se están olvidando o silenciando.

c) Que valores se presentan más difíciles o problemáticos, con mayores contradicciones o incoherencias.

Es sabido que las técnicas narrativas como la entrevista o el grupo de discusión tienen justamente la ventaja de la espontaneidad, frescura y flexibilidad del discurso, pero también el peligro de la dispersión o excesiva generalidad. Por ello, se estimó conveniente recurrir al uso de material de apoyo que, a modo de recordatorio, situara en todos los debates o entrevistas un conjunto de valores individuales y sociales que remitieran al universo axiológico general de la enseñanza obligatoria (*ver Cuadro 1*). En esta investigación interesaba una mirada abierta, pero también centrada y ordenada, especialmente en todo lo concerniente a los contenidos valorativos.

Lo dispuesto en esos materiales era básicamente un conjunto de contenidos valorativos concretados en términos de hábitos o actitudes a desarrollar en el alumnado. A la escuela como institución educativa se le atribuye la finalidad de lograr el pleno desarrollo de la persona en su condición inseparable de sujeto individual y miembro de la sociedad. Por consiguiente, debe contribuir a la autorrealización y al desarrollo de la conciencia e identidad individual dentro de un contexto histórico y cultural con todos los referentes culturales disponibles, y debe favorecer el desarrollo de una conciencia e identidad colectiva que garantice la participación de un marco común de referencia que haga posible la convivencia y la integración social. Estos objetivos remiten a unos valores determinados que son los que se reconocen en la base del proyecto educativo de nuestra sociedad y quedan recogidos en el marco normativo y curricular vigente. Dentro de este marco, se optó por disponer un listado de valores que, acorde con los ejes valorativos básicos de la educación escolar, contemplara valores en el plano individual y social, distinguiendo tres bloques. Son los siguientes:

a) *Valores individuales*, vinculados al desarrollo de la conciencia individual en el proceso de construcción de la biografía personal: *autoestima/seguridad*, *autoexigencia*, *autonomía*, *responsabilidad individual*, *iniciativa*, *previsión*.

b) *Valores cívico-sociales*, vinculados al desarrollo de la conciencia colectiva y ciudadana en una sociedad democrática: *participación social*, *solidaridad*, *justicia*, *tolerancia*.

c) *Valores identitarios*, vinculados al desarrollo de la diversidad y convivencia en sociedades multiculturales: *diversidad cultural*, *diversidad lingüística*, *diversidad religiosa*, *identidad religiosa*, *identidad nacional*.

Buscando la operatividad de los contenidos valorativos, se relacionó cada uno de ellos con actitudes, hábitos o pautas consecuentes. El resultado puede verse en el *Cuadro 6* que recoge el listado tal y como fue presentado a los participantes en las entrevistas y grupos de discusión. Para evitar que el material condicionara las respuestas o el debate, se recurrió a su uso *a posteriori*, es decir, primero se preguntaba abiertamente acerca de los valores trabajados en los centros y posteriormente, una vez obtenidas las respuestas, se aportaba el material para contrastar, precisar, añadir o constatar menciones u omisiones en el contexto de la entrevista o de la discusión de grupo.

Tras la experiencia del trabajo de campo y examinados los resultados, hay que reconocer que este material ha sido de gran ayuda sin interferir en la producción del discurso. De hecho, ni resultó ajeno a los docentes y sus discursos ni se rechazó por tendencioso o sesgado. Por otra parte, esta clasificación también resultó muy útil para ordenar los discursos y para que los entrevistados mostraran una sinceridad extrema al describir la situación del trabajo con los valores en su centro, como ocurrió con uno de ellos:

> “*No entramos a valorar esa lista porque no podemos. Nuestro caso es tan distinto de unos contenidos normales que no se puede hablar en general de eso que nos enseñas* [en referencia al anexo con el listado de valores]. ”
>
> [ED3A – EP, Público]

Cuadro 5: Instrumentos para la recogida de la información.
Listado de valores propuesto en entrevistas y grupos de discusión.

Valores individuales	
Autoestima / Seguridad	Capacidad para... Aceptarse y quererse frente al grupo / conocer los propios límites / enfrentarse a problemas.
Autoexigencia	Capacidad de... Autocontrolarse / esfuerzo personal* / trabajo / superación / sacrificio / ser constante.
Autonomía y responsabilidad individual	Capacidad de... Elegir* / tomar decisiones / responsabilizarse de los resultados de las acciones (elecciones y decisiones) propias.
Iniciativa	Capacidad de… Innovación y cambio.
Previsión	Capacidad de… Gestionar el proyecto personal de futuro.
Valores cívicos y sociales	
Igualdad	Capacidad de... Aceptar al otro como igual / reconocer al otro sus derechos ciudadanos.
Participación social	Capacidad de... Participar responsablemente / elaborar normas y responsabilizarse de ellas.
Solidaridad	Capacidad de... Escucha* / ponerse en el lugar del otro (empatía) / ver el valor del otro / compromiso o responsabilidad para con el otro / renunciar por el otro.
Justicia	Capacidad de... Juego limpio* / juzgar equitativamente / ver las manifestaciones discriminatorias / compromiso frente a vulneraciones de derechos.
Tolerancia	Capacidad de... diálogo / aceptar al otro en su diferencia y diversidad.
Valores identitarios	
Diversidad cultural	Capacidad de... Reconocer el valor del hecho cultural / reconocer el valor de la diferencia cultural / aceptar la igualdad de culturas / valorar el mestizaje* / abordar prejuicios y estereotipos culturales a nivel individual y social.
Diversidad linguística	Capacidad de... Identificar la importancia de las lenguas como sentido de identidad / identificar la pluralidad lingüística como factor de riqueza.
Diversidad religiosa	Capacidad de... Reconocer el valor del hecho religioso / reconocer el valor de la diferencia religiosa.
Identidad religiosa	Fe, sentido de la trascendencia, sentido religioso.
Identidad nacional	Capacidad de... Identificar la importancia de la nación como elemento integrador * / sentirse parte de un proyecto común de nación / responsabilizarse en la construcción de un proyecto común de nación / construir desde la pluralidad un proyecto común de nación / sentir como privado el bien público / percibir las consecuencias que para la comunidad tienen los comportamientos personales / ver el quehacer personal como contribución a la comunidad.

Nota: Los items marcados con asterisco (*) fueron eliminados en el instrumento utilizado en los grupos de discusión, básicamente por comprobar en las entrevistas que resultaban redundantes y/o poco aclaratorios.

2.1 Valores que se trabajan.

Todo lo referente a los valores parte de una premisa compartida que seguramente nadie pondría en duda: la escuela vasca, entendida en su conjunto, *bebe* de muchos valores y trabaja valores. Otra cosa es qué valores y cómo y cuánto se trabajan, qué estrategias se despliegan y con qué limitaciones, dificultades y contradicciones. Ahí es donde puede diagnosticarse un déficit generalizado, del que es consciente el mundo educativo y cuyas causas no sólo pertenecen al ámbito propiamente escolar.

A decir verdad, los resultados de este estudio nos llevan a pensar que la cuestión clave en la relación escuela-valores no es tanto el qué, sino el cómo se organiza y se desarrolla en la práctica la formación en esos valores, esto es, hasta qué punto esos valores son asumidos por el docente y están presentes de forma explícita e implícita en su actuación y trabajo en el aula y en el centro. Con todo, como el *qué* no deja de ser importante, este apartado se centra en la descripción de los valores que se enseñan o trabajan según la opinión y experiencia de los docentes en activo.

Al examinar las aportaciones del profesorado y, tras agrupar temas y conceptos similares y salvar las dificultades derivadas de la confusión entre valores y normas, pautas o acciones vinculadas a ellos, lo primero que se constata es la convergencia entre la información provista por las primeras entrevistas a docentes y la obtenida posteriormente en los grupos de discusión, lo que sin duda contribuye a validar los resultados obtenidos. Lo segundo, que la diversidad del mapa educativo no deriva en diferencias sustanciales en algunos valores mencionados como relevantes y presentes en el trabajo escolar. Lo tercero, que también se detectan particularidades reseñables según titularidad, etapas y modelos, lo que evidencia algunas diferencias en los valores que se trabajan.

Conviene insistir en que hablamos de valores que el profesorado reconoce como contenidos que se trabajan en los centros educativos. Son contenidos que convergen en buena medida con lo recogido en los documentos curriculares. Hay algunos que se reivindican como valores esenciales en la labor educativa de la escuela y se trabajan en su dimensión explícita e implícita. De todas formas, que se mencionen como valores promocionados y trabajados en el ámbito escolar, no significa que estén libres de dificultades ni sean ajenos a las contradicciones que conlleva transmitir valores en sociedades complejas. Es importante el sentido, la intensidad o la eficacia con la que se trabajan estos valores. Comentarios tales como «(…) se trabajan pero nunca lo suficiente», «en teoría se trabajan pero son de difícil autenticidad», «se trabajan pero están en crisis», «son problemáticos» o, simplemente, «se trabajan poco», obligan a categorizar algunos contenidos como valores *que se trabajan* y, al mismo tiempo, *no se trabajan* en la escuela. Creemos que ello es fiel al discurso construido en la mayor parte de los grupos de discusión en los que el profesorado insistía en esta paradoja.

En el *Cuadro 7* presentamos los contenidos valorativos reseñados en los discursos tal y como han sido formulados por los docentes. Se observará que los contenidos guardan similitud con los manejados *a priori* en la investigación (*ver Cuadro 6*). También que hay aportaciones "originales" con relación a esos materiales y al tipo de valores en los que tradicionalmente ha descansado la labor educativa. Hemos distinguido los contenidos en un continuo que iría desde los valores que pueden calificarse de *más comunes* porque logran un mayor eco en el espectro educativo estudiado hasta los *más particulares*, aquellos que, trabajándose, tienen una presencia más puntual.

Los calificados como *más comunes* por su presencia central y reiterada en los discursos, conforman un *fondo referencial* común en ambos niveles de la enseñanza obligatoria y para todos los centros, por encima de las diferencias de etapa, modelo y titularidad. Aunque conviene detallar que el *esfuerzo personal* como valor se trata en la Primaria y la *justicia* constituye un contenido de Secundaria. En cualquier caso, creemos que este grupo de contenidos, en la medida en que son percibidos como valores que se trabajan y reconocen en el trabajo de la escuela y compartidos por diferentes contextos escolares, constituyen los valores esenciales o *estrella* en la institución escolar. Pero no sólo por ello. Conformarían el núcleo de la educación en valores porque se consideran fundamentales para transmitir en la escuela y porque el profesorado, en general, insiste en que son contenidos «que se trabajan mucho» y «expresamente» con enfoques e intensidad adaptada a las diferentes edades y etapas, pero con insistencia y continuidad.

Junto a estos contenidos más comunes, hemos identificado y clasificado un segundo grupo de contenidos no tan rotundamente compartidos en el discurso sobre el trabajo con los valores en los centros, pero sí lo suficiente como para considerarse parte de la enseñanza de valores en sectores del ámbito educativo. En este grupo, como veremos más adelante, se halla una buena parte de valores que el profesorado apunta como valores omitidos, problemáticos o difíciles de trabajar acorde con las circunstancias sociales, culturales o políticas. A nuestro entender, estos contenidos valorativos proyectan también algunas de las rupturas y retos ideológicos y culturales que experimenta el sistema educativo en la sociedad vasca. Estos contenidos siguen una pauta de diferenciación según sectores del contexto educativo por lo que también representan el *fondo distintivo* en el currículo de los valores de una escuela plural.

Por último, en el grupo de los valores catalogados como *menos comunes* incluimos contenidos valorativos que trabajándose, se detectan de forma muy puntual en el discurso del profesorado. Representan valores que componen *repertorios particulares* de los centros.

Cuadro 6: Contenidos que se reconocen y trabajan como valores en los centros educativos.

	MÁS COMÚN
NIVEL INDIVIDUAL	• Autonomía individual • Autoestima • Esfuerzo personal
NIVEL RELACIONAL NIVEL SOCIAL	• Tolerancia • Respeto • Igualdad • Solidaridad • Justicia • Diversidad / Integración
NIVEL IDENTITARIO	• Diversidad cultural

MÁS PARTICULAR

- Responsabilidad
- Capacidad de trabajo
- Autoexigencia
- Capacidad de superación
- Iniciativa / Previsión
- Orden / Limpieza
- Higiene / Salud
- Disciplina
- Reflexión / Silencio

- Participación
- Coeducación
- Paz / No violencia
- Escucha
- Cuidado / Servicio
- Amor / Ternura
- Compañerismo / Amistad
- Gratitud
- Honestidad / Sinceridad
- Caridad
- Responsabilidad en el consumo
- Responsabilidad con el medio ambiente

- Identidad religiosa
- Diversidad lingüística
- Diversidad religiosa
- Identidad nacional (Nación / Ciudadanía)

2.1.1 El "fondo referencial": el mapa común de los valores.

Ninguno de los contenidos más comunes en la descripción que hace el profesorado de los valores que se trabajan en los centros sorprende. Son contenidos que cabía esperar y que, en principio, vienen a refrendar la idea de que las escuelas trabajan algunos de los valores básicos que conforman parte del currículo planificado y acordado en la legislación educativa.

Destaca, dentro de este grupo, la importancia que se concede al trabajo con los valores orientados a la realización personal, especialmente la *autoestima*, Se detecta, además, cierto grado de preocupación generalizada por el reforzamiento positivo de la *autoestima y/o seguridad* en el alumnado tanto de Primaria como en los primeros curso de la ESO. Sobre todo porque, como ejemplifican esta reseña, se concibe como un elemento básico para la propia labor educativa en general,

> *"La autoestima como base de la educación y generadora de otros valores como la responsabilidad y la autonomía personal. Con buena autoestima es más fácil tener una buena autoexigencia."*
>
> [ED5 – IES D]

> *"Es la puerta, el inicio que va a permitir todo lo demás. Hay que trabajar mucho el tema de la autoestima y realmente eso genera problemas individuales, sociales, de todo tipo. Hay que trabajarlo desde la escuela, muchísimo, es fundamental. (...). Yo creo que es un tema que hay que trabajar mucho a nivel social y a nivel familiar, además de a nivel escolar. Y yo creo que sería un poco el origen de todo lo demás, porque una persona que tiene una buena autoestima, se puede auto-exigir mejor, porque se conoce, es más autónoma."*
>
> [ED12 - EP y ESO, Privado B, D]

> *"Ahora se trabaja mucho, pero es una especie de influencia social. Antes que tuvieses baja o alta autoestima, no se manejaba, no era un referente para el educador, ni para nadie. Ahora mucho, seguridad, autoestima, eso de quererse uno mismo; es una novedad valiosa y buena. Ahora se achacan muchos problemas a que tienes*

poca autoestima; hay que fortalecerla, incluso en el discurso de los profesores: este niño es así porque tiene poca autoestima. Es una especie de fuente que da pie para explicarse muchas cosas. ”

[ED10 - EP y ESO, Privado Religioso A, B)

Con todo, se es consciente de la importancia de la colaboración y sintonía con el entorno socializador —familiar y social— en la promoción no sólo de la autoestima, también de la *autonomía* y el *esfuerzo* y, en general, de los valores orientados a la realización personal[5]. En general, se perciben algunos de estos contenidos —especialmente la autoestima— como valores relativamente nuevos en la escuela, en la medida en que se les concede un protagonismo creciente que, en algún caso, llega a calificarse de excesivo por el temor a que se estén fomentando personalidades «autocomplacientes», esto es, con autoestima demasiado elevada. No obstante, lo que caracteriza el discurso generalizado es más bien la prioridad en la institución escolar de estos parámetros valorativos para la construcción de la identidad del sujeto no sólo en las edades más jóvenes, también en la adolescencia. Fundamentalmente, porque el profesorado diagnostica mayor debilidad y, consiguientemente, mayor necesidad de formar y fortalecer estos valores en el alumnado. Percibe así, que a la escuela le corresponde una mayor tarea en esta cuestión atribuida principalmente a la remisión del papel socializador de la familia.

Cuesta hallar, en el caso de estos y otros no tan comunes como la *iniciativa* y la *previsión*, una lectura de la centralidad de estos valores de la individualidad extrapolada a un contexto social más amplio[6]. El profesorado, en efecto, no sitúa explícitamente el protagonismo y la importancia

---

[5] Creemos adecuada y útil tanto desde el punto de vista teórico como conceptual la categorización y jerarquización de los valores de Janek Musek, profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Ljubljana, que se presenta de forma resumida en el trabajo editado por Stephenson, Ling, Burman y Cooper (2001:173-175), en el capítulo dedicado a la investigación eslovena sobre la educación de valores. Los autores del trabajo no ofrecen información detallada sobre el conjunto de valores utilizados por Musek para el análisis factorial que deriva en la estructura jerárquica de valores, pero sí su composición. Esta se compone de dos dimensiones, cuatro categorías de tipos de valores y nueve orientaciones por valores. Así se distingue la dimensión dionisíaca, con las categorías de valores hedonistas y de valores de potencia que incluyen, respectivamente, las orientaciones a valores sensuales y de estatus. La dimensión apolínea distingue entre categoría de valores morales y de cumplimiento. Los morales incluyen valores patrióticos, democráticos y morales-tradicionales. Los de cumplimiento son los valores culturales, conceptuales, de realización personal y religiosos. Creemos que, conceptualmente, éste es un esquema de clasificación sugerente para la distinción de los contenidos. Por ello, nos hemos permitido utilizar algunas de las acepciones a la hora de examinar e interpretar los resultados. Con la debida prudencia, puesto que no estamos trabajando con los mismos contenidos.

[6] En nuestro estudio hemos constatado referencias del profesorado al contexto sociocultural más amplio para comprender los problemas educativos y, en concreto, la cuestión de los valores y su transmisión. Pero, en general, y sobre todo al hablar de la enseñanza de los valores hemos visto que a los educadores, en el

creciente de estos valores en el marco de los procesos de individualización creciente que experimentan las sociedades modernas. Pero, desde fuera no podemos sustraernos a esta lectura e interpretar este desplazamiento del énfasis socializador de la escuela hacia los valores individuales frente a los de naturaleza más colectiva —esto es, los que comparte e implican a la comunidad—, que han sido los tradicionalmente trabajados en la escuela como institución responsable en el aprendizaje del rol social, como una pauta que refleja la incidencia de la individualización en los procesos educativos y en las relaciones entre educadores y educandos. Una adaptación necesaria en un medio social destradicionalizado y desinstitucionalizado en el que el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad individual y social se apoyan más en la construcción autogestionada de la identidad que en la inculcación y reproducción moral, social y cultural.

Como contenidos de lo que venimos denominando el mapa común, por el lado de los valores sociales se apuntan algunos de los *grandes principios* de la convivencia democrática como la *tolerancia*, *respeto*, *solidaridad*, *igualdad* y *justicia* y como idea que resume la combinación de estos principios, el valor de la *diversidad-integración*. Estos forman parte en buena medida de los contenidos que espontáneamente componen el cuadro de valores vivenciados que se perfila en los grupos de discusión del profesorado, pero también quedan refrendados en las entrevistas realizadas. Especialmente, en el caso del tándem *respeto-tolerancia* —a uno mismo y a los otros, a la diferencia y diversidad, al entorno, a las normas, las cosas...— que en las discusiones y entrevistas con los docentes aparece como matriz del trabajo con los valores en la escuela. Se insiste en la necesidad de trabajar aun más de lo que ya se hace el *respeto* y de concederle mayor importancia en un contexto en el que se detectan actitudes de no aceptación del otro, de desprecio y acoso en mayor medida[7]. Esta es una opinión unánime. El tratamiento de este valor se ve especialmente necesario para afrontar el tratamiento de la convivencia en las aulas un problema ante el que el profesorado se siente, al mismo tiempo, alarmado, impotente y desautorizado.

---

marco de los grupos de discusión, les resulta difícil realizar una lectura fundamentada en el contexto social en su conjunto. Compartimos en este sentido las palabras de Ling, Burman y Cooper (2001:88) referidas a un estudio sobre la educación en valores realizado entre maestros y estudiantes de pedagogía y llevado a cabo en Australia en la década de los noventa «Los educadores discuten a menudo cuanto sucede en el microcontexto de la escuela o del aula, pero se sienten incómodos cuando procuran fundamentar sus perspectivas en un contexto cultural más amplio». Ello explica que las referencias explicativas se sitúen a menudo en la esfera circundante de la escuela —las familias— y que las referencias a la sociedad sean de tipo generalista.

[7] Estamos ante un profesorado preocupado por la necesidad de respeto, tolerancia y diálogo en las aulas Hay que decir que en prácticamente todos los grupos de discusión se mencionó el "caso de Jokin" en el contexto del diálogo sobre la convivencia entre el alumnado. Jokin, un alumno víctima de acoso escolar en el Instituto Público de Hondarribia (Guipúzcoa), se suicidó en Septiembre de 2004, unos meses antes de realizar nuestras entrevistas en el curso 2004/05. También con posterioridad al trabajo de campo, a finales de curso se conoce el fallo judicial sobre el caso de acoso escolar denunciado por una alumna de la Ikastola Olabide de Vitoria-Gasteiz. Este último caso no se mencionó en ninguna entrevista o grupo. Somos conscientes como investigadores que el profesorado estaba recientemente sensibilizado con estas cuestiones y que ello influyó en el modo en que se habló y discutió de la convivencia en las aulas y de los valores que la fortalecen. También de la figura del profesor y de sus recursos y legitimidad para hacer frente a este problema.

Hay, por lo tanto, una visión compartida sobre el papel de la escuela en la promoción de determinados valores cívico-sociales, al menos en lo que se refiere a su presencia en el currículo trabajado. Una vez más se está ante principios en los que se inspira y fundamenta el currículum escolar planificado y que orientan los fines de la institución escolar. Valores de orientación democrática cuya promoción ha confiado expresamente la sociedad a la escuela. Y el profesorado es consciente de ello, no en vano se consideran contenidos irrenunciables en la educación en valores.

En sí mismos estos valores no se conciben como problemáticos o conflictivos. Ni se cuestiona su lugar en la escuela ni se habla de ellos como motivo de discordia, al menos en su formulación como referente universal. Se aceptan aunque se esté viviendo una realidad diferente fuera de la escuela. También se reconocen como contenidos más operativos, «aquellos en los que la escuela puede hacer más» dice un responsable de instituto, sobre todo si el entorno educativo ha hecho una apuesta por la diversidad, una situación inducida que puede favorecer la aceptación del otro igual en su diferencia. Así lo expresa, desde su experiencia, una de las directoras de centro entrevistadas:

> *“Quizás, podemos conseguir más, porque “el otro” está aquí, el que viene de fuera está en el aula, el chico del aula estable está aquí y ahí sí que podemos conseguir más. En valores de respeto, aceptar al otro, reconocer sus derechos, esto si que es nuestro; es más fácil, ¿sabes?” (….) Tenemos un aula estable con chavales autistas, con síndrome de Down y al principio los más pequeños se crecen ante ellos y tienden a burlarse, sin embargo el centro, al cabo de un tiempo, consigue que convivan , respeten, acepten, los quieran, los cuiden y se responsabilicen de ellos.”*
>
> [ED6 – IES A, B, D]

La facilidad en el trabajo con estos contenidos viene dada también por su carácter transversal en el currículo, lo que favorece su presencia en los libros de texto de las materias, la disposición de abundantes recursos didácticos y la experiencia acumulada en los últimos años. Además, son contenidos que se abordan desde la óptica de la convivencia en el aula y en el centro escolar y más puntualmente, con relación al contexto social más amplio.

Diferente cuestión es hasta dónde se llega y qué retos plantean. No vamos a obviar que el profesorado es consciente, por ejemplo, de que el trabajo con el respeto y la tolerancia nunca será suficiente, de que al discurso de la solidaridad e igualdad en la es-

cuela le falta autenticidad en una sociedad que no se rige por ellas, y de que la asimilación por parte del alumnado de un conciencia igualitaria, solidaria y justa no puede descansar únicamente en su labor. Es desde esas coordenadas como se entiende que los docentes también perciban dificultades y resistencias en el trabajo cotidiano con estos contenidos del currículo. Con todo, se tiene la convicción de que la escuela *siembra* estos valores y va logrando resultados y avances, aunque sean tímidos, y de que tiene que seguir haciéndolo en un contexto escolar y social en el que la convivencia cívica experimentan un deterioro creciente. No olvidemos que los problemas relacionados con ésta, desde la falta de educación-cortesía hasta las conductas de acoso y violencia en las aulas, constituyen una de las preocupaciones actuales del profesorado en la enseñanza obligatoria. Por ello, en términos de alcance, estos valores sociales se consideran contenidos difíciles de inculcar en un alumnado al que le cuesta mostrar respeto, compasión y afecto por el otro, más si éste es diferente:

> *“El nivel individual creo que se trabaja, pero los valores sociales me cuesta mucho, sobre todo la solidaridad, la enpatia para ponerse en el lugar del otro,o para ver el valor del otro, es muy difícil, aunque veo que hay que hacerlo, en la escuela, en la calle, los grupos políticos, en todas partes, para lograr algo.”*
>
> [G2PP - EP, Pública B, D]

> *“Con los alumnos, en general, hay que trabajar mucho el tema de la aceptación del otro, Yo pienso que muchísimo, porque no aceptan en absoluto. No aceptan al más cercano a veces como se diferencia ligeramente, con que si estamos hablando de otro tipo, ya estamos hablando de palabras mayores. Yo creo que este es un problema grave a nivel social y que además se percibe en la escuela enormemente. Esté o no esté dentro; da igual, porque, de hecho, el problema se plantea igual. Aunque no tengamos alumnos de gran diversidad cultural, se trabaja ese valor y te das cuenta de que hay un rechazo enorme, enorme, por lo diferente.”*
>
> [ED12 - EP y ESO, Privado A, B]

Pero también se sabe que es en la formación en estos valores donde se juega la estrategia inclusiva e integradora de la escuela en una sociedad en la que el fenómeno de la inmigración va en aumento y el hecho cultural está generando problemas:

> *Un reto fuerte es el tema de la solidaridad, en el sentido de que tanta mezcla que vamos a tener, esa interculturalidad que tenemos, o sea, el valorar, el conocer. Por ejemplo, "esos" que han venido, que nos expliquen cosas. (…). Eso es una cosa que tendremos que trabajar muchísimo, porque si el emigrante es solo el que me quita trabajo, va a ser horrible.*

[ED8 — EP y ESO, Privado A, B]

En este contexto se comprende que la *diversidad cultural* complete el cuadro de los contenidos valorativos más compartidos entre los centros estudiados. También éste valor se tiende a ver como una «incorporación reciente» para la escuela, vinculada a las demandas de una sociedad globalizada y, sobre todo, a la presencia creciente de alumnado inmigrante en los centros que obliga a trabajar la igualdad y la tolerancia hacia la diversidad. El discurso no se sitúa *de puertas adentro*, esto es, con relación a la convivencia de las dos expresiones culturales, vasca y española, en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca, aunque en uno de los grupos, sí se hizo mención de la dificultad que el abordaje de esta cuestión presenta en una sociedad en la que no se percibe resuelta la convivencia de dos referencias identitarias:

> *En primera instancia sí, ellos vienen, claro, vienen a España. Pero luego claro cuando ese proceso migratorio lleva una opción de estabilidad, ya empieza a participar la asociación de padres, hay una estabilidad económica, etcétera, ya se dan cuenta de la realidad social. A mí me dijo el otro día un señor ecuatoriano en una primera instancia: «Pero vamos a ver (Nombre)», me decía, «¿Cómo vais a abordar la interculturalidad aquí con nosotros, si todavía vosotros no lo tenéis claro? Todavía estáis en que no sabéis si sois españoles, vascos, es imposible que podáis abordar un tratamiento a la interculturalidad». Y yo le digo, pues sí. Pero algo había captado el señor ecuatoriano, ¿no?».*

[G3PP – EP, Público A]

Aunque pueda considerarse común en los centros, el tratamiento de la diversidad cultural como valor encierra también una diferencia cualitativa importante entre el ámbito privado y público, más si cabe en el caso del modelo A, por cuanto que en éste contexto se tiene más asumida y practicada la diversidad. Más que en la privada y más, también, que en algunos centros públicos de modelo D, donde la ausencia de población inmigrante hace que todo sea

más matizado y el trabajo con la diversidad cultural como valor discurre en el plano ideológico o moral, lejos de la vivencia y experimentación que conlleva la convivencia entre alumnado de distinta procedencia. Hemos seleccionado las dos expresiones siguientes como muestra de esta distancia en los enfoques de este valor:

> *“Y en ese sentido creo que no hemos vivido lo que genera los conflictos que pueden generar la diversidad cultural, entonces yo creo que... vamos, yo percibo que no tenemos demasiadas dificultades ni nada, y que a nivel intelectual o de principios calamos bien, que dices “bueno, todos tenemos que convivir, hay diversidad cultural, tenemos que convivir”. Yo creo que en una parte es porque todavía no hemos vivido.”*
>
> [ED9 – EP y ESO, Privado Religioso A, B]

> *“Si yo tengo un amigo buenísimo negro, si yo me encuentro en la calle con un negro, no se la tendré tanto. Si mi hermano es un melenas y tiene rastas, ya no me dará apuro encontrarme con uno igual, porque conozco. Cuando la educación en valores está solo en un crisol, pienso que no da el resultado que se busca. Crisol en el sentido de teórica. Tiene que ser práctica, con conocimiento, con colaboración y que vean, qué se yo, que de distintas razas o religiones puedan ser músicos, profesores, que se vea normalizado.”*
>
> [ED2 – EP, Público A]

De manera menos racionalizada, el siguiente fragmento del diálogo en uno de los grupos de ESO con titularidad mixta, entre dos profesoras. No podemos reproducir el tono de sarcasmo de la profesora de instituto ante lo que relata la profesora del privado, pero creemos que no pasará desapercibido para el lector:

> “Prof. Privada: *(...) Entonces partiendo de ahí hacemos que vean otras realidades más (...) con inmigrantes lo hacemos cada año con un país. Este año hemos trabajado en China pues desde todas las áreas, desde lengua que se tratan las leyendas chinas, desde educación física danzas y artes marciales, chinos, desde plástica, o sea, todo así ¿no?. Desde matemáticas pues las estadís-*

ticas de población, etc. y desde sociales pues el conocimiento un poco de lo que es el país en geografía, política, economía, etc. y luego terminamos sociales por ejemplo jugando al Trivial que se lo hacen ellos, hacemos un Trivial con lo que es el mapa de China. (...) Jugamos todos los de clase ¿no?. Entonces ellos han hecho sus fichitas, sus respuestas, sus preguntas y bueno a todo esto lo evaluamos como si fuera un trabajo.

Prof. IES *(público): Y, ¿participa algún chino?.*

Prof. Privada*: Tenemos una sesión en la que vienen 4 personas inmigrantes, (...).*

Prof. IES *(público): Perdona pero, ¿vienen de fuera del centro?.*

Prof. Privada*: Sí, sí, no tiene nada que ver, gente que viene... gente mayor, gente joven, que son con papeles o sin papeles ¿no? y luego terminamos con una fiesta que en concreto este año es una fiesta china. Sí, sí. No tienen nada que ver (...).*" ”

[G8EM – ESO Mixto A, B]

2.1.2 El “fondo distintivo”: el mapa sectorial de los valores .

También este segundo grupo de contenidos responde de alguna forma a los supuestos previos del estudio. No tanto por tratarse de valores contemplados en el currículo planificado, como por lo que de proyección tiene de la pluralidad del sistema educativo vasco. La diferenciación público/privado con la adscripción religiosa, y los distintos modelos lingüísticos aportan rasgos distintivos en el trabajo con los valores. Esto se aprecia tanto en el examen comparativo de las entrevistas realizadas a docentes de los distintos centros como entre los grupos de discusión de composición bastante homogénea —de los 9 grupos de docentes, sólo dos resultaron del todo mixtos—.

Estamos ante valores que se trabajan en los centros educativos, bastante extendidos pero no siempre compartidos por los distintos sectores. Por ello se consideran en una posición intermedia entre lo que serían los valores más comunes y los de carácter más particular. Con alguna excepción —la *identidad religiosa*, por ejemplo—, todos ellos formarían parte de los contenidos valorativos que vía específica o transversal se contemplan en el currículo normativo de valores para la escuela vasca. En teoría, podrían haber sido contenidos mencionados indistintamente por los docentes de los diversos ámbitos educativos. Que no haya sido así, constituye un dato relevante porque evidencia que lo mencionado en las entrevistas o discusiones refleja el marco axiológico operativo en el centro, esto es, a los valores que se trabajan. En el caso de los valores sociales e identitarios, su-

giere también pluralidad ideológica y falta de consenso, lo que hace de ellos contenidos problemáticos por omisión o conflicto[8].

Responsabilidad, *capacidad de trabajo*, *autoexigencia* y *capacidad de superación* son los elementos que destacan como valores individuales. Son contenidos orientados a la realización personal, valores de cumplimiento cuya relevancia es indiscutible para el profesorado y que se sitúan en la órbita de los valores "críticos" por su progresiva cotización a la baja entre el alumnado. Un diagnóstico reiterado y compartido entre el profesorado siempre que se habla de este tipo de contenidos. Ahora bien, no todos se trabajan por igual. Si atendemos al contexto en el que han sido mencionados puede decirse,

- La *autoexigencia* es un concepto-valor que aflora en el discurso del profesorado de centros públicos, en todos los modelos.

- *Capacidad de trabajo* y de *superación* son valores asociados al discurso de los docentes de modelos A y B, sea en la red pública o privada.

- La *responsabilidad* es un valor mencionado por el profesorado de modelo A.

El segundo grupo de contenidos en esta categoría incluye tres conceptos, *participación*, *coeducación-igualdad de género* y *paz-no violencia*[9]. Cualquiera de ellos puede hallarse en las elaboraciones curriculares normativas para las escuelas. Sin embargo estos contenidos valorativos de orientación democrática también tienen un tratamiento diferencial. A lo que se añade su consideración como difíciles, delicados y comprometidos. En este caso no sólo por las resistencias del alumnado, también por la falta de consenso social sobre el sentido, finalidad y legitimidad con que la institución escolar ha de transmitirlos, algo que ocurre especialmente con la educación en la *paz/no violencia* Su posición en el mapa de valores de la escuela vasca queda dibujada de la siguiente manera a partir del discurso del profesorado:

- La *participación* y la *coeducación* se mencionan en los discursos de la red pública, en cualquiera de los modelos. El primero algo más en la ESO y el segundo en la Primaria.

---

[8] Nos limitamos aquí a la descripción de los contenidos. Dedicamos un apartado a aquellos valores que reconocidos o no como contenidos trabajados en los centros, adquieren el estatus de conflictivos o problemáticos. Por ello, no entremos aquí a valorar este aspecto que se abordará en el siguiente epígrafe.

[9] Nos referimos a algunos de estos valores con una doble acepción porque se han utilizado ambos términos en las entrevistas y los grupos. Generalmente para referirse a los mismo. Sólo en el caso de la paz/no violencia creemos que la doble acepción responde también a la intención de distinguir, seguramente por el sentido concreto que el concepto de la paz tiene en el contexto vasco.

- La *paz*, sobre todo la paz referida a la situación vasca, es un valor que se menciona preferentemente en los modelos A y B, tanto de la pública como de la privada, en Primaria y ESO.

Por último, en el grupo de los valores que catalogamos de identitarios destacan dos contenidos, *identidad religiosa* y *diversidad lingüística*. El sentido religioso-transcendente —la fe— y el valor de las lenguas y de la pluralidad lingüística, como contenidos valorativos en la escuela.

Los valores de orientación religiosa constituyen, naturalmente, un rasgo distintivo de la enseñanza concertada en los centros de titularidad religiosa, forman parte de su ideario y, con mayor o menor énfasis, de su finalidad educativa. Por ello no extraña que la *identidad religiosa* se vincule sólo a un sector de la escuela. Lo reconocen como propio de sus centros los docentes del sector escolar confesional, aunque ello no derive en la implicación de todo el profesorado. Por el contrario, admite su ausencia el profesorado del ámbito público o concertado laico. En ellos, la presencia de la dimensión expresiva de lo religioso se limita al respeto de lo establecido: la asignatura optativa de religión.

Con relación a la *diversidad lingüística*, es posible que su categorización como valor no común sorprenda. Como muchos de los docentes afirmaban la diversidad lingüística es un hecho objetivo en una escuela como la vasca, basada en un sistema de enseñanza bilingüe. Aún cuando la situación del euskara no esté normalizada, hay que reconocer que la evolución de los datos sobre matriculación, euskaldunización del profesorado, producción de materiales, programas de bilingüismo y un largo etcétera, encarna uno de los principales esfuerzos en la normalización del euskara en la sociedad vasca. La escuela con los hechos y, especialmente en la red pública, ha demostrado que incorpora el euskara como valor cultural. Tratándose de un sistema educativo fundamentado en el valor del bilingüismo, en teoría cabría pensar que la escuela vasca transmite *de manera natural* el valor de la diversidad lingüística y prepara a los individuos para ella. La convivencia de tres modelos de enseñanza bilingüe sería parte del trabajo operativo de la escuela en promocionar ese valor. En efecto, ésta es una de las versiones que aporta el profesorado entrevistado. Pero no es la única y tampoco coincide exactamente con la de un perfil específico de centro. Hay otras versiones sobre estos contenidos que precisamente cuestionan que la escuela vasca promocione el valor de la diversidad en el plano lingüístico. Precisamente porque perciben y sienten que la situación de plurilingüismo no conlleva la valoración de las dos lenguas, sino la imposición o la discriminación, según la mirada, de una de ellas. Por ejemplo, el orientador de un instituto público de modelo A nos hablaba de la «falta de sensibilidad dentro del sistema» hacia la riqueza lingüística, empezando por la falta de tolerancia hacia la introducción del euskara:

> *“Donde hay prevalencia de modelo A, como es nuestro centro, hay falta de sensibilidad al euskera y hay falta de sensibilidad en nuestros*

centros a potenciar otros idiomas y otros referentes culturales, aunque en esa parte nosotros estamos más altos. No tanto en el tema del euskera. Y, a mí, me parece una contradicción, pues así como hay clases de árabe y chino, evidentemente no tiene que haber exenciones de euskera, no tiene sentido, de hecho no las hay, pero tenemos una pelea de la leche. ”

[ED4 – IES A, B]

A lo que se contraponer esta otra visión de algunos docentes del grupo de discusión de primaria de modelo A que ven en la euskaldunización una amenaza de uniformidad y un ejemplo de falta de tolerancia:

“ *Pues claro, como vas a hablar de tolerancia lingüística y de respetar al alumno árabe o al alumno tal, cuando estás viendo que en nuestro propio país parece que se quiere uniformizar y parece que se quiere homogeneizar desde la frontera y no se quiere respetar tampoco esa pluralidad del país, ¿no? En ese sentido sí que yo creo, pienso que parece que se quiere un poco culturizar determinadas formas de la propia cultura del país. Entonces es difícil, ¿no? (...) cuando están viendo cuando los profesores menosprecian a otros compañeros, es difícil, claro que es difícil.* ”

[G3PP - EP, Público A]

Al final de este hilo argumental, lo que aflora es precisamente el valor de las dos lenguas como elementos de identidad cultural y como símbolos político-ideológicos, esto es, como valor cultural pero también como valor nacional. Lo cierto es que la identificación del profesorado con una u otra lengua es un mecanismo que opera simbólicamente y activa el significado de la lengua como referente de identidad nacional, aun cuando el profesorado no busque ni desarrolle de manera manifiesta una estrategia de adoctrinamiento o inculcación de una determinada conciencia nacional.

2.1.3. Los “repertorios particulares”: el mapa local de los valores.

Este último grupo de contenidos valorativos que se trabajan en los centros educativos lo componen aquellos que el profesorado reconoce en sus centros y que, examinados comparativamente, pueden calificarse de contenidos puntuales, particulares o específicos. Son los valores que definen el estilo educativo del centro, que pueden estar o no recogidos en los proyectos educativos, y

que salvo excepciones[10], no responden a la clasificación de partida que *a priori* definió el equipo de investigación (*ref. Cuadro 2*). Y, precisamente, dado su carácter particular este grupo de contenidos también compone el mapa de valores poco trabajados, más ausentes u omitidos en la escuela vasca. Además en esta categoría se mezclan contenidos valorativos referidos a acciones, hábitos, cualidades y sentimientos que, en algunos casos, cuesta identificar con lo que ha sido responsabilidad y labor de la institución escolar en la transmisión de valores. Por ello resulta interesante. Porque a nuestro entender estos valores sugieren nuevas demandas para la escuela en el trabajo con los valores.

Iniciativa-previsión, *orden-limpieza*, *higiene-salud*, *disciplina* y *reflexión-silencio* son los elementos que hemos registrado en el primer bloque por su carácter más orientado al desarrollo y realización personal. Es muy puntual la mención de los valores de orientación a la realización personal como la *iniciativa* y la *previsión*, sin embargo quienes trabajan este valor lo vinculan a la etapa de secundaria y pese a reconocer que se trata de un valor poco trabajado, insisten en su relevancia creciente. En el caso de los elementos referidos a la *higiene*, *limpieza*, *orden* y *disciplina* son contenidos clásicos de la escuela, especialmente en la etapa de Primaria. Cuesta creer que no se trabajen en el resto de los centros, cuando además están en la base del currículo general definido para esta etapa. Puede ser que por obvios hayan sido omitidos. También que se consideren más pautas o hábitos que valores. Aquí nos limitamos a resaltar que quienes los mencionan insisten en la necesidad de trabajarlos como valores en un alumnado que se percibe menos equipado en estos aspectos. La mención del valor de la *reflexión* y del *silencio*, como capacidad de pensar, de reflexionar, se sitúan en la misma línea.

Más sorprendente resulta el segundo bloque. Con la excepción de los contenidos referidos a la responsabilidad en el desarrollo y el medio ambiente, el resto constituyen una suma de contenidos valorativos que tomados en conjunto resultan coherentes como valores relacionados con la educación de los sentimientos y de los afectos. Quienes trabajan estos valores se refieren a ellos como los «pequeños valores», el sustrato donde arraigan todos los demás:

> *«… pues la importancia de la amistad, por ejemplo, hay que trabajarlo a determinada edad, que eso va a permitir una participación. Valores relacionados con el amor, los pequeños valores, la amistad, la ternura, el cuidado, el servicio. Y que además son el punto de partida. Es como si hiciéramos el camino al revés. Porque efectivamente un niño se puede permitir el lujo de ser tierno, por qué luego tiene que dejar de serlo, y una persona que es tierna, seguro que es solidaria, porque reconoce al de al lado. De lo pequeño podemos lle-*

[10] En concreto, iniciativa/previsión, diversidad religiosa e identidad nacional.

gar más fácil a lo más grande, a los valores más grandes y no, quizás, se nos ha llenado de estas palabras justicia, paz, solidaridad y luego resulta que lo fundamental lo dejamos a un lado. ”

[ED12 – EP y ESO, Privado A y B]

Este es un discurso que procede sobre todo de aportaciones puntuales del profesorado en la red privada, pero también aisladamente en algún centro público. Ante esto, surge la duda. ¿Es responsabilidad de la escuela trabajar estos sentimientos y cualidades como valores? ¿Es posible dentro de su estructura? Hay un sector muy minoritario de la escuela que lo ve absolutamente necesario en el conjunto del planteamiento ético de una escuela que tiende a subrayar los grandes valores y deja de lado el tema del afecto y la ternura. Esta es una opinión que comparten algunos agentes educativos a los que se ha entrevistado. Por ejemplo, sobre la oportunidad de hacer entrar a la educación emocional y los valores afectivos en el espacio escolar se expresaron, por ejemplo, el técnico de innovación pedagógica y los representantes de la asociación de padres y madres que ejemplificó su demanda en este sentido:

“ *(…) vale el ejemplo de la cuadrilla, en la que puede haber de todo pero “eres mi tonto y ante mi tonto nadie se mete”. La igualdad hay que trabajar en la escuela. Somos distintos en cada clase, pero “eres de nuestra clase” y el profesorado a veces no ha trabajado eso. Si se trabaja lo afectivo, muchos chavales con problemas de aprendizaje podrían progresar mucho. Hay que hacerles trabajar en grupo y compensarse unos con otros, porque ciertos chavales que no tienen un ambiente facilitador dentro de casa o que tengan, incluso, problemas familiares, cuando entran en contacto con otro tipo de ambiente, tienen una referencia y saben que lo suyo no es lo normal. Esto es muy importante, el decir hay otros modelos de padres y madres que pueden ser tan válidos y que no es el mío, por lo cual pueden tener unas aspiraciones, yo ahora no lo tengo, pero algún día lo podré tener porque yo mismo seré el que lo construya”. Esto desde clase se podría trabajar con un profesor que tuviera vista.* ”

[DENON1]

Ahora bien, para otros éste es un «terreno resbaladizo» por tratarse de elementos que tradicionalmente se han trabajado en otros ámbitos de socialización donde las relaciones han tenido naturaleza afectiva y las emociones y sentimientos derivados de la amistad, el cuidado,

el servicio, el compañerismo..., se han descubierto. Se piensa que trabajar estos elementos en la escuela puede provocar rechazo y hartazgo.

Completan este apartado dos elementos, la *diversidad religiosa* y la *identidad nacional*. El primero, entendido como la capacidad de reconocer el valor del hecho religioso y de la diferencia religiosa se trabaja algo en la escuela a partir del incremento de la presencia de alumnado de origen inmigrante que profesa otras religiones. Más en la red pública que en la privada, porque en aquella se generan situaciones en las que se experimenta y vive esa diversidad. Se reserva, sobre todo, para la etapa de secundaria, donde se trabaja la diversidad religiosa como hecho social e histórico. Este es uno de los contenidos que podemos decir que e la escuela vasca se trabaja poco por omisión ya que no suscita demasiado interés ni debate. La siguiente reflexión de uno de los entrevistados ilustra bastante bien el enfoque de estas cuestiones:

> *"Y luego, yendo a lo más complicado, identidad religiosa, a mi me parece que toda escuela pública debe contar con el hecho religioso desde un punto de vista antropológico, psicológico, sociológico, historia de las religiones, y de alguna manera tiene que estar el hecho religioso presente ¿cómo?, yo soy partidario que el hecho religioso esté presente a través de las ciencias sociales, historia, incluso presente el valor de la trascendencia, pero la trascendencia no tiene que ser siempre religiosa. (...) la dimensión de la espiritualidad está ahí, tiene que estar presente en la escuela pública. No estoy tan de acuerdo con que eso se identifique con una creencia determinada y que haya personas que vengan a hacer proselitismo con esas identidades. Eso me parece acientífico, me parece no democrático; yo no creo que tienen mucho sentido ni las clases de religión católica ni las clases de religión árabe. Creo que tiene sentido que esté la religión católica, la religión árabe, la religión budista o las religiones más cercanas al contexto cultural que tenemos, pero no tanto desde el punto de vista de que yo voy a trabajar para hacer militantes. Yo creo que es un patrimonio que debe estar presente y ya está."*
>
> [ED4A – IES A, B]

Bien diferente es la cuestión de la *identidad nacional*. Nuestra intención desde el inicio era situar esta cuestión más en términos de conciencia cívica y ciudadana, fuera cual fuera el contexto de comunidad nacional en el que se pensara. Naturalmente, no ignoramos que la diversidad del sistema educativo vasco tiene que ver con la coexistencia de dos concepciones de nación en la sociedad vasca y que no es posible mencionar el término *nacional* sin que se evo-

quen los símbolos, creencias y deseos respectivos. Éramos conscientes de que este significado más "patrio" estaría presente al mencionar esta cuestión. De hecho, los discursos sobre estos contenidos valorativos no han surgido espontáneamente, han requerido de la insistencia de los entrevistadores apoyados en los materiales elaborados tanto para las entrevistas como para los grupos de discusión. Cautela, rechazo y reserva serían los adjetivos más adecuados para describir las actitudes de los docentes en general. Y ello a pesar de que, una vez aclarado el sentido en el que se planteaba, resultaba más fácil hallar respuesta en los entrevistados; el efecto era claramente tranquilizador.

Sobre estos contenidos la conclusión principal es que constituyen la cuestión más problemática en todos los sentidos. Nos referiremos a ello en el siguiente epígrafe. Creemos acertar cuando afirmamos que la escuela vasca esquiva este valor entendido en su doble acepción de nación y ciudadanía, esto es, como la capacidad de sentirse parte y responsabilizarse en la construcción desde la pluralidad un proyecto común de nación, sentir como privado el bien público, percibir las consecuencias que para la comunidad tienen los comportamientos personales o ver el quehacer personal como contribución a la comunidad. Son pocos los que reconocen en la *identidad nacional* un contenido trabajado en sus centros. Quienes lo hacen subrayan que se hace desde su dimensión cultural y social, en las áreas preceptivas y respetando las referencias curriculares con relación a la doble definición administrativo-política y cultural del País Vasco, Se trata de profesorado procedente de centros educativos públicos y privados de modelo D.

2.2 Valores «críticos».

Las dificultades que en torno a la enseñanza y transmisión de valores se plantean en la escuela en sociedades complejas como la nuestra es una de las preocupaciones centrales del profesorado, como queda evidenciado en esta investigación. Fundamentalmente, porque desde los centros educativos se experimentan crecientes distancias y contradicciones entre los valores en los que sustenta la organización escolar y los que dominan en otros ámbitos sociales. Se percibe que la escuela trata de dignificar y transmitir algo que socialmente en la práctica no es valorado. Y se advierte que la cultura de valores de la escuela es difícilmente reconocida por el alumnado en otros ámbitos. Es decir, el problema no radica tanto en la *dimisión* de la escuela en su responsabilidad de trabajar y promocionar valores, cuanto en las contradicciones y conflictos que rodean esta labor.

El examen de los contenidos valorativos refrenda esta idea. Con variaciones en los enfoques, tratamientos y contenidos que en buena medida tienen que ver con las características y condiciones propias de cada centro, el análisis de los discursos permite elaborar un mapa de valores trabajados que acreditan esta labor en los centros educativos. Hemos visto que algunos

contenidos están más presentes en el currículo vivenciado, que hay valores que se trabajan en unos centros más que en otros e, incluso, los hay que sólo se reconocen puntualmente. Ahora bien, con esa misma variación, el examen de los discursos permite hallar contenidos valorativos "críticos", esto es, valores que se presentan más difíciles o problemáticos, con mayores contradicciones o incoherencias en su presencia, transmisión o promoción. La mayor parte de estos contenidos han sido descritos en el currículo vivenciado de los centros, es decir, como valores que se trabajan en mayor o menor medida. Se consideran "críticos" porque plantean resistencias de distinta índole. Estos resultados evidencian que el eje de los discursos no es la ausencia de valores en el espacio escolar, sino las tensiones, contradicciones y conflictos que se generan en torno a algunos, lo que desemboca en estrategias más o menos tácitas de omisión o soslayo. Los valores que no se trabajan o se trabajan menos, aquellos de los se habla poco o no se habla, deben su ausencia, olvido u omisión fundamentalmente a las dificultades y resistencias que por distintas razones plantea su presencia y práctica en la escuela.

Cuadro 7: Valores "críticos" en los centros educativos.

EDUCACIÓN PRIMARIA	
CENTROS PÚBLICOS	**CENTROS PRIVADOS**
Coeducación.	Autoestima, Esfuerzo personal Capacidad de trabajo, Capacidad de superación , Afectos / Ternura.
Gratitud , Iniciativa / Previsión, Igualdad, Participación, Responsabilidad, Solidaridad.	

Diversidad cultural

Diversidad lingüística

Identidad Nacional (Nación / Ciudadanía)

Paz / No violencia

Identidad religiosa

Diversidad religiosa

EDUCACIÓN SECUNDARIA (ESO)	
Autonomía, Autoestima, Autoexigencia, Iniciativa / previsión, Capacidad de trabajo, Capacidad de superación, Justicia, Participación, Responsabilidad , Respeto / Tolerancia, Solidaridad.	
	Afectos / Ternura.
CENTROS PÚBLICOS	**CENTROS PRIVADOS**

¿Cuáles son los valores que al hilo de estos argumentos se califican de contenidos "críticos" en los centros educativos? Para el análisis comparativo se han considerado las distintas variables que identifican los discursos, esto es, titularidad, etapas y modelos. Las dos primeras aportan algunas diferencias reseñables con relación a los contenidos, no así el modelo lingüístico que tiene efectos más consistentes en el discurso argumental. En el Cuadro 4 hemos clasificado los contenidos críticos acorde con el grado en que se mencionan y comparten.

En el centro de la figura se sitúan los contenidos valorativos que el profesorado de las dos etapas y redes considera crítico. Componen el *núcleo duro* del trabajo con los valores. Son valores que se perciben conflictivos en los discursos del profesorado y de los agentes educativos a los que se ha entrevistado. En este grupo se concentran los valores identitarios, religiosos, políticos y lingüísticos, el valor de la diversidad en estos planos y el valor de la paz/no violencia. Es decir, contenidos que presentan una mayor carga ideológica y cuya dificultad —de índole moral y pedagógica— se asocia en buena medida a la falta de consenso sobre el *qué*, *cómo* y *quién*.

Los valores que se sitúan alrededor de este *núcleo duro* son también contenidos mencionados y compartidos como difíciles y resistentes, contradictorios o ausentes en los discursos del profesorado de Primaria y Secundaria, aunque con menor respaldo. Los valores se repiten en ambos grupos, pero verlos por separado permite apreciar algunas diferencias entre etapas y redes. Por redes se advierte que en la pública la preocupación se centra en el trabajo con los valores democráticos y en la concertada en los valores individuales o de realización personal. La lectura por etapas sugiere varias ideas:

a) En la ESO el profesorado de los colegios privados y de los institutos públicos elabora el mismo diagnóstico de contenidos críticos en el trabajo con los valores. Ocurre como si de pronto, el profesorado de estos niveles no percibiera sino déficits y resistencias. Ciertamente hay que pensar en el peso que adquieren las características del alumnado, pero la lectura de esta situación no se realiza unicamente en clave de "síndrome adolescente". Se coincide también en señalar la debilidad de la educación en valores en una etapa en la que la relevancia de la materia, del conocimiento, resta importancia y lugar al trabajo con la transversalidad. A ello se une, en el caso de los centros no integrados, las diferencias debidas a la procedencia del alumnado que evidencian que el trabajo con los valores varía en los centros de Primaria. Este punto de la conversación en uno de los grupos con profesorado de la ESO en ambas redes ilustra muy bien esta idea del "relajamiento" de los valores en el paso de la Primaria a la ESO:

> *"— Profesora1: Igual se relaja..., la preocupación es menor [la educación en valores de la Enseñanza Primaria a la ESO].*
> *— Profesora2: Las áreas cogen mucha relevancia, el currículo…,*

— Profesor3: La transversalidad en ese sentido, trabajar los valores en cualquier asignatura y ese tipo de planteamiento…, es difícil, no sé, es difícil compaginar la matemática y la justicia.

— Profesora2: Y la ley, primero están las matemáticas y la selectividad, y el bachiller….

— Profesora1: La Primaria…, nosotros no estamos en un colegio que tiene las dos etapas. A nosostros nos vienen alumnos y alumnas de centros diversos, de todo tipo. Hay mucha diversidad y mezcla. Los valores se trabajarán en la Primaria, y yo creo que se trabajan pero…

— Profesor3: Se ve en el comportamiento…, especialmente en la Primaria…, se portan mejor que en la ESO. ”

[G7EM – ESO, Mixto B, D]

Lo cierto es que el profesorado, especialmente el que imparte docencia en enseñanzas medias, transmite la idea de que en la etapa de secundaria se tiende a pensar que el trabajo con los valores, sea a través de la transversalidad o de las tutorias, es labor de los maestros/as. Es verdad que parte de ese profesorado ve la necesidad de romper con esta creencia y las dinámicas que comporta pero, a tenor de lo escuchado en los grupos, parece difícil. Al dia de hoy, en los centros la figura del enseñante prevalece frente a la del educador y la respuesta de la mayoría ante la preocupación por la formación en valores, como a modo de ejemplo ilustraba un participante de un grupo de discusión de secundaria, tiende a ser ésta: «Hay una optativa que es valores yo no estoy para dar valores en mi clase». Lo paradójico de esta situación es que son los docentes de esta etapa los que más perciben y acusan el vacio moral.

b) El discurso sobre los valores críticos en los centros concertados es similar en ambas etapas, con clara insistencia, por ejemplo, en los valores individuales, especialmente en lo concerniente al *trabajo* y *esfuerzo*. Destaca, una vez más, la referencia a la dimensión afectiva y emocional como valor, algo que para el profesorado de la privada es un valor ausente en el ámbito escolar. Creemos que esta continuidad en los discursos de ambas etapas se ve favorecida por las circunstancias de una enseñanza obligatoria integrada en la mayoría de los centros concertados. Con proyectos educativos comunes para ambas etapas, los objetivos, referentes, estilos y prácticas educativas, tienden a ser más uniformes, el alumnado más semejante, las condiciones educativas presentan más oportunidades de continuidad. Cabe pensar que ello juegue a favor de una percepción más homogénea y, consiguientemente, un discurso más continuista de las dificultades o contradicciones en el trabajo con los valores.

c) Salta a la vista que el profesorado de la red pública, en general, apenas señala otros valores críticos que no sean los que comparte con el diagnóstico común. Sólo en el caso de Primaria destaca la preocupación por la igualdad en las relaciones de género (coeducación), relacionada fundamentalmente con dos motivos: la distancia entre el discurso y los hechos y los problemas que se están generando con la población escolar musulmana. En la primaria pública no se perciben tan críticos los valores de realización personal, pero esta preocupación si emerge, con fuerza, en la Secundaria.

Ahora bien, ¿por qué estos valores se señalan como críticos? El discurso argumentativo del profesorado constituye una información relevante para saber qué ocurre con la transmisión de valores en la escuela en el plano de los contenidos (*qué* valores) y cuáles son los obstáculos a los que se enfrentan determinados contenidos en el día a día escolar. Por ello dedicaremos atención al discurso que acompaña y da sentido a la identificación de determinados contenidos como problemáticos, especialmente de aquellos en torno a los cuales se genera un mayor debate y que, en definitiva, destacan por generar más preocupación. Ahora bien, a modo de resumen, es posible distinguir cinco argumentos que se suceden y alternan al mencionar las dificultades y resistencias que presenta el trabajo con estos contenidos en la escuela:

1. Algunos valores se apuntan críticos porque entran en contradicción con el tipo de valores que operan en el medio social, más allá del aula y de la escuela.

2. Otros, porque ya prácticamente sólo se trabajan *intramuros*, dentro de la escuela; así se cree que la dimisión educativa por parte de otras instancias socializadoras, especialmente la familia pero también la comunidad, el barrio, etc., frente a algunos referentes valorativos que tradicionalmente tenían su semillero en ellos, ha dejado a la escuela sola en una labor que debiera ser coral.

3. Hay valores que resultan críticos no por falta de reconocimiento sino porque siendo referentes universales, en la práctica resultan de difícil autenticidad y de compleja operatividad o concreción en el aula. Se insiste en estos casos en las contradicciones entre las propuestas para trabajar estos valores y los medios para llevarlos a cabo. No son valores que planteen dilemas morales o problemas de consenso en el coletivo docente, pero se consideran difíciles de concretar.

4. Por último, las dificultades de algunos contenidos radican en su carga ideológica, esto es, son valores que representan visiones diferentes y encontradas, en conflicto, en el medio social. Trabajar con ellos resulta «problemático» porque evidencia disenso y fracturas en la comunidad escolar.

2.2.1 Resistencias y conflictos con la diversidad cultural, lingüística y religiosa.

Desde hace tiempo la escuela viene realizando en la práctica un reconocido esfuerzo por incorporar el valor de la diversidad en su práctica cotidiana. Esta constituye una apuesta principal para un sistema educativo que concibe la enseñanza obligatoria al servicio del desarrollo integral del individuo y de sus capacidades potenciales, de la igualdad de oportunidades y de la inserción de los individuos en el camino hacia el logro de una ciudadanía plena. La garantía de la igualdad requiere el respeto a la diferencia y a la diversidad, evolucionar hacia un modelo de escuela inclusiva. Como apunta uno de las docentes entrevistadas,

> *"Desde el momento en que se trabaja conscientemente la diversidad, que cada uno lleva un opción y damos una respuesta educativa a distintos perfiles de alumnos, también estamos transmitiendo que cada uno va participar en la sociedad de diferente modo, pero necesarios todos (…)."*
>
> [ED6 – IES A, B y D]

Inicialmente, la estrategia de la escuela se ha detenido sobre todo en el trabajo con la diversidad derivada de las dificultades de aprendizaje producidas por las diferencias físicas y/o psíquicas y en el tratamiento compensador de las dificultades provocadas por la condición social o económica. Por eso resulta habitual que las referencias a la diversidad o a la escuela inclusiva por parte del profesorado entrevistado tiendan a ceñirse al tratamiento del alumnado con problemas de aprendizaje.

Con todo, esa no es la única dimensión de la diversidad a la que ha de responder la institución educativa. Para el sistema educativo vasco actual la diversidad también tiene que ver desde sus orígenes con la convivencia normalizada de dos sensibidades lingüísticas —el euskara y el castellano— y sus respectivos universos culturales, algo que normativamente representa uno de los valores constitutivos de la escuela vasca pero que a la vista de los datos plantea dificultades. Más recientemente, la diversidad ha adquirido tono de pluralidad cultural y religiosa como efecto derivado de la creciente presencia de población inmigrante en nuestra sociedad y, por ende, en la escuela. Esta diversidad derivada de las diferencias entre las culturas incorpora a la escuela y al aula otro tipo de situaciones que también deben ser gestionadas en orden a lograr que el alumnado aprenda a reconocer un marco común de convivencia.

Tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión en los que se apoya nuestro estudio se exploran las diferentes dimensiones de la diversidad en la escuela. De hecho en los

instrumentos utilizados la referencia a la diversidad como valor se concreta en la diversidad cultural, lingüística y religiosa. No se menciona la diversidad en general. Sin embargo, al pedir al profesorado que señale los contenidos valorativos que se presentan más difíciles o conflictivos en el aula, además de la dimensión cultural, lingüística o religiosa, insiste en la idea de lo difícil de trabajar el valor de la diversidad en general. Por ello, nos atrevemos a afirmar que hoy por hoy éste representa uno de los contenidos valorativos más problemáticos para el profesorado de los centros educativos, en todas sus manifestaciones.

El profesorado es consciente de la dificultad para el alumnado de experimentar y sentir la diversidad como valor. Reconoce igualmente esa dificultad en las familias que no siempre desean que sus hijos e hijas sean educados con niños/as diferentes. Sin embargo, pocas veces admite su debilidad; ello pese a que el temor a la diversidad en los centros alcanza también a un profesorado cuya primera reacción, a menudo, tiende a ser de rechazo por desconocimiento, sea porque asocia diversidad y conflictividad, sea porque se ve falto de recursos, sea porque teme la pérdida de prestigio o interpreta más difícil su trabajo en el aula… Sin embargo, el clima de rechazo y los prejuicios del profesorado cuando los centros han de atender a situaciones de mayor diversidad en general existe, como desde su propia experiencia relata esta directora de un centro público de secundaria:

> *“Este instituto era considerado un centro muy bueno, y luego el hecho de la diversidad, de que entraran maestros en su momento (…), el hecho de aceptar la diversidad fue algo traumático, era una imposición y era algo que no era propio de este centro (…) Y hoy aceptamos la diversidad como una realidad social y la escuela no es más que reflejo de la sociedad. Y punto. Y además queremos responder bien a esa diversidad,: lo que empezó siendo un conflicto, lo aceptamos, lo vivimos y creemos que es un enriquecimiento. Hay centros que no han aceptado y no han sabido vivir como algo rico la diversidad, y en la actualidad viven momentos difíciles.(….). En lugar de aunar fuerzas, han hecho que la fuerza sea centrífuga y cada uno dentro de ese centro, se salvara como pudiera y eso explica el grado de fracaso de algunos centros. No han aceptado al primer ciclo, tanto al profesorado como al alumnado. Es enseñar que tu rechazas una parte de lo que tu eres (…).”*
>
> [ED6 - IES A, B y D]

En el caso del alumnado, los obstáculos tienen más que ver con el propio concepto y las vivencias a él asociadas. En varios grupos de primaria hallamos la misma lectura: la dificultad que conlleva en general el trabajo con las ideas y conceptos democráticos como la igualdad,

la aceptación de la diferencia del otro, el respeto y la tolerancia, la solidaridad en un alumnado en el que escasean actitudes básicas — capacidad de escuchar, de agradecer, de perdonar, de compadecerse,…— sin las cuales aquéllos no pueden llegar a desarrollarse. La paradoja es que siendo la diversidad algo propio de la escuela, sean las diferencias del tipo que sean — de aprendizaje, físicas, culturales,…— la tendencia del alumnado es rechazar o no respetar la diferencia, especialmente cuando esta hace a las personas más débiles. No es una dinámica nueva, pero resulta preocupante en una escuela que quiere promocionar y enseñar al alumnado el valor del respeto:

> *“(…) lo de aceptar a los otros como iguales es importante (…) Siempre ha existido y siempre se ha dado, yo puedo constatar que años tras año siempre hay un crío en clase o un par de críos que psicológicamente son más débiles, pues porque son…podemos ver a un crío que ha nacido en diciembre, entonces es el pequeñito de la clase y es más bajo que todos más débil, no sé qué y todos los palos le van a Miguel Ángel, todos los palos le van a por él, y lo hablas por activa por pasiva por perifrástica, en las tutorías, por lo que tú quieras, en cuanto pueden la zancadilla, no juegas al fútbol por llorón, cosas de esas que las hablas, las comentas pero eso está ahí, y eso es real y Miguel Ángel es un niño normal y corriente como todos los demás del mismo barrio, ni es gitano, ni es Rumano ni nada de eso.”*
>
> [G5OC – EP y ESO, Privado A, B]

En el caso de la diversidad cultural, al déficit descrito se suman otras cuestiones. Para empezar, tenemos a un profesorado que detecta en el alumnado actitudes de rechazo, racistas y críticas con los nuevos inmigrantes, estén o no en sus centros. Son actitudes y opiniones que teniendo su origen en las familias, contradicen y desactivan en buena medida el trabajo que la escuela hace. Trabajar el valor de la diversidad en este contexto resulta no sólo una labor a contracorriente sino que enfrenta el discurso ético de la escuela con el del contexto familiar.

Además, en el trabajo con este valor adquiere peso la distancia entre los niveles discursivo y operativo. Los docentes no ven problemas en trabajar la idea de la aceptación de otras culturas como riqueza pero sí limitaciones en el plano operativo, sobre todo, porque se trata de una diversidad cultural que proviene de la pobreza y el problema es aceptar a quien es débil, no tiene recursos, necesita ayudas… Ésta que es una dificultad generalizada, se ve agudizada cuando esa diversidad es ajena a la vivencia educativa y forma parte de la realidad más allá de los muros escolares.

> *“Los alumnos lo perciben como un problema realmente. Con los alumnos, en general, hay que trabajar mucho el tema de la aceptación del otro, Yo pienso que muchísimo, porque no aceptan en absoluto. No aceptan al más cercano a veces como se diferencia ligeramente, con que si estamos hablando de otro tipo, ya estamos hablando de palabras mayores. Yo creo que éste es un problema grave a nivel social y que además se percibe en la escuela enormemente. Esté o no esté dentro; da igual, porque, de hecho, el problema se plantea igual. Aunque no tengamos alumnos de gran diversidad cultural, se trabaja ese valor y te das cuenta de que hay un rechazo enorme, enorme, por lo diferente.”*
>
> [ED12 – EP y ESO, Privado B]

Por último, hay una parte del profesorado ubicado en modelos A y B que se muestra escéptico al hablar del valor de la diversidad cultural en la escuela vasca. En concreto, se pone en cuestión que la escuela vasca pueda trabajar la diversidad en un contexto social que no ha sido capaz de resolver y dar solución a los problemas de convivencia generados por la pluralidad interna. Dos extractos del discurso de uno de los participantes en el grupo de discusión del profesorado de modelo A en la red pública ilustran este enfoque en parte del profesorado:

> *“(…)¿Es difícil realmente? Pues claro, como vas a hablar de tolerancia lingüística y de respetar al alumno árabe o al alumno tal, cuando estás viendo que en nuestro propio país parece que se quiere uniformizar y parece que se quiere homogeneizar desde la frontera y no se quiere respetar tampoco esa pluralidad del país, ¿no? En ese sentido sí que yo creo, pienso que parece que se quiere un poco culturizar determinadas formas de la propia cultura del país. Entonces es difícil, ¿no? Es difícil explicarle a un niño que acepte al chico que habla ucraniano, que habla árabe, que habla con ese lenguaje tan dulce y que es ecuatoriano y tal, y luego pues permitir que luego cuando los chavales vayan a la korrika que determinados carteles y determinadas manifestaciones vayan al lado. Es difícil cuando están viendo cuando los profesores menosprecian a otros compañeros, es difícil. Claro que es difícil, volvemos a hablar de la incongruencia de una transversalidad en el currículo.*
>
> *(…) Que intentan hablar de ese consenso, de ese diálogo, de esa superación de conflictos y tal y cual, pero luego es que en la práctica estamos donde estamos, ¿no? y que muchas familias de este país*

están divididas, e… que hay muchos sectores sociales pues que yo voy a estos bares, voy a esta sociedad, mis hijos van a esta ikastola y hay otros sectores sociales que se mueven en unos parámetros totalmente diferentes. (…)Y es muy difícil de que hablemos de interculturalidad y de que distintas culturas fluyan y se enriquezcan cuando nuestra sociedad tiene compartimentos muy estancos en los que a veces es muy difícil que fluyan relaciones de aquí, de aquí y de aquí. ”

[G3PP – EP, Público A]

La diversidad lingüística: ¿valor o contravalor? .

Han transcurrido casi veinte años de normalización lingüística en el sistema educativo, pero el bilingüismo sigue teniendo valoraciones muy distintas, sobre todo porque hay una fuerte identificación del uso y afecto hacia la lengua con la ideología política y con la identidad. Con todo, conviene destacar que la batalla ideológico-política ha ido perdiendo lastre a favor de la consolidación del hecho bilingüe como rasgo propio y constitutivo de la escuela vasca a través de su articulación en los distintos modelos. En esta línea se manifiestan tanto voces de la red pública como de la privada cuando apuntan que se va perdiendo miedo al euskara, reconociendo el valor del bilingüismo y constatando sus ventajas. Evidentemente, todo este proceso responde a ritmos y avances distintos en el reparto por modelos entre la red pública que absorbe practicamente la matrícula en D, y la red privada que apoya su matrícula en los modelos A y B:

“ *El euskara se ha trabajado mucho. No solo con el alumnado, también con las familias. Pienso que desde el modelo D se ha hecho un trabajo tremendo a favor del euskara. No ha sido unicamente académico, también con las familias, implicándoles, haciéndoles ver la necesidad de su ayuda en llevar a los niños a fiestas, actividades, salidas en euskara. Se ha trabajado mucho. Todo eso se ha extendido y, en general, la sociedad le ha perdido el miedo al euskera, al bilingüismo. Qué es aprender en un lengua que no es la materna. De otro lado se ha aceptado como un cosa buena. Esto es, para padres que un chaval de 17 años domine dos lenguas, no se puede negar que es algo bueno. Quien puede decir que eso es peligroso? Entonces, por un lado, quitar el miedo, tomar las cosas con tranquilidad, y por otro, ver que es una cosa positiva, buena. Entonces si, yo diría que desde ese punto de vista el conflicto del euskara está superado en la enseñanza. Otra cosa es que haya quienes quieren identificar la lengua con una ideología o un proyecto concreto de nación. Ahí surgen los*

problemas políticos. En nuestro centro no. Y en Álava, si ha costado más, en el momento actual se puede decir que hay convivencia entre los modelos. Hablo desde la pública. Se ve aun que en la enseñanza privada hay todavía más resistencias hacia el bilingüismo. Pero, cada vez se extiende más, se están dando cuenta de que el euskara no es sino una ventaja. ”

[SIND2 – EP, Ikastola Pública]

Hay otros elementos en escena que están contribuyendo al cambio tanto de los centros como del profesorado y las familias. La apuesta por el multilingüismo es uno de ellos. Como nos decía un representante de los padres y madres de la escuela pública,

“ *… va a romper miedos, el avance del inglés no se va encontrar con una oposición de las familias, por ejemplo, a ningún padre se le va a ocurrir decir que no entiende.* ”

[DENON1]

Otro, importante, está siendo la nueva inmigración. No sólo por la introducción de nuevas lenguas y referentes culturales y lingüísticos en el sistema escolar, también por sus efectos sobre las decisiones de centros y familias en materia de oferta y elección de modelos lingüísticos.

Y, sin duda, también es decisivo el tiempo transcurrido; tras el esfuerzo realizado y la experiencia acumulada, es posible evaluar y sacar conclusiones sobre los resultados y logros de los diferentes modelos y el valor del euskara en los centros y para las familias.

¿Quiere ello decir que el conflicto está desactivado? Los resultados de este estudio muestran que no[11]. Está claro que tras la presencia del euskara en el sistema educativo hay un gran esfuerzo de la comunidad educativa, pero ese esfuerzo no se ha vivido de la misma manera. Ilusión, motivación, costes, beneficios, resultados… han tenido y tienen tanto objetiva como subjetivamente balances muy diferentes. Para algunos ese esfuerzo ha sido vivido como imposición, lo que ha generado rechazo y sentimientos de agravio,

[11] Las evidencias de las dificultades y resistencias con el valor de la diversidad lingüística se obtienen sobre todo de las discusiones en los grupos porque, salvo algunas excepciones, en este tema los entrevistados no se mostraron muy propensos a los detalles.

> *“En ruso, en árabe, etcétera y a mí me parece muy bien que cada alumno mantenga su propio idioma porque para nada queremos que lo pierda, al contrario, ahora bien por un lado yo decía: me parece perfecto que a un ucraniano se le dé posibilidades de que aprenda el ucraniano y el árabe pues el árabe, pero yo no sé que paso con los gallegos que les obligaron a todos a matricularse en el modelo B, porque es que perdona, están bien vistos los ucranianos, están bien vistos los… por ejemplo los rusos, los árabes, los chinos, apoye todo el mundo está bien visto. Pero chica, yo he nacido en un pueblo donde los gallegos estaban mal vistos, los de Jaén también, los de Zaragoza también; o sea, y los alaveses no te quiero ni decir, como nos veían. Así que, ¿por donde unimos eso?.”*
>
> [G3PP – EP, Público A]

Hay que admitir que difícilmente puede una vivencia así derivar en adhesión, afecto o estima, es decir, adquirir naturaleza de valor. Y hay un sector del profesorado que responde a este perfil tanto en la red privada como en la pública, si bien éste último queda mejor retratado en nuestra muestra.[12] Algunos de estos docentes, profesorado de modelo A participante en los grupos de discusión, aun cuando introducen salvaguardas que protejen su discurso del rechazo directo a la realidad bilingüe en la escuela vasca, ni ven ni sienten la diversidad lingüística como valor, sino más bien como un *contravalor* que genera dinámicas segregadoras del profesorado y del alumnado que han afectado a la convivencia en los centros. Comparten la idea de que la euskaldunización ha sido una especie de “becerro de oro” para el sistema educativo en aras de la uniformización política y de los intereses de la construcción nacional. Y consideran que la diversidad lingüística se ha sobrevalorado artificialmente en la sociedad vasca, especialmente en Vitoria-Gasteiz. Un tono de desafección cuando no de resentimiento domina estos discursos, más o menos explícitos y, a menudo, con historias personales de desplazamientos y arrinconamientos en los centros relacionados con la introducción de modelos B o D y la progresiva desaparición de la línea A, especialmente en la red pública. Los siguientes párrafos extractados de las intervenciones en los grupos con profesorado de modelo A evidencian que hay un conflicto de valor en torno a la diversidad lingüística:

[12] Uno de los problemas en la composición de los grupos fue precisamente la participación de profesorado de la red privada de modelo A y B. De hecho tuvimos que anular algún grupo y formar grupos mixtos precisamente por las dificultades con el profesorado de la red privada concertada de modelo A y B. Por eso creemos que el discurso de la línea A pública está mejor retratado.

“Yo quería decir una cosa sobre el valor lingüístico yo creo que es un disparate lo que está ocurriendo en este país desde pequeñitos, ¿no? Ahora observo mucha gente que ponen como valor principal el euskera y no le importa nada que su hijo de 2 ó 3 años esté todo el día fuera, lejos de casa, porque lo importante es el euskera. Cuando me voy a los mayores y dicen ¿qué das? Filosofía y veo qué dificultad ¿no? conseguir en castellano poder hablar de Kant o de Descartesl, ¡qué enorme dificultad!, porque ha costado..., lo que cuesta, pero aún así es un esfuerzo que haces... Bueno yo tengo la certeza, pese a que no tengo aprobado el perfil correspondiente, que en algunas asignaturas el valorar tanto el euskera se ha traducido en volver siglos atrás al modelo académico. Es decir, no se puede entender a Kant en euskera. No se puede entender con el nivel lingüístico que manejan esos alumnos y esos profesores. He visto a muchos profesores soltando el rollo de memoria, aprendiéndoselo de memoria, incapacitados para explicar nada con naturalidad. Entonces yo no sé en otras asignaturas qué pasará, pero yo creo, que nadie se atreve a decirlo, que está haciendo estragos el poner tan en primer plano el tema del euskera en algunos aspectos ¿no?. Hablo pues eso que del gueto del modelo A y de todo el desastre que ha supuesto.”

[G8EM – ESO, Mixto A]

“De la diversidad lingüística casi mejor ni hablar. Por que yo cuando veo este tema, por ejemplo, pues ya no pienso en los alumnos, ya no pienso en los padres. Ya pienso que la administración y cómo nos trata a los que tenemos una pluralidad distinta, lingüísticamente hablando, porque no nos hemos sometido digamos. Y cuando llegas a una escuela, tienes una administración que no te contempla para nada, o sea, te da el trabajo porque no le queda mas remedio, porque si no nos borraba de un plumazo. Llegas a un colegio y lo primero que te dice el director es que sobras ahí y que no sabe lo que vas a durar, por ejemplo. Y llegas a un estado en el que la mitad del profesorado no te habla porque son de otro idioma y, bueno, tú llegas a una esquina y dices,¡pues alguien me dirá algo!. Y el otro compañero te dice: tú en mi clase no vas a entrar a dar ninguna asignatura, porque yo no quiero que entres en mi clase a dar ninguna asignatura, porque tú no sabes euskera. Entonces se ve ya que es que no puedes dar ni matemáticas. Para la Administración llevamos 18 años sobrando.”

[G3PP – EP, Público A]

Sin embargo, no siempre el profesorado en modelos A y B transmite resentimiento y rechazo a la realidad bilingüe del sistema escolar vasco. Es cierto que, en general, se perciben las dificultades relacionadas con la valoración del euskara. Entre el profesorado de la pública, por ejemplo, se comprende que el euskara no sea un valor para un sector del profesorado que no es bilingüe en los modelos A y B en un contexto en el que la linea en castellano tiende a desaparecer. También sus limitaciones en un entorno mayoritariamente castellanoparlante como el de la ciudad de Gasteiz, con una marcada discontinuidad en el uso de la lengua dentro y fuera del espacio escolar. Incluso, algunos docentes hablan de los recelos, resentimientos y enfrentamientos entre profesores de modelos A y B[13] en los centros,

> *“En nuestro centro, por ejemplo, ha habido muchos problemas entre los modelos A y B. A mi me han llegado a decir, por ejemplo, que estoy ahí [*la dirección del centro*] porque se euskera, sino no estarías. Pero ese tipo de discusiones, muy fuertes ehh!!. Y al final hay quienes hablan con todo el mundo, porque son neutros, el que es neutro habla con todo el mundo…, pero hay de todo y según con quien, si dices algo…, “yo pienso así”, pues seguro que hay alguno que te deja de hablar en adelante. Y luego…, cada vez hay menos gente de modelo A, porque el modelo A está desapareciendo, este es el último año, el que viene ya no tendremos. Yo llevo once años en la escuela y en ese tiempo hemos estado los de modelo A y B…, y al fin y al cabo todos somos profesores…”*
>
> [G2PP – EP, Público B, D]

Ahora bien, a pesar de las dificultades, quienes sostienen este discurso, no entienden el euskara o la realidad bilingüe de la escuela vasca como una amenaza o un contravalor. Y lo mismo constatamos en el sector privado. No se evitan las críticas contra la administración educativa, pero se habla del euskara y del esfuerzo de la euskaldunización en términos más positivos. Son opiniones centradas en las experiencias personales, que subrayan el esfuerzo personal y la inversión de tiempo y recursos realizada por un profesorado que ha contado con menor ayuda por parte de la administración:

---

[13] El profesorado de modelo B, procede fundamentalmente del modelo A, es decir, son los que han logrado el perfil e imparten la docencia en euskara y castellano. Pero hay modelos B muy diferentes. En algunos centros, tienen un modelo B reforzado, esto es, con mayor peso del euskara, pero también los hay con refuerzo del euskara y del inglés —llamado modelo “trilingüe”— y, los que tienen un B con menor peso del euskara. Depende mucho de la política de las dirección de los centros, pero como es lógico también de la disponibilidad de profesorado con perfil.

> *— Profesor: … sí ha habido un esfuerzo después, llevábamos treinta y tantos en la enseñanza, pues hombre, era de mucho sacrificio terminar las clases porque no había liberación de ninguna clase. La gente que lleva muchos años que se saco el EGA y tal o se lo saco a base de seis a nueve y sábados, ir a Vergara y en verano a unos Barnetegis y demás. Yo creo que la administración ha hecho política nefasta en este sentido con los enseñantes no les ha favorecido absolutamente en nada.*
>
> *— Profesora: !Y materiales¡, pobres, haciéndoselos ellos que no había materiales buenos de calidad en Euskera durante tantos años, los de Euskera se lo han currado muchísimo.*
>
> [G5OC – EP y ESO, Privado A, B]

Estos docentes hablan desde el escenario de la red privada. Los centros concertados de Vitoria-Gasteiz absorben un porcentaje importante de las demandas de matrícula en modelos A y B. Si bien desde hace unos años se ha ampliado la oferta de modelo B porque se detecta interés en las familias por una enseñanza que asegure el aprendizaje de las dos lenguas, en los centros privados las necesidades de euskaldunización del profesorado se han planteado a un ritmo diferente, más a largo plazo y con mayor margen en los ajustes de plantilla. Además, con una matrícula constante, los centros privados y su profesorado no han visto tan comprometido su espacio educativo, sobre todo en los últimos años, en los que la línea A de la red pública está absorviendo practicamente la totalidad del alumnado inmigrante.

En este contexto quizá sea "más fácil" sostener un discurso "políticamente correcto". Puede que así sea, pero sus intervenciones denotan admiración hacia los compañeros/as que realizan el esfuerzo de lograr el perfil. En cualquier caso, se ve dificultad y resistencia en la pluralidad lingüística. Hay referencias a los sentimientos de frustración y angustia en torno a la dificultad para conseguir los perfiles lingüísticos, la presión de los plazos y el miedo a la pérdida del puesto de trabajo. Y reconocimiento de la oposición tanto del profesorado como del alumnado hacia el euskara, tanto en el plano práctico por la complejidad y la dificultad añadida que introduce el bilingüismo —hay que estudiar más, es difícil, no gusta, es trabajo extra, hay que duplicar todo— como en el ideológico, aunque se reconoce que éste se va moderando sobre todo a medida que se conoce la lengua, lo que propicia que se estime y no se rechace.

> *La diversidad lingüística en sí misma es conflictiva en sentido real. El hecho de que unos sepan una lengua y otros no, marca una distancia. En los chavales hay un rechazo al euskera: los del A, porque es muy difícil y no les gusta, como si fuera alemán. Y los del mo-*

delo D se cansan, porque como son castellano parlantes, es trabajo extra. No es a nivel ideológico, sino práctico. Ideológico, el conflicto se ha ido moderando; el que sale a la palestra es el práctico: la complejidad que aporta el bilingüismo. Se está introduciendo el modelo trilingüe poco a poco. La reacción es diferente cuando se sabe". ”

[ED10 – EP y ESO, Privado A, B]

“ *La aversión que tenían los niños a aprender Euskera hace ocho, diez, doce años y los profesores titulados en Euskera a dar clases en Euskera, esa aversión se ha suavizado, se ha mitigado. Yo estoy comprobando en el colegio, con profesores que entran con el EGA para dar clases de Euskera o trabajar en Euskera alguna asignatura o tal, pues que cogen sus clases de Euskera y no están buscando a la cuenta de dos años o de tres que hay un hueco y se meten a hacer matemáticas o tal, siguen ahí. Y esto si he visto que ha desaparecido. Como que hay una mayor empatía que es lo que tú has trabajado, has estudiado y lo que vas a hacer. Y esa resistencia que había, porque en mi colegio había una resistencia pero fuertísima, en los críos. Tenemos todavía en modelo A y sigue ahí todavía el modelo A y yo creo que unos años más seguirá todavía posiblemente. Había tal resistencia que tenían que vencer los profesores de Euskera que tenían que vencer al entrar a trabajar en las clases del modelo A, nadie quería saber nada del Euskera aquello era pelea y los profesores quizá de ahí era el tema de buscarse una salida porque es que era agobiante, claro entrabas en una clase y se te ponían todos en contra, no te prestan atención, no trabajan, no les puedes estimular, eso ha desparecido bastante los críos ahora bueno, están un poco más receptivos y más abiertos al Euskera en modelo A, eso no quiere decir que luego no haya todo este tema de conocimiento y de identidad, ahí yo no entro…* ”

[G5OC – EP y ESO, Privado A, B]

Es un profesorado que habla, en fin, de la difícil relación con el aprendizaje del euskara, por experiencia propia o ajena. Con vivencias que provocan sentimientos contradictorios, aún cuando no se traduzcan en rechazo a la lengua vasca. Hay algo interesante en este discurso: desde la óptica de la inversión realizada —esfuerzo, sacrificio, superación— el euskara, la apuesta por bilingüismo, parecen adquirir valor, aún cuando éste lo sea en el plano discursivo y tenga carácter instrumental.

También para el profesorado de modelo D la diversidad lingüística es un valor crítico, pero por razones diferentes. En nuestra muestra, dadas la distribución de la población escolar en Vitoria-Gasteiz, este colectivo procede en su mayoría de la red pública. Las dificultades se perciben fundamentalmente con relación al hecho de que el euskara sea un valor vivenciado en la escuela vasca en dos sentidos. De una parte, se ve el peligro de que el euskara quede identificado como "lengua escolar" que toma valor dentro de la escuela pero carece de él más allá de sus muros, lo que representa un peligro para el futuro de la propia lengua. De otra, se insiste en la brecha existente entre el discurso de la escuela —el currículo oficial— que ciertamente asume el euskara como valor y una práctica escolar en la que el euskara es más hábito que valor. Aunque hay lecturas más y menos optimistas, para este sector del profesorado el problema radica sobre todo en la falta de implicación y compromiso afectivo y efectivo con la lengua detectada tanto entre el profesorado como entre el alumnado.

> *"En el tema del euskara yo percibo dos actitudes, la positiva y la neutra. No percibo una actitud negativa en el centro, pero sí neutra, pasota o de dejación, no? Entre nosotros, entre el profesorado, en nuestros temas. Luego, con los niños si lo utilizamos, pero los neutros estos se ciñen al euskara como asignatura, a la asignatura de euskera. Lo que quiero decir con que sean neutros es que a todo dicen que sí, sí, pero luego hacen lo que quieren, comentan unas cosas con unos y otras con otros, porque en realidad ellos no piensan así, pero quieren evitar que surja el conflicto en un contexto en el que todos somos compañeros de trabajo."*
>
> [G2PP – EP, Público B, D]

> *"Y, luego, otra historia es la diversidad lingüística. Nosotros somos de modelo D, pero yo no sé hasta qué punto los crios, en esta edad, y si los padres no son euskaldunes…. Quiero decir, en general, más que la diversidad, el valor de la lengua, no?. Ver el euskera como un bien, no se si lo ven como un bien (…) no sé si lo valoran."*
>
> [G1PP – EP, Público D]

Los maestros/as de primaria constatan además mayor diversidad en las familias que optan por la matriculación en modelo D. Aunque sigue habiendo un sector para el que la elección tiene que ver con razones identitarias, cada vez resulta más habitual que el modelo sea un elemento más entre otras razones. De todas formas, si bien hay que reconocer que el profesorado de modelo D se mantuvo bastante reservado en torno a estas cuestiones, las opiniones vertidas en los grupos también evidencian que hay diferencias en el modo de enfocar el valor del bilingüismo y del euskara en el sistema educativo y que tras ello que no siempre hay una lectura en clave polí-

tica. Es verdad que cuando planteábamos en los grupos la responsabilidad del sistema educativo y de la escuela en garantizar el mismo valor para ambas lenguas, el profesorado de modelo D coincidía en subrayar que el castellano ya lo tiene garantizado y que las dificultades y resistencias son para con el euskara. Pero en ningún caso hallamos un discurso hostil o receloso con la lengua castellana. De todas formas, no queremos dejar de señalar que los grupos de profesorado de primaria de la privada y los grupos de secundaria formados con profesorado de modelos B y D no se implican demasiado en este debate, a pesar de los intentos por atraerles, su discusión se enfoca hacia otros puntos. No hay mucho interés en entrar a discutir estas cuestiones.

Como se ha visto hasta ahora, que la diversidad lingüística se perciba como uno de los valores difíciles de trabajar en la escuela vasca tiene mucho que ver con la posición del colectivo docente en los modelos y con sus experiencias y sentimiento hacia las lenguas, lo cual sin duda es determinante cuando hablamos de valores. No obstante, la preocupación de la comunidad docente no acaba ahí. La diversidad lingüística tal y como está articulada en el sistema educativo propicia vivencias separadas de la experiencia educativa en mayor o menor grado. Y si bien las diferencias no pueden ser achacadas unicamente al modelo lingüístico, es un hecho que los modelos canalizan sesgos relacionados con la diversidad cultural y social. Es verdad que la titularidad, ubicación de los centros, sus proyectos y misión educativa son factores que contribuyen a convivencias y vivencias educativas que alejan o acercan a la experiencia de la diversidad lingüística, cultural y social del alumnado. Como lo es, en última instancia, la elección de las familias que a menudo buscan entornos educativos homogéneos.

Con todo, los datos de matriculación del alumnado inmigrante en los últimos años constituyen una buena muestra del proceso de ghettización que están experimentando aulas y centros de modelo A en la enseñanza pública; también las diferencias registradas con relación a resultados escolares y logros en el aprendizaje del euskara y del castellano (CEV, 2005) cuestionan los modelos en su forma actual. Lo cierto es que el paso por la enseñanza obligatoria no garantiza el dominio básico de ambas lenguas. Por ello, son cada vez más las voces que insisten en la necesidad de revisar el actual sistema. Lo que no está claro es cómo.

Las aportaciones que sobre esta cuestión se han ido desgranando en entrevistas y grupos de discusión nos acercan a algunas valoraciones de los docentes sobre los sesgos que se están produciendo los modelos lingüísticos. Lo primero que se observa es que este tema preocupa, pero no siempre hasta el cuestionamiento del sistema actual. Lo segundo, que preocupa más al profesorado de la enseñanza pública, quizá porque percibe más las diferencias que se están generando en el alumnado y entre los centros. Lo tercero que preocupa igualmente la "bronca política" (*sic.*) que planea sobre este tema.

Los comentarios de los docentes sobre las diferencias entre los modelos giran en torno a los efectos discriminatorios de los modelos. Uno de los argumentos más oídos es el de la incapacitación para una

de las dos lenguas oficiales de la CAPV, algo que debiera garantizar la enseñanza obligatoria. Estas críticas se centran en el modelo A. Al hilo de esto uno de los agentes entrevistados nos decía lo siguiente:

> *"… esta organización en modelos está haciendo aguas, porque si un padre o madre opta para que su chaval vaya al modelo A no va a aprender euskera o el suficiente para ser competente; en la medida en que siga habiendo un modelo que te incapacita para alguna de las dos lenguas, pues no está bien. El peligro, es que después lo llevas al terreno político y te dicen que estás discriminando. Prefiero tener un modelo escolar donde me capaciten para las dos lenguas. El modelo A es una rémora; a los inmigrantes les estamos diciendo que vayan al modelo A, y estamos haciendo que socialmente estén discriminados de aquí a unos años (…).Hay que revisar eso. (...) Al final la diversidad lingüística se va a ver como un valor."*
>
> [BERR]

En esta línea, hay quienes insisten en la necesidad de avanzar hacia un único modelo, más integrador, que sea flexible dependiendo de los entornos. Ahora bien, este discurso lo hayamos en mayor medida en profesorado que procede de centros con modelo D y B-D. Quienes están en centros de modelo A, A-B o A-B-D —algo frecuente en el mapa escolar de Vitoria-Gasteiz, como puede observarse en la tabla adjunta— no se muestran tan convencidos de romper con el sistema actual. Aducen, en general, que el proceso de euskaldunización debe conducirse "poco a poco", considerando las condiciones de cada centro y respondiendo, en definitiva, a las distintas sensibilidades hacia las lenguas que todavía hay en el alumnado y las familias.

Tabla 1: Nº. de centros que imparten enseñanza obligatoria de 6 a 12 años en Vitoria-Gasteiz por titularidad, nivel, modelo y periodo. Curso 2003/2004.

Red	Niveles de enseñanza	Nº	A	B	D	A-B	B-D	A-B-D
Público	Colegio de Educación Primaria	24	4	1	10	5	4	–
	Colegio de Educación Primaria y ESO	1	–	–	1	–	–	–
	IES-ESO	8	1	–	1	3	2	1
Privado	Colegio de Educación Primaria y ESO	18	2	2	1	12	1	–
	Colegio de E. M. y ESO	2	–	–	–	–	–	2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Departamento de Educación.

Otro de los argumentos es el que se detiene en las "diferencias" entre el alumnado y las familias de los tres modelos. Pocas veces el profesorado concreta a qué tipo de "diferencias" se refiere y cuando lo hace mezcla origen social, cultural, conducta, actitudes y rendimiento, por lo que resulta imposible establecer coincidencias entre los discursos que permitan validar los rasgos atribuídos a cada modelo. Lo que sí podemos decir es que hay dos modos de enfocar esta cuestión. Como problema, en la medida en que los modelos propician y refuerzan las distinciones en el alumnado y ello puede favorecer actitudes de exclusión o rechazo, lo cual para algunos es un argumento más a favor de su eliminación. Y, como hecho no problemático, es decir, como una manifestación más de la diversidad propia del sistema educativo que ha de vivirse de modo natural y una oportunidad para el intercambio y la tolerancia; un enfoque poco extendido y propio de profesorado procedente de centros con varios modelos.

La diversidad lingüística es un hecho en la escuela pero aun le queda camino para consolidarse como valor. La visión problemática que nos ofrece el profesorado hunde sus raíces en una reiterada falta de consenso sobre el modo de abordar el bilingüísmo. Hay resistencia en en el profesorado y en la comunidad educativa a identificar en la pluralidad lingüística un factor de riqueza social como lo hay en el resto de la sociedad, sobre todo cuando se habla de las dos lenguas oficiales en la sociedad vasca.

> *"Si hubiera un consenso político de querer de verdad una escuela bilingüe, hacemos una única escuela bilingüe, cumplimos unos objetivos, vemos que refuerzos tenemos que poner en unos contextos u otros, no habría problemas en la diversidad lingüística".*
>
> [DENON1]

Cuadro 8: Dificultades con valores "críticos" en la escuela vasca (I).

	Tipo de dificultad	Evidencias
Diversidad	Falta de sensibilidad y adhesión.	Difícil para el alumnado (y sus familias) de sentirla y experimentarla como valor. Rechazo, no respeto de la diferencia, sobre todo de la que hace más débil. Identificación diversidad = conflictividad, dificultad, desprestigio en el trabajo educativo.
Diversidad cultural	Escasa autenticidad y concreción cuando es ajeno a la vivencia educativa: valor de "puertas adentro".	Actitudes de rechazo, racistas y críticas.
Diversidad linguística	Conflicto de sensibilidades y adhesiones. Falta de consenso sobre su valor. Valor de "puertas adentro"; falta de continuidad en el entorno social.	Valor y contravalor dentro de la comunidad educativa. Connotaciones ideológico–políticas; lengua= identidad, ideología. Resistencia a la identificación bilingüismo como riqueza social; vivencia del bilingüismo como amenaza cultural, política y laboral. Falta de implicación afectiva y efectiva con la "otra" lengua. Bilingüismo "escolar": el euskara como lengua vivida dentro de la escuela.
Diversidad religiosa	No se trabaja o se trabaja poco.	Indiferencia en los centros religiosos. Tratamiento testimonial en los centros educativos públicos: desconocimiento e inquietud en el profesorado.

2.2.2 Identidad nacional: el desencuentro en la ciudadanía común.

La experiencia como entrevistadores y coordinadores de los grupos de docentes nos ha enseñado que todo lo que tiene que ver con valores de tipo identitario es "terreno minado". El profesorado acusa el pluralismo y la falta de consenso a nivel social en valores culturales, lingüísticos y religiosos. El propio colectivo es, a la postre, producto de esa pluralidad. Ahora bien, como venimos insistiendo, el problema no radica tanto en la diversidad como en su gestión, esto es, en la ausencia de criterios sobre la responsabilidad y actuación de la escuela para contribuir a la búsqueda del consenso social, esto es, al encuentro de las identidades en el espacio escolar que facilite la construcción del *nosotros* ético que garantice el vínculo social.

Si de lo que se habla es de referentes valorativos de la identidad nacional y la ciudadanía, todo se complica aun más. Estos valores son sinónimo de "riesgos" y colocan al profesorado en una situación comprometida. . «Nadie quiere hablar de nación porque no se sabe qué es la nación» dicen los representantes de las familias entrevistados, es un tema que «mejor no tocar», «delicado», «no resuelto» se comenta en los grupos. No les falta razón; los últimos años, el sistema educativo vasco y especialmente la escuela han tenido un protagonismo no buscado en los medios y experimentado la presión mediática y política con informaciones distorsionadas e irrespetuosas con la pluralidad de la comunidad educativa. Precisamente la cuestión de la identidad y construcción nacional han constituído el foco central de esos ataques. Así que no es de extrañar que estos contenidos apenas se reconozcan como valores trabajado en los centros. Lo que sí sale a relucir al hablar de estos contenidos es la cuestión del referente de nación y territorio — C.A. de Euskadi y España o Euskal Herria— en las asignaturas de Ciencias Sociales especialmente y en el currículo en general. Directa o indirectamente, el profesorado es consciente de que en la escuela vasca, sea de forma manifiesta o latente se trabaja con dos modelos de nación y de que este es un elemento de conflicto. Otra cosa es como se posicionan ante este hecho. El discurso de otros agentes educativos entrevistados es una muestra también de las tensiones y discrepancias a la hora de valorar el papel que juega el sistema escolar en la producción y reproducción de las identidades nacionales:

> *"Se trabaja el tema de la identidad vasca de forma natural en algunos sitios (Euskal Herria, Navarra). Hay una solución higiénica que es a través de las Ciencias Sociales, pero poco más. En algunos centros el modelo de escuela euskaldun ha provocado dificultades. Se ha producido discusiones, ya que la lengua se comparte, pero no un modelo común de nación, hay diferentes ideas. Es un valor o tema polémico."*
>
> [BERR – Técnico Educación]

> *“Habrá casos aislados. No pienso que se dé el más mínimo adoctrinamiento en las escuelas hoy en día. Y en la identidad e identificación con una nación de ninguna manera. Diría que sí se trabaja una identificación o vinculación con la lengua , eso sí se da en la escuela. Tanto con el castellano como con el euskara, en eso estoy convencido, sobre todo a través del curriculum oculto. Eso se vé. Cómo te identificas con una u otra lengua. Pero no con una nación o con otra. En eso diría que no, que no se transmite ese tipo de valor.”*
>
> [SIND2 – Docente en Ikastola Pública]

> *“Aquí sí hay gente que entiende el sistema educativo como un instrumento estratégico de carácter ideologizante, para transmisión de su propio proyecto político [nación vasca] (...). Eso responde a un perfil, y eso está especialmente, y es curioso, en centros que no tienen ideario, los centros públicos no tienen ideario. El ideario cuando se instituye la LODE en el año 85 está pensado para dar la libertad religiosa en los centros declarados confesionales; el que entra en ese centro confesional sabe que hay un ideario en el centro. Y es curioso, en estos momentos, que existan idearios subyacentes no explicitados a lo proyectos educativos de los centros que operan con mayor fuerza, con mayor integridad e intensidad y con más intolerancia que en muchos centros de carácter confesional. Aunque sus ideas no sean de carácter religioso, desde luego tienen un carácter político demoledor. Demoledor desde el punto de vista de lo que es integración social, de lo que es inclusión, de lo que es cohesión social. Más bien están poniendo el sistema educativo al servicio de ese proyecto educativo.”*
>
> [SIND1 – Docente Liberado]

En líneas generales lo que se observa es que al profesorado le incomoda hablar de la identidad nacional. Especialmente cuando este valor remite a la idea de nación —un territorio, una lengua, una cultura, tradiciones,…—, es decir, cuando los entrevistados sitúan este concepto como el adoctrinamiento en la identidad nacional vasca o española. Algunos señalan abiertamente que se trata de un valor conflictivo, por sus implicaciones políticas. Son los docentes de la enseñanza pública los que más se refieren a los problemas que se plantean en los centros en torno a esta cuestión. En la enseñanza privada la situación es diferente, depende en buena medida de los proyectos e idearios de los centros y, consiguientemente, del tipo de públicos escolares a los que se atiende. Es en función de ello como se utilizan unos u otros referentes:

“Yo creo que tiene que transmitir. Pero tampoco tal y como está la situación. Nosotros tenemos también a los guardias civiles y es un mundo complicado. No son temas que se van a tocar puntualmente. Han tomado parte en la redacción de la constitución y han quedado ganadores: que lean la Constitución, que la sepan. No vamos a llevarlo a la política, lo mismo les decimos las Constitución del 12 que la europea.El año pasado vino por internet una redacción sobre lo que es el rey para ti. Una chica de mi clase tomó parte, otra también, y quedó ganadora, y fuimos allí con el rey y tal (…). A la niña la Asociación de empresarios de Alava le va a dar una beca de 3000 euros; dicen que este sábado en Bilbao o aquí que vendrán personalidades. Y la chica me dice ¿no te parece esto tal y como está la política algo político? Y yo : [Nombre], a ti te van a dar 3000 euros y déjate en paz (…) Tampoco vamos a meternos. Porque hay de todo y a nosotras nos complica mucho.”

[ED8 – EP y ESO Privado A, B]

“Si, sí, se trabaja la identidad nacional. Siempre desde el respeto a los demás pueblos, pero se trabaja el sentimiento vasco. Aparte de la lengua, se explica la cultura, las tradiciones… Sobre todo la idea de sentirse de aquí, la referencia y pertenencia al pueblo vasco. Sobre todo en Primaria, más que en la ESO que es más disciplinada (mayor importancia las materias).”

[ED7A – EP y ESO Privado B, D]

“No sé y tenemos que enseñar unas cosas en política y la nación como es ahora en realidad, yo pienso que los profesores no nos tenemos que meter en política, tenemos que enseñar donde estamos, no sé, la provincia, la ciudad, la comunidad autónoma, en la nación que estamos ahora sin darle la mayor importancia, es decir, vamos a enseñar unos conocimientos, es decir esto es lo que tenemos ahora, esto es lo que entra ahora, quizá dentro de dos años, quizá dentro de tres tengamos que enseñaros otra cosa, ahora es esto, ésta es nuestra bandera la de la provincia, la de la ciudad, la del País Vasco y la de España y la de la Unión Europea.”

[G5OC – EP y ESO, Privado A, B]

En fin, aunque hay un eco común sobre la posibilidad y la obligación de la escuela de responder a estos contenidos, la identidad nacional es concebida como un valor crítico y difícil que requeriría de un debate previo sobre su oportunidad, contenidos, posibilidades y maneras de trabajarse. En el caso de la escuela pública, esta dificultad se vincula claramente a la falta de consenso y al conflicto. Se constata al examinar los discursos desplegados en los grupos de discusión tanto con el profesorado de Primaria como con el de la ESO. Los participantes hablan de la elección de libros y materiales con distinto marco de referencia político y cultural — la C. A. de Euskadi o Euskal Herria— como una cuestión que divide no sólo al profesorado, también a las familias, con visiones e ideologías diversas. Lo que nos cuentan evidencia además la diversidad de prácticas entre centros, dentro de los centros y en cada aula, tanto en los contenidos como en las pautas de actuación. Aunque resulta algo extenso, merece la pena reseñar el siguiente diálogo extraído del grupo de discusión con profesorado de primaria de la pública. Las docentes hablan del conflicto con los contenidos referidos a la identidad nacional, pero el texto tiene mucho de esclarecedor sobre el tortuoso camino que emprenden los valores desde los proyectos educativos de los centros hasta su plasmación concreta en el trabajo con el alumnado.

> *— Profesora 1: Nosotros, por ejemplo, en 5º se trabaja en Ciencias Sociales la realidad vasca, En nuestra escuela, en 5º, siempre se ha trabajado, así se decidió en su día que se trabajaría Euskal Herria. Buenos, pues, es un ejemplo, cambiamos de libro y en ese aparecía Euskadi. Nosotros decidimos que daba igual. Seguriamos trabajando Euskal Herria, como siempre. Tenemos los materiales y todo. Bueno, pues llegó un persona que se hizo cargo de un grupo y dijo que no, que había que seguir lo que decía el libro. Tuvimos problemas.*
>
> *— Profesora 2: ¿Ves? Hablamos de política. A nosotros no nos pasa porque estamos todos de acuerdo.*
>
> *— Profesora 3: Eso. En tu escuela se discutió. En la mía ni surgiría la discusión. Cada uno haría lo que se le pone en la punta de la nariz…*
>
> *— Profesora 2: Tendriamos que consensuar, no puedes hacer lo que se te pone en la punta de la nariz…*
>
> *— Profesora 3: !!!Buenoooo!!!, que no puedes…*
>
> *— Profesora 2: !no puedes meterte en el aula y poner el mapa que quieras, que no está en la programación acordada!*
>
> *— Profesora 3: ¿Por qué no? ¿Quién te va decir que no?.*
>
> *— Profesora 2: Bueno, pues si yo lo veo…*
>
> *— Profesora 3: Te mosqueas. Pero eso está ocurriendo. No va a venir el inspector a decirte que no puedes hacerlo.*
>
> *— Profesora 2: A nosostros no nos ha pasado, pero creo que no es posible hacer eso…*

— Profesora 1: No pero, vamos a ver, lo que ocurre es que nosotros programamos conjuntamente, nos juntamos todos los de 5º y preparamos el programa en común, luego cada uno le da su toque personal. A mí me gusta más el tema del euskara…, por ejemplo.

— Profesora 3: Sí, pero lo que yo quiero decir es que se trata de una decisión personal. Eso no está reglado, no tiene que ser así por ley.¿Me entiendes? Y si a tu escuela llega alguien que no le gusta y quiere hacer las cosas de otra manera pues ya está. (…) pero tú siempre tienes la posibilidad de seguir como un bicho raro. De hacer lo que te de la gana. En mi escuela se nota más porque sólo tenemos una línea y el de 1º hace no sé qué, el de 2º a saber, el de 3º…, y estoy segura de que en mi escuela se oyen películas muy, muy diferentes. ”

[GPP1 – EP Público D]

La falta de consenso y el conflicto en torno a estos contenidos provoca en los docentes el rechazo a una escuela que imponga o señale modos de actuación en estas cuestiones, cuando no la negativa a que estos contenidos sean tratados desde la institución escolar, fundamentalmente porque se perciben como contenidos que sólo sirven para la autoafirmación en la diferencia y alimento para la intolerancia. Frente a esa postura, también hay una parte parte del profesorado que considera que «los claustros tendrían que discutir estas cuestiones, sin que eso genere conflicto y rompa», aunque son cuestiones que «dan miedo», sobre todo, porque «es difícil conciliar opiniones diferentes entre compañeros de trabajo». Se reclama la importancia del consenso sobre los contenidos valorativos en los centros y el respeto del profesorado por encima de las identidades, pertenencias, y sentimientos particulares. En esta línea, es interesante la perspectiva que aportan algunos de los docentes procedentes de centros con gran diversidad de alumnado. Entre ellos, hay quienes apuestan porque la escuela explicite y trabaje los riesgos que conlleva la identidad, los problemas derivados de los conflictos de identidades, las soluciones a la falta de entendimiento, al conflicto, al enfrentamiento. En definitiva, se cree que la escuela tiene la obligación de enseñar a convivir en la diversidad y de prevenir el riesgo del etnocentrismo, precisamente de enseñar a sentirse parte de un proyecto compartido. Ahora bien, esta preocupación por conciliar la pertenencia a la comunidad, a un proyecto más allá de la escuela, y el respeto de las múltiples identidades, es decir, de combinar el «sentido de pertenencia a la comunidad» y la «multidentidad» se ve agravada cuando previamente no está claro cuál es la pertenencia a trabajar, cuál es el espacio común de pertenencia. En estas condiciones el trabajo con los valores identitarios es doblemente complicado, máxime cuando en los propios centros educativos hay división entre el profesorado, el alumnado y los padres, y cuando la idea de pertenencia a la comunidad se ve «contaminada» por el conflicto y la violencia política. En las siguientes líneas recogemos el discurso de una de las entrevistas en las que participaron dos docentes del mismo centro, sobre la responsabilidad de la escuela en la búsqueda del vín-

culo social, en la formación de la ciudadanía, de las difíciles condiciones en que ha de realizarse en la sociedad vasca, y de los obstáculos que ello conlleva para la integración de nuevas identidades. Observe el lector que hablan de la violencia política sin nombrarla:

— Entrevistado 1: Una cosa es que tenemos que trabajar la multidentidad y que tenemos que trabajar el sentido de pertenencia a una comunidad, es decir, el que de alguna forma compartimos como seres vivos, como seres humanos, como personas que asumimos alguna cultura compartida. Estamos como especie de alguna forma en el mismo barco, de alguna forma lo que ocurre en Indonesia me afecta a mí, pero lo que ocurre aquí, en Alava y en Zurbano, en la CAV y en Navarra y en el Estado, en lo que sea, también me afecta. Que de alguna forma hay que plantearlo. El problema es como eso tiene déficit de consenso, yo entiendo que es muy complicado como hacerlo en la escuela hacerlo. ¿Cuáles son los consensos básicos? Parece que hay un consenso básico, que la gente debe de poderse encontrar comunicándose suficientemente en castellano y en euskera. Parece que es un consenso básico, pero me importa el tema de que me afecte que otra persona sufre porque formamos parte de la comunidad.

> *“— Entrevistado 2: Lo mismo como identidad como mujer como hombre, como vasco. Tiene que haber formas de llegar a condiciones de convivencia, en la que los riesgos de los factores identitarios se disminuye. Y la escuela se trabaje eso. Yo creo que la gente tiene todo el derecho del mundo a sentirse vasca y solo vasca, a sentirse español y solo español. El asunto es como creamos o articulamos formas de convivir, en las que yo no me sienta excluido. Pero no lo podemos negar, como la cosa es muy problemática, a mí que no me toquen.*
>
> *— Entrevistado 1: Además hay que tratar la multidentidad: yo soy colombiano y además latino y he venido aquí y empiezo a sentirme vasco. El asunto es crear condiciones de multidentidad, pero ahí hay un paradigma comunitario. Si de alguna forma no hay un sentido de pertenencia comunitaria, apagamos el tinglado. Y eso se está abocado a trabajar en la escuela: en un centro como el nuestro en el que hay 22 identidades culturales distintas.”*
>
> [ED4 – IES A]

Este enfoque del discurso sobre la importancia de los valores identitarios comunitarios converge con la lectura de la identidad nacional en términos de convivencia común, lealtad, compromiso, responsabilidad e implicación con la comunidad —léase la nación que se quiera— a la que se pertenece y se contribuye.[14] Cuando se sitúa el discurso en estos parámetros el profesorado se muestra menos esquivo.

> *"Sería conflictivo depende de los matices... si es como tú dices no, vamos a ver cómo convivimos, cómo convivimos como ciudadanos, cómo podemos arreglarnos, cómo podemos convivir con los demás, estar a gusto, poder desarrollarte tú... Desde ese punto de vista yo creo que no. Ahora, si le metemos la palabra identidad nacional yo creo que... si le metemos esa palabra igual sí que... no sé si generar, pero igual recelos y esas cosas sí que generaría conflictos, porque bueno, estamos con el conflicto que estamos ahora aquí, y eso influye en la palabra."*
>
> [ED9 – EP y ESO, Privado A, B]

Desde esta otra lectura, la identidad nacional no se percibe como un valor conflictivo, sí como valor poco trabajado y confuso. Algo que no se sabe muy bien en qué consiste y que, además, resulta difícil de trabajar en un contexto cultural falto de referentes únicos sobre cómo educar en una ciudadanía responsable. Habría un desconcierto generalizado en la escuela, en las familias y en la sociedad sobre cómo y donde se debe formar en ciudadanía y sobre quién debe limitar:

> *"Estamos un poco perdidos. Hay muchas opiniones. Unos, en la línea anterior dura: más educación, más civismo, saber comportarse en sociedad, participación, educación. Por otra parte, como hay un gran relativismo, nadie sabe exactamente cómo se educa hoy en la ciudadanía responsable. Y ahí andamos todos despistados. Todos, porque a los padres les pasa lo mismo. Y luego hay en la calle manifestaciones intolerables y, ¡toma patada a una papelera!. ¿Quien le*

[14] Recordamos que para los materiales que trabajados en las entrevistas y los grupos, el equipo investigador decidió en su día explicitar los términos de lo que se entendía por "identidad nacional" en términos de ciudadanía o de identidad cívica. Aunque ello no excluyera la identificación con la nación vasca o nación española, amplíaba sus límites. Así por ejemplo, detallamos algunas orientaciones de acción para esta labor: sentirse parte de un proyecto común de nación; responsabilizarse en la construcción de un proyecto común de nación; construir desde la pluralidad un proyecto común de nación; sentir como privado el bien público; percibir las consecuencias que para la comunidad tienen los comportamientos personales; ver el quehacer personal como contribución a la comunidad.

pone un poquito de freno? ¿dónde se tiene que aprender?. Porque, no tienen ningún sentido de lo público ni el sentido de la comunidad.

La escuela en intencionalidad no flaquea, pero luego en ser efectivos y prácticos… No tenemos un manual, hay un espíritu y luego cada uno se adjunta su cosecha. Pero, incluso, en los mismos centros ocurre como en la sociedad, ya que nadie llama la atención a nadie si no es entre ellos: si es de mi clase o yo lo conozco, yo no me meto en líos. Lo mismo que en la calle; incluso la policía, cuando no quiere meterse en líos, hace la vista gorda y se va. Hay miedo a la reacción un poco violenta del propio chaval, ya que tú no eres para él alguien con autoridad. En el colegio admiten porque hay normas de convivencia hechas por el que manda: tiene ese derecho."

[ED10 – EP y ESO, Privado A, B]

Más alla de la nación concreta, los valores relacionados con la idea de un nosotros del que se forma parte, con el cual se comparte responsabilidad y compromiso, resultan difíciles de trabajar en la escuela. Parte de estas dificultades se atribuyen, como se advierte en la cita anterior y coincide en señalar una parte del profesorado, a la propia dinámica en los centros. En un contexto en el que, frente a los problemas de convivencia y respeto, se tiende a prácticas inhibitorias, en el que los problemas se soportan y sortean, donde los apoyos escasean y se tiende a eludir la confrontación, sería doblemente difícil transmitir valores que remiten a lealtades, compromisos y responsabilidades para con los otros. Pero, sobre todo, desde y en la escuela se percibe el desgaste de la idea-valor de lo público como un espacio común, compartido y de encuentro, la dificultad en trabajar capacidades que hagan referencia a un "sentido social" en el alumnado. Algunos se refieren a la «falta de madurez social comunitaria» de las nuevas generaciones que obstaculiza el papel de la escuela en la formación cívica, haciéndose eco de la tendencia generalizada al atomismo y la individualización en los jóvenes evidenciada en la debilidad de la participación social y el asociacionismo, la desafección política o la falta de compromiso y solidaridad con las causas ajenas[15]. E igualmente en este punto afloran las dificultades derivadas del conflicto políticos en la sociedad vasca. Lo cierto es que con argumentos varios, en líneas generales se coincide en que el trabajo en la escuela con los valores cívico-políticos —participación social, igualdad, justicia— es insuficiente, no sólo en Primaria, también en la ESO donde la edad del alumnado sería más adecuada para el tratamiento de estas cuestiones.

[15] Esta es una de las tendencias que confirman los principales estudios sobre los jóvenes y sus comportamientos realizados en la sociedad vasca y española. Se pueden citar entre otros los realizados por la Fundación Santamaría, el Instituto de Juventud, la Fundación BBVA, la Fundación la Caixa o el Gabinete de Prospección Sociológica del Gobierno Vasco.

“A mi con los mayores me preocupa más la desafección política que tienen que lo valoren negativamente y que no les interese eso me preocupa, porque creo que es una falta de responsabilidad ciudadana entonces creo que eso si que se está dando ¿no? en nuestro país los chavales, los jóvenes no están interesados por los temas de política y menos por los de los partidos. Si, pero de alguna manera esto no educa para que luego en un futuro no haya ciudadanos responsables.

[G5OC – EP y ESO, Privado A, B]

“Estoy de acuerdo pero habiendo esa limitación, miras estas cosas y lo que a mí me llama la atención es por ejemplo ver como según en qué momento pues hay cosas que prefiero no hablar porque por ejemplo el área esta de los valores cívicos y sociales ya más aplicados a la política, pues hombre yo estas últimas elecciones ya he alucinado porque no había nadie en el instituto salvo yo, me parece, que tuviera interés de que se hablara de las elecciones porque como o sea proyecto común como va a haberlo para los alumnos sino hay ni entre los profesores ni entre nadie, si nadie se atreve en este país a hablar de política con un poco de franqueza ¿no? Entonces en este tema en concreto es muy distinta la situación a la que podía ser hace 15 ó 20 años que había unas ilusiones en el profesorado éramos más jóvenes o lo que sea pero bueno sí que hablaban más de esto. Entre los estudiantes ha habido épocas en las que había más interés por ese asociacionismo, por entender qué pasa o por participar en cosas o por solidarizarse con causas ajenas y tal. Ahora estamos viviendo tiempos también delicados ahí en el que me parece que este capítulo en concreto se toca muy poco en mi escuela pública modelo A, igual en otros contextos se habla con más tranquilidad.”

[G8EM – ESO, Mixto A]

En fin, de la aproximación a los discursos se concluye que el carácter conflictivo y las dificultades asociadas al trabajo con los valores relacionados con la identidad nacional constituyen un obstáculo importante en la comunidad educativa a la hora de trabajar un concepto, el de la ciudadanía, que resulta imprescindible para la convivencia, especialmente para el alumnado en plena adolescendencia y en contextos de gran diversidad. Lo cierto es que la escuela se enfrenta a una diversidad identitaria cada vez más troceada, no mestizada, que corre el riesgo de derivar en problemas de integración para un alumnado inmigrante que no se siente de aquí porque tampoco tiene un aquí consensuado al que pertenecer y que sigue teniendo como referencia la nacionalidad de origen, sin interés en asumir nuevos vínculos comunitarios.

2.2.3 Paz y No Violencia: contenidos delicados y conflictivos.

La educación para la paz es una de las materias transversales reconocidas explícitamente en el currículo oficial de la enseñanza obligatoria partir de la aprobación de la LOGSE (1990). Previamente a su inclusión en la escuela, son muchas las iniciativas que se desarrollan en este campo tanto por organismos internacionales como por instancias más cercanas en el ámbito estatal y vasco. Pero es en la década de los noventa y, especialmente, a medida que ésta finaliza cuando la cuestión de la educación por la paz se ve respaldada en todos los ámbitos y adquiere un protagonismo destacado en la sociedad vasca y en su sistema educativo. A finales de los noventa, se disparan las iniciativas y organismos cívicos que tiene como objetivo la lucha por la paz, con la mirada puesta en el conflicto y la violencia existente en la sociedad vasca; hay que decir que desde concepciones y posturas ideológicas diversas y en niveles de actuación varios. Desde el ámbito educativo, también se activan medidas encaminadas a promover institucionalmente la educación para la paz, especialmente en los centros educativos. A la propuesta inicial del programa transversal *Educación para los Derechos Humanos y la Paz* en el DCB de la ESO (1992), del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, se suma al iniciarse esta década la inclusión dentro de las líneas directrices de actuación de los programas de *Innovación Educativa* el de *Educación para la Convivencia* orientado a impulsar planes, programas y acciones de educación para la convivencia en los centros escolares[16], que incluyen formación del profesorado, recursos didácticos, experimentación e información. Por otra parte, también en la red privada y con la asesoria del Departamento, ikastolas y centros religiosos se impulsan y llevan a cabo proyectos de educación para la convivencia, la paz y el tratamiento creativo del conflicto (VV.AA, 2004: 33-34 y 159-74).

De todo lo dicho cabe concluir que en la escuela vasca la paz es un valor presente en el curriculo oficial, ahora bien, ello no significa que forme parte en la misma medida del currículo vivenciado de valores de los centros. Si ocurre con todos los contenidos valorativos, en el caso de la *paz* el camino desde el discurso a la experiencia es aún más tortuoso. Creemos que este es uno de los motivos por el cual la paz no aflora en el discurso de los docentes en el mapa común de los valores de la escuela vasca. El otro motivo está relacionado con el sentido en el que se plantea la educación para la paz. En los últimos años no han faltado las críticas a la actuación de la Consejería de Educación por su neutralidad y la falta de respuesta organizada e institucional para el desarrollo de una educación para la paz que responda directamente al problema de

---

[16] Es el programa para el trienio 2000-03 y presenta cinco líneas de actuación: 1. Promoción de una nueva cultura de la convivencia; 2.Gestión de la convivencia en en los centros; 3.Gestión de la convivencia en el aula; 4.Contención y mejora de conductas inadecuadas y superación de situaciones de conflicto; 5. Educación en valores básicos para la convivencia. Para más información veáse ´puede concultarse la página web del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net.

la violencia y de la intolerancia en la sociedad vasca. Ricardo Arana en una reflexión sobre las respuestas desde la escuela afirma que la «ausencia de acción gubernamental y de debilidad de las organizaciones cívicas» tiene como consecuencia un «silencio que pesa sobre los centros, en particular sobre los claustros de profesorado y los equipos directivos» (Arana,2005:6).

Pero las críticas también han alcanzado a los centros educativos y al propio profesorado en algunos momentos se ha visto sometido a juicios mediáticos y acusado de neutralidad cuando no de colaboración con la violencia terrorista que también han de sopesarse a la hora de analizar el papel de la comunidad docente. Como permite constatar la información contrastada en este trabajo, entran en juego sensibilidades y significados múltiples y mutuamente excluyentes y hay un miedo comprensible a abordar este tipo de temas, ya de sí complejos. Además, las aulas y centros no dejan de ser espacios en los que se reproduce la diversidad y división de opiniones que hay en una sociedad que tiene un conflicto político con expresiones de violencia terrorista. En fin, como dice Xavier Etxebarria, «hay que ser un educador especialmente afinado y competente para poder abordar este tema en clase». Por ello, se comprende que sea un sentido acusado de prevención y prudencia y una dosificada neutralidad lo que en líneas generales desprende el discurso del coletivo docente que participa en este trabajo. Una valoración que, junto a otros resultados obtenidos del análisis de los datos cualitativos, se corresponde en buena medida con hallazgos obtenidos en estudios anteriores más exhaustivos, enfocados específicamente al análisis de la situación de la educación para la paz y la convivencia en los centros escolares de Euskadi (Fernández Sola, 2004; VV.AA, 2004) y que ponían en evidencia las contradicciones entre lo que se *dice* y lo que se *hace*, el desfase entre el grado de sensibilización y la voluntad de actuar en su favor[17].

De los resultados de nuestro trabajo también cabe concluir que la paz forma parte del mapa de valores de la escuela vasca, si bien se trata de un valor pleno de ausencias, omisiones, dificultades y conflictos. Los docentes tienen problemas y dificultades morales relacionadas con estos valores. Dificultades derivadas de las diferentes sensibilidades, de los múltiples significados de la paz/noviolencia y de ser formadores en un ámbito educativo inserto en una sociedad en la que hay un problema interno de violencia terrorista. En este caso se trata dominantemente de la violencia de ETA y sus ramificaciones, pero también de tramas o grupos que ejercen la violencia supuestamente antiterrorista y del uso de la violencia y sus expresiones por

17 En el marco de nuestro estudio sobre el currículo vivenciado de los valores en los centros escolares, la *paz/noviolencia* es uno más entre el amplio espectro de valores examinados, por lo que no se alcanza el nivel de detalle y profundidad que caracteriza a investigaciones realizadas en el ámbito escolar vasco centradas en esta cuestión. Ello, y el hecho de trabajar en un ámbito más local y únicamente con la mirada del profesorado, limita el alcance de nuestros resultados. Aunque el hecho de que la *paz/noviolencia* se dibuje en el discurso del profesorado como uno de los componentes de lo que en nuestro estudio se ha calificado como el *núcleo de valores críticos* en la escuela vasca confirma la dificultad y el conflicto más o menos latente en este tema.

parte del Estado. Si bien, en concreto, es la violencia de ETA la que ocupa, incluso sin ser nombrada, el eje central del discurso.

No hay duda de que el colectivo en conjunto reconoce la necesidad de trabajar valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia, esto es, los valores que subyacen a una educación para la paz. Por ejemplo, en las entrevistas con agentes educativos se detecta una preocupación creciente por la indiferencia y la falta de compasión hacia el dolor o el sufrimiento del otro y el enseñamiento con el diferente y débil y por la necesidad de insistir en la noviolencia y en la resolución de conflictos por vías no agresivas. Sin duda, el consenso es amplio en este nivel. Ahora bien, el escenario se transforma cuando el referente semántico es la "paz" y remite a los problemas concretos de ausencia de paz en la sociedad vasca, porque ni el profesorado ni los centros son igualmentes sensibles a la presencia o ausencia de este valor en los centros ni a su importancia en la dinámica escolar ni siquiera a las responsabilidades para con ello. No son pocos quienes como la docente cuyas palabras reproducimos a continuación, optan por inhibirse en una cuestión que por su dificultad prefieren dejar en manos de la familia. Al igual que ocurre con otras cuestiones de índole religioso o ideológico, la paz es un contenido que se percibe delicado y provoca inseguridad al educador. Es ésta una estrategia elusiva más habitual en el colectivo docente de la escuela pública. La neutralidad se entiende como una forma de combinar el respeto a la diversidad y la libertad ideológica:

> *"Lo que digo, hay contradicciones, por ejemplo, con los niños este tema es muy delicado; yo tengo muy claro que censuro la violencia, matar a otra persona está mal y no se puede justificar. Me da igual que los haga un grupo o un estado. No estoy de acuerdo con lo que hace ETA ni con lo que hace Bush. Todo es igual de cruel, pero lo segundo se justifica. Entonces, ¿cómo puedo transmitirle a un niño eso? Que matar a una persona, a un concejal está mal, mientras que matar a tanta gente tiene justificación. ¿Cómo? Y te preguntan. Pero piensas que es mejor que lo delicado es mejor que lo hablen con sus padres. Luego cada uno tendrá su opinión y punto. ¿Por qué? Pues porque igual con tus hijos vale, pero con los de otros... No todo el mundo le da importancia a las mismas cosas, Lo que para uno vale en la vida, para otro puede no ser importante. Yo, a menudo, en clase les animo a hablar de temas, para que hablen. Pero luego les digo que no hagan como los políticos. Que cada uno de su opinión y no trate de convencer a los demás. Claro, si hablas de fútbol, si el tema es fácil, pero hay temas... Si hubiera veto sería más fácil, pero no lo hay. No sé, con los compañeros también..., aquí cada uno está afiliado a un sindicato, tiene sus ideas políticas*

o religiosas y, al final, somos un grupo. ¿Hay consenso?. Estamos para trabajar y nuestro trabajo no es sólo enseñar, también educar o ayudar a educar porque ellos solos...". ”

[ED1- EP, Pública D]

Aunque no todos los docentes comparten esta actitud, lo que se dice y, sobre todo, el modo en que se aborda la paz/noviolencia viene a dar la razón a lo apuntado por un entrevistado con responsabilidad institucional sobre la orientación de la resolución de conflictos y del tratamiento de los valores de paz y convivencia en la escuela: «hay un consenso generalizado de no abordar el tema de la violencia o el respeto a la vida desde el marco político». Ahora bien, este consenso implícito o «voluntad implícita de impedir que la división politica se traslade a la vida escolar, desencadenando la division escolar» (Fernández Sola, 2004:24) no es del todo consistente y sí muy relativo como evidencian los tratamientos y consiguientes discursos bien distintos producidos en los grupos de discusión del profesorado. No siempre se está de acuerdo con esta forma de actuar que sitúa el trabajo con la tolerancia, el respeto a los Derechos Humanos de forma universal, sin aplicaciones a problemas concretos de la sociedad vasca. Hay quienes reclaman otro protagonismo y más responsabilidad al sistema educativo. También están los que participan de ese *consenso* para evitar o eludir responsabilidades o para prevenir la división escolar. Y hay quienes se ven perjudicados por él o, incluso, quienes lo prefieren por temor… Hay, en definitiva, variaciones sustanciales entre los centros escolares que tienen mucho que ver con las diferentes sensibilidades de direcciones, claustros y comunidades educativas en general hacia el valor de la paz como tal y en todas sus dimensiones, así como con los diversos significados que adopta.

A grandes rasgos, y tras examinar los discursos confrontados en los grupos, observamos tres modos-tipos de enfocar cómo desde la escuela debe trabajarse este valor, que se corresponden con el modo en que los docentes interpretan su posición ante la violencia y que revelan las dificultades y resistencias que acompañan a la educación para la paz:

a) **No hay por qué hablar de la paz directamente.** La clave está en trabajar el respeto y el diálogo, «al trabajar el respeto se logra la paz y la preocupación por ella viene sola; si hay respeto, también hay paz»; «a la paz le veo otro significado, me cuesta…, me gusta más la idea de respeto; los valores de aquella están en torno al respeto, en la solidaridad». La idea del respeto y diálogo dan la oportunidad de trabajar con un significado común que ponga las bases de la convivencia. Tras esta posición se intuyen los miedos o recelos hacia un concepto polisémico (Fernández Sola, 2004) y que arrastra diferentes interpretaciones morales y políticas en la sociedad vasca «porque mi paz igual no es tu paz ni la de ése». Se ve problemático abordar directamente la cuestión de la paz en el contexto vasco y no se confía en que ello aporte beneficios, sino más bien perjui-

cios. La renuncia a la iniciativa y a la responsabilidad es un indicador de la debilidad que percibe en su posición y que hace que se evite hablar de este tema en el aula :

> *"En mi opinión se trata de un tema muy político que tiene que ver con lo que cada uno entiende por paz. En este pueblo…, porque es muy fácil hablar de lo que pasa en Irak, pero aquí…, cuidado..(…) No digo no responder si te preguntan, pero sacar el tema yo… Además, pienso que si estás hablando de la paz, del diálogo, ¿para qué tienes que meter el conflicto vasco? ¿Que te lo piden? Bueno, pues sácalo de contexto y habla de diálogo, respeto y de todo lo que quieras. Pero no tienes por qué hablar sobre la situación política aquí."*
>
> [G1PP – EP Pública D]

Las dificultades que en concreto se señalan se corresponden con las complicaciones que derivan de las diferentes sensibilidades y significados. Afloran las preocupaciones de índole moral al tratar un tema espinoso y delicado con menores de corta edad, pero también las relacionadas con las reacciones del entorno, sobre todo la presión directa de las familias —que no aceptan que el profesorado hable de estas cuestiones si no es en línea con su sensibilidad—, y el control social, especialmente el miedo a los juicios mediáticos porque, como ocurre con otros problemas en el mundo educativo, el profesorado sabe que su trabajo siempre está en el punto de mira de la opinión pública:

> *"— Profesora 1: Pero a ver quien es la guapa que se atreve, porque tú igual trabajas un tema en concreto con buena voluntad, es un tema que te rodea, pero..., los padres…*
>
> *— Profesora 2: Por todos los lados, por todos…*
>
> *— Profesora 1: Entonces es mejor trabajar el respeto…, yo no sabría y no se si me atravería a abordar el tema político…*
>
> *— Profesora 3: La paz de aquí, en general.*
>
> *— Profesora 1: Y la paz de aquí tampoco. Yo, personalmente la paz de aquí, no se…, bueno, no sabría cómo trabajarla.*
>
> *— Profesora 3: Eso es lo que me llega. Ya sé, ya sé, por eso me parece, eso es, que en mi escuela no se trabaja, porque la mayoría de la gente no quiere.*
>
> *— Profesora 1: No es eso, no es porque no se nos pida, sino porque…, aquí hay un montón de sensibilidades…, y luego por detrás tiene a la prensa. Los periódicos, los medios de comunicación. Y puede pasar cualquier cosa,*

puedes hacer cualquier barbaridad en matemáticas —es un decir—, cualquiera, que en ningún sitio aparecerá eso. Pero tú haz un mínimo comentario en un determinado contexto que enseguida saldrá. Es que eso pasa, "en la escuela no se qué, tarará, y la profesora esto y lo otro".

[G1PP – EP Pública D]

A ello se suman las dificultades pedagógicas. El propio docente es parte de la sociedad que vive el conflicto y contagiado de su pesimismo, no se ve motivado ni capacitado conceptualmente ni metodológicamente para abordar estas cuestiones. Sobre todo, no se vislumbra como trabajar la paz con resultados positivos que compensen los posibles perjuicios y daños personales, pedagógicos, escolares o sociales. Por ello se busca alternativa en el trabajo con los valores que subyacen a la paz.

b) Hay que hablar de la paz más directamente de lo que se hace. Se está abordando el rechazo a la violencia en otros conflictos y niveles, y en los centros escolares ni se habla ni se trabaja suficientemente la paz y noviolencia en el contexto de la sociedad vasca. Desde esta posición se percibe necesario extender el trabajo con la tolerancia y la resolución de conflictos, con el respeto y el diálogo, a una situación social que no es ajena al alumnado y que se vive en el centro y fuera del él; «Tenemos que hacer un plan de paz, un plan para lograr la paz entre nosotros, quiero decir una situación sin enfrentamiento, eso es la paz, el conflicto existe pero debemos de aprender a canalizarlo para lograr la paz». Se considera que no pueden obviarse respuestas a las situaciones concretas que se viven en la sociedad vasca y que es posible trabajar la paz en este nivel sin que ello suponga situar el tema en términos políticos:

"Pienso que no hay por qué mencionar ningún partido político, concejal o lo que quieras, pero que sí debemos trabajar a favor del diálogo y que es la única manera de solucionar las cosas. Los chavales sacan el tema y, ¿qué haces cuando te lo plantean?. Son chavales de sexto de primaria que saben de lo que hablan, saben que hay un conflicto aquí, en nuestro pueblo, no podemos ser hipócritas. ¿Qué haces como profesora?, ¿Callarte?, ¿Y qué?.

[G1PP – EP Pública D]

"… los niños no son políticos eh, en absoluto, muere una persona o matan a una persona y los preparas a los niños pues para tener este momento de silencio o de lo que se haga y los niños no entran en

política si tú no les metes. Y ahí pienso que ha habido personas que se han metido y eso no es hablar de paz. ”

[G5OC – EP y ESO, Privado A, B]

Ahora bien, apostar por no eludir el tema no significa ignorar dificultades ni carecer de prevención. En realidad también se percibe que la incursión en hechos o valoraciones muy concretas puede reportar problemas y tensiones en el aula y los centros. Preocupan las limitaciones del educador para proceder con honestidad y neutralizar las propias opiniones; preocupa también la falta de actuaciones globales, coordinadas y convergentes en los centros y, preocupa especialmente a este docente la posibilidad de estar contribuyendo a aumentar la tensión y la división en las aulas, de que su trabajo no sea constructivo:

“*Entonces a veces en clase el que tú adquieras a veces que ciertos temas de estos aparezcan yo lo que he logrado ha sido crear tensión entre alumnos que antes no existía. Entonces en muchas ocasiones prefiero y no es por cobardía no tocar ciertos temas porque yo prefiero que de una forma natural salga entonces yo no voy a crear ese problema. Yo si es para buscar una solución sí, pero si es para crear en la clase cierta tensión y haya más enemistad entre ellos y surjan tensiones que antes no existían...* ”

[G8EM – ESO Mixto A]

También las dificultades en este caso tienen que ver con la conveniencia de tratar estas cuestiones sin atender a las circunstancias propias de los centros: la composición del alumnado y las sensibilidades de las familias, la falta de consenso en los claustros, en definitiva, con la esterilidad de acciones individuales que no cuentan con el respaldo de la comunidad educativa. La imagen del docente sólo, en su aula, abordando un tema con amplios repercusiones sociales y políticas provoca reparo, es más, no se cree en ella. Por ello convenimos con Fernández Sola (2004:24) en que la ausencia del conflicto vasco en el aula tiene que ver «*probablemente a la falta de consenso en la comunidad educativa acerca de si esta cuestión debe ser abordada en el ámbito escolar y, sobre todo, acerca de la manera en la que se puede hacer con una pretensión constructiva*». Un exceso de prevención que, no obstante, también provoca autocrítica en algún caso:

“*Si sacamos de aquí fanáticos que también los hemos sacado, no sé si nosotros o han salido —tenemos unos cuantos detenidos*

exalumnos—, pues a mi eso me parece un fracaso y sí sentimos que el centro ha sido en cierta medida responsable de esa situación. ”

[ED5 – IES D]

c) **No es posible abordar una educación para la paz que eluda, invisibilice o neutralice el conflicto vasco.** Como docente hay quien siente la responsabilidad de dar una respuesta directa, sin ambigüedades, ante el problema de la violencia terrorista: «permanecer callado cuando ha habido atentados, entrar en clase y explicar la lección sin decir absolutamente nada y sin manifestar mi indignación no me lo puedo permitir». Desde esta posición se percibe claramente insuficiente el modo en que se trabaja la paz en el ámbito educativo y se reprueba la neutralidad y falta de compromiso en el colectivo docente, al que se ve claramente dividido frente a esta cuestión. Se insiste en subrayar las presiones, tensiones y acosos dirigidos hacia quienes adoptan esta actitud en algunos entornos educativos, especialmente en los centros con alumnado en etapas de secundaria, aunque también por parte de familias con alumnado en niveles de Primaria. También la indiferencia y falta de solidaridad de los propios claustros, aun cuando se comprenda que sea motivada por el miedo más que por la connivencia:

“ *… por ejemplo a mí eso siempre me ha llamado la atención. Había pues un…, pues un atentado y casi siempre ya sabemos cuáles han sido y en que línea era y el mutismo era… y a mí eso me llamaba la atención, yo es que hervía la sangre por dentro y yo por ejemplo luego salía igual e… pues al pueblo de mi marido que por ejemplo es un pueblo de Extremadura, ¿no? igual los amigos comentábamos el tema y cuando ocurre eso, en vuestro puesto de trabajo, ¿Qué? No, no hablamos, ¿Cómo que no? No, no, o sea, a mí es una cosa…* ”

[G3PP – EP, Público A]

“ *Es que les da [profesorado pública] mucho miedo en clase hablar del tema político cosa que en otro sitio no te pasa, eso está claro, y te da miedo porque has tenido alumnos...* ”

[G8EM – ESO Mixto A]

Si bien las situaciones de *mutismo,* indiferencia y falta de libertad se reconocen más habitualmente en los centros públicos, no es privativa de ellos. Se considera

en general que en la escuela vasca se ha omitido, enmascarado y silenciado en muchos casos el problema de la violencia política y que no ha habido una respuesta ni se ha sabido articular un problema que, tanto en lo que se refiere al asesinato político como a la violencia de persecución, a menudo ha afectado a integrantes de la propia comunidad docente. Apoyándose en el relato de sucesos o incidentes concretos, se evidencia que en algunos centros, la amenaza, el acoso, la agresión no se han censurado debidamente y han quedado impunes. Tras esta postura se vislumbra la crítica a la respuesta débil e insuficiente de los responsables del sistema educativo —la falta de medidas y recursos— pero también a la comunidad educativa porque ha escudado su posisición en una pretendida progresía y respecto de la libertad de expresión. Se percibe una grave omisión en el tema de la formación en valores democráticos:

> *“Sí yo lo que quería decir es que igual que nosotros podemos preguntar a nuestros padres y cómo pudisteis aguantar 40 años a Franco ¿no? A nosotros nos van a preguntar y es que nos están esperando cómo pudisteis aguantar tantos años a ETA y tanta complicidad y tanto silencio. Todavía no pero ya lo veréis dentro de unos años. Quiero decir que toda la historia de degradación moral pues desactiva prácticamente todo lo que hacemos en la educación de valores.”*
>
> [G8EM – ESO Mixto A]

> *“En infantil y Primaria no hay respuesta ante eso, porque las andereños el día que matan a Buesa, la andereño de mi Ikastola dice que de eso no se puede hablar, porque es hablar de política, es una magnicidio y de eso no se puede hablar, es decir, se puede hablar el día de la ilegalización de Egunkaria se puede hacer una manifestación en el propio centro con los chavales jugando, con el tema de Egunkaria. Pero no se puede hablar, eso no es Política. Pedir que se vuelva a abrir Egunkaria no es Política. Pero pedir que expliquen, por favor, que eso no se debe hacer, eso es Política. Y a la andereño cuando dices eso, a continuación, pasan dos semanas, y se ha cogido una baja ¿Por qué? Porque le estás diciendo una verdad, porque se lo estás diciendo tú, que tienes una cierta autoridad y sabe que lo que le estás diciendo es tan de cajón, que quieres que a tu hijo en la escuela esto lo comparta, esa idea de que no se puede matar en nombre de no sé qué idea, en la ikastola pública del Pueblo Vasco; a ella le estás creando una fractura, pero a ti también te lo están creando. Y esto*

hay que hablarlo dentro de lo que es el propio proceso educativo, hay que hablarlo, hay que poner una puesta en común, y si no lo pones en común es que no estás educando en unos valores de carácter básico. Si haces eso estarás en mejores condiciones de poder luego trasladar de si es legal o no es legal, o es legítimo o no es legítimo, el cierre de un periódico como es Egunkaria. Eso sería otro cantar e, incluso, muy secundario. Si haces eso y luego lo otro, pues, bueno, ya tienes un cierto nivel de legitimidad. Pero si solo haces una cosa, mal estás. Mal estás desde el punto de vista del papel que corresponde al sistema educativo. ”

[SIND1]

Junto a ello, desde esta postura se advierten igualmente las consecuencias negativas que tiene en los centros y, especialmente, para la posición conjunto del profesorado centros no abordar el problema. Más allá de la gravedad que se atribuye a la falta de solidaridad con determinados sectores de la comunidad educativa que han padecido la violencia, desde este sector se insiste en el efecto demoledor que tiene consentir a quien postula la ruptura de las normas de convivencia: se resta autoridad y se vacían de sentido las normas de convivencia sea cual sea el contexto del que se hable:

“*Los críos que no sienten los límites que deben tener en una educación —y los límites los ponen los valores, pero unos valores claros y que se hagan respetar—, como no los sienten, se envalentonan, con el “españolazo” y con cualquiera, y entonces la autoridad no existe, y , entonces, “tu que eres un profesor de mierda, que me has suspendido por no sé que no sé cuantos, te vas a enterar”. Y surge el miedo del profesorado. Al final, el propio profesorado que ha generado todo ese ambiente se da cuenta que se le están volviendo también en contra, incluso.*

[SIND1]

Estas tres formas de abordar el tema de la paz/noviolencia se hayan bastante repartidas en los centros, aun cuando puedan manifestarse de forma más homogénea en algunos casos. En concreto, la preferencia por no hablar directamente de la paz se detecta más habitual en la red pública y en el profesorado de la línea D, mientras que la insistencia en abordar abiertamente el problema es más compartida entre profesorado de modelo A de ambas redes. No obstante, esta es una cuestión que divide al profesorado tanto en la red pública como en la privada y que presenta

una gran variabilidad en las acciones. Además, éstas no son probablemente todas las voces que pueden hallarse en el ámbito escolar. Hemos comprobado que hay quien no quiere hablar. Una muestra de ello son los abandonos repentinos de las sesiones —bajo la excusa de la hora— de algún participante en dos de los grupos en los que se desarrollaron diálogos abiertos y ricos. Otra las derivas hacia otros temas o las reiteradas "capeas" en algunos grupos a pesar de los intentos de los dinamizadores. Quizás ésta sea una de las principales dificultades que halla el trabajo con la paz en la escuela vasca, la resistencia a hablar de esta cuestión en el colectivo docente.

2.2.4 Valores de realización personal: remar contracorriente

Una buena parte de los valores que venimos denominando de realización personal también se perciben como valores que presentan dificultades y resistencias en su transmisión y que debieran de trabajarse más intensamente. Esta es una preocupación compartida por los docentes en centros privados tanto en Primaria como en ESO y por el profesorado de ESO en centros públicos. Con un discurso muy similar, estos docentes comparten el diagnóstico sobre las limitaciones que tiene la escuela obligatoria para trabajar y, en definitiva, lograr trasladar al alumnado el valor de actitudes y comportamientos que, tanto desde el punto de vista de la formación como sujeto autónomo como de su integración y participación en la vida social, se consideran claves para su desarrollo.

Hablamos de contenidos cuya relevancia y valor básicamente comparte la comunidad docente; no en vano, la autonomía, autoestima, esfuerzo personal, capacidad de trabajo y superación, la autoexigencia, conforman el cuadro valorativo propio de la institución escolar, son valores que dan sentido a la escuela y a su labor. Por ello, aun cuando son también fuente de tensión —sobre todo en el día a día del aula—, no presentan el nivel de conflicto ideológico y moral que sacude a los contenidos valorativos descritos líneas arriba. Además, el origen de las dificultades con estos contenidos se ubican más allá del sistema —el profesorado, los centros, la administración educativa–, fuera del alcance de una escuela que padece los efectos de los cambios culturales y normativos, del tipo de alumnado, de la educación de las familias o de la influencia de otros agentes sociales.

Los estudios realizados en las sociedades modernas en general y en la nuestra en particular sobre los referentes valorativos de los jóvenes y coinciden en subrayar los cambios detectados en los valores sustentados por las nuevas generaciones (Andres Orizo 1991, 2000; Elzo et al. 1994, 1999; González Blasco 1989,2006; Inglehart 1991; Ruiz Olabuénaga, 1998). La manera de sentir la realidad social, de afrontarla e instalarse en ella para los más jóvenes en las sociedades de la modernidad avanzada está marcada, de un lado, por las oportunidades de bienestar económico, el valor de la autonomía y libertad, la moderación y el acomodo y el entusiasmo por el consumo y el disfrute, pero también por una coyuntura precaria en la

que nada es a largo plazo, por un marcado distanciamiento y repliegue social y una fuerte desideologización. En este escenario descrito de manera muy somera, las condiciones para la motivación al esfuerzo o la superación y la inversión a largo plazo se ven fuertemente erosionadas. Los analistas de la juventud han insistido en subrayar los síntomas de un giro ante lo que durante años ha sido considerado en la mente de los individuos como algo normal, la importancia del trabajo, el esfuerzo y el logro en la realización del proyecto vital. Un giro hacia realidades que representan el disfrute y el consumo, y que no hacen sino concretar la vinculación y orientación hacia el presente de los jóvenes (Ruiz Olabuénaga, 1998:330). A ello se añade la ganancia de cotas de libertad y autonomía personal en un colectivo que, renuncia a modelos y destinos prescritos, y amplía su margen de actuación y negociación respecto del mundo adulto, una conquista que se proyecta en las relaciones con quien lo representa en el entorno más cercano, la familia y la escuela.

En la situación actual, se agudizan y multiplican las distancias y las rupturas en valores orientados a la realización personal. Lo que la escuela enseña, el currículo de valores que de forma manifiesta o latente subyace e inspira la labor educativa presenta divergencias con el universo de valores y los intereses y afectos en el entorno familiar y social del alumno. El discurso del profesorado es una buena muestra de las dificultades que con relación a estos valores se derivan de la brecha existente entre la institución escolar y las vivencias y experiencias del alumnado: «la sensación es que justo en estos valores vamos a peor en general, aunque nuestro esfuerzo es el que es». Una brecha que se agranda en la Secundaria pero que los docentes también comienzan a percibir en los niños y niñas de Primaria. El sentido de la institución escolar, especialmente en lo que corresponde a la cultura del trabajo, esfuerzo, obligación, superación o autoexigencia, elementos que están en la base del lenguaje específico en el que se maneja la escuela y del que depende su labor, padece un desgaste progresivo. También en aquellos públicos escolares —las clases medias y acomodadas— que mejor han interiorizado y gestionado la promesa escolar, como evidencia el peso que este discurso tiene en los centros de enseñanza concertados, por lo general receptores habituales de este alumnado. El profesorado constata el agotamiento del *sentido de la escuela* conforme al cual la inversión escolar —los estudios— es garante en última instancia de un destino laboral y social. La incertidumbre, la provisionalidad se ha adueñado del imaginario del alumnado y socava la idea de la educación como posibilidad de movilidad social.

> *“Otro punto de contradicción es el valor del trabajo, del esfuerzo, de la satisfacción de conseguir algo por el propio trabajo, saber plantearse la satisfacción no a corto plazo, el valor de la formación en sí misma, de los estudios. Eso es también de lo que más cuesta transmitir (…). Eso también pasa porque antes se pensaba que estudiando se mejoraba socialmente, que se iba a conseguir un trabajo y*

además de más calidad, y hoy en día esa no es su realidad. Después de los estudios queda un limbo, un vacío, una incertidumbre que tampoco creo que les tiene que motivar. ”

[ED6 – IES A, B, D]

“*Yo veo un chaval y percibo, suelo decir que están “contaminados”, es decir, no le atrae ningún tipo de estímulo que tenga que ver con valores que queremos transmitir: valores culturales, del trabajo, del esfuerzo, del estudio, de lectura o, incluso, del deporte, de fin de semana alternativo. Está ocupado por 2 cositas: salir y pasarlo bien.(…) El valor de la lectura, de la cultura, llevar a los hijos a ver un museo, estímulo cultural, intelectual..., no es tan claro esto en las familias de hoy (en colegios medios altos). Las familias de hoy, después del estrés del trabajo, buscan la diversión, ir a esquiar y en estos medios mucho más, porque son un poquito más pudientes. En este aspecto pongo un poco en entredicho que en estos niveles medio-altos, la motivación al estudio, el trabajo, el interés académico esté garantizado.* ”

[ED10- EP y ESO Privado A, B]

“*Los niños no están acostumbrados a recibir educación y eso se nota (...) no están acostumbrados al esfuerzo, piensan que todo es fácil, no están acostumbrados a que determinadas cosas se hacen porque sí, sin más, no se discuten ni se negocian, aunque no estén razonadas. Eso es difícil de enseñar en la escuela, porque no vamos a dar a todos “su” razón.* ”

[ED7A- EP y ESO Privado B, D]

La autoexigencia, el esfuerzo, la responsabilidad, el compromiso con el trabajo, el sentido de la obligación, la capacidad de superación se trabajan en la escuela, pero el profesorado es consciente de estar jugando dentro de un parámetro que no es el que socialmente prevalece. Son valores erosionados socialmente, sin recompensa, a “contracorriente” con los modelos sociales. No hay un nexo con la sociedad que desde diferentes instancias bombardea continuamente referentes que chocan con el discurso de la escuela, lo contradicen y cuestionan. Más bien se presentan como “contravalores” —el deber frente al disfrute —, lo que hace más complejo el trabajo con ellos. El profesorado se siente en competencia desleal con un entorno más atrayente, especialmente el que llega a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y entretenimiento, que «escupen» modelos que tiene más «tirón» que la oferta de la escuela:

“Lo de la autoexigencia. Para mí esto es superimportante. En la Ley de Calidad que ahora se ha reformulado, ahí aparecía la valoración del sacrificio y del esfuerzo y más cosas. No es que la escuela no lo trabaje, sino que no está de moda. Valorar el sacrificio, el cansancio, el trabajo. No está de moda. Y si aparecía en la Ley es porque es una situación generalizada la falta de autoexigencia. Antes, por amor propio, cuando el profesor te echaba la bronca pensabas que no te iba a atrapar en la siguiente. Ahora ni eso.”

[G4PC – EP Privado B, D]

“Yo, hicimos una actividad en clase que era un poco pues para calificar valores y así y hubo algo que me resultó muy curioso y es que en la clase podían hacer como quien diría no tan limitados pero dos grupos ¿no? La actividad no era más que hacer un dibujo de las cosas que te hacían feliz y podía situar perfectamente a los chavales que valoraban el esfuerzo, que se esfuerzan en clase, que rinden y a los chavales que ni valoran la escuela, ni les interesa nada de lo que les estás vendiendo en ninguna asignatura, que no se esfuerzan. El dibujo de estos que no se esfuerzan era la Playstation, bueno, me salió media plantilla del Madrid, las tías cuanto más guapas mejor, los coches de último modelo del tunning y eso, o sea, son modelos de cierta manera, para mí eran sorbidos de la televisión, de los medios de comunicación. Los que sí rinden y se esfuerzan y les ves que trabajan en clase lo que más valoraban era estar con sus amigos y con su familia. Es algo bastante curioso que simplemente por un simple dibujo donde expresaran qué les hacía felices podían ver claramente el esquema y el tipo de educación que está recibiendo unos en su casa, lo que valoran unos y lo que no valoran los otros ¿no?. A mí me ha resultado bastante chocante…, además los propios chavales que más rinden y así eran como más realistas, les preguntaban que querían ser de mayores y así decían pues yo quiero ser enfermera o me gustaría trabajar en una Caja y los otros, ya te digo, que si media plantilla del Madrid que si voy a ganar no sé cuanto dinero.”

[G8EM – ESO Mixto A]

Si bien la mayor parte de los docentes explica en clave cultural —la influencia acaparadora de la cultura de la «inmediatez», de la «provisionalidad», del «salto fácil»— los pro-

blemas derivados de las dificultades y resistencia para inculcar una ética del deber y de la responsabilidad, hallamos algún discurso puntual en la escuela pública que insiste en las debilidades de la escuela y del profesorado para motivar al alumnado, así como en la presión de un sistema escolar orientado al éxito académico y la competencia. Y, pese a la desazón generalizada que transmite los discursos, también rescatamos algunas opiniones que abrigan un mayor optimismo:

> *"Al final, con el trabajo, la constancia, lo que hacemos es intentar crear hábitos. Como digo yo, como el trabajo de la hormiguita. También a veces somos un poco negativos porque cuando pensamos en esto pensamos en esa cola que siempre nos tira, pero lo cierto es que al final se va creando hábito ¿no? Si desde pequeñitos empiezas pues eso que al final reciben un control válido de esto."*
>
> [G5OC – EP y ESO Privada A, B]

Pero el cuadro crítico que se ha dibujado queda incompleto sin la mención de otro de los argumentos esgrimidos por el colectivo a la hora de explicar las resistencias en la transmisión de estos valores y que a grandes rasgos hemos denominado en este trabajo el desencuentro de la escuela con la familia. Dos son los aspectos que se subrayan. La "debilidad educativa" de los progenitores que deriva en una "sobreprotección" de los hijos/as y que se percibe como una rémora también a la hora de trabajar el sentido de la autonomía y la iniciativa del alumnado. Y la "división educativa" que provoca la deslegitimación y desautorización de la escuela y del profesorado frente a un alumnado que tiene «mucho guardaespaldas»; autoestima, esfuerzo personal, capacidad de superación, autocontrol, conocer los propios límites, valorar el trabajo, sacrificio, constancia…, «son valores que "mojan" poco en chavales que tienen un entorno "protector" en el que la más cuestionada es la palabra del profesor». La escuela no cuenta con el refuerzo de familia, más bien siente que ésta desactiva la asunción de responsabilidad de sus hijos/as y obstaculiza y cuestiona la labor del profesorado. A su juicio, la actuación de padres y madres y sus relaciones con el profesorado y la escuela constituye uno de los obstáculos más rotundos en el desgaste de los valores que dan sentido a la escuela. La diferenciación y ampliación de las esferas de autonomía, esto es, de elección y decisión de las familias frente a la escuela, de los hijos/as frente a los padres, del alumnado frente al profesorado ha traído consigo un mayor peso de la negociación y un debilitamiento notable de los modelos tradicionales de autoridad. No hay una mirada nostálgica en los discursos del profesorado, al menos no en su conjunto, pero sí hay una profunda preocupación por la desorientación que preside una acción formativa desprovista de límites, responsabilidades y compromisos de las partes. Merece la pena para terminar, reproducir la conversación

desarrollada en uno de los grupos de discusión (G4PC, Concertada B, D), porque ilustra muy claramente la resistencia percibida en las familias, aunque también la desorientación en la que se ven atrapadas:

> “— Profesor1*: Bueno, la autoexigencia. Lo que dices. Hace unos años vino alguien y nos dijo: enseñanza-aprendizaje. Y, claro, luego nos hemos dado cuenta de que hay que poner algo en medio. La autoexigencia. Porque hay alumnos que son muy vagos. La llamada “baja tolerancia al esfuerzo”, eso aparece cada día, cada día, todos los días. Y dices, si no hay esfuerzo, autoexigencia, si sólo calienta la silla, no hay aprendizaje. ¿Si o no?.*
>
> — Profesor2: *“Baja tolerancia al esfuerzo”, ¡qué bueno!. Los psicólogos cuando hacen sus informes ponen:” tiene baja tolerancia al esfuerzo”. ¿Es vago?. No, tiene baja tolerancia al esfuerzo. Los padres lo leen y se dicen: “Es que mi niño es muy listo. Claro que tiene baja tolerancia al esfuerzo. Es que se cansa mi niño. Que sí, es normal”.*
>
> — Profesor1: *Pero, ¿qué hay tras eso?. Cuando hablas con los padres…, antes eras claro: “es vago, además es mentiroso, y todo el día….”. Ahora, con los padres tienes que andar con cuidado. Dentro de dos años tendremos un abogado presente, por lo que pueda ocurrir. Hay que andarse con cuidado.*
>
> [Vocerio]
>
> — Profesor1: *A los padres no les puedes decir que su hijos es vago. ¿Su hijo? ¡No!. Baja tolerancia al esfuerzo. Oímos cada cosa…*
>
> — Profesor2: *Antes la costumbre era decir que el alumno “tiene que mutar”. Y ahora…, decimos cosas positivas y negativas. “Es muy vago, pero generoso”. Y, al final, los padres oyen lo que quieren o no entienden. Cuando hablas con la madre, muchas veces, y cuando has dicho las cosas claras no te atienden ni te entienden. Recuerdo con una madre. Que su hijo andaba mal, que hablaba mucho, que podía repetir. Y después de hablar una hora, me dice, “Bueno, todo bien, ¿no?”. Pues sí.*
>
> — Profesor1: *Si, al final la pregunta es: ¿Pasa al siguiente curso? Una hora hablando y, “Bueno, el próximo año qué?. ¿Promociona?*
>
> — Profesor2: *Todo lo demás se olvida, no importa.* ”

Cuadro 9: Dificultades con valores "críticos" en la escuela vasca (II)

	Tipo de dificultad	Evidencias
Identidad religiosa	Conflicto de sensibilidades y adhesiones. Valor de "puertas adentro"; falta de continuidad en el entorno social. En contradicción con el tipo de valores que operan en el medio social, más allá de la escuela.	**En los centros religiosos:** Indiferencia del alumnado/familias. Necesidad de dosificar la formación en estos valores. **En los centro públicos:** Privatización y confinamiento a su espacio. Invisibilidad. Resistencia a su presencia en la escuela pública: preocupación por conciliar el respeto a la identidad religiosa con el espíritu laico de la escuela pública.
Identidad nacional	Conflicto de sensibilidades y adhesiones. Falta de consenso sobre su valor y sus significados en la comunidad educativa.	"Terreno minado" para el profesorado, sinónimo de riesgo. "Tema no resuelto y delicado", "mejor no tocar". Cuestión política e ideológica a neutralizar: rechazo al diálogo abierto. Reconocimiento de un conflicto encubierto sobre el tratamiento de las identidades nacionales en las escuelas. Lastre en el trabajo con el concepto de ciudadanía.
Paz / No violencia	Conflicto de sensibilidades y adhesiones. Falta de consenso sobre su valor y sus significados en la comunidad educativa. Valor de "puertas adentro"; falta de continuidad en el entorno social. Difícil concreción en el aula.	Resistencias a trabajar este valor: suscita temor e inseguridad, "tema delicado", "tema de las familias". Estrategias de evitación, omisión y sustitución en el trabajo con la paz. Dificultades pedagógicas: falta de preparación y capacitación del profesorado. Visiones y enfoques muy diferentes del trabajo con la paz en la escuela vasca: "evitar hablar de la paz directamente"; "implicarse más"; "respuesta educativa obligada a la violencia política en la sociedad vasca". Centros educativos: arena no ajena a la violencia política.
Valores de realización personal: Autoexigencia, Autonomía, Esfuerzo, Responsabilidad, Compromiso, Obligación, Capacidad de superación.	En contradicción con el tipo de valores que operan en el medio social, más allá de la escuela. Valor de "puertas adentro"; falta de continuidad en el entorno social.	Valores erosionados socialmente, sin recompensa y a contracorriente con los modelos sociales. Soledad y debilidad socializadora de la escuela. El entorno socializador se desdibuja y fragmenta: "división educativa". Dimisión educativa de la familia. La desconfianza como rasgo de la relación familia-escuela.

3
El trabajo con los valores: dificultades y oportunidades en la práctica.

Al igual que otras instituciones sociales, y especialmente en su caso por fundamentarse en la transmisión, la escuela se siente amenazada en una sociedad cada vez más privada del "sentido de la tradición". Con la masificación y diversificación del alumnado y de las finalidades de la enseñanza, la mercantilización de las elecciones escolares, la mirada puesta en la eficiencia empresarial como nuevo modelo organizacional y un sentimiento de impotencia ante la influencia acaparadora de la cultura de masas en los públicos escolares… el sentido institucional de la escuela se desgasta (Dubet y Martuccelli, 1998). La escuela sigue funcionando sí, pero no sin sentir las amenazas y consecuencias que derivan de este proceso. Las voces del profesorado constituyen su mejor evidencia, concretan cómo y en qué aspectos se duele la escuela de su desgaste y debilitamiento y ejemplifica en su desconcierto y cansancio una certeza: la falta de claridad sobre cómo puede validarse como agente de transmisión en las nuevas condiciones sociales. Es este sentimiento el que encierran todos y cada uno de los desafíos y expectativas que comparte el profesorado —el pluralismo normativo, la diversificación cultural, las nuevas demandas y públicos escolares, el desconcierto y la crisis sobre la figura docente, el divorcio con la familia— y que apoyan la hipótesis central de esta investigación sobre la soledad de la escuela. Una doble soledad. La que experimenta al verse sola transmitiendo y al observar que lo que transmite no "es" más allá de sus muros.

Ubicada en este escenario, la educación de valores en los centros escolares acusa estas mutaciones. Tal es así, que muchos de los problemas identificados no reflejan sólo dificultades específicas sino que remiten a los procesos sociales y culturales que caracterizan a nuestras sociedades. No obstante, sin perder de vista estas condiciones, el análisis de la transmisión o educación en valores en los centros también ofrece información relevante acerca de las dificultades que observa el profesorado en el trabajo con los valores. Algunas de estas dificultades, las referentes a los contenidos específicos del currículo de valores, se han tratado en el apartado previo. Aquí, nos detendremos en aquellos aspectos que se identifican como trabas o dificultades en la transmisión, esto es, en el trabajo con los valores en general.

Por otra parte, dado que la atención prestada a la educación en valores en los centros escolares varía, el examen de la información recogida también aporta luces sobre las oportunidades y posibilidades de la escuela. La comparación de las dificultades y oportunidades pone de manifiesto hasta qué punto aquellas constituyen obstáculos decisivos para el desarrollo de la educación en valores en los centros educativos. Asimismo, permite detectar "puntos de atención" relevantes para el desarrollo de buenas prácticas.

Probablemente, los resultados que aquí se presentan no abarcan todas las dificultades u oportunidades en el trabajo con los valores en los centros. Una vez más conviene insistir en

que se trata de la visión del profesorado obtenida a través de la lectura comprensiva de sus discursos y aportaciones en entrevistas y grupos de discusión. En otras palabras, son dificultades y oportunidades que aprecia y subraya el profesorado y que siendo válidas —el nivel de consistencia y recurrencia en los discursos permite afirmarlo— es seguro que no son únicas. Llevan, además, la impronta de quienes las formulan, es decir, responden a lo que experimenta y vivencia el profesorado como obstáculo y dificultad, lo que hace que adquieran protagonismo los aspectos relacionados con el papel del docente y la organización y coordinación del trabajo con los valores, esto es, aquello que más propiamente incumbe al profesorado.

3.1 Transmitir en valores: la debilidad del mensaje.

«Con los valores no se come». Esta breve máxima expresada en tono resignado por uno de los docentes que participan en los grupos de discusión expresa de manera muy directa una de las dificultades claves que encierra el trabajo con los valores en nuestras sociedades en general y en la escuela en particular. Una escuela que educa en valores es importante, pero no es lo más importante. El profesorado es muy consciente de ello. No lo es para la mayoría del profesorado, pero tampoco lo es para las familias, o para el resto de la sociedad, a pesar de las reiteradas demandas de responsabilidad que se vierten sobre la escuela. Evidentemente esto no significa que los valores, el desarrollo moral del individuo o de la sociedad no se considere primordial, ni que se menosprecie el trabajo que pueda desarrollarse en este sentido, como suelen corroborar las encuestas sobre estas cuestiones. Simplemente que, en la práctica, la educación en valores es la "segundona" frente a la primacía del conocimiento y el rendimiento escolar: «el modelo de la escuela es informática, matemática, inglés…, la educación en valores va a la cola en las prioridades del currículo escolar». Sus intereses y necesidades —incluso sus contenidos— no siempre se avienen con las de estos últimos, lo que dificulta en buena medida no solo el trabajo sino también su alcance.

Precisamente, esa es una de las particularidades del trabajo con los valores que se identifica como dificultad, el alcance y la envergadura de una acción educativa en este campo. Por definición la formación en valores necesita ir más allá de la dimensión cognitiva, requiere adhesión o identificación. Formarse en valores requiere interiorizar y vivenciar para llegar a estimar. Es desde la experiencia como aquello que se define como valor puede llegar a sentirse como tal y dar sentido a nuestros comportamientos. Los valores tienen mucho que ver con las vivencias. Los docentes entienden que la capacidad de la escuela es limitada y que los resultados o logros en este sentido siempre responderán a una escala mucho más reducida que la de las acciones desarrolladas. Desde el punto de vista de los logros, el trabajo con los valores puede resultar poco gratificante y desalentador para el profesorado, sobre todo si no se es consciente de que trabajar en valores no conlleva solucionar todos los problemas. En esta línea se coincide en apuntar la dificultad que conlleva trabajar en una cuestión «que no tiene resultados visibles y a corto plazo». Los problemas que supone evaluar la formación en valores, obligan en cierto

modo a “confiar” o “creer” en que «algo queda». Hay que decir que esta dificultad, aun reconociéndose, pierde fuerza para quienes están en entornos educativos en los que la educación en valores articula el proyecto de centro.

Por último, otra de las cuestiones destacadas en el examen de las dificultades relacionadas con el mensaje es la debilidad e incoherencia del código ético por el que opta la escuela frente a los mensajes y valores que el alumnado experimenta en el tiempo que discurre fuera del ámbito de influencia de la institución escolar. Aunque se asuma como normal o propio de la labor educativa, se vive como una dificultad clara. Uno de los entrevistados, a propósito de la educación para la tolerancia, se expresa así:

> *“(….) Esto está presente en todos los mensajes que recibimos y es algo que cala mucho más que cualquier clase magistral. La labor que el profesorado puede hacer en el ámbito de los valores está limitada, está encorsetada y está caso empaquetada, ya que el otro mensaje [xenófobo, racista] que se difunde a nivel social, movido casi siempre por intereses económicos, tiene una capacidad de influencia tremenda que deshace en un segundo todo lo que el profesor ha querido trabajar. Ahora eso no quiere decir que no sigamos haciendo una labor de plantear unos valores alternativos a los valores sociales, aunque la televisión tenga más fuerza de persuasión (….). Hay que combatir, siempre hay que combatir, aunque estemos en situación de desigualdad total.”*
>
> [SOS]

Las limitaciones de la escuela para contrarestar el efecto de otras experiencias de socialización en valores discordantes u opuestos a los que se trabajan en ella conforman una de las líneas discursivas más recurrentes del profesorado al exponer los problemas del trabajo con los valores en la escuela. Las continuas alusiones y referencias a la soledad y aislamiento de la institución escolar y la consiguiente división educativa en el mundo adulto, presenta lecturas diversas pero convergentes. Entre el profesorado se ve con preocupación que lo que la escuela transmite, especialmente los esquemas axiológicos con los que se trabaja, no sea vivenciado o experienciado como valor en el medio no escolar. Fundamentalmente, el discurso se centra en la fractura de los mensajes, en la distancia cualitativa entre lo que ofrece la escuela —algunos hablan de lo que se ofrece en el aula— y lo que en última instancia opera en la sociedad.

> *“La igualdad la estamos viendo, si yo le digo chica, esfuérzate, la chica va maravillosamente, pero la chica no llega a ser ejecutiva*

nunca, lo sabes tú muy bien. El techo de cristal existe. Entonces, ¿Qué hace la escuela? ¿Hace? Yo para mí sí, yo soy vocacional también y yo creo que trabajamos. Pero luego hay un entorno que está machacando todo nuestro trabajo y encima todo el bombardeo y todo lo que decíamos, la salud bucodental, la nutricional, la medioambiental todo llega a la escuela y si hay alguna crítica luego es la escuela la que no lo ha hecho, no es los padres, no es la sociedad, no es la televisión, no es la prensa los que no lo han hecho, somos nosotros. ”

[G3PP – EP Público A]

“*Y luego, los valores que trabajamos no son, desgraciadamente, los que hoy en día viven los niños/as en la sociedad. Algunas veces los propios crios/as te miran como alucinados, como diciendo, ¿pero qué demontres dices?. En mi calle, en mi casa vivo otras cosas, …, mi padre dice que… po, po, po…* ”

[G2PP – EP Público D]

Desde la escuela se denuncia la hipocresía social del discurso de los valores y especialmente se dirige la mirada hacia la instancia socializadora más cercana, la familia. «Los valores de los padres no son los nuestros y la coherencia es indispensable». Cabe afirmar que esta es la opinión mayoritariamente compartida por el profesorado de ambas redes y una de las dificultades que detectan en la transmisión en valores. La insistencia en la necesidad del trabajo previo y paralelo en las familias —ellas son el “pilar” de la labor educativa— y la convicción de que la transmisión en valores es eficaz cuando hay coincidencia en la intervención educativa domina el discurso del profesorado:

“*Yo es que creo que por ejemplo el tema del respeto que es uno de los valores que creo que trabajamos todos, o sea, tú puedes intentar inculcar y decir bueno parece que algo se les queda pero yo creo que siempre se le queda al chaval que ya viene de su casa sabiendo lo que es el respeto. (…).*

Todas estas capacidades no puede ir un chico sin ellas —que era lo que decía ella antes— y que de pronto se vayan solventando y solucionando y produciendo de otra manera en el centro, porque verdaderamente si la raíz familiar... Nosotros podemos colaborar con los padres, nosotros enseñamos en el sentido académico y colaboramos con los padres en el terreno personal educacional pero no somos los instructores educacionales en valores de los hijos. Tienen

los padres que poner los pilares y nosotros firmeza en esos pilares pero si no tienen los pilares, cuando llegan yo sinceramente creo que no se puede hacer nada y sino yo no sé si tenéis la suerte los centros concertados en que no os llegan chicos de ese tipo, pero a veces llega uno desestructurado y no hay quien lo enderece. (Centro Público). ”

[G8OM – ESO Mixto A]

La discrepancia en los contenidos valorativos que se trabajan en la escuela y los que se viven en las familias se hace patente a medida que se sube en las etapas educativas, aunque el profesorado de Primaria observa que esta es una situación que se extiende también en las edades más tempranas. A ello se une además el hecho de la preparación académica tiende a acaparar y monopolizar la atención y preocupación de las familias, más “relajadas” en lo que atañe a la educación en valores.

No obstante, la reflexión no gira únicamente en torno a la culpabilización del resto de las instancias socializadoras. La mirada también se posa en la institución escolar. En el caso de la escuela pública, hay quienes creen que uno de los problemas es precisamente que la escuela «no se ha armado moralmente»:

“*(…) en estos años de democracia yo creo que carece nuestro sistema educativo en esta sociedad en general de una reposición de valores; es decir, no se ha hecho una reposición de valores laicos o secularizados en esta sociedad ni tampoco se han mantenido en el común de una forma sistematizada en nuestro sistema educativo, en la familia, en la escuela o en la propia sociedad de determinados valores que también tenían verdaderamente un valor muy positivo, tiene un valor.* ”

[G3PP – EP Público A]

“*Se ha hecho una identificación perversa. La escuela pública es laica, es aconfesional luego no debemos tener ninguna ideologia ni tenemos que inculcar valores. Entonces, se ha hecho, de alguna forma, una lectura cómoda. Pero claro, ser laica y aconfesional no significa que no tenga que transmitir los valores de siempre, que forman parte de nuestro patrimonio. Muchas veces esa identificación ha jugado en nuestra contra.* ”

[SIND2]

En esta línea autocrítica, al profesorado también le preocupa que la institución no esté respondiendo de manera efectiva y ágil a los cambios, que lo que la escuela ofrece sea incomprensible para el alumnado:

> *"Lo que se les ofrece no es rancio, muy rancio?. Hay valores que naufragan, un cambio social profundo, una fuerte fragmentación y se les sigue ofreciendo lo mismo."*
>
> [G5OC – EP y ESO Privada A, B]

> *"Hay valores que dominan en la sociedad y rigen la vida social a os que la escuela debe dar respuesta aun cuando puedan sonar como "negativos". Por ejemplo, la competitividad. Puede ser un error que la escuela no promocione esos valores, siempre desde un marco de juego limpio."*
>
> [BERR]

> *"A mí esos chavales me dan pena porque todos los valores que les damos en clase les suenan a chino frente a los que están viviendo fuera del aula. Porque si yo pregunto cuantos de aquí si pudierais os marchabais y se iban todos.[Risas del grupo]. Pero clarísimo lo tengo. O sea que ya están ahí forzados. Y todos los valores que la sociedad les está ofreciendo con una agresividad impresionante, pues a mí me da pena porque yo tuve una adolescencia más clara, más feliz, más clarificada, menos turbia. Estos pobres chavales lo tienen realmente complicadísimo porque todos los valores están respirando de los medios de comunicación, la propia familia, los valores están muertos y estás hablando a veces de cosas porque yo noto que, además, cuando hablamos de ciertos valores positivos a partir de un poemita o de cualquier cosa la verdad es que no se aclaran, tienen que ver los modelos, tienen que ver encarnados esos valores. Y no los ven."*
>
> [G8EM – ESO Mixto A]

El cambio del "educando", de la realidad que conoce y en la que está inmerso el alumnado no puede interpretarse sólo en términos conflicto generacional. Estamos ante una muestra de la complejidad del problema de transmisión al que se enfrenta la institución escolar. El profesorado no percibe una distancia cualitativa en valores, normas, actitudes, comportamien-

tos o expectativas, sólo con el alumnado. La ruptura se extiende a un mundo adulto — especialmente los progenitores— que, desde la perspectiva del profesorado, consiente y colabora bloqueando la capacidad de educar desde la escuela y refuerza la tendencia general de presentar los valores de la escuela como contravalores. Probablemente, como advierten algunos, el progresivo distanciamiento y la falta de participación de las familias a su vez han propiciado el «blindaje» de la escuela, reproduciendo un círculo vicioso de falta de comunicación, desconocimiento y desconfianza crecientes entre las familias y los centros. Así, el debilitamiento de los vínculos entre familia y escuela, la falta de implicación de las familias, constituye en el diagnóstico del profesorado uno de los obstáculos principales en el trabajo con los valores. Parece urgente, tal y como advierte uno de los agentes entrevistados, representante de la asociación de padres de la escuela pública de Álava, enseñar, fomentar y facilitar la participación de los padres y madres en la vida y gestión de los centros educativos, especialmente en lo que corresponde a la formación en valores, donde el trabajo conjunto es más necesario si cabe para «evitar los mensajes contradictorios».

3.2 La actitud del profesorado: sombras en la implicación del docente.

¿Cuál es la labor que le corresponde al profesorado en la educación en valores? ¿Es consciente de que transmite valores? ¿De ser modelo de conducta? ¿Cuál debe ser su implicación? ¿Hay límites? El examen de las aportaciones del profesorado en torno a estas cuestiones además de mostrar actitudes variadas hacia el trabajo con los valores, ofrece información sólida sobre las dificultades vinculadas a la actuación —el *ethos*— de los docentes. Concientes de que «los valores no se enseñan, se viven» y que los valores constituyen una cuestión "resbaladiza" para el propio profesorado que no llega a acordar significados y valoraciones similares —en las entrevistas de grupo asistimos varias veces a discusiones de este tipo— no parece que la demanda de implicación sea percibida y vivenciada por los docentes en los mismos términos.

En un nivel muy básico se reconoce y asume ser un referente en valores, aunque sea de manera tácita, con su comportamiento, en sus relaciones, con su apariencia, en la manera en que se conduce la clase... De ahí en adelante, se admite que el grado de implicación varía significativamente, con el riesgo de contradicción entre lo que se hace y se dice, algo que, en palabras de una docente «también es un valor si se explicita y reconoce». Ahora bien, para algunos pocos participantes en el estudio eso es todo. Su labor no es educar o formar en valores sino enseñar la materia, una actitud que, por lo demás, también conlleva y transmite valor. No es casualidad que estas contadas excepciones se detecten entre el profesorado de la ESO. De hecho, en grupos y entrevistas se observan reproches a la existencia de un profesorado en los centros que no se implica o no asume ser educador en valores, fundamentalmente dirigidas hacia los docentes de secundarias. Es este un perfil que se reconoce acentuado a medida que se sube en los niveles de enseñanza, a partir del 2º ciclo de la ESO, donde el conocimiento

especializado, el prestigio se perciben como la cara opuesta de la invisibilización —cuando no desprecio en opinión de algunos— de la formación en valores que «no son cosa suya». Esta brecha entre la Primaria y el Bachillerato, entre el maestro-educador y el profesor-instructor, se hace más visible en los centros donde conviven las diferentes etapas. Hemos seleccionado esta conversación entre los profesores de un grupo de discusión porque es una buena muestra de la tensión que provoca y de las dificultades que introduce a la hora de plantear una acción coordinada en la transmisión en valores:

> “—Coordinador*: Es el profesor consciente de ser un modelo? Antes habéis mencionado eso…, el profesorado es consciente de ello?*
> [Afirmación general].
> —Profesor1: *Yo creo que sí, estoy segura de que de uno u otro modo se trabajan todos los valores, todos.*
> —Profesor2*: En la Primaria sí, y son modelo. Pero ¡ja! en Bachillerato…*
> —Profesor3: *Ahí la movida es otra, porque ahí ya entre los profesores…*
> —Profesor1: *cuestiones de prestigio y...*
> —Profesor4: *En nuestro centro... bueno, vosotros también tenéis Educación Secundaria.*
> —Profesor3: *Sí, pero no Bachiller.*
> —Profesor4: *Nuestro claustro es diferente. Son diferentes los claustros de Infantil y Primaria y Secundaria. Por lo normal, los que estamos en Infantil y Primaria —lo que voy a decir igual es un poco fuerte— tenemos más vocación, y se ve. Es lo que yo veo. Y los de ESO y Bachiller... no todos. A algunos se les ve el plumero muy claro.*
> [Afirmación general].
> —Profesor4: *“He venido aquí a enseñar matemática y dejo la solidaridad en manos del de religión”. Tuvimos discusiones entre nosotros. Hemos venido a educar, no sólo a enseñar matemática o lo que sea.*
> —Profesor1: *Yo creo que eso pasa menos ahora. Veo en los jóvenes una actitud diferente… ¿no?.*
> —Profesor2: *No sé. Nuestro centro es pequeño y no hay diferencias entre los profesores, sean de Primaria o de ESO, nunca las ha habido. Pero he oído a veces que en los centros grandes si se da esa cuestión del prestigio..., la diferencia de ser licenciado o no.*
> —Profesor4: *Yo no digo que todos sean así. No. Pero algunos... nosotros lo vimos al hablar del tema. Algunos decían, ¿Valores? “No, yo*

voy a dar mis clases. Dejarme en paz". Y claro, entre todos dijimos que no estamos solo, ¿cómo es?, "para dar conocimientos", ¿No? Sino para formar, lo tenemos que tener claro. "

[G4PC – EP y ESO Privado B, D]

¿Es este sector del profesorado un docente que no ve en la enseñanza lugar para la educación en valores? Para responder a esta cuestión necesitaríamos indagar en ese colectivo, ahora bien, lo que nos brinda el discurso del profesorado nos lleva a pensar que por lo general no es así. Más bien se trata de un docente que ve el currículo de valores como una competencia específica del profesorado de ética o religión, al que le resulta "incómodo" el trabajo con las tutorías que generalmente está orientado al desarrollo de alguna cuestión o tema con implicaciones valorativas. Huelga decir que la deseada "transversalidad" del currículo de valores en la secundaria tiene muy pocas posibilidades de aplicabilidad y viabilidad con un profesorado que responde a este perfil. No digamos ya el planteamiento de proyectos "éticos" en los centros que articulen la enseñanza en torno a la transmisión en determinados valores.

Con todo, los obstáculos que presenta el profesorado para el trabajo con los valores no se corresponden únicamente con este perfil. Sea en centros públicos como privados, una cosa es acatar el currículo de valores (ideario) y otra interiorizarlo. Aunque se reconoce un papel educador más directo y comprometido, con más capacidad de influencia en el profesorado Primaria, lo cierto es que el factor personal es determinante en el modo en que se trabaja con los valores. Sea por "miedo al adoctrinamiento", por falta convicción en determinadas cuestiones, por falta de adhesión o por falta de voluntad y ganas, el profesorado no trabaja con la misma intensidad. Una docente de la escuela pública se expresa con claridad admitiendo que el trabajo con los valores requiere "fe":

"*Yo creo que una cosa es lo que se trabaja oficialmente, en teoría, y luego claro, está "el factor personal" que influye mucho y que para mí es muy importante. Si lo crees lo trabajarás. Pero hay otros que no lo trabajan, o que trabajan otros valores, en el mismo centro. (…)Porque para mí algo puede ser muy importante, pero igual no lo es para todo el mundo. Además, igual yo hago lo mismo con otros temas a los que no les doy tanta importancia. Por ejemplo, el feminismo, pues vale, pues vale,... pero no es una cosa que... me falta fe. Entonces, si hay que hacer algo, lo haré, si es en 1º, en 1º, punto. No haré en contra, pero no es mi película. Y pienso que eso tiene una gran influencia.* "

[G1PP – EP Público D]

Esta es una circunstancia con la que se ha de contar siempre cuando se habla de la educación en valores. Lo que parece claro es que el profesorado no concibe su implicación o compromiso educativo en los mismos términos. Hay quienes reivindican una cierta "privacidad", es decir, ponen límites a la idea de ser modelos, aun cuando no renuncien a la idea de serlo. Lo cierto es que el pluralismo moral en el profesorado es un elemento enriquecedor en el desarrollo de la conciencia ética del alumno/a, ahora bien, siempre y cuando se asegure unos mínimos de coherencia y consenso. Para que el alumnado construya su puzzle se hace necesario que las piezas encajen, por otra parte hay algo que tiene que compartirse y comprometerse con los otros, si lo que se quiere es construir identidades sociales. Al igual que ocurre con la frontera entre la escuela y la sociedad, se puede correr el peligro de que determinados valores adquieran sentido en un aula, con un determinado profesor y profesora y se desvanezcan en la hora siguiente. Y, a tenor de lo conversado en los grupos, esto ocurre. Los docentes se refieren a menudo a la falta de unanimidad, de convicción e implicación como uno de los mayores impedimentos en el trabajo con los valores. A continuación, una muestra:

> *"(…) a veces los valores que a mí me parece que son fundamentales entran en una cierta desconexión con los valores que tiene el otro porque yo lo percibo ¿no? y digo pero bueno vamos a ver cómo le puedo estar diciendo a los alumnos que esto es lo que hay y que deben ser respetuosos, bla, bla, bla, respetar al diferente y demás… ¿no? Y resulta que yo veo a lo mejor a veces a algún compañero y me deja descolocada porque actúa cual si fuese un alumno y entonces te entran unas ganas de meterle un guantazo y de pronto digo es que no me extraña que se descoloquen algunos alumnos. Estás diciéndole algo que se contradice abiertamente con lo que está haciendo tu compañero que se supone que está o que tiene que estar en el mismo bando. (…) Yo creo que si todos insistiéramos en la misma línea, por eso digo que es difícil porque yo lo veo a veces difícil en mi centro, si todos insistiésemos en la misma línea, al final del proceso, no se sabe quien verá los frutos, pero algo queda."*
>
> [G8EM – ESO Mixto A _ Docente de IES]

Desde el punto de vista del docente, todo esto también plantea el interrogante sobre los límites de exigencia y de libertad en la transmisión en valores. Esta es una cuestión que preocupa al profesorado y que también está frenando o conteniendo la implicación del docente. El desgaste de la legitimidad, del prestigio, de la confianza y del apoyo social al profesorado está en la raíz de este problema. «Cada vez se nos hará más difícil ser modelos», dice uno de ellos. El profesorado se describe debilitado no sólo por la falta de eco social en su mensaje o la falta de referentes únicos, también en las relaciones con el alumnado y las familias. Sentirse vigilado por el alumnado o bajo la presión y sospecha de las familias no favorece un clima propicio para la intervención educativa

más allá de las competencias más específicas de la instrucción en conocimientos. Aunque sabedores de que no representa la normalidad, los docentes observan el deterioro de las relaciones con los padres y madres que afecta fundamentalmente a su autoridad y ven con preocupación el goteo creciente de denuncias de las familias en contra del profesorado o de los centros educativos, muchas veces sin que se de la oportunidad de aclarar y resolver los problemas previamente a su tratamiento por la vía judicial. Sobre todo, inquieta que la discrepancia no se produzca «entre adultos», con el reconocimiento de los límites, obligaciones y responsabilidades de cada parte. Creemos que tras esta situación se intuyen también las resistencias de un profesorado en proceso de cambio y adaptación a unas condiciones de transmisión muy diferentes con voces, mensajes y contextos múltiples y contradictorios. Con todo, no hay duda de que una situación así, a la larga, favorece más la inhibición que la implicación en el trabajo con los valores.

Otro de los factores que se experimenta como obstáculo en el trabajo con los valores es la formación. No siempre el profesorado responde a las expectativas de formación moral y pedagógica que demanda la educación en valores. Ocurre sobre todo en la secundaria, sobre todo en su segundo ciclo, con profesorado que no suele tener una formación pedagógica en la dimensión de los valores:

> *“Es normal que en centros de secundaria tengan programadas actividades en relación a valores, aunque a veces se rutinizan y el tutor no hace lo que debería. Son temas que exigen metodologías diferentes a la pura explicación y el profesor muchas veces es reacio a implicarse, sobre todo poco hay una falta de formación del profesorado en estos temas, ya que la formación inicial es mala y la formación continua tampoco da para mucho.”*
>
> [BERR]

Si la escuela se concibe como un instrumento para la cohesión social y la educación en valores de la ciudadanía, el profesorado necesita formación específica en este ámbito. Las voces sindicales critican que desde la LOGSE hasta hoy no haya un diseño específico de formación del profesorado para la educación en valores, especialmente en las etapas de la ESO donde por las características del alumnado y el perfil profesional se hace especialmente necesario. Pero también los docentes perciben las dificultades de adaptación a las nuevas necesidades y a los nuevos requerimientos y la carencia de habilidades, conocimientos y recursos que contribuyan a reforzar su papel educativo más allá de la instrucción. Hay un sector del profesorado, tanto en la red pública como en la privada, que no se siente preparado para responder a las cada vez mayores exigencias de responsabilidad y competencia educativa. Y tras este sentimiento se esboza también una crítica velada a la administración educativa vasca por una política de formación que durante muchos años ha estado volcada en la capacitación lingüística y ha restado atención a otras necesidades.

3.3 El trabajo con los valores: eventualidad y descoordinación

En la investigación realizada con los docentes se ha prestado mayor atención a los contenidos (el *qué*) que al modo (el *cómo*) en que se trabaja con los valores en la escuela, de ahí que apliquemos la creamos necesario tratar con cautela unos hallazgos que convendría contrastar y profundizar con un estudio más detallado sobre el modo en que se aplican los planes y programas de educación en valores. De todas formas, el análisis de la información obtenida permite identificar algunos problemas organizativos y metodológicos que, según el profesorado participante en nuestra investigación, dificultan o amenazan el trabajo con los valores en los centros "de puertas adentro" y que merece la pena destacar.

El problema en torno al cual se comparte diagnóstico es lo que podemos denominar como *carácter poco sistemático* de la educación en valores en los centros y, por extensión, en el aula. Los síntomas de este problema son variados. Uno de ellos es la *eventualidad*, tanto en los contenidos como en el desarrollo de las acciones educativas. Así, son frecuentes entre los docentes las referencias a la formación en valores en la práctica como un trabajo disperso, a menudo a golpe de campaña o en función de las ofertas de programas puntuales por parte de las distintas administraciones o entidades sociales. Se describe el trabajo con los valores en la escuela como intervenciones por "oleadas y modas", esto es, contenidos que se inician, se trabajan puntualmente y tienen su momento de insistencia y se desvanecen para ser sustituidos por otros, frecuentemente de mayor actualidad social. Y, si bien entre los factores que alimentan esta eventualidad se reconoce, entre otros problemas, la débil implicación de la comunidad docente, el propio profesorado reconoce el desgaste que esta forma de trabajar provoca en los contenidos, en el alumnado y en el profesorado que invierte tiempo y esfuerzo en ellos. Por ello, algunos docentes son especialmente críticos con los programas externos y la actitud de las administraciones que los sustentan. Como nos decía una docente de enseñanzas medias con experiencias de varios proyectos en su haber,

> *"Te ofrecen un proyecto, no se, por ejemplo ahora Agenda 21 en todos los centros, para fomentar valores medioambientales, desarrollo sostenible, consumo responsable, etc. Analizas el proyecto, se nombran responsables, se aprueba en el centro, tiras para adelante, pero cuando avanzas…,¡desaparecen las subvenciones y las ayudas y se supone que el proyecto debe funcionar!. Y claro, te cuesta un montón de tiempo y de esfuerzo, reuniones al margen, preparar materiales, coordinar…. las ayudas son muy puntuales y…, no se valora, pienso que en general no se valora. Empezando desde el departamento de educación que no nos ayuda como debiera. Se les abre la boca con los valores y estas palabras pero en la práctica no se implican. Y esto necesita especialistas, libera-*

ciones y ayudas económicas también. Eso se ve cuando tienes ayuda en un proyecto, una liberación, bueno…, así logras implicar a la gente, se pone en marcha, se avanza…, pero cuando te quedas sola… ”

[G7EM – ESO Mixto B, D]

A los centros no les faltan propuestas para trabajar el currículo de valores, es más, el profesorado tiene la impresión de que la oferta supera a menudo las posibilidades reales de personas, tiempos y recursos necesarios para desarrollarlas. Desde las distintas administraciones públicas y sus departamentos, desde las organizaciones y asociaciones culturales y sociales e, incluso, desde empresas del sector social se ofrece una amplia variedad de programas, experiencias, cursos, talleres, jornadas, materiales orientados a la formación de valores en la escuela. Lo cierto es que, como tanto repiten nuestros entrevistados, a la hora de promocionar, fomentar o inculcar valores todo el mundo mira a la institución escolar:

Ahora bien, la falta de coordinación y la competencia cada vez mayor en el tratamiento de estas cuestiones y en las acciones y programas que se desarrollan tampoco favorece el tratamiento sistematizado de los valores en el currículo escolar. Existe el riesgo de que sea la oferta la que moldee la decisión de los centros escolares sobre los contenidos y estrategias del currículo valorativo. También, a la luz de lo que escuchamos a los docentes, de que se experimente como una sobrecarga si la puesta en práctica de los mismos no va acompañada de una reflexión de la comunidad educativa sobre su sentido, importancia y niveles de responsabilidad que, además, tenga en cuenta las condiciones de cada centro. Una sucesión de programas o acciones puntuales, si no se logra un cierto grado de “autenticidad” por parte de la comunidad educativa, puede a la larga ser vivida como “película” de vacío discurso.

Otra evidencia de las dificultades a los que se enfrenta la educación en valores es que, hoy por hoy la generalidad del trabajo con los valores tanto en su enfoque como en la práctica esta lejos del objetivo de la transversalidad, más aun en el caso de la educación secundaria. Siguen siendo los espacios y tiempos vinculados a las tutorías y a las asignaturas de ética, religión o alternativas a éstas, los protagonistas en la formación de valores. Más allá, sea en el resto de las horas lectivas sea en el tiempo que pasan dentro de la escuela realizando otras actividades (patio, comedor, extraescolares, …) el trabajo con los valores se relaja. Son, por ende, los docentes que ocupan esos tiempos los que lideran, por llamarlo así, el trabajo con los valores en los centros. ¿Qué opinan quienes asumen esta tarea? En los grupos y entrevistas hemos contado con la participación de varios docentes de estas áreas y su valoración coincide: es conveniente la existencia de tiempos propiamente orientados a la formación en valores, pero no puede hacerse recaer la educación en valores únicamente en estas asignaturas o espacios tutoriales. Resulta claramente insuficiente concentrar la formación en valores en tiempos concretos si no hay una estrategia de actuación conjunta que de sentido, relevancia y continuidad a lo que se hace en las tutorías. Los

problemas señalados son varios —escasez de materiales, organización de grupos diversos, no implica trabajo o responsabilidad, no hay evaluación— y todos favorecen la falta de seriedad y receptividad del alumnado que no participa ni se implica en las sesiones de manera efectiva.

No menos relevantes son las dificultades objetivas en el trabajo con los valores. Se insiste sobre todo en la falta de tiempos, personas —no sólo docentes, también otros profesionales— y recursos pedagógicos y metodológicos que hagan viable una mayor coordinación en los centros de las intervenciones educativas en la dimensión de los valores. De hecho, los docentes identifican a menudo el trabajo con los valores con cierto "voluntarismo",

> *"Y al final es el voluntarismo, el sentido común, el hablar con profesores de la misma cuerda que quieren proyectar los mismos estilos, pero no hay instrumentos para llevar al aula la educación en valores de una manera que no aburra al alumno, ya que si se convierte en otra asignatura, todo se pierde. ¿Qué hacemos? Lo que podemos. Yo, por ejemplo, muy comprometida con la "cosa" de las mujeres, pues, en segundo de bachillerato me he dado el lujo de dar solo literatura femenina y dar libros escritos por mujeres. ¿Está bien?. No lo sé. Yo lo he hecho ¿He producido alguna reacción? Sí, algunos alumnos se han quejado. Oye el año pasado vimos solo hombres y nadie me dijo nada. Hacemos cosas que se nos ocurren, pero no tenemos más instrumentos".*
>
> [ED5-IES Modelo B, D]

Esta bastante extendida la idea de que trabajar los valores depende en buena medida del esfuerzo y del interés individual. Fundamentalmente porque los programas ya están cargados y se ven repercutidos por estas cuestiones. No se ve tiempo suficiente en la programación y en el propio horario para preparar o realizar prácticas que permitan abordar con detalle el tema de los valores y trabajar esos contenidos de forma sistemática. Y tampoco se aprecia una respuesta institucional que facilite conceder un espacio mayor a la formación en valores, no sólo en el aula, también en su diseño, gestión, coordinación y puesta en práctica. Faltan instrumentos, estrategias, prácticas que ayuden a enfocar la transversalidad y aplicarla de forma eficiente. Se reconoce excesiva teoría, pero poca formación y competencia metodológica en este campo. Éstas son dificultades percibidas en ambas redes, aunque el profesorado de la escuela pública es más crítico y escéptico con todo lo que se refiere a la coordinación de acciones en los centros. La falta de tradición del "proyecto común" —algunos hablan directamente de "idearios de centro" al estilo de los centros concertados— y la elevada movilidad de la plantilla y un colectivo importante de edad avanzada, son los rasgos

más mencionados como factores que perjudican la implicación del profesorado y frenan la necesaria coordinación y continuidad del trabajo con los valores en la enseñanza pública, especialmente en la ESO,

> *"No es fácil, en serio. En nuestro centro el profesorado cambia, y somos muchos, ochenta y pico, e igual cambia un tercio… Cuando has avanzado un poco en algunas cosas ya tienes nuevos. Y se arreglan, pero cuesta sacar los temas adelante. Es más fácil coordinar y ponerse de acuerdo en matemáticas —qué se trabaja, en qué cursos, ri-ra, ri-ra…, eso se hace fácil, pero esto (los valores) ¡no es fácil!."*
>
> [G7EM – ESO Mixto B, D- Docente de IES]

> *"Los jóvenes profesores no se implican mucho. De ahí la importancia de que los centros tengan un proyecto de centro en el que los profesores se sientan fuertemente implicados, porque entonces al que viene de fuera le es más fácil sentirse implicado y partícipe. La propia inercia del centro de la misma manera que le puede llevar al desinterés, le lleva al compromiso. Pero como en la mayoría de centros no tienen este proyecto, bien porque los profesores mayores están ya cansados o porque lo que sea, los nuevos no traen la savia nueva que necesitaríamos. Hay un problema en la pública de falta de proyecto común de centro y los claustros están muy bloqueados."*
>
> [ED5-IES Modelo B, D]

Sin duda, es determinante la falta implicación del profesorado. Como veíamos más arriba las actitudes del profesorado no siempre apuntan en esa dirección. Incluso reconociéndose la necesidad de actuaciones conjuntas, coordinadas, hay resistencias claras a implicarse y comprometerse en el trabajo con valores. Pero, condiciona igualmente la dicotomía conocimiento-valores, el hecho de que el primero sea finalmente lo que marca el nivel de exigencia tanto por parte de la administración, como de las familias y de la sociedad en general, planea sobre todo este discurso. Los docentes no saben cómo combinar un trabajo con valores en todo momento —esto es, utilizando todo el espacio educativo como oportunidad para trabajar en la promoción de valores— y, al mismo tiempo, lograr el desarrollo normal del programa académico, sobre todo cuando se trabaja con un alumnado más "resistente" al aprendizaje. Está bastante extendida la idea de que trabajar valores conlleva ralentizar o interrumpir el ritmo de aprendizaje de las asignaturas, que, a la postre, es lo que el sistema educativo evalúa tanto del trabajo del alumnado como del profesorado.

Cuadro 10: Dificultades de la transmisión en valores en la escuela.

	Tipo de dificultad	Evidencias
Debilidad del mensaje	Lugar controvertido y relativa de los valores en la escuela: prevalece la dicotomía valores-conocimiento.	Doble discurso de la importancia de los valores… "con los valores no se come".
	El trabajo con los valores es a largo plazo y requiere constancia, continuidad y confianza…	Trabajar los valores no asegura resultados inmediatos ni seguros… "no hay resultados visibles y a corto plazo".
	Discontinuidades y contradicciones del currículo vivenciado de los valores más allá de la escuela: "división educativa".	Los valores trabajados en la escuelas no son los valores vivenciados por los niños/as y jóvenes en su biografía cotidiana. "A veces los mismos críos te miran como alucinados, como diciendo, ¿pero qué demontres dices?". "los valores de los padres no son los de la escuela, y a veces la coherencia es indispensable".
	La escuela, sobre todo la pública, no ha reinterpretado su función formativa en la construcción del sujeto ético.	La escuela está presa de su memoria, del "miedo al adoctrinamiento". "no se ha hecho una reposición de valores laicos o secularizados en nuestra sociedad". "lo que se les ofrece es muy rancio". "se ha hecho una identificación perversa, escuela pública laica y aconfesional, luego no debemos inculcar valores".
	Debilitamiento de los vínculos familia-escuela.	Falta de comunicación, desconocimiento y desconfianza. Las familias son consumidoras de la acción educativa, no copartícipes de ella.

(Continúa en páginas siguientes)

	Tipo de dificultad	Evidencias
Sombras en la implicación del docente	Resistencias a admitir un papel pro-activo en la educación en valores.	Debilidad de la dimensión educadora en el perfil del docente, especialmente en la ESO: "educar en valores no es cosa suya". La falta de consenso en la comunidad educativa inhibe la implicación del profesorado: "los valores constituyen una cuestión resbaladiza". Desgaste de legitimidad y confianza del entorno educativo (familias, sociedad): reservas en la intervención educativa.
	"Factor personal": creerse y sentir los valores.	Ser un referente en valores tiene límites: cómo vivenciar los valores. El profesorado también está sujeto a contradicciones, no es la única referencia: "cada vez se nos hará más difícil ser modelos". Concepción voluntarista del trabajo con los valores.
	Formación del docente.	Carencias de habilidades, conocimientos y recursos que refuercen el papel docente más allá de la instrucción. Falta de formación en el trabajo en valores.

(Continúa en página siguiente)

	Tipo de dificultad	Evidencias
Práctica con los valores	Carácter poco sistemático de la educación en valores en los centros.	Eventualidad de contenidos y desarrollo de las acciones educativas. Tratamiento disperso y puntual: intervenciones por "oleadas y modas", "a golpe de campañas". Falta de coordinación y sobrecarga de propuestas, programas y acciones.
	Desgaste de la implicación y el compromiso del profesorado.	Escasez de recursos humanos. Falta de planificación de tiempos. No hay conciencia de transversalidad. Precaria estabilidad y edad elevada de la plantilla, especialmente ESO.
	Indefinición del lugar de la educación en valores en la escuela.	Dificultades para conciliar y equilibrar en la práctica rendimiento académico y formación en valores. Transversalidad deficiente: el trabajo con los valores se diluye y relaja más allá de sus espacios y tiempos específicos. Riesgo de confinamiento: los valores como "asignatura". Respuesta institucional insuficiente: instrumentos, estrategias, prácticas orientativas.

4 CONCLUSIONES

4

Conclusiones

1 **El profesorado advierte que la escuela está perdiendo el anclaje con el entorno. Criticada y cuestionada por una sociedad exigente, pero poco comprometida y, al mismo tiempo, en raras ocasiones satisfecha con su labor, la escuela se siente sola y deslegitimada en un mundo que cada vez se le hace más extraño. Al vivirse en su interior un conjunto de situaciones y valores diferentes, extraños y ajenos a los que se viven en el exterior del espacio escolar, se está convirtiendo en una institución anómala y aislada del resto de las instituciones socializadoras.**

Esta soledad de la escuela y este divorcio con su entorno se hacen más patentes en palabras de su profesorado cuando consideramos su función transmisora de valores. La escuela al llevar adelante su labor formadora se ve transmitiendo un código ético que contradice claramente los valores dominantes al otro lado de los muros de la escuela. Esta contradicción entre lo que se intenta vivir en el interior del recinto escolar y lo que se vive en el exterior, en opinión del profesorado, acaba erosionando la legitimidad de la institución escolar y, por añadidura, la de los propios docentes.

Esta situación explica el pesimismo de los docentes a la hora de encarar la realidad educativa actual, ya que al verse transmitiendo un sistema de valores y unas actitudes que no gozan de prestigio social y que muchas veces son contestadas por su alumnado y sus familias, experimentan y viven su profesión desde el desaliento y la frustración.

2 **Cuando el profesorado utiliza la expresión "soledad de la escuela" quiere describir la pérdida del consenso moral y ético que existía en periodos anteriores entre las diversas agencias socializadoras, escuela, familia, iglesias, medios de comunicación y grupos de iguales**.

Hasta hace unos años existía entre ellas un acuerdo sobre los valores a transmitir y los contravalores a evitar. Además todas y cada una de ellas cooperaba de cara a la eficacia en la transmisión de esos valores comunes. En la actualidad esta armonía ha desaparecido. Los profesores y las profesoras utilizan mayoritariamente la expresión "crisis de valores" para describir esta ruptura de consenso.

Sin embargo, no todo el profesorado da el mismo sentido a la noción "crisis de valores". Existen diferencias de matices que reflejan visiones diversas de la soledad de la escuela e implican planteamientos y estrategias muy distintos en torno a las medidas a tomar para romper su aislamiento.

A través de esta expresión, un sector del profesorado deifica los valores y piensan en la escuela como el recinto sagrado que conserva y protege los valores más elevados. El mundo de afuera es el lado oscuro de los valores, esto es, el recinto de los contravalores. La tarea de la escuela es ingrata, va contracorriente y su éxito no puede dejar de ser precario. Por tanto, no es responsabilidad del profesorado el posible fracaso de la escuela en su función formadora. Es de los "otros" que transmiten contravalores. Así se entiende el distanciamiento con las familias, la contraprogramación en formación en valores de los medios de comunicación, la alienación hedonista de la posmodernidad …. Ante esta situación la escuela tiene las de perder. No es extraño que estos profesores y profesoras ejerzan su labor docente desde la resignación, la desesperanza, el fracaso, es decir, actitudes todas ellas que favorecen en la escuela un clima de apatía, inacción, pérdida de espíritu innovador y transformador. Este profesorado tiende a no implicarse en proyectos educativos vertebradores, apenas tienen relación profesional entre sí y con las familias de sus alumnas y alumnos, cada profesor en nombre de la libertad de cátedra hace de sus aulas y responsabilidades profesionales pequeños reinos de taifas….

Para otro sector del profesorado la sociedad en su conjunto está en un proceso de cambio, en el que se asiste al alumbramiento de nuevos valores, a la redefinición de valores tradicionales y a la decadencia y muerte de otros. Se habla de crisis de valores porque este cambio cultural está golpeando con más dureza a aquellos valores que hasta ahora habían dotado de sentido a la escuela y a su función y posición en la sociedad. La institución escolar percibe que se está erosionando las bases de su legitimidad. Esto hace que el proceso de cambio sea percibido y vivido como una pérdida de valores, de aquellos que han dado hasta ahora sentido a la escuela y a la labor docente. Ahora bien, este profesorado comprende que la intensidad de los cambios hace imposible un retroceso en el tiempo. Confían en las posibilidades de la escuela para responder

adecuadamente a los nuevos retos, aunque temen que la sociedad les niegue algo tan elemental y necesario para llevar adelante el proceso de transformación de la escuela como es la legitimidad. **No echan en falta la escuela de antaño sino sentirse legitimados para afrontar las exigencias y los retos que plantea el profundo cambio cultural que está operando en nuestras sociedades**.

3 **La relación escuela-familia es uno de los escenarios en que se representa el progresivo aislamiento de la escuela. La descoordinación y, en ocasiones, enfrentamiento entre escuela y familia es un tema reiterativo en el discurso del profesorado.** La falta de sintonía es vivida por el profesorado con suma preocupación e inquietud. Se considera urgente la búsqueda de soluciones. Las dificultades que se experimentan son varias.

El profesorado, al evidenciar la **actitud clientelar de las familias con respecto a la escuela,** sacan a la luz la paradoja de los padres y madres actuales, ya que **en su labor docente experimenta una y otra vez cómo a medida que delegan en los centros escolares más responsabilidades, al mismo tiempo y en numerosas ocasiones minan la propia legitimidad de la escuela y de sus docente**s. Al profesorado no le preocupa tanto la sobrecarga de responsabilidades que los padres y las madres les imponen ni su apatía y desinterés en la marcha del centro, cosa que en modo alguno es una novedad, pues tampoco en períodos anteriores las familias han participado activamente en la vida de los centros. **A los docentes les alarma y le enerva el sentirse desautorizados, cuestionados, presionados y en ocasiones atemorizados por los familias**.

Al mismo tiempo y en línea con lo anterior, **el profesorado insiste en las dificultades que provocan para la formación de sus alumnos y alumnas los mensajes contradictorios que emiten la escuela, las familias y el entorno**. La enorme permisividad y el proteccionismo de las familias, los mensajes hedonistas e individualistas que los medios de comunicación transmiten y los contravalores que impregnan la atmósfera moral dominante hacen difícil que la escuela logre transmitir con éxito los valores de esfuerzo, autoestima, trabajo… que, por otra parte, son connaturales a ella y necesarios para realizar adecuadamente las tareas escolares.

4 A pesar de su pesimismo y desorientación, sorprende el hecho de que **el profesorado mantenga el ideal ilustrado de la educación como emancipación y desarrollo integral de la persona**. Así atribuye a la escuela un papel importante como instrumento de igualdad y cohesión social. Implícita o explícitamente los docentes se refieren a un modelo de escuela que consciente de sus limitaciones como instrumento de equiparación social, sin embargo sepa poner los recursos humanos y materiales necesarios para una justa discriminación positiva que imposibilite el que aquellos que se encuentran en una situación desfavorecida se vean abocados a situaciones de fracaso difícilmente superables.

Sin embargo, la sociedad de la información, del conocimiento, la globalización, la posmodernidad, la aceleración del cambio…. han complejizado enormemente el mundo y el conocimiento. Desde esta perspectiva es comprensible que todos los profesores y profesoras coincidan en afirmar que resulta mucho más difícil enseñar ahora que en el pasado. La complejidad ha entrado en la escuela y un número significativo de profesores y profesoras manifiestan la dificultad que entraña afrontar los retos que supone dicha complejidad en un momento en el que la autoridad docente está en crisis y en el que la coherencia entre la escuela y el contexto se ha roto. **La masificación y la heterogeneidad han roto la homogeneidad moral que caracterizaba las prácticas educativas y la organización de la escuela de épocas anteriores**. **La diversidad rige su funcionamiento y ha complicado enormemente la función docente**.

Sin embargo, si bien existe concordancia en el diagnóstico, no existe entre el profesorado entrevistado una unanimidad a la hora de afrontar la falta de motivación de un sector importante del alumnado actual. Se da una gran dispersión de opiniones, desde aquellos para los cuales la LOGSE supuso un enorme retroceso y hay que volver a estructurar el sistema escolar según modelos anteriores a dicha ley educativa, hasta aquellos profesores y profesoras para los cuales la responsabilidad última reside en el sistema educativo que no ha sabido responder a las demandas de buena parte de su alumnado y en lugar de ser un instrumento de inclusión social ha hecho de la exclusión el eje de su acción, pasando por el profesorado que únicamente culpabiliza a los propios alumnos de sus males académicos y que desbordado por la situación que vive cotidianamente en el aula, a pesar de querer solucionar dicha situación, se resiste a admitir mínimamente su responsabilidad y sus carencias e incapacidades innovadoras.

5 **La heterogeneidad y diversidad del la clientela escolar se ha visto reforzada en los últimos años con la llegada del alumnado inmigrante**. El profesorado de Gasteiz en conjunto tiene una vivencia de impacto de la inmigración en sus aulas muy superior al que corresponde en la realidad, ya que, a pesar de que la línea A del modelo público presenta una presencia notable de alumnado inmigrante, llegando en algunos centros a superar el número de los autóctonos, el resto de las líneas lingüísticas del modelo público y los centros concertados apenas acogen alumnos y alumnas inmigrantes.

La **mayoría de los profesores y profesoras que han participado en la presente investigación identifican alumno/a inmigrante con problema escolar**. Y, por otra parte, ha resultado significativo que centros de primaria con un número importante de alumnado inmigrante hayan intentado demostrar que la llegada de estas alumnas y alumnos no ha de modificar ni alterar las rutinas y las prácticas escolares. Sin embargo, como han señalado diferentes investigaciones (Pérez Tapias 2000; Siguán, 1998; Terrén, 2004, 2001) **normalidades de este tipo ocultan rechazos e incapacidades de manejar la diversidad**.

Hay una coincidencia con recientes investigaciones sobre la actitud y las expectativas de los docentes en relación al alumnado inmigrante (Terrén, 2004, 2001) en el sentido de que **se han detectado también en el profesorado de Gasteiz estereotipos y procesos de etiquetaje en relación al alumnado inmigrante**. **Las conductas y los progresos de este tipo de alumnado en pocas ocasiones se explicitan en torno a los rasgos personales de cada alumno o alumna, sino a partir un conjunto de imágenes e ideas preconcebidas de las diferentes nacionalidades y orígenes religiosos y culturales**. Y en ocasiones al intentar justificar determinadas conductas xenófobas fuera de la escuela y al resaltar los rasgos racistas de los propios inmigrantes, de alguna manera un sector minoritario del profesorado ha dejado entrever ligeros rasgos xenófobos de rechazo al otro diferente culturalmente. En cuanto a esto último, es lógico que se hayan detectado entre el profesorado de la línea A del modelo público una mayor presencia de estereotipos y prejuicios xenófobos. Solamente cuando hay contacto surgen los roces y los conflictos. En los centros escolares en lo que no hay alumnado inmigrante la imagen que maneja el profesorado es muchas veces la idealización folklórica de lo diferente.

A la hora de **afrontar la multiculturalidad en la escuela la disparidad de criterios es grande entre el profesorado**. Además las situaciones tan dispares que viven los centros en este tema dificulta unificar posturas. En cualquier caso, acorde con los datos obtenidos a través de las entrevistas y los grupos de discusión se puede concluir que dentro del modelo público los centros que están más implicados en proyectos educativos interculturales son los de secundaria del modelo A con una amplia multiculturalidad en sus aulas.

En los niveles de primaria de la línea A que han participado en la investigación, a pesar del alto grado de multiculturalismo presente en sus aulas, se observa un esfuerzo por teñir de normalidad las prácticas educativas y presentar el desconocimiento del idioma como la única dificultad para la escolarización de sus alumnas y alumnos inmigrantes. Tienden así a identificar integración con asimilación. El resto de los modelos lingüísticos de la red pública no viven la interculturalidad como un tema prioritario.

En el modelo concertado, salvo aquellos situados en barrios con una fuerte población inmigrante y gitana, los centros escolares apenas tienen alumnos inmigrantes y de minorías étnicas, por tanto la educación intercultural que llevan a cabo tiene más contenido simbólico que real, tal y como se ha evidenciado en los grupos de discusión.

6 El **discurso del profesorado revela que los cambios y las nuevas demandas sociales están modificando sustancialmente su identidad profesional**. **Vivimos en la contradicción de mantener una escuela del siglo XIX con un profesorado formado en el XX, con un alumnado del siglo XXI** (Imbernóm Muñoz, 2006).

Se ha producido un desgaste de la autoridad tradicional del profesor. **Los docentes señalan que no hay un reconocimiento de la autoridad que representa el docente**. Su figura está sufriendo un proceso de deslegitimación que impide en numerosas ocasiones la posibilidad de ejercer la autoridad necesaria para ejercer correctamente su papel.

Por un lado, el proceso de democratización y la crisis de legitimidad de las formas tradicionales de autoridad en las sociedades occidentales, **hace difícil mantener en la escuela una jerarquía y una autoridad estrictamente posicional y es necesario sustituirla por modelos de relación mucho más participativos y dialógicos**. El profesorado, educado en formas de autoridad tradicionales, reconoce la dificultad de establecer relaciones más abiertas y personales con sus alumnos y alumnas y sus familias.

Al mismo tiempo, los profesores y las profesoras se encuentran con que el nivel cultural de las familias ha subido considerablemente. **Al profesorado le cuesta asumir sin verse deslegitimado que ha de conceder a estos padres y madres el derecho y la preparación para cuestionarles e interrogarles sobre la conveniencia de aspectos decisivos de su labor docente**.

Finalmente, los docentes perciben que la profesión docente se ha visto sometida a un **proceso creciente de descualificación profesional**. El docente ha perdido el control sobre su proceso de trabajo. Se encuentra en un estado de alienación difícilmente superable, ya que desde las Administración, los medios de comunicación y las familias se le niega las capacidades, los conocimientos y, sobre todo, la autoridad y la legitimidad necesarios para hacerlo.

Por otro lado se está dando un desajuste entre las exigencias del nuevo rol docente y la formación que recibe el profesorado para el desempeño de su labor profesional. El profesorado se siente inerme y sin recursos para responder adecuadamente a los problemas que plantean la diversidad y la heterogeneidad, la falta de motivación de sus alumnos y alumnas, la integración del alumnado con necesidades especiales, el desencuentro con las familias, la soledad de la escuela y su aislamiento con respecto a los valores o contravalores dominantes… Al mismo tiempo intuye que la sociedad de la información ha modificado el rol tradicional del profesor como transmisor de contenidos y evaluador de conocimientos y está obligando a adoptar estrategias metodológicas nuevas basadas en el trabajo en grupo, la búsqueda de información, el manejo de distintas fuentes de información, la gestión del conocimiento Es decir, todo un conjunto de habilidades de cuya carencia es totalmente consciente y que le engendra una inseguridad manifiesta en su labor docente.

El sentimiento de estas carencias acaba influyendo en sus percepciones más personales y en la satisfacción que encuentra en su profesión. Si bien aparece en las entrevistas y en los grupos de discusión un sector reducido del profesorado, que no tiene como cultura

profesional la necesidad de la formación permanente, hay un sector significativo de profesores y profesoras que manifiestan sus carencias formativas y critican la formación anquilosada que el profesorado recibe en la actualidad. Aprender a colaborar, a trabajar en grupo, a discutir, a elaborar proyectos conjuntamente, superar el llamado "modelo de puertas cerradas" que aisla al profesor entre las cuatro paredes de su aula, situar el trabajo colectivo, la búsqueda de consensos y la participación en el centro de toda la comunidad educativa. Estas son demandas de un profesorado consciente de la necesidad de recuperar la autoridad y legitimidad docente.

En los últimos años han variado las funciones atribuidas al profesorado y, también, la propia imagen que el profesorado se había ido construyendo de su rol profesional y de sus responsabilidades en el desarrollo de dicho rol. Estos cambios han terminado modificando sustancialmente el paradigma de profesor/a.

Las transformaciones en el mercado de trabajo no exigen el trabajador tanto conocimientos, como el desarrollo de aptitudes, habilidades, capacidades, destrezas que le permitan adaptarse a las condiciones cambiantes de un mercado cambiante y en constante transformación. Es decir, el conocimiento escolar ya no puede ser conceptual, cognoscitivo, repetitivo.

Estas transformaciones tienen como efecto cambios en el rol instructor del profesorado. Las nuevas demandas sociales exigen que el desarrollo de destrezas, habilidades, la preocupación por establecer cauces personales con el alumnado y sus familias, formación de sujetos autónomos y críticos, sean también tareas y responsabilides de la función docente. El profesor puramente instructor ha de dejar paso a un docente formador y educador.

El profesorado se siente abrumado y perdido al tener que asumir progresivamente nuevas funciones que no se corresponden con su rol tradicional. Un sector activo e innovador del profesorado comenta que el único camino que tienen el profesorado pueda salir de este "impasse" paralizador es agilizar y dinamizar la vida de los centros escolares a través de proyectos de centro consensuados, elaborados y llevados a la práctica con la implicación y el compromiso de los diferentes integrantes de la comunidad educativa. Así pues, otra de las conclusiones fuertes del estudio sería la urgencia de implicar desde la escuela y desde su profesorado a las comunidades educativas de los diferentes centros escolares en el diseño y puesta en marcha de proyectos educativos en los que se enuncien claramente las metas a alcanzar y los procedimientos que permitan evaluar el grado de su consecución. Evidentemente esta dinámica supone **recuperar para el profesorado y para el propio centro escolar la dimensión educadora y transmisora de valores**.

El estado de crisis que caracteriza la profesión docente se agrava por la ingratitud que los profesores reprochan a la sociedad. El profesorado expresa en numerosas ocasiones

que su esfuerzo por estar a la altura de los tiempos y afrontar los nuevos retos de **su profesión no se ha visto compensado con una valoración social positiva**. El profesorado demanda el reconocimiento a su labor por parte de las familias que muchas veces les ve como enemigos en lugar de colaboradores en una misma tarea, la educación de sus hijos. También les parece importante que los medios de comunicación apoyen la labor de la escuela y de sus profesionales y no les culpabilicen de todas las situaciones de conflicto. Finalmente, en un discurso crítico con la Administración, exigen de ésta que apoye y aliente iniciativas de renovación y no se dedique casi exclusivamente a fiscalizar la labor de los docentes.

7 **La transmisión en valores en la escuela se perfila en la experiencia del profesorado como una tarea compleja pero también como un reto para una escuela a la que ya no se exige sólo instruir, sino también educar.** Recordamos que el discurso del profesorado gira en torno a tres ejes explicativos a la hora de dibujar el mapa en el que se sitúa la tarea de transmitir y formar en valores. Uno, la soledad y consiguiente debilidad socializadora en un entorno caracterizado por la "dimisión" y "división" educativa de otras instancias socializadoras también confusas y debilitadas, especialmente las familias, frente a la fuerza de otras experiencias y relaciones sociales —medios de comunicación, grupos de iguales— con mayor influencia en el mundo infantil y juvenil. Dos, el contexto social de ruptura e incertidumbre que tiene como rasgos principales el desconcierto moral y la crisis de tradición y autoridad. Tres, la obligación para la escuela de transmitir en valores sin poner en peligro lo que es esencial para la sociedad: la garantía del éxito escolar y social, algo que no armoniza siempre con la formación de una capacidad crítica.

Lo cierto es que el profesorado nos describe una escuela débil y limitada para transmitir en valores. Las radiografías sobre los valores de los jóvenes vienen confirmando esta posición rezagada de la escuela y los profesores como referentes para orientarse en la vida, frente a los amigos, la familia, los medios de comunicación (Elzo, 1999; González Blasco 2005). El último informe del Ararteko (2006) sobre convivencia en los centros educativos revela que para el alumnado los profesores influyen menos en sus valores que los medios de comunicación, los amigos y la familia (Ararteko, 2006).

Los resultados de este estudio avalan que el profesorado es consciente de esta realidad. Los docentes saben que no están en condiciones de ejercer una socialización uniforme, ni siquiera de ofrecer una experiencia coherente e integrada. Sin embargo, pese a las dificultades confían en seguir teniendo un protagonismo destacado en la construcción de las experiencias de los niños y de los jóvenes que son también lo que la escuela —es decir la sociedad— quiere hacer de ellos. Saben que la escuela hoy no puede asegurar la inculcación de valores y normas, pero ven sus posibilidades como elemento estratégico en la confrontación de niños y jóvenes con significados y vivencias de valores que les per-

mitan construir sus experiencias, aprender a crecer, desarrollarse como individuos con capacidad crítica.

8 **Tanto el profesorado como los agentes sociales a los que se ha entrevistado comparten mayoritariamente la convicción de que la escuela ha de formar en valores.** Esta relevancia también se pone de manifiesto —aunque con otro tipo de indicadores— en los trabajos que sobre la convivencia en las aulas han realizado recientemente las instituciones del Ararteko o del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (Ararteko, 2006). Pese a las dificultades, el profesorado percibe que la cuestión de los valores tiene y tendrá más relevancia en el papel de la escuela. Intuye que, no siendo una cuestión nueva, adquiere otras dimensiones en la sociedad actual y demanda nuevas estrategias. Valora lo realizado en los últimos años, dentro de la propuesta de transversalidad incorporada en la LOGSE, pero saben que los desarrollos han sido muy diferentes en los centros y su alcance insuficiente.

No hay duda de que, al menos en el plano discursivo, los valores se perfilan como un área relevante del currículo escolar. Con sentido y matices diversos, como queda demostrado en los *principios* alegados por los docentes a la hora de explicar su importancia y sentido en el currículo, pero siempre orientados a fortalecer la tarea inclusiva de la escuela. Es lo que se deduce al comparar las tres ideas —los valores como *misión de la escuela*, **como** *estrategia de prevención de la exclusión social* y como instrumento para *el desarrollo de la conciencia crítica del alumnado*— que sobre el sentido de la educación en valores en la escuela presiden el discurso que desde el plano del *deber ser* elaboran los docentes y agentes sociales entrevistados. Tres ideas de ningún modo contradictorias y sobre las que no se aprecian diferencias por redes, titularidad o modelos, lo que revela un nivel de consenso significativo en lo que atañe a la finalidad de una educación en valores en la escuela.

La imagen dominante es la de un profesorado que cree y valora el papel de los valores en el currículo. Ahora bien, admitir la relevancia de la escuela en la formación en valores supone asumir un protagonismo mayor del profesorado en su transmisión. Y entre el profesorado, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, también hallamos quienes se resisten a la idea de ser formadores en valores, esto es, a evolucionar hacia la síntesis del rol instructor y educador. Este perfil se acentúa cuando se trata del profesorado de la ESO o de la red pública. Los primeros porque tienden a ver la dimensión de los valores competencia del profesorado de Primaria o de los responsables de las materias de índole valorativa; los segundos porque tienden a rechazar la idea de una escuela pública con "ideario". No cabe deducir de estas actitudes que estos docentes consideren su trabajo "libre de valores". En general, son conscientes de que "tácitamente" toda acción educativa lo es en valores. Pero se muestran reacios a asumir más responsabilidad o protagonismo en materia moral. Sin duda, el clima de pluralismo ético y

relativismo moral que respiran nuestras sociedades contribuye a esa actitud. Como también lo hacen las carencias que en esta área presenta la formación del profesorado desde su origen, el déficit de recursos pedagógicos y la falta de confianza que percibe el profesorado tanto de parte de la administración educativa como de los padres. Es más difícil cambiar lo primero, pero mejorar esto último es urgente si se quiere contribuir a que estos docentes muestren menor rechazo a intervenir en la formación ética del alumnado.

9 **La relevancia atribuida a la educación en valores en la escuela y las consideraciones sobre su sentido en el currículo no se corresponden con la práctica educativa. Hay una distancia considerable entre el discurso sostenido sobre el lugar de los valores en la enseñanza y la realidad de la formación en valores en los centros**. Ello no quiere decir que la escuela vasca no esté transmitiendo en valores o no trabaje valores. Se ha podido comprobar suficientemente en este trabajo. Al igual que la variación existente en el modo de concretar el lugar y la relevancia de los valores a través de los proyectos curriculares de los centros. Hay diferencias significativas de enfoque y tratamiento que influyen directamente en las oportunidades, los resultados y el alcance de la escuela en la promoción de valores. Acorde con ellas se distinguen tres perspectivas o modos de abordar la educación en valores en la enseñanza obligatoria de Vitoria-Gasteiz — *particularista*, *complementario* e *integral*— que creemos pueden extrapolarse en general a la escuela vasca.

En líneas generales, la situación se caracteriza en la práctica por la ausencia de estrategias conjuntas y tratamientos sistematizados de los valores, sobre todo en el caso de la red pública. Es decir, lo que predomina en el paisaje escolar son los enfoques y tratamientos particularistas y complementarios. Ello no impide afirmar que los centros escolares, en conjunto, *beben* de muchos valores y trabajan valores, sea de manera más ecléctica y dispersa la mayoría, sea de forma vertebrada en algunos casos. Distinto es el cómo y la intensidad y alcance del trabajo con los valores y, en definitiva, de su transmisión en la escuela, al adoptar uno u otro enfoque. Dejando al margen las consideraciones sobre la eficacia en los logros que quedan fuera de los objetivos de este trabajo, sí puede concluirse, a la luz de los hallazgos de este estudio, que el tratamiento integral favorece un clima de transmisión más coherentes y unas condiciones más favorables para el trabajo del profesorado y la formación del alumnado.

10 Como se ha dicho el profesorado en la escuela trabaja la formación en valores. De hecho, **no hay grandes sorpresas en los contenidos valorativos reconocidos por los docentes como valores trabajados en las aulas.** Son aspectos que, en su mayor parte, están recogidos o convergen con lo señalado en los documentos curriculares para las dos etapas de la enseñanza obligatoria. Ahora bien no todos los contenidos se trabajan con la misma intensidad o en todos los centros y etapas. Tampoco

presentan el mismo tipo o grado de dificultad. Así, hay valores en los que se incide más en el medio escolar; los hay que, trabajándose en algunos ámbitos, por motivos diversos se ignoran omiten o silencian en otros; y hay valores que, independientemente de cuánto se trabajen, son problemáticos y conflictivos en nuestras escuelas. Lo que demuestra que, 1) la escuela es transmisora en valores; 2) hay una relativa coherencia en lo que transmiten los diversos sectores educativos; 3) hay también, líneas divisorias claras en los contenidos valorativos que más allá de particularidades propias de los proyectos educativos, muestran una clara falta de consenso en valores centrales para la convivencia social y, consiguientemente, arrojan dudas y sombras sobre la responsabilidad de la escuela en formar individuos capaces de construir colectivamente, de transmitir una moral social (pública) —*moral transcultural* le llama Marina— basada en la dignidad y el respeto a los derechos individuales y colectivos. Como puede verse, el problema no radica tanto en la *dimisión* de la escuela en su responsabilidad de trabajar y promocionar valores, cuanto en las contradicciones y conflictos que rodean esta labor.

11 **Acorde con la intensidad con la que se trabajan, los valores pueden diferenciarse a lo largo de un continuo que iría desde los valores más comunes hasta los más particulares**. Entre los más comunes destaca un conjunto de valores, considerados medulares en el currículo de valores de la escuela y que los docentes señalan como valores que se trabajan forma expresa e insistente en el ámbito escolar sin distinción de redes, etapas o modelos. Estos contenidos conforman **el núcleo común de la educación en valores, los valores "estrella"**. Está formado por **valores de realización personal que subrayan la independencia y centralidad del individuo**: *autonomía*, *autoestima* y *esfuerzo personal*, reconocidos también como contenidos de protagonismo creciente en el ámbito escolar y fundamentales para una población escolar a la que se diagnostica una socialización débil en esos valores más allá de la escuela. La idea de que la escuela debe contribuir a formar un sujeto autónomamente fuerte —acorde con los rasgos de la sociedad posmoderna—se hace presente en la insistencia de estos contenidos, si bien el profesorado no hace una lectura expresa de estos valores desde el marco del proceso de individualización creciente en nuestras sociedades. Conforma también este núcleo los **grandes principios de la convivencia en sociedades democráticas**: *respeto, tolerancia, solidaridad, igualdad* y *justicia*, a los que se añade como suma de todos estos valores, la *diversidad-integración*. De hecho, el tándem respeto-tolerancia configura la matriz del trabajo con los valores en los centros; para todo el profesorado es un valor central en la escuela, que se trabaja y que debiera de trabajarse aun más en un escenario en el que se detecta un incremento de actitudes de no aceptación de los otros, de desprecio y acoso. Son todos contenidos que ni se discuten ni se cuestionan, se confía en el trabajo de la escuela con ellos y se ven resultados y avances, aunque sean tímidos. El profesorado es consciente de que en una sociedad en la que el fenómeno de la multiculturalidad va en aumento es en estos valores donde se juega la estrategia inclusiva e integradora de la escuela. Ello explica también la presencia de la *diversidad cultural* en este núcleo común, un contenido

que se describe como "reciente" en la escuela y cuya presencia se vincula a la inmigración, no a la convivencia de las dos expresiones culturales, vasca y española, en el sistema educativo de la CAPV. Es un valor además que presenta una posición diferente en la red pública y privada dado el desigual reparto del alumnado extranjero entre ambas redes.

Junto a estos valores comunes, habría un **segundo grupo de contenidos con presencia más irregular en los currículos de los centros, relevantes y comunes en el currículo de valores de algunos sectores educativos pero no en todos**. Es decir, son valores que se trabajan en la escuela —de hecho forman parte de su currículo normativo—, pero no en todas las escuelas. Es en estos contenidos donde comienzan a visibilizarse las diferencias en los proyectos educativos y las líneas de disenso en el mapa escolar vasco. Son valores que se suman a los comunes en el trabajo de los centros. Contenidos de realización personal, sociales e identitarios que por redes, modelos y titularidad se distribuyen de la siguiente manera: —en la escuela pública destacan la *autoexigencia*, la *participación* y la *coeducación* (el valor de la igualdad entre los sexos) y la *diversidad lingüística* —en la escuela concertada religiosa lógicamente, la *identidad religiosa*; —por modelos y en ambas redes, la *responsabilidad* en el modelo A, junto a otros tres que también se reconocen como valores comunes en el modelo B: la *capacidad de trabajo, de superación* y *paz-no violencia*. En el caso de los valores sociales e identitarios hablamos claramente de referentes que aglutinan a unos sectores pero representan igualmente líneas divisorias de disenso por la falta de acuerdo sobre el sentido, finalidad y legitimidad con que han de transmitirse en la escuela, algo que ocurre especialmente en el caso del valor de la *paz/no violencia*, pero también con la *diversidad lingüística* o la *identidad religiosa*.

Por último, forma parte también del currículo de valores trabajados en la escuela un conjunto de contenidos puntuales que vienen a representar el **repertorio particular de los centros**. Si consideramos la escuela en general, se trata de contenidos poco trabajados, más ausentes u omitidos, pero contenidos que también sugieren en algunos casos nuevas posibilidades y demandas para la escuela en el trabajo con los valores. En el ámbito más orientado al desarrollo y realización personal se mencionan la *iniciativa-previsión*, *orden-limpieza*, *higiene-salud*, *disciplina* y *reflexión-silencio*. Constituye también una mención particular, procedente de centros privados, la referencia a los *valores relacionados con la educación de los sentimientos y de los afectos*, como una dimensión valorativa emergente y necesaria para apuntalar las bases del trabajo con los valores. Completan el grupo la *diversidad religiosa* y la *identidad nacional*. La diversidad religiosa se menciona como un valor trabajado débilmente en centros en los que se experimenta y vive esa diversidad, generalmente centros públicos porque es en ellos donde se dan situaciones en las que se vive esa diversidad. Este es un contenido que se trabaja poco por omisión, porque no suscita demasiado interés ni debate. También son pocos los que reconocen en la *identidad nacional* un contenido trabajado en sus centros, el menos de forma explícita. Ciertamente, este es un contenido que provoca "cautela, recelo y rechazo" en la comunidad docente, que se elude en los discursos y, a tenor de lo visto, del que se evita hablar también en los centros.

12 **El examen del currículo vivenciado de valores en los centros permite identificar contenidos "críticos", esto es, valores que se presentan más difíciles o problemáticos en su presencia y práctica en la escuela.** Se consideran "críticos" porque plantean resistencias de distinta índole y, a causa de ello, se trabajan menos, se evitan o se ignoran. Este **"núcleo duro" del trabajo con los valores en la escuela vasca,** unánimemente reconocido por los docentes, está formado por los siguientes contenidos valorativos: *diversidad cultural, lingüística, y religiosa, identidad religiosa* e *identidad nacional* y la *paz/no violencia*. Son aspectos que presentan fuertes connotaciones ideológicas y políticas y generan dificultades morales y pedagógicas en el profesorado asociadas en buena medida a la falta de acuerdo en el *qué, cómo* y *quién* debe trabajarlos. Responden a significados y sensibilidades enfrentadas y su tratamiento en la escuela es selectivo, porque siendo motivo de conflicto en la comunidad escolar son "evitados" o "combatidos" de forma más o menos tácita por parte del profesorado.

La *diversidad*, en general, se halla entre aquellos contenidos valorativos que los docentes consideran más difíciles o conflictivos en el aula. Al alumnado, a las familias y a buena parte del profesorado le cuesta experimentar y sentir la diversidad como valor. Más bien se tiene a percibir como una carga asociada a la conflictividad, la pérdida de prestigio, las dificultades en la dinámica de los centros, a la debilidad de las personas, etc.

Cuando se trata de la *diversidad cultural* a todo ello se le suman las actitudes de rechazo, racistas y críticas con los nuevos inmigrantes, estén o no en sus centros; actitudes y opiniones que se extienden a las familias y contradicen y desactivan en buena medida el trabajo que hace la escuela. Pero también el escepticismo de algunos sectores del profesorado ubicado en modelos A y B que cuestiona el tratamiento de este valor cuando la escuela no ha sido capaz de resolver y dar solución a los problemas de convivencia generados por la pluralidad cultural interna.

Cuando se trata de la *diversidad lingüística,* los resultados muestran que hay diferencias profundas en cómo se percibe, se siente y se entiende el bilingüismo como valor, diferencias que dibujan líneas divisorias y excluyentes en la comunidad educativa. Aunque el hecho bilingüe se consolida en la escuela, el uso y el afecto hacia la lengua siguen vinculados e identificados con la ideología política y la identidad nacional. Como resultado, esta es una cuestión crítica entre el profesorado, con las familias, con el alumnado y con todo el entorno educativo. Para un sector del profesorado, ubicado preferentemente en el modelo A, la diversidad lingüística ni es ni se siente como valor; más bien se trata de un valor artificial en la sociedad vasca y en la escuela, especialmente en Vitoria-Gasteiz. Un amplio sector percibe esta diversidad como un valor sobrevenido en la medida en que se asocia a una gran inversión de esfuerzo personal y colectivo que provoca estima en unos casos, pero también sentimientos contradictorios e, incluso, rechazo. Por último, para el profesorado de modelo D, el conflicto

en este punto se centra en la brecha existente entre el discurso de la escuela —el currículo oficial— que ciertamente asume el euskara como valor y una práctica escolar en la que el euskara es más hábito que valor. De todas formas, incluso entre estos docentes se hallan modos diversos de enfocar el valor del bilingüismo y del euskara en el sistema educativo y no siempre hay una lectura en clave política.

Además, la diversidad lingüística tal y como está articulada en el sistema educativo también propicia vivencias separadas de la experiencia educativa en mayor o menor grado. Preocupa, sobre todo en la red pública, que las lenguas sean un factor de segregación del alumnado, no sólo en la dimensión lingüística, también en la social o cultural. Preocupa, además, el "tono de conflicto político" que adquieren estas cuestiones en la escuela vasca. Y ante ello, la comunidad docente se divide nuevamente entre quienes —docentes de modelos D y B-D— ven conveniente avanzar hacia un único modelo, más integrador y flexible dependiendo de los entornos, y quienes reclaman avances respetuosos con las distintas sensibilidades hacia las lenguas —docentes de modelos A, A-B o A-B-D, más numerosos en el mapa escolar de Vitoria-Gasteiz—.

En el caso de la *diversidad religiosa* como valor, las dificultades tienen que ver, sobre todo, con el desafío que plantea el pluralismo religioso en una sociedad fuertemente secularizada y habituada a la invisibilidad del hecho religioso en el ámbito público. Los resultados confirman que la diversidad religiosa asoma tímida y aisladamente en la escuela pública y que plantea dificultades, aunque por distintos motivos según se hable desde la escuela pública o concertada religiosa. En el ámbito de la enseñanza concertada religiosa, los problemas con los contenidos valorativos de índole religiosa se centran en las contradicciones derivadas de las dificultades de la transmisión religiosa en una sociedad en la que lo religioso es un valor a la baja y cualquier tratamiento puede resultar conflictivo si supera los límites de la libertad de elección y voluntariedad. En el ámbito de la enseñanza pública, las dificultades se derivan del desacuerdo sobre la presencia y el valor de lo religioso en una escuela laica, y el desafió que plantea en este contexto la visibilización del pluralismo religioso como consecuencia del aumento de población escolar extranjera.

En la escuela vasca todo lo que tiene que ver con valores de tipo identitario es "terreno minado", y la situación es aún más delicada cuando se habla de la *identidad nacional*. Una cuestión de la que **nadie quiere hablar, que los docentes reconocen "no resuelta", y que apenas se reconoce como valor trabajado en los centros.** No hay acuerdo sobre si la escuela debe incluir este valor, pero tampoco sobre su significado. En cualquier caso, se reconoce que provoca conflicto y división en los centros y en la comunidad educativa. Las dificultades apuntadas tienen que ver con el rechazo al adoctrinamiento en la identidad vasca o española y sus implicaciones políticas, pero también en general con el tratamiento de valores que remiten a lealtades, compromisos y responsabilidades con los otros. Se percibe una desgaste de los "valores públicos", del sentido social en el alumnado, la "falta de madurez social comunitaria" que

obstaculiza el papel de la escuela en la formación cívica y que viene a sumarse al problema, irresuelto, de cómo definir ese espacio comunitario, de pertenencia compartida, desde el reconocimiento de la pluralidad política de la sociedad vasca.

La tríada de valores conflictivos en la escuela vasca la completan la educación para la paz y la no violencia. Este es un valor presente en el currículo oficial de la escuela vasca, pero no puede decirse que forme parte en la misma medida del currículo vivenciado de valores de los centros. Si todos los contenidos valorativos se debilitan en el camino desde el discurso a la experiencia, en el caso de la paz/no violencia este desgaste o pérdida es todavía más acusado. Como resultado se tiene un tratamiento claramente diferencial en los centros. De los valores de la paz y no violencia se puede decir que son valores trabajados —intensamente en algunos contextos—, pero también valores evitados, omitidos y ausentes en la experiencia escolar. En la línea de lo apuntado por otros estudios recientes sobre la educación para la paz y la convivencia en nuestras escuelas (Fernández Sola, 2004; VV.AA, 2004), el discurso de los docentes destila un sentido acusado de prevención y prudencia y una dosificada neutralidad, que explica la distancia la sensibilidad, la voluntad de actuar y la intervención. Así, tenemos un profesorado que reconoce con rotundidad la necesidad de trabajar valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia, esto es, los valores que subyacen a una educación para la paz. Y preocupado por las muestras de indiferencia y falta de compasión hacia el dolor o el sufrimiento del otro y las conductas de enseñamiento con el diferente y débil en el alumnado. El consenso es amplio en este nivel. Ahora bien, el escenario se transforma cuando el referente semántico es la "paz" y remite a los problemas concretos de ausencia de paz en la sociedad vasca, porque ni el profesorado ni los centros son igualmentes sensibles a la presencia o ausencia de este valor en los centros ni a su importancia en la dinámica escolar ni siquiera a las responsabilidades para con ello. Ello se refleja en su forma de afrontar la responsabilidad y contribución de la escuela al trabajo por la paz y la convivencia en la sociedad vasca.

Cabe concluir que hay tres modos de enfocar el valor de la paz/noviolencia, bastante repartidas entre los docentes de los distintos ámbitos educativos. Quienes creen que no hay que hablar de la paz directamente aunque se trabajen indirectamente valores relacionados con la paz, un discurso más frecuente entre profesorado de la red pública y en el modelo D. Quienes apuestan por hablar de la paz más de lo que se hace, una sensibilidad que se manifiesta en docentes de ambas redes y de todos los modelos lingüísticos y tras la que se intuye el reconocimiento de la falta de compromiso con el problema concreto de la violencia en la sociedad vasca. Y, por último, quienes no ven posible abordar una educación para la paz que eluda, invisibilice o neutralice el conflicto vasco, un enfoque más compartido entre docentes de modelo A y B de ambas redes.

En cualquiera de los casos lo que se puede concluir es que en la escuela ocurre lo que en el resto de la sociedad vasca. Es verdad que a la escuela le corresponde un protagonismo en

la educación para la paz, pero pretender que haga con las nuevas generaciones el trabajo que no ha hecho el resto de la sociedad y demandar a los profesores un compromiso sin asegurar un escenario que legitime y defienda su labor, es poco honesto. Al igual que ocurre con otras cuestiones de índole religioso o ideológico, la paz es un contenido que se percibe delicado y provoca inseguridad al educador. A la escuela vasca le queda mucho por hacer por la paz/no violencia, pero para ello se necesita no sólo la implicación del profesorado, también el apoyo de la administración educativa, el consenso *intra* y *entre* comunidades educativas, y recursos pedagógicos y formativos para una labor que requiere sensibilidad, temple y competencia.

Con menor intensidad e impacto y sin que provoquen división en la comunidad docente, también presentan dificultades los *valores de realización personal* y los *valores democráticos*. Las dificultades en su caso no tienen que ver con dilemas morales o ideológicos. Sea porque se trabajan poco, son difíciles de transmitir y concretar o resultan contradictorios, estos valores se califican también de "críticos". Hay variaciones según las redes y etapas, pero todos se describen como valores de cumplimiento en crisis en la población escolar, que chocan con el mundo de referencias de niños y jóvenes y que se ven directamente afectados por la discontinuidad y debilitamiento de la socialización escolar y familiar. En cualquier caso, lo destacable es que la etapa de la ESO se revela, a los ojos del profesorado, como el ámbito más débil y hostil para el trabajo con los valores, al tiempo que el más necesitado. Se trata de una etapa en la que la relevancia de la materia, del conocimiento, resta importancia y lugar al trabajo con la transversalidad.

13 **Además de los problemas que plantean los valores en torno a sus significados y adhesiones, el examen de los datos muestra debilidades y obstáculos propios del trabajo con los valores en los centros y en la escuela en general. Las que afloran en este trabajo son de tres tipos.**

Dificultades derivadas de la "debilidad del mensaje" y, en última instancia de la crisis de transmisión que aqueja a la escuela, esto es, el carácter "secundario" de los valores en la educación escolar tanto para el profesorado como para las familias y para el conjunto de la sociedad, el "alcance siempre limitado" de los logros de la acción educativa con un "material" que necesita ser experimentado y vivenciado para ser interiorizado, el desencuentro con las instancias socializadoras, especialmente las familias, y los "miedos" y "reticencias" de la escuela a "armarse moralmente".

Dificultades y debilidades relacionadas con la labor de los docentes y su posición en la transmisión en valores. Los temores que provoca una cuestión que se considera "resbaladiza" y sobre la que cuesta acordar significados y valoraciones similares y las resistencias del profesorado a la implicación y al compromiso en la tarea transmisora en valores encuadran una ejercicio de autocrítica donde se sitúan la unanimidad, la convicción y la implicación y la

formación como las cuatro carencias principales en el trabajo de los docentes con los valores. Un problema que se identifica sobre todo en la etapa de secundaria y que ayuda a comprender la precaria situación de la "transversalidad" de los valores en el currículo escolar. A ello se suma, además, la cuestión de los límites de exigencia y libertad en la transmisión en valores respecto de las familias.

Dificultades organizativas y metodológicas. El carácter poco sistemático de la educación en valores, la eventualidad y dispersión tanto en los contenidos como en el desarrollo de las acciones, junto a la sobrecarga y la falta de coordinación en la oferta de programas en las escuelas, constituyen las principales debilidades de la escuela la educación en valores. De hecho, la transversalidad se califica más como una aspiración que como realidad en los centros. El profesorado acusa igualmente la falta de tiempo, personas —no sólo docentes, también otros profesionales— y recursos pedagógicos y metodológicos que hagan viable una mayor coordinación en los centros de las intervenciones educativas en la dimensión de los valores y que liberen a esta dimensión del currículo del "voluntarismo".

14 La escuela ha de ser el espacio donde se experimente y vivencien valores en los que el individuo pueda formarse como un sujeto capaz de afirmarse autónomamente pero también de construir colectivamente. Esta no es una experiencia que pueda únicamente asegurar la escuela, pero sí es una experiencia que corresponde garantizar a la institución escolar. Aun cuando las condiciones en las que la escuela tiene que transmitir sean otras, sigue siendo responsabilidad de la escuela proporcionar significados, pautas, competencias y habilidades necesarias para la convivencia y la participación social. En la escuela los individuos vivimos experiencias y relaciones sociales que contribuyen a la formación de nuestros vínculos con la comunidad. Sin duda, en la escuela aprendemos a distinguir, gestionar y transitar las distancias entre las experiencias, los intereses, deberes y derechos de índole privado y los de índole comunal.

Ahora bien, este código común aparece débil, fragmentado y difuminado al aproximarse a los centros educativos. Como permiten comprobar los resultados de este trabajo, las variaciones con relación al protagonismo e importancia de los valores, las dificultades, contradicciones y conflictos en torno a los significados, y las diferencias en el trabajo con los valores dentro de las comunidades educativas y entre ellas, evidencian falta de consenso en la definición y transmisión de ese "espacio común de valores" que en las condiciones actuales de diversidad cultural y social contribuya tanto en la construcción de un sujeto moral como en el fortalecimiento del sentido de la conciencia y de la responsabilidad social necesarias para el ejercicio de la solidaridad y de una ciudadanía activa.

La conciencia moral se construye individual y colectivamente y la experiencia escolar debe ser una oportunidad para construir personalidades críticas que sean capaces de elegir las

«conductas adecuadas», esto es, aquellas que, en palabras de Marina (2005), «aumentan sus posibilidades vitales, profesionales, afectivas y éticas». Un planteamiento de este tipo demanda colocar la transmisión en valores como un valor central y prioritario en la escuela, pero también demanda un mínimo consenso de mínimos convergentes en los que trabajar en los distintos niveles del sistema educativo.

El análisis de los valores que el profesorado reconoce en el currículo vivenciado de los centros vitorianos nos ha mostrado que, en la práctica, se trabaja un "repertorio común" de valores en la escuela vasca. Habría pues un consenso tácito sobre algunos contenidos, aunque ello no asegure una estrategia consensuada, común, coherente y sistematizada en su transmisión. La cuestión es si eso es suficiente o si la escuela vasca necesitaría de un consenso actualizado, más explícito y operativo sobre los valores básicos a transmitir, que desde el respeto y la garantía de pluralidad que presenta la sociedad y el propio sistema educativo vasco, ofrezca un código ético común. Porque, como se ha constatado, en la práctica no son desdeñables las resistencias y dificultades que presenta el trabajo con valores en cuestiones tales como la diversidad cultural, lingüística y religiosa, la identidad nacional y la violencia terrorista. Como tampoco lo es el sentimiento de soledad y debilidad que reviste la transmisión en valores en la escuela.

Si bien hay sectores convencidos de la necesidad de explicitar este código ético de mínimos entre los agentes educativos en torno a la escuela, no se ven muchas posibilidades de alcanzar un acuerdo operativo, fundamentalmente porque para lograrlo ven necesario superar la división ideológica y política que alcanza a la escuela, trascender el ámbito escolar y ser un "pacto social", sortear las inercias segregadoras y excluyentes del sistema educativo, y solucionar las limitaciones de espacio y tiempo para la transmisión en valores en la escuela.

Entre el profesorado es unánime la desconfianza en las posibilidades de acordar y establecer un código ético común para la escuela vasca, aunque se vea oportuno por parte de una amplia mayoría. La excepción, en línea con un enfoque particularista y puntual de la educación en valores de la que ya se ha hablado en este trabajo, un sector del profesorado en la escuela pública que reivindica como propio de la escuela pública la falta de uniformidad y no ve necesario ni oportuno para la escuela un acuerdo sobre un código ético de mínimos comunes, algo que considera propio de los centros privados.

Para el resto, el criterio de oportunidad choca con el criterio de posibilidad. Es decir, es un instrumento interesante y necesario, una ayuda en la tarea docente pero, difícilmente realizable —«imposible, es un archipiélago»— en el sistema escolar vasco y algo más plausible en el ámbito de actuación de cada centro. Las aportaciones en los grupos muestran que las consideraciones sobre el grado de dificultad para el acuerdo y la explicitación de un código ético de mínimos varían, pero ello no se explica por las diferencias de red, modelo, etapa, etc.

Precisamente, son las razones de esa imposibilidad las que centran el discurso y la discusión de los grupos: quién hace ese código ético, cómo se logra la participación e implicación de toda la comunidad educativa, qué posibilidades de elaboración consensuada (entre docentes, alumnado, familias) tiene, cómo lograr su alcance mas allá de la escuela,... todas ellas limitaciones y dificultades que vuelven a incidir en los problemas a los que se enfrenta la transmisión en valores en el ámbito escolar. Son estas cuestiones también las que marcan las necesidades y condiciones mínimas que deberían acompañar una iniciativa de estas características que pueden resumirse en los siguiente: concreción y realismo en el planteamiento de los objetivos, mayor protagonismo de la educación en valores en el ámbito organizativo y académico, con más horario, materiales y recursos para su programación, coordinación y evaluación, compromiso del profesorado y participación y confianza con las familias.

¿Y los contenidos?. A la vista de las dificultades percibidas sobre la posibilidad de consensuar un código ético de mínimos podría pensarse que éste sería uno de los obstáculos principales y que, en consecuencia, ello quedaría reflejado en las respuestas de los docentes. Por ello, resulta interesante observar que los valores que debiera contemplar ese acuerdo de mínimos no difieren tanto: a) En el plano individual se mencionan valores como el *autocontrol*, *autoestima*, *esfuerzo*; b) En el plano de los valores colectivos se mencionan el *respeto* como valor central, entendido como tolerancia al diferente y, por consiguiente, incidiendo en la aceptación de la diversidad en todas sus manifestaciones; la *solidaridad*; la *responsabilidad*, entendida como la capacidad de responder a derechos y obligaciones; y el *compromiso*. De forma más general, se hace también referencia a los Derechos Humanos como marco de inspiración de ese código ético común. Como puede verse, se trata de contenidos que ya se trabajan en la escuela. Nos atrevemos a decir que, a tenor de lo analizado, no hay mucha diferencia entre lo que se trabaja en los centros y lo que se estima deseable y necesario que tenga un tratamiento común y consensuado. Es verdad que a la hora de establecer un código ético de mínimos los problemas con los contenidos no se presentan tanto en el nivel discursivo como en la práctica, es decir, cuando estos valores se concretan en significado, orientaciones, vivencias y prácticas. Con todo, no es menos verdad que la dificultad percibida no tiene tanto que ver con el acuerdo sobre los valores básicos, como con el consenso sobre la continuidad, coherencia, implicación y compromiso en el trabajo con esos valores. El problema no es la falta de consenso sobre la necesidad u oportunidad de trabajar el *respeto*, sino la falta de acuerdo sobre cómo y en qué sentido ha de transmitirse este valor.

5 RECOMENDACIONES

5

Recomendaciones

1
Sobre la transmisión en valores en la escuela

• Revisar, reconsiderar y reorganizar la dimensión de los valores en el currículo escolar, su lugar, enfoque y tratamiento. Hay que posibilitar la presencia operativa de la educación en valores en el proyecto escolar del sistema educativo vasco y ello requiere abandonar prácticas que se revelan predominantemente dispersas y aleatorias, pero también modificar enfoques y perspectivas sobre la educación en valores en la escuela.

Las nuevas condiciones a las que se enfrenta la transmisión en las sociedades modernas, la debilidad de las instancias educativas que tradicionalmente se han ocupado de la socialización en valores, las mutaciones que está experimentando la función educativa de la escuela y la creciente diversidad de los públicos escolares, plantean un escenario más complejo, descarnado y demandante que el que caracterizó y alimentó el enfoque y tratamiento de los valores que lleva operando en nuestras escuelas desde la década de los noventa.

Estos últimos años han propiciado entre los docentes una progresiva preocupación por la oportunidad y relevancia de los valores en el currículo, también una mayor ocupación en esta dimensión, pero el marco en que se trabaja, tanto en el enfoque como en los contenidos, tiempos y medios se revela insuficiente.

Las medidas derivadas de los nuevos marcos normativos y curriculares propuestos en la LOE y el Currículo Vasco tienen que concretar, además de fines y contenidos generales en valores, procedimientos que fortalezcan un tratamiento más articulado y estructurado de los valores en los centros y en las aulas. Es importante incidir en el *para que*, el *cómo*, y *quién*, esto es, con qué finalidad se trabajan los valores, cuáles son los medios y estrategias para que el alumno experimente e interiorice esos valores, y quién los va a transmitir, esto es, con qué protagonismo, valores, implicación e idoneidad. Este marco ha de ser el que potencie y haga viable la concreción del currículo de valores acorde con sus características socioeducativas.

• **Enfocar las decisiones sobre el diseño, programación y desarrollo de los valores en el currículo a la mejora de las oportunidades vitales —educativas, sociales, afectivas, éticas— de todo el alumnado.** Concretar la escuela como proyecto ético requiere algo más que un enfoque de la dimensión de los valores en el currículo como un apéndice o complemento. Demanda pensar en una escuela obligatoria que concibe el éxito y el fracaso en su tarea más allá del rendimiento escolar. Significa poner la transmisión de conocimientos al servicio de su función más importante: transmitir al alumno y alumna todo un conjunto de valores que permitan desde su individualidad construirse como sujeto capaz de construir su vida en el respeto y en la solidaridad con el otro. Conlleva, en última instancia, concebir los valores como un instrumento estratégico para el desarrollo de una escuela inclusiva. De ahí que sea tan importante, no sólo determinar cuáles y cuánto se van a trabajar los valores, también su finalidad y utilidad para los diversos públicos escolares, preguntarse para qué se quiere que la escuela eduque en valores. Esta es una responsabilidad que debe ser compartida socialmente.

• **Avanzar en la formulación de propuestas claras, estructuradas y consensuadas sobre la formación en valores.** El informe pone de manifiesto las dificultades de una escuela diversa para hacer propuestas claras y consensuadas sobre la formación en valores en general y, en mayor medida, sobre algunos valores sociales e identitarios. También los peligros que conlleva esta situación: los valores se convierten en una cuestión tan delicada y conflictiva que acaba evitándose e ignorándose o, por el contrario, en algo tan aséptico y moderado que resulta anecdótico e ineficaz. En la práctica ello conduce a la ambivalencia, produce confusión, fomenta estrategias de evitación y puede acabar provocando rechazo a abordar el trabajo con los valores en el aula. De cara a superar estas dificultades y para avanzar en la formulación de propuestas claras y estructuradas se recomienda,

—Reforzar el trabajo con los valores más comunes en el currículo vivenciado de la escuela vasca, posibilitando programas convergentes —objetivos, contenidos, métodos y materiales, evaluación— que garanticen su tratamiento sistemático en todo el mapa escolar y contribuyan a generar y/o consolidar bases de consenso en las comunidades educativas.

—Abordar sin prejuicios el tratamiento en la escuela de los contenidos valorativos que dividen y enfrentan a la comunidad educativa, especialmente en el caso de la paz/no violencia y la identidad nacional/ciudadanía. Para ello se ve necesario facilitar espacios y ámbitos de discusión en los que la comunidad educativa —docentes y familias— desde la pluralidad acuerde contenidos y tratamientos consensuados a incorporar en los programas concretos en las aulas. Las iniciativas y acciones para trabajar estos valores con el alumnado seguirán teniendo un tratamiento diferencial, parcial y escasamente integrador si quienes tienen la tutela de la transmisión no asumen esta responsabilidad.

• **Combinar la organización integrada y específica de la dimensión de los valores en el currículo escolar.** Ningún contenido ni método de conocimiento está exento de valores. Es preciso integrar la transmisión en valores dentro de otras asignaturas porque ello contribuye a que el alumnado reflexione y experimente los valores como criterios operativos de elección en situaciones concretas y diversas. Pero, es igualmente importante abordar los contenidos valorativos en espacios propios que favorezcan en el alumnado la reflexión crítica y el discernimiento sobre los valores propios y ajenos, la moral privada y la pública. Porque la escuela de hoy tiene que responder a la necesidad de fomentar esa capacidad crítica en el alumnado.

La experiencia a los ojos del profesorado muestra que no puede confiarse la formación en valores sólo a la transversalidad, porque ésta se ve muy condicionada en última instancia por la materia específica y sus objetivos, especialmente en los niveles de la ESO. De la misma forma, es insuficiente concentrarla en una asignatura que, a la larga, es percibida por el alumnado como un área secundaria, a la que no se concede relevancia, que halla débil reflejo en la experiencia del alumnado y donde, al final, acaba más "informándose" que "formándose" en valores. Propuestas como la de la asignatura de "Educación para la ciudadanía" que contempla la LOE pueden acabar agonizando en la práctica por indiferencia y rechazo de alumnado si no se inscriben dentro de una dinámica de relanzamiento y fortalecimiento de la transversalidad que dote a la educación en valores de un enfoque integral y coherente, que propicie una aprendizaje vivenciado.

• **Subsanar las carencias y debilidades que en materia de formación en valores presenta el profesorado, para que pueda intervenir con seguridad, confianza e idoneidad en la transmisión en valores**. Parece necesario que el profesorado cuente con una base más estructurada y reflexiva en lo concerniente a los contenidos valorativos. En lo que a los futuros maestros corresponde, hay que reforzar esta formación tanto en los planes de estudio y formación inicial de maestros/as como, sobre todo, en los planes de capacitación pedagógica del profesorado (CAP). Una formación orientada a crear las condiciones adecuadas para que el profesorado se provea de medios que le permitan reflexionar sobre la responsabilidad de educar en valores, racionalizar críticamente acerca de su universo de valores y comprender los fundamentos y modelo de tratamiento de los valores en la escuela, y que le habiliten para desarrollar acciones adecuadas y razonadas. Para

los profesionales en ejercicio y con experiencia, hay que facilitar la participación e implicación del profesorado en espacios, ámbitos de formación y actividades que les ayuden a reflexionar críticamente sobre sus prácticas y los problemas que presentan las actividades y programas relativos a la educación en valores, que les proporcionen modelos contrastables con sus experiencias y aborden estrategias útiles para ponerse en práctica en las aulas.

En este punto adquiere un protagonismo determinante las acciones desarrolladas por el Departamento de Educación a través de los Berritzegunes, pero también las que puedan aportar otros departamentos, instituciones u organizaciones sociales. Conviene reforzar esas líneas de actuación pero, sobre todo, esa formación tiene que dar respuesta a la situación del profesorado y lograr su disponibilidad e implicación. Un aluvión de propuestas deshilvanadas termina provocando una sensación de exigencia desbordante que aleja al colectivo docente de estas propuestas. No puede obviarse que hay un sector del profesorado, numeroso, que se sitúa en estas coordenadas. Por ello, además de la necesaria coordinación entre los distintos agentes para organizar y optimizar la oferta, es conveniente promover acciones formativas continuadas e integradas, que conecten con las necesidades de los centros y tengan como objetivo la formación de los grupos docentes.

En cualquier caso, siendo central la formación del profesorado, parece también necesario incorporar recursos a la escuela con la entrada de otros profesionales que den respuestas a las nuevas realidades y problemáticas y que complementen las carencias, no siempre solventables de una figura docente que también tiene sus límites.

• **Rescatar el protagonismo de los Proyectos Educativos de Centro (PEC) y de los Proyectos Curriculares de Centro (PCC) como instrumento de *dinamización*, *desarrollo* y *evaluación* de la transmisión en valores en la escuela.** Es una constante en este trabajo la insistencia en la necesidad de que la educación en valores adquiera protagonismo real y central en la enseñanza obligatoria a través de los proyectos educativos de centro. El examen de las dificultades a las que se enfrenta el trabajo con los valores permite comprobar que muchas de ellas remiten a la falta de planes o programas de actuación en las escuelas que contemplen de forma consistente, consensuada y continuada una práctica educativa transmisora en valores. Por el contrario, se ha comprobado que la valoración del profesorado sobre la transmisión en valores en los centros es claramente satisfactoria cuando se trata de centros que disponen de un proyecto común que garantiza un tratamiento más sistemático del currículo de valores. Esos proyectos tienen su marco de referencia en los proyectos educativos y su concreción en los proyectos curriculares, consensuados, definidos y desarrollados por el conjunto de la comunidad educativa.

Aprovechando la experiencia de quienes han avanzado en esta línea, hay que concienciar a los centros de su importancia y potencialidad aglutinadora. Por ello se recomienda impulsar planes de actualización con la participación de toda la comunidad educativa, familias, profesorado y administración, así como con las aportaciones de otras instancias sociales.

2
Sobre el trabajo con los valores en los centros educativos

• Incentivar e impulsar en los centros escolares la actualización y fortalecimiento de de los proyectos educativos. Teniendo como punto de partida las características de los centros y de sus poblaciones escolares, se recomienda revisar y actualizar los proyectos de centro implicando a la comunidad educativa en el debate sobre la finalidad, los contenidos y el tratamiento de los valores en el centro, con el objetivo de lograr un tratamiento integral y coherente de la transmisión en valores.

Tal y como ha señalado un sector del profesorado, es precisamente a través de la implicación en la elaboración y desarrollo de los proyectos de centro como los docentes perciben la importancia de hacer del centro entero un espacio formativo. Son también el instrumento adecuado para descubrir la educación, y en especial la educación obligatoria, como un gran proyecto ético en el que se trata de formar a los futuros ciudadanos. También en su elaboración y puesta en práctica los docentes viven la experiencia de la educación como una actividad colectiva y toman conciencia de la necesidad de consensuar con los otros intervinientes en el proceso educativo, esto es, con sus compañeros y compañeras, familias y alumnado el qué, el para qué y el cómo de la educación. Al mismo tiempo descubren la importancia para la calidad de la educación de evaluar los objetivos y planes propuestos. Así pues, se recomienda que la Administración educativa divulgue entre el profesorado la importancia de los proyectos educativos como instrumentos eficaces para la cohesión del profesorado, familias y alumnado en torno a la consecución de unos objetivos educativos comunes y al logro de una educación de calidad.

Por otra parte, se propone la puesta en marcha de canales efectivos para la información e intercambio en la comunidad educativa de "buenas prácticas", especialmente en el caso de aquellos centros escolares inmersos en el diseño y/o desarrollo de proyectos educativos que incorporan un tratamiento integral y coherente de los valores en el currículo. Previamente desde la administración será necesario evaluarlos y comprobar su eficacia en la mejora de la calidad de los centros. Si la evaluación ha sido positiva, se difundirían las experiencias como modelos de buenas prácticas.

Estas recomendaciones se extienden a todos los centros. En la red pública, la labor de divulgación parece necesaria porque en estos centros, la idea de un tratamiento integral de los valores a través de los proyectos educativos globales de centro halla resistencias claras en un profesorado que tiende a interpretar estas iniciativas en clave de "adoctrinamiento" y tiene claros prejuicios hacia la definición de proyectos éticos. En la red concertada, es precisamente el hecho de contar con un "ideario" lo que lleva a suponer que ya se cuenta con un proyecto ético cuando realmente se carece de cualquier

tratamiento integrado y sistematizado.

• **Informar, asesorar y apoyar a los consejos escolares en el desarrollo de estrategias participativas que doten a los responsables de los centros de herramientas y recursos que permitan estimular, dinamizar y gestionar la implicación y el compromiso de la comunidad docente, de las familias y de otras instancias cercanas a la escuela, en la actualización de los proyectos.** Como ponen de relieve los resultados de esta investigación, la soledad de la escuela y su debilidad como instancia transmisora adquiere sentido en la combinación letal de la "división" y "dimisión" en la comunidad educativa. La superación de este problema y de sus consecuencias para la transmisión en valores pasa porque los centros cocinen y fomenten desde su autonomía y pluralismo, el consenso y la coherencia en su proyecto educativo, especialmente en lo que atañe a los valores y principios en los que se quiere transmitir.

• **Alentar y respaldar en los centros que por circunstancias diferentes tienen mayores problemas y necesidades educativas el desarrollo de proyectos éticos que vertebren la acción educativa y contribuyan especialmente a la superación de la segregación escolar y diferenciación escolar.** Aunque el profesorado habla de un falta de motivación generalizada, el estudio ha permitido percibir que los centros en los se escolariza una población de bajo nivel económico y cultural, hay una presencia mayor de inmigrantes y de alumnado perteneciente a minorías étnicas son más vulnerables a la acumulación de problemas y a mayores índice de fracaso escolar. Asimismo, hemos observado como aquellos centros que se animan a incorporar proyectos integradores hacen una valoración muy positiva y perciben mejoras en la labor educativa y en su alcance, tanto para el profesorado como para el alumnado y las familias. Por otra parte, hay también un sector muy desmotivado y descontento con la Administración que requiere, además de un estímulo a su reciclaje profesional e implicación en programas de calidad, estrategias adecuadas que le hagan sentir el apoyo de la Administración en su quehacer profesional.

• **Elaborar estrategias integrales y operativas de transmisión en valores para todas las etapas educativas de los centros.** El informe revela una desventaja clara de la escuela pública respecto de la privada concertada que, por lo general, cubre el periodo de escolaridad obligatoria. Por sí solo, que sea así no garantiza un proyecto integrado, pero sí lo facilita. El propio profesorado de la red pública no realiza una valoración satisfactoria de la falta de continuidad entre ambas etapas. **Parece conveniente que, además de avanzar en los proyectos de centro, en la red pública se den pasos igualmente para articular medidas de colaboración y coordinación entre los centros de primaria y secundaria orientadas a fortalecer la continuidad de los proyectos formativos en el periodo de escolaridad obligatoria.**

• **Elaborar planes contrastables que permitan una evaluación objetiva.** Uno de los problemas a los que se enfrenta el trabajo con los valores es la falta de concreción y sistematización. Para ello, es necesario no sólo que los centros se plantean programas y acciones

posibles, sino también evaluables. Se recomienda que el diseño y la planificación del trabajo con los valores en el currículo responde a objetivos y medios alcanzables, posibles de realizar y concretar y cuya pertinencia y logros puedan ser evaluados.

• **Apostar realmente por las tutorías y la función tutorial como un tiempo lectivo específico para la transmisión en valores. Mejorar los incentivos y la formación de los tutores.** El espacio de tutorías se presenta como un tiempo y ámbito privilegiado para que el alumnado reflexione y debata críticamente sobre los valores dentro del marco escolar y debería ser aprovechado como tal. Hemos constatado el uso disperso que los centros hacen de este horario. Sin olvidar que desde un enfoque integral el currículo de valores ha de trabajar en todas las clases, tiempos y espacios, sería conveniente que los departamentos de orientación y las tutorías se diseñaran como espacios expresos para trabajar todo lo relacionado con los valores, también en lo referente a la labor de apoyo y provisión hacia el resto de los docentes. Dada la importancia del tutor o tutora en este cometido, sería necesario que la Administración refuerce su papel y su formación, pero también que aumente el tiempo de tutorías.

• **Diseñar los planes e itinerarios de formación del profesorado desde los centros.** Los centros han de diagnosticar según su contexto y sus proyectos de centro cuáles son sus debilidades formativas. La estrategia de formación ha de responder a las necesidades individuales y colectivas de la comunidad docente y éstas han de orientarse al desarrollo y concreción del proyecto educativo.

• **Dotar de mayor estabilidad al profesorado.** Resulta sumamente complicado la puesta en marcha de proyectos transformadores de centro sin contar con una estabilidad del profesorado. Es difícil implicar a un profesorado que cambia frecuentemente de centro escolar. Este es un factor que tiene especial incidencia en la red pública, especialmente en la ESO. La Administración educativa ha de poner los medios necesarios para que los centros escolares posean plantillas estables que permitan la planificación y el desarrollo de políticas educativas a medio y largo plazo.

• **Recuperar la confianza entre los integrantes de la comunidad educativa.** El estudio ha demostrado que la escuela está quedando cada vez más aislada de su entorno. Por una parte se está ahondando la brecha entre la escuela y la familia, han aumentado las conductas disruptivas y la falta de motivación entre el alumnado, los valores que se transmiten fuera de los muros de la escuela son contravalores en su interior.

Es necesario que los centros escolares y su profesorado se tomen en serio la tarea de dinamizar los consejos escolares como órganos de gestión colectiva. Los consejos escolares son los instrumentos adecuados para que los padres y las madres, profesorado y alumnado dialoguen, acerquen criterios, logren consensos, se impliquen y responsabilicen en la marcha del centro.

También resulta importante animar la cooperación del alumnado en la gestión del

centro. Impulsar su participación activa y directa en la elaboración y aplicación de las normas de convivencia. Implicarle en la organización y puesta en marcha de actividades. Desde numerosos estudios se ha visto que es imposible diseñar y practicar en la actualidad la docencia desde la imposición y el autoritarismo. Las sociedades actuales exigen modelos educativos participativos y consensuados. En los modelos de escuela que no contemplen la colaboración del alumnado en la vida del centro se acabarán deteriorando las relaciones alumno-profesor y surgirán diferentes situaciones de conflicto.

Es urgente promover el concurso de las familias en la gestión y funcionamiento del centro. Apoyar su intervención en la elaboración de los proyectos de centro y en la confección de las normas de convivencia. Alentar su colaboración en las tareas docentes, en el diseño y ejecución de actividades extraescolares, en las relaciones con las familias de los nuevos alumnos y alumnas. Solicitar su apoyo en la tarea de construir una red educativa con las diversas instituciones, asociaciones y agentes representativos del entorno del centro. La relación familia-escuela está marcada en la actualidad por un desafortunado desencuentro que es necesario superar, ya que en la medida en que exista mayor colaboración entre las familias y los centros escolares y su profesorado mayor será la probabilidad de que la escuela logre el éxito en la formación integral de sus alumnos y alumnas.

Al profesorado le cabe la responsabilidad de tender los puentes que permitan el encuentro entre las dos instituciones. **Parece necesario educar a las familias a participar en la vida y en la gestión de los centros.** Para ello, junto a las escuelas de padres y demás iniciativas semejantes, es fundamental que los centros escolares promuevan la participación activa de los padres y de las madres.

Al mismo tiempo, numerosas investigaciones han mostrado que la escuela está condenada a fracasar en su tarea formativa si no es capaz de abrirse al exterior y establecer cauces de comunicación y colaboración con los distintos agentes sociales y asociaciones que en su entorno de alguna manera participan o influyen en la labor formativa de sus alumnos y alumnas. En esta tarea las familias de sus alumnos pueden jugar un papel importante coadyuvando en la tarea de hacer del centro escolar el núcleo vivificador de un sistema- red educativo que englobe y tome su sentido de la comunidad entera.

• **Impulsar medidas para que la escuela "se abra" simbólica y físicamente a vida social y contribuya al fortalecimiento del "espacio público".** La escuela tiene que dejar de ser vista como un espacio profesionalizado y recuperar protagonismo en la vida de los pueblos, barrios y ciudades como un espacio cívico, para la vivencia de los valores de participación y compromiso social. No se trata de pedir más responsabilidades a la comunidad docente, sino de facilitar la entrada de otros agentes educativos y sociales que contribuyan al reforzamiento y dinamización de las relaciones y los vínculos comunitarios. En una sociedad cuyo rasgo

principal es, precisamente, su agotamiento, y donde el espacio público se presenta "cada vez más desierto", el sentido y la tarea de la escuela en la recuperación y reconstrucción del espacio público es fundamental. De todas formas, no es algo que pueda hacer sola. Necesita de la participación y de la confianza de la comunidad, sobre todo de quienes están más cerca de ella, las familias.

6 FICHA TÉCNICA

6

Ficha técnica

Equipo de investigación: Elisa Usategui Basozabal, Ana Irene del Valle Loroño.

Apoyo institucional: Investigación realizada mediante convenio de colaboración entre la Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa y la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.

Tipo de investigación: La investigación está orientada a explorar en los valores a partir de lo que los agentes implicados en el proceso de transmisión *dicen que hacen o se hace* en los centros educativos. El primer estudio empírico de tipo cualitativo recoge el diagnóstico del profesorado y se apoya en un diseño metodológico que combina dos técnicas de investigación cualitativas, la entrevista en profundidad y el grupo de discusión[1].

Universo de la investigación: Profesorado en activo de Primaria y ESO en centros públicos y concertados de Vitoria-Gasteiz y agentes sociales con incidencia en la actuación de la escuela.

Técnicas de investigación: Se realizaron 15 entrevistas a docentes y agentes sociales que por su posición en los centros o relación con la escuela se les suponía una visión más global de la transmisión en valores en los centros. En su elección se tuvieron en cuenta las características de los centros, a fin de lograr captar la diversidad de la oferta de centros de enseñanza obligatoria en Vitoria-Gasteiz que, por otra parte, es la propia del sistema escolar vasco. Las

entrevistas se centraron en la descripción y análisis de la situación actual de la transmisión en valores en la escuela por parte de los entrevistados.

El trabajo se completó con la realización de 9 grupos de discusión (≈ 6 personas por grupo) de docentes en activo en las diferentes etapas de la enseñanza secundaria de los centros de enseñanza obligatoria de Vitoria-Gasteiz. Los grupos se formaron pensando en algunas características principales como el tipo de centro, nivel educativo y modelo lingüístico.

A fin de atender a la realidad bilingüe del escenario escolar vasco, el trabajo de campo se preparó tento en castellano como en euskera. Logramos implicar a 53 docentes de 15 centros públicos de primaria, 2 públicos de ESO y 12 centros privados de primaria y ESO. Con representación de todos los modelos lingüísticos. Una muestra consistente si se considera que son tenemos en volumen significativo si tenemos en cuenta que ha participado al menos un docente del 54% de los centros públicos y concertados de enseñanza obligatoria de la capital alavesa.

Universo de la investigación: Profesorado en activo de Primaria y ESO en centros públicos y concertados de Vitoria-Gasteiz y agentes sociales con incidencia en la actuación de la escuela.

Trabajo de campo: El trabajo de campo se realizó en Vitoria-Gasteiz el primer semestre de 2005. Las entrevistas personales se iniciaron la tercera semana de enero y finalizaron la primera semana de marzo. Para los grupos de discusión se empleó mes y medio, durante abril y mayo de 2005.

1 El uso de estas técnicas y su idoneidad y aplicación en la investigación realizada se justifica en el apartado II del Informe original dedicado al enfoque metodológico de la investigación. En ese mismo apartado y en el anexo metodológico del informe se pueden consultar más detalles sobre el diseño de la investigación, las herramientas empleadas en la realización de las entrevistas y grupos de discusión y el desarrollo del trabajo de campo. Este informe se haya disponible en forma de documento electrónico en la página web de la Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa.

Cuadro 11: Distribución de las entrevistas realizadas.

Centro	Entrevistado/a	Fecha	Etapa	Modelo	Tamaño
Red Pública					
CEP IKASTOLA LHI	Dirección.	Enero	Primaria	D	Pequeño
COLEGIO PÚBLICO LHI	Dirección. Jefatura de Estudios.	Enero	Primaria	A	Pequeño
COLEGIO PÚBLICO LHI	Dirección.	Enero	Primaria	A	Pequeño
INSTITUTO BHI	Jefatura de Estudios. Orientación Pedagógica.	Febrero	ESO	A	Grande
INSTITUTO BHI	Dirección.	Marzo	ESO	A y B	Grande
INSTITUTO BHI	Dirección.	Marzo	ESO	D	Grande
Red Privada					
COLEGIO PRIVADO	Dirección.	Enero	Primaria y ESO	A y B	Pequeño
IKASTOLA	Dirección Pedagógica. Coordinación de Etapa.	Enero	Primaria y ESO	B y D	Grande
COLEGIO PRIVADO	Coordinación Pastoral.	Febrero	Primaria y ESO	A y B	Grande
COLEGIO PRIVADO	Dirección.	Enero	Primaria y ESO	A y B	Grande
COLEGIO PRIVADO	Dirección.	Febrero	Primaria y ESO	A y B	Grande
COLEGIO PRIVADO	Dirección.	Enero	ESO	A, B y D	Grande
Agentes implicados en la realidad escolar					
BERRITZEGUNE	Técnico responsable de programa.	Febrero	–	–	–
DENON ESKOLA	Dos miembros de la Comisión Directiva.	Febrero	–	–	–
CC.OO.	Delegación Educación. (dos personas).	Marzo	–	–	–
STEE-EILAS	Delegación Educación.	Marzo	–	–	–

Cuadro 12: Composición y calendario de los grupos de discusión realizados.

Grupo	Centro	Etapa	Modelo	Lengua	Sexo	Fecha
G1PP	Público	Primaria	D	Euskera	Mujeres	21 Abril
G2PP	Público	Primaria	B y D	Euskera	4M / 3H	25 Abril
G3PP	Público	Primaria	A	Castellano	4M / 2H	21 Abril
G4PC	Privado	Primaria	B y D	Euskera	2M / 3H	9 Mayo
G5OC	Privado	4 Primaria 2 ESO	A, B	Castellano	2M / 4H	5 Mayo
G7EM	5 Privado 2 Público	ESO	B y D	Euskera	4M / 3H	11 Mayo
G8EM	5 Privado 3 Público	ESO	A	Castellano	4M / 3H	10 Mayo
G1OM	1 Privado 4 Público	Primaria ESO	B y D	Euskera	3M / 2H	18 Mayo
G2OM	2 Privado 2 Público	Primaria ESO	A	Castellano	2M / 2H	12 Mayo

Cuadro 13: Claves de identificación para las citas.

Entrevistas a agentes educativos	
ED1	Dirección. CEP/LHI Ikastola Pública. Primaria. Modelo D.
ED2	Dirección. CEP/LHI Colegio Público. Primaria. Modelo A.
ED3A	Dirección. CEP/LHI Colegio Público. Primaria. Modelo A.
ED3B	Jefatura Estudios. CEP/LHI Colegio Público. Primaria. Modelo A.
ED4A	Orientación Pedagógica. IES/BHI Instituto EE.MM. Modelo A.
ED4B	Jefatura Estudios. IES/BHI Instituto EE.MM. Modelo A.
ED5	Dirección. IES/BHI Instituto Enseñanzas Medias. Modelo D.
ED6	Dirección. IES/BHI Instituto Enseñanzas Medias. Modelo A y B.
ED7A	Dirección Pedagógica. Ikastola Privada Concertada. Primaria y ESO. Modelos B y D.
ED7B	Ikastola Privada Concertada. Primaria y ESO. Modelos B y D. Coordinación de Etapa.
ED8	Dirección. Colegio Privado Concertado Religioso. Primaria y ESO. Modelos A y B.
ED9	Dirección. C. Privado Concertado Religioso. Primaria y ESO. Modelos A y B.
ED10	Coordinación Pastoral. C. Privado Concertado Religioso. Primaria y ESO. Modelos A y B.
ED11	Dirección. C. Privado Concertado Religioso. ESO. Modelos A, B y D.
ED12	Dirección. C. Privado Concertado. Primaria y ESO. Modelos A y B.
BERR	Berritzegune (Centro para Apoyo y Renovación Pedagógica). Técnico Responsable de Programa.
DENON1	Comisión Directiva. Denon Eskola. Asociación de Padres y Madres de Alumnos/as de la Escuela Pública en Alava.
DENON2	Comisión Directiva. Denon Eskola. Asociación de Padres y Madres de Alumnos/as de la Escuela Pública en Alava.
SIND1	Delegación Educación Sindicato CC.OO.
SIND2	Delegación Educación Sindicato STEEI-EILAS.
Grupos de discusión de docentes	
G1PP	Primaria, Red Pública y Modelo D. (Euskera).
G2PP	Primaria, Red Pública y Modelo B y D. (Euskera).
G3PP	Primaria, Red Pública y Modelo A. (Castellano).
G4PC	Primaria, Red Privada Concertada, Modelos B y D. (Euskera).
G5OC	Primaria (4) y ESO (2), Red Privada Concertada, Modelos A y B. (Castellano).
G7EM	ESO, Red Privada Concertada (5) y Red Pública (2), Modelos B y D (Euskera).
G8EM	ESO, Red Privada Concertada (5) y Red Pública (3), Modelo A. (Castellano).
G1OM	Primaria y ESO , Red Privada Concertada (1) y Red Pública (4), Modelos B y D. (Euskera).
G2OM	Primaria y ESO, Red Privada Concertada (2) y Red Pública (2), Mod. A. (Castellano).

7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7

Referencias bibliográficas

AAVV (2003): Propuesta para un plan de acogida. Durango: CIP.

AAVV (2004): *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Bizikidetza eta bakearen aldeko heziketa Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeetan*. Vitoria- Gasteiz: Eusko Jaurlaritza- Gobierno Vasco.

ANDRÉS ORIZO, F. y ELZO, J. (Dirs.) (2000): *España 2000, entre el localismo y la globalidad. La encuesta europea de valores en su tercera aplicación, 1981-1999*. Madrid: Fundación Santamaría.

ARANA, R. (2005): *Respuestas educadoras frente a la intolerancia*. Bilbao: Bakeaz.

ARARTEKO (2006): *Convivencias y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.

BAUDELOT, CH y ESTABLET, P. (1990): *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.

— (1976): *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, México.

BAUMAN, Z. (2003): *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BERCK, U (1998a): *La sociedad del riesgo del riesgo y modernización reflexiva*. Barcelona: Paidos.

BECK, U. y BECK- GERNSHEIM, E. (2003): *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.

BERNSTEIN, B. (1985): "Clase social, lenguaje y socialización", *Educación y sociedad*, (nº 4), pp 129-146.

BLANCO, N. (1999): "Dilemas del presente, retos para el futuro" en HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid: Ediciones Morata.

BOURDIEU, P. y PASSERON, Ch. (1977): *La Reproducción*. Barcelona: Laia.

BUENO ABBAD, J.R. y BELDA IBAÑEZ, J.F. (dirs.) (2005): *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universitat de València.

CARABAÑA, J. (2002): "Las políticas de izquierda y la igualdad educativa" en Torreblanca, J. (coord): *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp 169-224.

CARDÚS, S. (2001): *El desconcierto en la educación*. Barcelona: Ediciones B.S.A.

CONSEJO ESCOLAR VASCO (2005): *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAV (2002-2004)*. Vitoria- Gasteiz: Edición provisional.

DUART, J. M. (2003): *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1999): *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires: Losada.

— (1998): *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

ELZO, J. et al. (1999): *Jóvenes Españoles 1999*. Madrid: Fundación Santamaría.

— (1994): *Informe sociológico Jóvenes Españoles 1994*. Madrid: Ed. SM.

ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (2001): "Éxitos y derrotas en la profesión docente", *Andalucía Educativa*, nº 26, Agosto, pp 7- 9.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1983): "Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo", en Julia Varela (ed.): *Perspectivas actuales de sociología de la educación*. Madrid: Cantoblanco.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003): "La segunda generación ya está aquí", *Papeles de Economía*, 98, pp 238- 261.

— (2002): "Yo, nosotros, todos. Autonomía profesional, organización flexible y escuela red", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 317 Octubre .

— (2001): *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

— (1990a): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.

— (1990b): *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.

FERNÁNDEZ SOLA, S. (2004): *Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi*. Bilbao: Bakeaz.

GIMENO SACRISTAN, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid: Morata.

GONZÁLEZ BLASCO, P. (2005): *Jóvenes españoles 2005*. Madrid: SM.

— (1989): *Evaluación del profesorado de educación secundaria*. Madrid: MEC- CIDE.

GUERRERO SERÓN, G. (1998): *Perspectivas teóricas sobre la profesión docente*. En línea: http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/ar

HALSEY, A.H. , HEATH,A. Y RIDGE, J. (1980): *Origins and Destinations*. Oxford: Oxford University Press.

HERNÁNDES I DOBON, F. J. (2002): *L' Escola zombie*. Valencia: Seimig.

HILL, B.V. (1991): *Values education in Australian Schools*. Melbourne: ACER.

HUNTINGTON, S. (1997): *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidòs.

IMBERNÓM MUÑOZ, F. (2006): "Actualidad y Nuevos retos de la formación permanente", *Revista Electrónica de Investigación educativa*, vol 8, nº 2, http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html [Consulta 2007].

INGLEHART, R. (1998): *Modernización y postmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: CIS.

— (1994): " Modernización y postmodernización: la cambiante relación entre el desarrollo económico, cambio cultural y político" en Diez Nicolas, J. y Inclehart, R. (eds): *Tendencias Mundiales del Cambio en los Valores Sociales y políticos*. Madrid: Fundesco, pp 63- 107.

— (1991): *El cambio cultural en las sociedades avanzadas*. Madrid: CIS.

JACKSON, PH. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

LING, P. (2001): "La investigación de los valores en la educación", en STEPHENSON, J.C., LING, L., BURMAN, E. y COOPER, M (Comps.) , *Los valores en la educación*. Barcelona: Gedisa, pp 45- 63.

LÓPEZ PELÁEZ, A. (2006): "Inmigración, educación y exclusión social", *Sistema*, Enero, pp 291-308.

MARCHESI, A. (2006): "El sentido de la enseñanza", *El País*, 26- 11.

MARINA, J.A. (2005): *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.

— (2002): "Perfíl del maestro-profesor en la Sociedad de la Información" *Jornadas Educación y educador. La educación en valores en la escuela actual.Madrid.* Consejo escolar de la Comunidad de Madrid.

PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J.C. (2003): *La educación general en España*, Madrid: Fundación Santillana.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1994): "La sociedad escolar en la sociedad posmoderna", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 225, pp 80-85.

PÉREZ TAPIAS, J.A. (2000): "Una escuela para el mestizaje: Educación intercultural en la época de la globalización", *Aldea del mundo: Revista sobre fronteras e Integración*, año 4, nº 8, pp 34-43.

RIST, R. C. (1999): "Sobre la comprensión del proceso de escolarización: Aportaciones se la teoría del etiquetado", en ENGUITA, M. F. : *"Sociología de la educación. Textos fundamentales"*. Barcelona: Ariel.

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1998): *La juventud liberta. Géneros y estilos de vida de la juventud urbana española*. Bilbao: BBVA.

SIGUÁN, M. (2003): *Inmigración y adolescencia*. Barcelona: Paidòs.

STEPHENSON, J.C. (ed.) (2001): *Teaching & learning online. Pedagogies for New Technologies*. London: Kogan Page.

STEPHENSON, J.C., LING, L., BURMAN, E. y COOPER, M (Comps.) (2001): *Los valores en la educación*. Barcelona: Gedisa.

TERRÉN, E. (2004): *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.

— (2001): *El contacto intercultural en el aula*. La Coruña: Universidad de La Coruña.

TOURAINE, A. (2005): *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

— (1995): *La producción de la sociedad*. Mexico: IISUMAN.

YTARTE, R.M. (2005): "Pluralidad y educación. La intercultura como modelo educativo" en FERNÁNDEZ GARCÍA, T. y MOLINA, J.G. (coords) *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza editorial, pp 79- 112.

ZUBERO, I. (2004): "Escuela e integración". *XXIII Cursos de verano de la UPV/EHU/III Seminario Fernando Buesa Blanco*. Donostia, 20 de Julio.